



tilde



Genus & estetiska ämnen

Rapport nr. 14, 2011

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

TILDE

rapporter från
Institutionen för estetiska ämnen



Tilde ~ Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen
Redaktör: Per-Olof Erixon
Omslag och grafisk form: Eva Skåreus
Redaktionens adress: Humanistiska fakulteten, Institutionen för estetiska ämnen,
Umeå universitet, 901 87 Umeå
Institutionens hemsida: <http://www.estet.umu.se>
Tilde kan beställas från: christina.wahlberg@estet.umu.se
Artiklarna finns tillgängliga digitalt på adressen:
<http://www.estet.umu.se/forskning/publikationer.htm>

Tilde ~ Reports from the Department of Creative Studies
Edited by Per-Olof Erixon
Cover by Eva Skåreus
Order: Department of Creative Studies
Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden
Phone: +46-90-786 60 10
Fax: +46-90-786 66 98
E-mail: christina.wahlberg@estet.umu.se

Tilde ~ nummer 14
© The author 2011
Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet
ISBN: 978-91-7264-535-6
ISSN 1103-8470
ISNR UM LÄR--4--SE

Förord ~

Detta nummer av *Tilde* består av sex artiklar vilka utgör examinationsuppgifter i kursen *Genus & estetiska ämnen*, 15 hp. Kursen genomfördes under läsåret 2010 – 2011 vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Behovet av en forskarkurs där genus i de estetiska ämnena behandlas har under de senaste åren vuxit sig starkt, både för ämnenas speciella position inom akademien och för att flertalet doktorander på institutionen har genusperspektiv i sina respektive avhandlingsprojekt.

Institutionen för estetiska ämnen utbildar i första hand lärare i bild och media, musik, slöjd samt dans och rörelse för grund- och gymnasieskola. I de traditionella akademiska ämnena finns en relativt omfattande genusforskning sedan ca 40 år tillbaka, där bild delvis har anknytning till konstvetenskap, musik till musikvetenskap, medan dans, rörelse och slöjd inte självklart har någon given anknytning till ett annat akademiskt ämne. För lärarutbildningens estetiska ämnen tillkommer även lärarpraktiken, styrdokument som läro- och kursplaner och den verksamhet som bedrivs ute på skolor. Här har det unga ämnet Pedagogiskt arbete bidragit med ny forskning, där även genusfrågor behandlats. Kombinationen genus och skolans estetiska ämnen är däremot ett område där få avhandlingar har producerats. Av den anledningen kan de här publicerade bidragen i *Tilde* nummer 14 betraktas som ett viktigt bidrag och en markering av genusforskningens betydelse inom de estetiska ämnena.

Kursen startade med en historisk tillbakablick på vad som skulle kunna kallas "estetikens kön" inom konst, hemslöjd, musik och dans. Den tillbakablicken knöts sedan till verksamheterna idag och vad som står i kursplaner och styrdokument för skolan med avseende på jämställdhet. Båda dessa anslag är

synliga i texterna och sammantaget skapar de en överskådlig tillbakablick och beskrivning av nuläget inom de estetiska ämnena. Tre av kursdeltagarna kom från två olika högskolor i Norge, vilket gör att historiken, kursplaneredogörelserna och nulägesrapporterna även ger en överblick över förhållandena i Norge. Även teatern som undervisnings- och kunskapsförmedling finns med, då en av de norska kursdeltagarna hade det som sitt intresseområde.

Deltagarnas kunskap om genus har varierat kraftigt vilket gör att texterna spänner över olika förståelse- och kunskapsnivåer med avseende på genus eller kön. Rapporten ger därmed en väl beskrivande bild av allt från första mötet med begreppen, en problematisering av det egna ämnet och verksamheten utifrån ett genusperspektiv till en mer avancerad teoretisk hållning och problematisering.

Planering av kursinnehållet och föreläsningarna har skett med lärare från institutionen samt en lärare från Kultur- och medievetenskap vid Umeå universitet. Vid första träffen gästade även konstvetaren Johanna Rosenqvist och höll en föreläsning utifrån sin avhandling. Som kursansvarig vill jag tacka lärarna Anna Lindqvist, Tommy Strandberg, Britt-Marie Styrke och Ann-Catrine Eriksson för engagemang i kursens utformning och genomförande.

Umeå, maj 2011
Eva Skåreus

Innehåll

Den maskuline dominans i "Den hemmelege hagen"	7
<i>Tone Cronblad Krosshus</i>	
Skolefaget kunst og håndverk – genus og erfaringer fra tekstil- og tresløyd	31
<i>Mette Gårdvik</i>	
Tre genusvetenskapliga reflektioner kring slöjd – ett tankeexperiment	55
<i>Erik Sigurdson</i>	
Formingsfaget ved førskolelærerutdanningen – i et kjønns og likestilling perspektiv	87
<i>Gry Uhlin-Engstu</i>	
Törs jag komma in? Textilslöjdens feminina genusladdning och elevers könsbundna val	109
<i>Stina Westerlund</i>	
Om bildämnets feminina könsmärkning	151
<i>Stina Wikberg</i>	
Presentation av skribenterna	171

Den maskuline dominans i *Den hemmelege hagen* –



En analyse av forestillingen *Den hemmelege hagen*
og dens pedagogiske materiell
fra et kjønnsperspektiv

Tone Cronblad Krosshus

Abstrakt

Høsten 2010 satt Det Norske Teatret opp en modernisering og dramatisering av barneklassikeren *Den hemmelige hagen*. I forestillingens anmeldelser og program fokuseres det i stor grad på kjønn, og det legges vekt på hovedpersonen Mary som jente. Med denne kjønnsfokuseringen som utgangspunkt ønsker artikkelen å tydeliggjøre forestillingens og det pedagogiske materialets feminine og maskuline aspekter. Gjennom Pierre Bourdieus begreper om den maskuline dominans vil artikkelen finne ut av hvilke holdninger om kjønn forestillingen og det pedagogiske materialet formidler.

Innledning

Den hemmelege hagen hadde premiere på Det Norske Teatret høsten 2010 og er en dramatisering og modernisering av Frances H. Burnetts roman med samme navn. Slik overskriften indikerer, er mitt formål med denne artikkelen å undersøke forestillingen *Den hemmelege hagen* sine maskuline og feminine aspekter, for deretter å si noe om hvilke holdninger om kjønn som formidles i forestillingen. Jeg vil først og fremst ta for meg hovedpersonen Mary Lennox og fremstillingen av henne både i forestillingen og i det pedagogiske materialet.

Utgangspunktet for denne artikkelen er teaterkritiker IdaLou Larsen sin anmeldelse av *Den hemmelege hagen* der hun skriver: "Datspill står min generasjon ganske fjernt, og jeg inviterte derfor med meg tre representanter for målgruppen forestillingen henvender seg til, ungdom fra 11 år og oppover. Gutter er de største dataspill-entusiastene, men siden Mary Lennox er hovedpersonen i 'Den hemmelege hagen', tok jeg med tre jenter mellom 13 og 15 år."¹ Dette var en av flere uttalelser om *Den hemmelege hagen* som fokuserte på Mary som jente, og disse uttalelsene vekket en nysgjerrighet på hvorfor det var så mye snakk om kjønn i tilknytning til denne forestillingen.

Som analyseverktøy har jeg valgt å bruke Pierre Bourdieus begreper om den maskuline dominans. Bourdieu anvender begreper om ulike kapitalformer for å beskrive maktforhold i samfunnet, og han er særlig opptatt av skjulte maktforhold. Toril Moi presenterer Bourdieus teorier som en *mikroteori* for sosial makt og løfter den fram som særlig nyttig i feministisk analyse.² Hun sier videre at fordi Bourdieu gjør sosiologisk analyse av alt, gir den oss muligheter til å binde sammen de banale detaljene i hverdagslivet til en mer generell analyse av makten.³ Dette mikroperspektivet er nyttig i vår sammenheng fordi den gir oss mulighet til å ta tak i små enkelt elementer rundt og i *Den hemmelege hagen*. De sosiologiske og estetiske aspektene ved denne forestillingen er tett knyttet sammen og eksiterer i en relasjon til hverandre.

En teaterforestilling er en del av, og samtidig et uttrykk for et politisk, sosialt og kulturelt samfunn. I Kunnskapsløftets⁴ generelle del står det om hvordan

1 IdaLou Larsen, anmeldelse av *Den hemmelege hagen* på idalou.no <http://www.idalou.no/pub/idalou/kritikker/?aid=1404#idalou> (Oppsøkt 27.10.10)

2 Toril Moi, "Att erövra Bourdieu" i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1, (1994), s 4.

3 Moi, "Att erövra Bourdieu", s 5.

4 Kunnskapsløftet er den norske skolereformen fra 2006 for grunnskolen og

opplæringen skal ruste barnet til å møte dette samfunnet. Under punktet om det meningssøkende menneske står det at ”Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.”⁵ For at læreren skal kunne fremme likestilling, må hun kunne gjenkjenne, erkjenne, oppdage og vurdere de tekstene og arbeidsmaterialet som ikke gjør det. En lærer som tar med elevene sine på *Den hemmelege hagen* må kunne kritisk vurdere og reflektere over, hvordan forestillingen viderefører eller utfordrer grunnleggende holdninger om kjønn.

Presentasjon av analysematerialet

- Mary Lennox fra bok til teater

Burnetts roman fra 1909 handler om den bortskjemte britiske Mary som vokser opp i India. Her lever hun et liv med tjenere og ikke-tilstedeværende foreldre. Da alle utenom Mary dør av kolera, må hun flytte til sin fremmede onkel Craven i England. På Mistletwaith herregård blir hun venn med naturguttten Dickon og med den innelåste Colin, som tror han er dødelig syk. Da Mary finner en hemmelig hage, tar hun Dickon og Colin med seg dit. Sammen får de en gammel, død og glemt hage til å vokse og gro igjen, og sammen skaper de tre seg sin egen hemmelige verden.

Det Norske Teatret har modernisert Burnetts roman på tre sentrale områder. For det første er handlingen lagt til nåtid. For det andre har Mary, i motsetning til i boken, et godt forhold til foreldrene sine som jobber på den engelske ambassaden i India. I åpningsscenen omkommer alle utenom Mary i et jordskjelv, og hun blir som i boken sendt til sin onkel til Mistletwaith herregård. Det tredje og mest vesentlige og omtalte moderniseringsområde Det Norske Teatret har gjort, er å gjøre den hemmelige hagen om til et dataspill. Forestillingen presenterer to lag: En virkelig verden og en spillverden, der det som skjer i spillverden får konsekvenser for den virkelige verden. Karakterene i den virkelige verden finnes også som spillfigurer inne i spillet. For eksempel er Rose Lennox (Marys mor) karakteren Märtha (vertinnen og spillveilederen) inne i spillet. Og Craven

videregående opplæring. Reformen legger føringer for skolens innhold, struktur og organisering.

5 Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet: Generelle del*. 2006 http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (Oppsøkt 02.02.11)

(Colins far) opptrer i rollen som Flaggermusen i spillverden. Flaggermusen er den som kontrollerer alt og som representerer det siste nivået. Da Mary treffer den innelåste Colin, forteller han om spillet Hagen som er laget og konstruert av farens hans. Faren har fortalt at dersom Colin kommer til det siste nivået i spillet, som har navnet *Den hemmelige hagen*, får han treffe faren sin. For å få kontakt med Colin etter at hun selv blir låst inne på rommet sitt, logger Mary seg på spillet. Hun velger å være spillkarakteren *actionheltinna*. Vel inne i hagen (spillet), får Mary sin spilloppgave som er å hjelpe de som er fanget i den nattsvarte sorgen. Mary møter Dickon som hun blir forelsket i og Colin som hun vil hjelpe. Det er ikke lov å samarbeide i hagen, men Mary klarer å overtale Colin til å bryte reglene og til å samarbeide. Sammen jobber de seg gjennom de ulike nivåene i spillet. Til slutt finner Mary den hemmelige hagen og klarer å bringe lys og livsgnist inn i og utenfor den hemmelige hagen.

Den hemmelege hagen som teatral begivenhet

For å komme nærmere hvilke forestillinger om kjønn *Den hemmelige hagen* formidler, er det ikke bare interessant å bruke forestillingen i analysen, men også forestillingens anmeldelser, program samt det pedagogiske materialet. I programmet kan vi finne ut av hvordan Det Norske Teatret ønsker å fokusere på forestillingen, hvordan de verbalt og visuelt ønsker å veilede oss inn i fortellingen og hvilke føringer de ønsker å gi publikum. Anmeldelsene er nyttige for å få noen ideer om hvordan *Den hemmelege hagen* har blitt lest og forstått. Samtidig er anmeldelsene med på å påvirke publikums oppfatning av forestillingen og legger i likhet med programmet noen føringer på hvordan publikum går inn i teateropplevelsen.

Ved å se på forestillingen i sammenheng med den konteksten den befinner seg i tar jeg utgangspunkt i *Den hemmelege hagen* som en *teatral begivenhet*.⁶ Betegnelsen inkluderer forestillingen og alle de omstendigheter som forestillingen er en del av, som for eksempel: De forventningene, meningene og holdningene tilskuerne har med seg om boka, forestillingen og skuespillerne før de ankommer teatret, og også hvordan et eventuelt etterarbeid er med på å påvirke tilskuerens oppfatning av teateropplevelsen. Ved å se på *Den hemmelege hagen* som en

6 Willmar Sauter, *Eventess: A Concept of the Theatrical Event* (Stockholm: Stuts, 2006) og Michael Eigtvad, *Forestillingsanalyse* (Fredriksberg : Forlaget samfundslitteratur, 2007)

teatral begivenhet, åpner jeg for ikke bare å analysere forestillingen som et selvstendig objekt, men samtidig også å fokusere på opplevelsene i for- og etterkant, slik at det er totalopplevelsen som blir objekt for analysen. Begivenheten skal undersøkes som kommunikasjon og hva den potensielt kan si til hvem.⁷ Hver enkelt tilskuer opplever forestillingen ut fra sine referanser og utgangspunkt, men det er samtidig mulig å argumentere for at det eksisterer visse fellestrekk som hver tilskuer deler med andre tilskuere.⁸

Den maskuline dominans

For å undersøke hvilke holdninger om kjønn som *Den hemmelege hagen* formidler, vil jeg bruke Bourdieus begrep om den maskuline dominans.⁹ I boken *Den maskuline dominans* foretar Bourdieu en undersøkelse av det mannlige og det kvinnelige for å tydeliggjøre den mannlige dominansens symbolske dimensjon. Det kan virke paradoksalt å skulle bruke teorier om den maskuline dominans i en forestilling med en kvinnelig actionheltinne i hovedrollen. Bare ved å bruke begreper om den maskuline dominans indikerer jeg et forutinntatt syn på forestillingen og tydeliggjør min hypotese om at forestillingen ikke nødvendigvis er så kjønnsbevisst som den gir inntrykk av å være.

Bourdieu beskriver i *Den maskuline dominans* sin forundring over det paradoksale med doxa (det naturlige, udiskuterbare); nemlig at den etablerte orden med sine dominansrelasjoner alltid består. Videre sier han: "Og jeg har dessuten alltid ansett den maskuline dominans, både i måten den innføres på og slik den gjennomleves, for å være det beste eksempel på den underkastelse, som er en virkning av det jeg kaller symbolsk vold."¹⁰ Symbolsk vold utøves av de med symbolsk makt gjennom symbolske kanaler for kommunikasjon eller innsikt. Den symbolske volden er ikke erkjent, men godkjent, og de som blir utsatt for den vet ikke om det selv. Den symbolske makten oppnås og utøves ved hjelp av kulturell og sosial kapital. Den kulturelle kapitalen eksisterer i tre former; i den kroppsliggjorte tilstand, i den objektiverte tilstand og i en institusjonalisert

7 Eigtved, *Forestillingsanalyse*, 12.

8 Eigtved, *Forestillingsanalyse*.

9 Pierre Bourdieu, *Den maskuline dominans* (Oslo: Pax Forlag A/S, 2000)

10 Bourdieu, *Den maskuline dominans*, 9.

tilstand.¹¹ Når den kulturelle kapitalen eksisterer i en kroppsliggjort tilstand er den blitt en del av individets bevissthet og kropp. Det er en ”ytre rikdom som er konvertert til en integrert del av personen, altså til en habitus.”¹² Den objektiverte tilstand av kulturell kapital er kulturelle goder som for eksempel bøker, instrumenter og antall forestillinger som man har sett. Den institusjonaliserte kulturelle kapitalen peker på kapital knyttet til utdanning. Den sosiale kapitalen genereres gjennom relasjoner og handler om forbindelser og gruppetilhørighet. All kapital er kontekstbetinget, og ulike felt forholder seg forskjellig til ulike kapitaler.¹³

Bourdieu definerer ikke et eget kjønnsfelt eller en egen kjønnskapskapital, men mener at kjønnsperspektivet alltid vil være tilstede i en maktrelasjon. Moi sammenligner kjønn med sosial klasse ved at det i likhet med sosial klasse alltid er en del av det sosiale feltet som ligger under og strukturerer alle andre felt. Selv om Bourdieu ikke snakker om en egen kjønnskapskapital, mener Moi at vi kan anta at ”under rådande samhällsförhållanden och i de flesta kontexter fungerar manlighet som positivt och kvinnlighet som negativt symbolsk kapital.”¹⁴ Det feminine og det maskuline kan, men trenger ikke, være i overensstemmelse med det biologiske kjønnnet. Det vil si at du kan være en kvinne, men ha maskuline holdninger eller uttrykk, og du kan motsatt være en mann, men ha feminine egenskaper og ferdigheter. Relasjonen mellom det biologiske kjønnnet og det feminine og det maskuline vil alltid variere, men det å være kvinne er underlagt det å være mann og det feminine er underlagt det maskuline. Kjønn og maskulinitet og femininitet står ikke alene, men er en sosial variabel enhet som bærer med seg ulike symbolske kapitaler i ulike kontekster.¹⁵ Moi påpeker at man kan si at effekten av kvinnelig kjønn som negativ kapital minsker i direkte proporsjon til den mengde av annet symbolsk kapital som en kvinne samler sammen.¹⁶ Det vil i praksis si at en kvinne må ha mer symbolsk kapital enn en mann for å nå de samme maktposisjoner.

11 Pierre Bourdieu, ”Kapitalens former”, *Agora* 1-2 (2006), 8.

12 Bourdieu, ”Kapitalens former”, 10.

13 Beverley Skeggs. *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön* (Göteborg: Daidalos, 1997), 21.

14 Moi, ”Att erövra Bourdieu”, 17.

15 Moi, ”Att erövra Bourdieu”, 17.

16 Moi, ”Att erövra Bourdieu”, 17.

Bourdieu beskriver i *Den maskuline dominans* at menn og kvinner kan sies å tilhøre to ulike sosiale grupper, der menn tilhører den dominerende gruppe og kvinner den dominerte gruppe. Disse klassene eller gruppene deler noen materielle og sosiale vilkår, og gjennom oppvekst og utdanning utvikler de lignende habituser.¹⁷ ”Vår habitus oppkommer och uttrycks på samma gång genom våra rörelser, gester, ansiktsuttryck, sätt att vara, sätt att gå, och sätt att se på världen. Den socialt skapande kroppen måste således också bli en politisk kropp, eller rättare sagt förkroppsligad politik.”¹⁸ Kroppen og all dens utrustning blir på denne måten en påminnelse om de sosiale maktrelasjonene. Kroppens mange uttrykk er dermed et resultat av, og en videreføring av et dominansforhold.

Ser vi på teatret i relasjon til Bourdieus begrep om den maskuline dominans, viser det seg at teatret står i stor fare for å videreføre dette dominansforholdet. Teateret som fenomen kan kort forklares ut fra Eric Bentley sin definisjon som ”A impersonates B while C looks on.”¹⁹ Teateret bygger på det fundament at A bruker sin kropp og stemme (som regel utstyrt med kostyme) for å late som om hun er B. A later som om hun er B gjennom bevegeleser, gester og ansiktsuttrykk og C tolker disse uttrykkene. Disse bevegelsene vil så i følge Bourdieu være knyttet til et dominansforhold der det kvinnelige vil være underlagt det mannlige.

Kjønn i teateret og skolen

Bourdieu beskriver familien, kirken, skolen og staten som de sterkeste formidlerne og videreførerne av dominansstrukturer når det gjelder kjønn. Det Norske Teatret er en statlig institusjon som foruten vanlig forestillingsvirksomhet også er involvert i skoleformidling. Forestillingene som er en del av Det Norske Teatrets skolesatsning vil derfor bli formidlet gjennom teateret og skolen. Hvis vi ser på vår forestilling *Den hemmelege hagen*, vil den som helhet bli formidlet til sitt skolepublikum, på teateret av blant annet skuespillere, regissør, dramatiker og både i for- og etterkant på skolen av elevenes lærere. Slik er forestillingen innto to av de fire institusjonene som Bourdieu mener er de fremste formidlere av dominansstrukturer når det gjelder kjønn. Det er derfor viktig for teateret,

17 Moi, ”Att erövra Bourdieu”, 13.

18 Moi, ”Att erövra Bourdieu”, 13.

19 Sauter, Willmar. *Eventess – A Concept of the Theatrical Event*, 46.

men ikke minst for skolen og læreren å bli bevisst på hvordan de formidler og viderefører forestillinger og holdninger om kjønn.

Kjønn i teater

I november 2009 kom *Att gestalta kön* ut.²⁰ Det er en sluttrapport om et kunstnerisk og pedagogisk utviklingsprosjekt ut fra et kjønnsperspektiv ved Sveriges høyskoleutdanninger for skuespillere, musikalartister og mimere.²¹ Prosjektet tok sikte på å gi kunnskap til lærere og studenter om de kunstneriske og pedagogiske valgene som gjøres i en arbeidsprosess. Prosjektet hadde videre ulike målsettinger for lærer og studenter. Lærerens målsetninger var å kunne gjøre aktive og bevisste valg i sin pedagogiske praksis, ut fra et kjønnsperspektiv. Studentenes målsetninger var å kunne gjøre aktive og bevisste kunstneriske valg i sin fremstilling, også det ut fra et kjønnsperspektiv.²² Sluttrapporten består av tekster fra studenter, lærere, prosjektledere og forskere. Kultursosiologen Anna Lund har fulgt prosjektet som ekstern forsker og skrevet artikkelen ”Men det är klart att det finns skit’ Att gestalta kön – på och av scenen” i *Att gestalta kön*. I artikkelen slår hun fast at ”teatern är genomsyrad av könsmaktordningar.”²³ I Norge, så vel som i Sverige vakte rapporten engasjement rundt problemstillingen kjønn og scenekunst. Som en direkte konsekvens av funnene som ble publisert, ble det i Norge den 25. april samme år arrangert et seminar om gestaltning av kjønn i norsk scenekunst i regi av skuespiller- og registudenter ved Kunsthøyskolen i Oslo (KHiO). Seminaret tok utgangspunkt i rapporten *Att gestalta kön* og var et uttrykk for at arrangørene mente teatrene i Norge fremdeles arbeider med stereotype fremstillinger av mann og kvinne.²⁴ Videre tok seminaret sikte på å diskutere forestillinger om hva kjønn, maskulinitet og fe-

20 Gunilla Edemo og Ida Engvoll (red.), *Att gestalta kön: Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val* (Stockholm: Teaterhögskolan i Stockholm, 2009) <http://www.lu.se/upload/Teaterhögskolan/AGK.pdf>

21 Skolene som var med i prosjektet var: Teaterhögskolan i Malmö – Lunds universitet, Högskolan för scen och musik – Göteborgs universitet, Teaterhögskolan i Luleå – Luleå tekniska universitet og Teaterhögskolan i Stockholm.

22 Edemo, *Att gestalta kön – Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*, 9.

23 Lund, Anna. ”Men det är klart att det finns skit’ Att gestalta kön – på och av scenen” i Edemo, *Att gestalta kön – Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*, 172.

24 Scenekunst.no, ”Er jeg kvinne nok nå? Er jeg mann nok nå?” av Erlend Røyset http://www2.scenekunst.no/artikkel_7225.nml (Oppsøkt 18.11.10)

mininitet er, og hva disse begrepene egentlig innebærer.²⁵ Denne diskusjonen rundt hva som formidles har ikke vært særlig fremtredene i Norge de siste årene. Kjønnsdiskusjonene har stort sett dreid seg om hvem som formidler og om antall roller og antall kvinnelige regissører/ teatersjefer/ dramatikere.²⁶ Ser vi på Anna Lund sine uttalelser etter arbeid med *Att gestalta kön* og KHiOs ønske om nytenkning rundt forestillinger og begreper om kjønn, ser vi at Bourdieus påstand om institusjonen som en videreutvikler av dominansstrukturer finner gjenklang også innenfor scenekunstheltet.

Det Norske Teatret jobber aktivt med skoleformidling. Deres skoleformidling kommer til uttrykk gjennom blant annet kreativ fagdag, pedagogisk materiell, samtale på scenekanten, arbeidsdemonstrasjon og teaterverksted²⁷. I tilknytning til *Den hemmelege hagen* ga Det Norske Teatret tilbud om en kreativ fagdag og et pedagogisk materiale til skoleungdom. Det Norske Teatret presenterer forestillingens pedagogiske materiale som et læringsverktøy for klasserommet.

Kjønn i skolen

I *Genusperspektiv på pedagogik* skriver Inga Wernersson:

Inom och genom utbildningssystemet, och då särskilt den obligatoriska skolan, uttrycks tydligare än i de flesta andra sammanhang de dominerande normerna för hur vi skall leva och vad som är gott och ont. I och genom utbildningssystemet konkretiseras och videreförs dessutom många av de maktförhållanden som råder i ett samhälle.²⁸

Wernersson gjør seg her enig i Bourdieus påstand om at skolen er en av de institusjoner som sterkes og tydeligst viderefører maktstrukturer. Skolen er derfor en av de institusjonene som må jobbe med bevisstgjøring rundt holdninger om kjønn hvis de skal klare målsetningen om at oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser, jfr. for-

25 Scenekunst.no, "Er jeg kvinne nok nå? Er jeg mann nok nå?" av Erlend Røyset http://www2.scenekunst.no/artikkel_7225.nml (Oppsøkt 18.11.10)

26 Moi, "Att erövra Bourdieu", 12.

27 Det Norske Teatret, skole, <http://www.detnorsketeatret.no/SKOLE/Kreativlæring/tabid/111/Default.aspx> (Oppsøkt 24.01.10).

28 Inga Wernersson, *Genusperspektiv på pedagogik* (Stockholm: Högskoleverket, 2006), 13.

muleringen i Kunnskapsløftet.

Slik Det Norske Teatret henvender seg ut til skolene strekker skolene, eller nærmere bestemt kunnskapsløftet seg mot teateret. Teater nevnes eksplisitt flere ganger i norskfaget. Teater beskrives som en sammensatt tekst og sammensatt tekst er en av fire hovedområder i norsk. I Kunnskapsløftet står det:

Hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevenes egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten.²⁹

Ved å være med på Det Norske Teatret sin skolesatsning, får elever oppleve teater og hjelp til å analysere teater. Det er imidlertid læreren som har ansvaret for den kritiske vurderingen av teaterforestillingen. Med tanke på at teateret og skolen som institusjoner er de fremste bærere og formidlere av dominansstrukturer når det gjelder kjønn, fremtrer viktigheten av lærerens fokus på kritisk vurdering, spesielt med en forestilling som så uttalt fokuserer på kjønn.

I *Att gestalta kön* var fokuset på å få teaterpedagoger og studenter til å ta aktive og bevisste kunstneriske og pedagogiske valg i henhold til kjønn. I *Genusperspektiv på pedagogik* skriver Wernersson at sentralt i pedagogisk forskning finnes de sosiale institusjoner som ”skapats för att medvetet påverka, fostra och undervisa, eller om man så vill ’konstruera’, individer på ett socialt och kulturellt önskvärt sätt.”³⁰ Bevissthet rundt pedagogiske valg står her sentralt både innefor teater og skolen. For at læreren skal kunne gjøre en kritisk vurdering av *Den hemmelige hagen* må hun selv ta bevisste pedagogiske valg i sin formidling, samtidig som hun måtte kunne analysere de kunstneriske valgene som er tatt og se disse i en større sammenheng.

29 Kunnskapsløftet. Lærerplanen i norsk. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204&visning=2> (Oppsøkt 14.10.10)

30 Wernersson, *Genusperspektiv på pedagogik*, 15.

Maskulinitet og femininitet i *Den hemmelege hagen*

Fokus på kjønn i *Den hemmelege hagen*

Som tidligere nevnt, var det flere uttalelser i forbindelse med *Den hemmelege hagen* som jeg undret meg over. Alle handlet om kjønn og kom fra personer man kanskje hadde forventet var seg dette mer bevisst. Sitatet jeg refererte til i innledningen, som handlet om at IdaLou Larsen bare ønsket å ha med seg jenter til å se *Den hemmelege hagen* fordi den hadde en kvinnelig hovedrolle, var en av disse. IdaLou Larsen er, foruten av å være særlig opptatt av barneteater, en av Norges mest kjønnsbevisste teateranmeldere. Stor var derfor min forundring over at hun ikke ønsket å ha med seg gutter for å se en forestilling med en jente i hovedrollen, spesielt når handlingen i stor grad er knyttet til gutters referanseverden. Fokus på hovedkarakterens kjønn kan vi også finne i forestillingens program. Der uttaler dramatiker og regiassistent Line Grünfeld ønsket om å skape Mary som tenåring basert på popkulturelle heltinner, selv om gutter spiller mer dataspill enn jenter. Grünfeld ønsker å skape kule, handlekraftige kvinner og sier i programmet at: ”I eit dataspel kan du ikkje vere passiv, det krev handling, engasjement og viljen til å prøve om att dersom du ikkje får det til. Det handler rett og slett om å lære å tape og ikkje gi seg. Dette er som regel maskuline eigenskapar, men ved å gi dei til Mary håper eg å inspirere jenter til å ta meir plass.”³¹ Disse to sitatene fikk meg til å undres: Er det slik Larsen indikerer i sin anmeldelse at forestillingen passer best for jenter og henvender seg best til jenter fordi det er en kvinnelig hovedrolle? Dette er holdninger vi sjelden ser når det er en mannlig hovedrolle. I sin anmeldelse av *Jungelboken*³² vektlegger ikke Larsen Mowgli som gutt eller publikums fordel av å være det. Tvert om presiserer hun i sin anmeldelse at denne forestillingens styrke er at den passer for både unge og eldre. Hun skriver. “[...] alt dette går rett hjem til de unge Det Norske Teatret vil ha i tale, men også vi eldre rives med av forestillingens mange

31 Sitatet er hentet fra *Den hemmelege hagens* program der Brita Møystad har skrevet teksten ”Kule, handlekraftige kvinner”. Kjøpt på DNT 26.11.2010.

32 *Jungelboken* hadde premier på Det Norske teatret høsten 2008. Jeg mener at denne forestillingen lar seg sammenligne med *Den hemmelege hagen* fordi de begge er registrert av Erik Ulfby, begge er dramatiseringer og moderniseringer av gamle klassikere, begge er anmeldt av IdaLou Larsen og begge henvender seg til ungdom over 11 år og er en del av Det Norske Teatrets skoleformidling.

gyrne øyeblikk.”³³ Mowgli og *Jungelboken* strekker seg altså ut til jenter, gutter, eldre og unge, mens *Den hemmelege hagen* strekker seg ut til jenter fra 13 -15 år. Grünfeld formulerer eksplisitt at hun ønsker at Mary skal inspirere jenter, og uttrykker dermed, slik jeg ser det, implisitt at forestillingen i størst grad strekker seg mot jenter. Hun fokuserer også på at hun har gitt Mary maskuline egenskaper. Disse maskuline egenskapene er lette å tolke som positive egenskaper, og de står som en kontrast til de feminine, som blir negative egenskaper. Det ligger altså fra avsender av forestillingen en uttalt fokusering på hovedkarakterens kjønn og hennes paradoksale være i et maskulint domene. Både Larsen og Grünfeld fokuserer på spillverden som en gutteinteresse og hovedpersonen Mary som jente. Som tidligere nevnt påvirker program og anmeldelser hvordan publikum tar til seg forestillingen. I tillegg til publikums tidligere erfaringer og holdninger skaper de forventninger som enten blir innfridd eller utfordret.

Mary og maskuline handlinger

Slik jeg har beskrevet ovenfor vil de i publikum som har lest anmeldelser og program kanskje gå inn til forestillingen med forventninger om at det er en forestilling som henvender seg mest til jenter og at de vil få se en aktiv og handlekraftig hovedperson. Om forholdet mellom det maskuline og det feminine skriver Bourdieu: ”Når det seksuelle forhold arter seg som en sosial dominansrelasjon, er det fordi det er konstruert gjennom det fundamentale inndelingsprinsipp som skiller det maskuline, som er aktivt, fra det feminine, som er passivt, [...]”.³⁴ Dersom vi velger å følge ham, og ser på det maskuline som det aktive og motsatt, det feminine som det passive, mener jeg at det stemmer nokså godt når Grünfeld påpeker at Mary Lennox fremstår som en karakter preget av maskuline handlinger. Mary tar initiativ og handler aktiv på flere områder. Hun bryter reglene om å bare være på rommet sitt for å utforske onkelens hus. Hun stjeler et nøkkelkort for å komme seg inn på rommet til Colin og hun utfordrer Colin til å bryte reglene i spillet for å jobbe sammen om målet. I spillverden velger Mary å være actionheltrinna som er ekspert på kampsport. Tilsynelatende aktivt jobber hun seg gjennom spilllets mange nivåer. Hun kjemper seg til Colin, Twitter og Dickons hjelp og hun kjemper mot de antagonistiske karakterene Stellan

33 IdaLou Larsen, anmeldelse av *Jungelboken* på idalou.no <http://www.idalou.no/pub/idalou/kritikker/?aid=318>. (Oppsøkt 24.01.11)

34 Bourdieu, *Den maskuline dominans*, s 30

vampyr, Den sorte enke og til slutt mot Flaggermusen/ Craven som også gjør at hun runder spillet.

Mary som fysisk utagerende

Bourdieu skriver i Den maskuline dominans om den feminine underkastende kroppsholdninger som å smile, senke blikket og akseptere avbrytelser. Dette kan ses på som den passive feminine holdningen i praksis og er ikke gjeldene når det gjelder Mary. På samme måte som Marys handlinger i forestillingen kan tolkes som maskuline kan hennes konkrete bevegelser også beskrives som maskuline. For det første beveger hun seg mye i rommet. Hun tar i bruk hele scenegulvet og det fiktive rommet. Både i og utenfor spillverden bruker hun mye plass. I Cravens hus, Misselthwaithe, beveger Mary seg ut av rommet sitt, rundt i gangene og til Colins rom. I spillverden er Mary også aktiv og tar i bruk ulike høyder og nivåer. For det andre er Mary mye i bevegelse. Utenfor spillverden er Mary en klønete fysisk tenårings, mens hun i spillverden er en kontrollert og fysisk actionheltinne. Her bokser hun, håndterer og skyter med våpen og gjør Kong Fu. Gjennom sine bevegelser fremstår hun som en alvorlig, kamplysten jente med hodet høyt hevet.

Mary er ikke bare aktiv selv med sine handlinger og bevegelser, men det er stort sett hennes handlinger og bevegelser som setter de andre karakterenes handlinger og bevegelser i gang. På denne måten er hun ikke bare aktive selv, men også en pådriver for andres aktivitet, og fremstår derfor som maskulin på dette området.



Mary presser Twitter til å vise vei til Stellan vampyr.
Niklas Gundersen og Heidi Ruud Ellingsen. Foto: L-P Lorentz

Mary som attraktiv actionheltinne

Bourdieu påpeker at det feminine handler om å gjøre noe lite og kvinnene forblir ”innelukket i en slags usynelig innhegning som begrenser territoriet for bevegelser og forflytninger av kroppene deres.”³⁵ Bourdieu påpeker videre at det er klærne som i praksis sørger for den nevnte symbolske innsperringen. Et kort



Mary som actionheltinne.
Heidi Ruud Ellingsen. Foto: L-P Lorentz

skjørt, høyhælte sko og dinglende vesker gjør det vanskelig å løpe, sparke, hoppe, bøye seg og generelt bevege seg fritt. Klær er en av flere elementer som er med på å inkorporere den maskuline dominansen. I *Den hemmelege hagen* bruker Mary ikke bevegelseshemmende klær verken i el-

ler utenfor spillverden. Utenfor spillverden bruker Mary joggesko, store bukser og hettegenser, mens hun i spillverden er kledd i en ettersittende Lara Croft-lignende drakt. Selv om kostymet gir Mary stor frihet til et maskulint bevegelsesmønster som å sparke høyt, hoppe og være i stor aktivitet, er kostymets uttrykk utpreget feminint. Kostymet spiller i stor grad på hennes kvinnelige kropp og fremhever Marys (eller Heidi Ruud Ellingsens) ben, med korte hotpans, pupper med stor utringning og timeglassfigur med bare områder over hoftene. Dermed kan vi kanskje si at kostymet, til tross for at det fremmer et maskulint bevegelsesmønster, likevel tydeliggjør det den maskuline dominans ved at det konstituerer Mary som symbolsk objekt.³⁶ Som symbolsk objekt er kvinnen i en værensform der det å bli sett er avgjørende. Det nakne kostymet er laget for å behage et blikk like mye som det er laget for å presentere en karakter,

35 Bourdieu, *Den maskuline dominans*, 30

36 Bourdieu, *Den maskuline dominans*, 75

og gir derfor etter for den maskuline dominans. Det er ingen tilfeldighet at det er Colin og ikke Mary som er spillkarakteren Zombien i spillverden. Mary som den blodige Zombien med løse, heldekkende grisete klær er nesten utenkelig og understreker hvor viktig fremstillingen av hennes kvinnelighet er.



Colin som zombi og Mary som actionheltinne.

Lars Funderud Johannessen og Heidi Ruud Ellingsen. Foto: L-P Lorentz

Mary som hjelper/forløser

I boken *Den hemmelige hagen* er det først og fremst Mary sin utvikling vi følger. Sentralt i boken er Marys store forandring fra å være en rik, bortskjemt, likegyldig og sur jente til å bli en leken, skapende og selvdreven jente. Hun lærer å sette pris på seg selv, naturen og mennesket. I forestillingen *Den hemmelege hagen* er det til stor forundring ikke Mary som utvikler seg, men flere av de andre karakterene. Line Grünfeld utalter at forestillingen i likhet med boken handler om: "Å akseptere, forsone seg med sorga og gå vidare i livet. Eg likar å kalle det "å vekse seg heil", for det handlar jo om å bli moden: frå barn til ungdom, frå

ungdom til voksen, frå sjuk til frisk og fra trist til glad.³⁷ I forestillingen starter det med at Mary mister foreldrene sine som hun, imotsetning til i boken, er veldig glad i. I boken fremstilles foreldrene til Mary som ansvarsløse og kyniske og man berøres derfor ikke så mye av deres død. I forestillingen har regissøren Erik Ulfsby og Line Grünfeld derimot tatt det valg at Mary skal være knyttet til foreldrene sine, ved å la deres forhold og dødsfall utgjøre åpningsscenen. Slik legger de teknisk og dramaturgisk vekt på jordskjelvet og vi som publikum opplever det som en tragisk ulykke. Tapet av foreldrene fremstilles som en mye større sorg i forestillingen enn i boken. Dette innebærer at man tenker at det er hennes kamp og hennes sorg det skal handle om. Når det så etter hvert viser seg at denne sorgen ikke blir behandlet, men at Mary i stedet tar på seg å løse Colins problemer, kan vi si at Mary passivt forholder seg til tematikken i forestillingen. Mary sitt hovedmål, slik jeg ser det, er ikke å bearbeide sin egen sorg, men hun risikerer, jobber og handler for at Colin, og spesielt faren, skal få bearbeidet sin sorg. For å bringe lyset tilbake og gjenopprette forholdet mellom far og sønn må hun få Colin og Dickon til å samarbeide, slik at de kan runde spillet. Hvis de runder spillet får Colin treffe faren sin. Colin vil da også vinne farens oppmerksomhet og kjærlighet som har vært borte pga av sorgen over konas død. Hvis tema skal sies å være sorg og overvinne av sorg fokuserer forestillingen ikke på Mary sin sorg som foreldreløs og hvordan hun kjemper seg gjennom den, men på Colin og Craven sin sorg og hvordan Mary hjelper dem til å finne tilbake til hverandre. Vi er vanligvis vant til at vi i teateret følger hovedpersonens forandring og utvikling. I denne forestillingen følger vi ikke først og fremst Mary sin utvikling, men hvordan hun arbeider for Colin og Craven sin utvikling fra alene til sammen, fra sorg til forsoning og fra mørke til lys. Slik fremstår Mary som en hjelper og forløser for Colin og Craven sin sorgutvikling.

Av dette kan vi utlede at Mary stort sett framstilles maskulint når vi ser på hennes aktive bevegelser og handlinger, men dette er kanskje også det eneste vi kan knytte til det maskuline i hennes fremstilling. Hennes kostyme legger stor vekt på hennes kvinnelige kropp. Som vi har sett forholder også Mary seg passivt til forestillingens tema. Selv om Grünfeld har gitt Mary maskuline

37 Det Norske Teatret, *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiale, laget av Siri Hansen http://www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/Skolemateriell_Hagen.pdf (Oppsøkt oktober 2010)

egenskaper og at det er dette maskuline vi med vårt første blikk forbinder med Mary, gir en nærmere analyse oss en annen forståelse. De feminine egenskapene



Mary som hjelper/ forløser.

Audun Sandem, Heidi Ruud Ellingsen, Lars Funderud Johannessen. Foto: L-P Lorentz

Mary er bærer av, som for eksempel hennes hjelper- og forløserfunksjon, er ikke så fremtredende og synlig med en gang, men det er kanskje disse feminine egenskapene som sterkest definerer Mary.

Maskulinitet og femininitet i *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiell

Det pedagogiske materiale består av en introduksjon av forestillingen og karakterene, en presentasjon av Frances H. Burnett og *Den hemmelige hagen*, intervju med Line Grünfeldt og Heidi Ruud Ellingsen og forslag til arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene forholder seg først og fremst til lærerplan i norsk på mellomtrinnet, på ungdomstrinnet og på videregående skole.

Det er flere aspekter ved det pedagogiske materialet som er verd å bite seg merke i når en leter etter hvilke holdninger om kjønn som formidles.

I innledningen til presentasjonen av Frances H. Burnett og *Den hemmelige hagen*, skriver litteraturviter Leif Høgshaug: "Den hemmelege hagen er ei av dei finaste bøkene eg veit om. Kor mange gonger eg har lese denne boka, veit eg ikkje, og ikkje veit eg kvifor ei forteljing om ei lita engelsk overklassejente skulle gjere eit slikt inntrykk på ein liten gut busett i Noreg."³⁸ Som tilfellet var hos IdaLou Larsen og Line Grünfeld, presenterer Høgshaug et syn der det ikke nødvendigvis blir sett på som naturlig at en gutt skal like en bok med en jente i hovedrollen.

Ser vi videre på materialet, synes jeg særlig oppgavene som handler om karakteren Mary er interessante. Med tanke på at det er Mary som er hovedpersonen i stykket skulle en kanskje forvente at det ble lagt vekt på Mary og arbeid med denne karakteren i det pedagogiske materialet. Det er derfor med stor forundring at dette faktisk ikke er tilfelle. Det er ikke mange oppgaver som bare omhandler Mary, og når hun omhandles er det gjennom hennes relasjoner med de andre karakterene. I de oppgavene som bare er tilegnet Mary står det: "Gå saman i grupper og diskuter: A) Hva slags forhold trur du Mary hadde til foreldra sine? [...] C) Korleis er forholdet mellom Mary og Dickon? (Kva synest Mary om Dickon og kva tankar har Dickon om Mary?) D) Korleis er forholdet mellom Mary og Colin? (Kva synest Mary om Colin, og kva tankar har Colin om Mary?)."³⁹ Her ser vi at alle oppgavene som er tilegnet hovedkarakteren Mary går ut på og finne ut av hennes relasjoner og forhold til de andre karakterene i stykket. På samme måte som i forestillingen er Mary heller ikke i det pedagogiske materialet bærer av tema for forestillingen. Når elever gjennom dette arbeidet skal bli kjent med Mary er det gjennom hennes relasjoner til andre og ikke på bakgrunn av hennes tanker, følelser og holdninger overfor forestillingens tema. Det finnes noen punkter der elevene blir bedt om å beskrive ulike måter å takle sorg på og skrive et intervju, men i disse oppgavene kan man velge hvilke karakter fra forestillingen man har lyst til å skrive om. Det er derfor en tilfeldighet om elevene skulle skrive om Mary og hennes sorg. Antagelig vil det til og med være unaturlig å skrive om Marys sorg fordi det jo

38 Det Norske Teatret, *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiale, laget av Siri Hansen http://www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/Skolemateriell_Hagen.pdf (Oppsøkt oktober 2010)

39 Det Norske Teatret, *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiale, laget av Siri Hansen http://www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/Skolemateriell_Hagen.pdf (Oppsøkt oktober 2010)

ikke er hennes sorg det er fokusert på i forestillingen. For å se på det pedagogiske materialet i en litt større kontekst, har jeg valgt å sammenligne det med tilsvarende oppgaver tilhørende den tidligere nevnte forestillingen *Jungelboken*, også den for samme målgruppe. Da finner jeg at *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiale, og hvordan Mary blir definert gjennom hennes relasjoner, står som en sterk kontrast til hvordan det pedagogiske opplegget til *Jungelboken* behandler Mowgli. Her står det:

4) Mowgli oppsøker likesinna og forlèt ulvane for å bli eit heilt menneske. Korfor kan ikkje Mowgli halde fram med å vere ulv?

5) Mowgli finn seg sjølv og veljar å skaffe seg ein identitet som menneskje, framfor å prøve å vere noko han aldri kan bli. Han har ikkje klør som ein ulv, han har menneskehender. Mowgli er på leit etter seg sjølv, og tek konsekvensane av at han er eit menneske. Diskuter i klassen om ein kan vere lukkeleg om ein prøver å vere noko anna en den ein er. Kan ein presses inn i eit samfunn som gjer at ein må fornekte den ein er? Er det rett å akseptere at andre (foreldre, skole, samfunn, vennegjengen) setter standarden for kven du skal vere og korleis du skal vere?⁴⁰

Slik jeg leser disse spørsmålene, fremstår karakteren Mowgli som selvstendig og universell. Motsatt har jeg vist at Mary fremstår som relasjonell og privat. Mens det som skjer med Mary kun blir presentert som om det kun handler om Mary og kanskje tenåringsjenter, fremstilles det som skjer med Mowgli ikke bare som en fortelling om en ung gutt som leter etter sin menneskelige identitet, men en type identitetsjakt som vi alle kan kjenne oss igjen i.

Tross Grünfeld sine uttalelser om at hun ønsker å inspirere tenåringsjenter til å bli tøffere og ta mer plass, står det ikke et sted i det pedagogiske materiale at eleven skal diskutere noen ting som omhandler kjønn. Dette kan virke rart siden vi har sett hvordan fokuset på kjønn har vært fremtredene i forestillingens mange sammenhenger. I *Jungelbokens* pedagogiske materialet står det derimot at:

Jungelboka slik Kipling skreiv den har av kritikarar blir sett på som både imperialistisk og rasistisk. Sjå artikkelen om Kipling og diskuter det de har sett på teatret. Kva for trekk ved *Jungelboka* kan ha vore opphav til

40 Det Norske Teatret, *Jungelbokens* pedagogiske materiell, laget av Trude K. Arntsen http://www.detnorsketeatret.no/Portals/0/PDF/1Skolemateriell_Jungelboka_v4.pdf

slike kritikkar? Kva slags haldningar meiner du Det Norske Teatrets tolking og framsyning av *Jungelboka* representerer?⁴¹

I det pedagogiske materiale til *Jungelboken* oppfordres altså elevene til kritisk å gå inn å diskutere Det Norske Teatrets formidling av holdninger rundt rasisme og hvordan de har tolket og videreført dette tema fra boken. I *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiale for grunnskolen legges det ikke opp til kritisk diskusjon i klassen, verken rundt kjønn eller andre emner.⁴²

Den maskuline dominans i *Den hemmelege hagen* og dens pedagogiske materiell

Som tidligere nevnt, uttrykker Bourdieu sin forundring over at den etablerte formen med sine domainansforhold består. Kan vi så på grunnlag av denne artikkelens analyse si noe om et slikt dominansforhold i *Den hemmelege hagen*?

Grünfeld legger vekt på å fremheve Mary som maskulin og dette kan ses på som et ønske om å gi Mary og forestillingen mer symbolsk kapital. Gjennom å legge så stor vekt på at Mary har maskuline egenskaper, tydeliggjør det en holdning om at jenter i hovedrollen ikke er så interessant som en gutt i en rolle. For å kompensere det dårlige utgangspunktet en kvinnelig hovedrolle gir fremhever Grünfeld Marys maskuline kvaliteter. Det motsatte vil ikke hvert tilfelle i jungelboken. Vi ville nok ikke sett regissør eller dramatiker legge vekt på Mowglis feminine uttrykk der de ønsket at Mowgli skulle inspirere gutter til å gi fra seg litt plass for så å kunne hjelpe til i andres konflikter og problemer. Dette viser at forestillingen bygger opp mot at det maskuline er det positive, mens det feminine trekker ned og virker negativt. Dette er også holdninger Høghaug implisitt fremhever i det han nærmest unnskylder seg og forunderliggjør at han som gutt virkelig kunne like en bok med en jente i hovedrollen. Jeg

41 Det Norske Teatret, *Jungelbokens* pedagogiske materiell, laget av Trude K. Arntsen http://www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/iSkolemateriell_Jungelboka_v4.pdf

42 Under arbeidsoppgaver for videregående skole er det en arbeidsoppgave som legges opp til diskusjon rundt boka og forestillingens tematikk: ”1) Kva seier Høghaug at boka handlar om? Korleis relaterer dette seg til tematikken i framsyninga, synest du?” Det Norske Teatret, *Den hemmelege hagens* pedagogiske materiale, laget av Siri Hansen http://www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/Skolemateriell_Hagen.pdf (Oppsøkt oktober 2010)

kan tolke det dit hen at Høghaug på samme måte som Grünfeld prøver å heve bokens/ forestillingens symbolske kapital som har et dårlig utgangspunkt med en kvinnelig forfatter og en kvinnelig hoverolle. Boken og forestillingen heves gjennom å tilegnes maskuline kvaliteter; Grünfeld tydeliggjør Mary som aktiv og handlekraftig og Høghaug gjør boken mer interessant bare ved at han som gutt faktisk elsket en bok med en jente i hovedrollen. Han hever altså bokens symbolske kapital bare ved å si hvor god han synes at den er. Dette synspunktet om at det ikke er selvfølgelig at en gutt skal like en forestilling eller bok med en jente i hovedrollen finner vi også i Larsen sine uttalelser om at hun bare ville ha med seg jenter fordi det var en jente i hovedrollen. Slik formidler de alle, implisitt og noen eksplisitt, en holdning om at guttene representerer det universelle, mens jentene representerer det mer private som ikke er gjeldene for alle. Slik formidler de også videre tanken om mannen som menneske og kvinnen som kvinne.

Det fremgår tydelig av analysen at det maskuline er knyttet til det positive, mens det feminine er knyttet til det negative og du som kvinne starter med et litt dårligere utgangspunkt enn menn. På dette område viderefører spesielt Larsen, Grünfeld og Høghaug den maskuline dominans. Vi kan altså si at forestillingens avsendere viderefører en maskulin dominans gjennom de holdningene som kommer fram i uttalelsene de gjør rundt forestillingen. Denne maskuline dominansen har vi også sett uttrykt i forestillingen gjennom fremstillingen av Mary. Her fremtrer hun, slik jeg har analysert henne som uttalt maskulin, men skjult feminin. Samtidig som hun fremstår som aktiv, gjelder dette bare noen områder og ikke kanskje de viktigste som handler og være aktiv i forhold til sitt eget liv. Også i det pedagogiske materiale, slik jeg har analysert det, fremtrer det holdninger om at jenter først og fremst er relasjoner.

Når alle disse elementene settes sammen synes jeg at det indikerer en tydelig maskulin dominans, og et uttrykk for det Bourdieu kaller symbolsk vold. Dette kan virke paradoksalt i en forestilling og et pedagogisk materiale der forfatter av historien, dramatiker, regiassistent, hovedrolle, koreograf og pedagog er kvinner. Men som Bourdieu selv sier forsvinner den symbolske volden ikke nødvendigvis selv om de sosiale vilkårene forandres. Kvantiteten av kvinner kan virke som en av de tingene som er med på å skjule den symbolske volden. Forestillingen og det pedagogiske blir så et uttrykk for en godkjent, men ikke erkjent, symbolsk vold, der de som blir utsatt for den og de som videreformidler

den, ikke vet om det selv. Gjennom den kroppsligjorte habitusen har dominansforholdet blitt så naturlig at det ikke stilles spørsmålstegn med den, og vi kan snakke om doxa.

I "Manifest för en genusmedveten gestaltning" i *Att gestalta kön* presenterer Kristina Hagström-Ståhl begrepene kvalitativ og kvantitativ i forhold til likestilling på scenen. Dette er en deling som gjør det mulig å skille mellom antall kvinner på scenen og hvordan kvinner blir fremstilt på scenen. I *Att gestalta kön* jobbet studenter og lærere med å fokusere på kvalitativ og kvantitativ likestilling i gestaltungsoppgaver. Denne delingen i kvalitativ og kvantitativ likestilling på scenen er nyttige begreper for oss for å forklare likestilling i *Den hemmelege hagen*. Mens forestillingen nesten er kvantitativt likestilt i og utenfor scenen med dens kvinnelige hovedrolle, forfatter, dramatiker, scenograf og koreograf, er dette ikke helt det samme når vi kommer til den kvantitative likestillingen. For å se på den kvalitative likestillingen er det ikke så interessant med spørsmål som hvor mange eller hvor mye (selv om dette jo selvsagt også er avgjørende), men derimot spørsmål som hvem sitt perspektiv er det vi følger, hvordan gestaltes rollefiguren, hva forteller dem og hva får de gjøre på scenen.⁴³ På grunnlag av denne analysen, vil jeg si at forestillingen kvantitativ er nesten likestilt, mens den dermed kvalitativ ikke er det. Tvert om viderefremidler, slik jeg ser det, forestillingen noen holdninger om kjønn, som bygger på et dominansforhold, nærmere bestemt den maskuline dominans.

Og til sist: Hvordan kan vi som lærere ikke videreføre den maskuline dominansen som jeg mener vi kan finne i *Den hemmelege hagen*? Vi kan for eksempel gjøre slik de har gjort i *Att gestalt kön*: begynne å ta, eller fortsette med å ta aktive og bevisste kunstneriske og pedagogiske valg ut fra et kjønnsperspektiv. Og som kunnskapsløftet så tydelig påpeker må vi alltid kritisk vurdere sammensatte tekster, her teater, og hvilke holdninger om kjønn de viderefører eller utfordrer.

43 Hagström-Ståhl, Kristina. "Manifest för en genusmedveten gestaltning" i *Edemo, Att gestalta kön: Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*, 132.

Litteraturliste:

- Bourdieu, Pierre. *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax Forlag A/S, 2000
- Bourdieu, Pierre. "Kapitalens former". *Agora* 1-2, 2006.
- Edemo, Gunilla og Engvoll, Ida (red.). *Att gestalta kön – Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*. Stockholm: Utgitt av Teaterhögskolan i Stockholm, 2009.
- Eigtved, Michael. *Forestillingsanalyse*. Fredriksberg: Forlaget samfundslitteratur, 2007.
- Hagström-Ståhl, Kristina. "Manifest för en genusmedveten gestaltning" i Edemo, Gunilla og Engvoll, Ida (red.). *Att gestalta kön – Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*. Stockholm: Utgitt av Teaterhögskolan i Stockholm, 2009.
- Lund, Anna. "Men det är klart att det finns skit' Att gestalta kön – på och av scenen" i Edemo, Gunilla og Engvoll, Ida (red.). *Att gestalta kön – Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*. Stockholm: Utgitt av Teaterhögskolan i Stockholm, 2009.
- Moi, Toril. "Att erövra Bourdieu" i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. Nummer 1-1994.
- Sauter, Willmar. *Eventess – A Concept of the Theatrical Event*. Stockholm: Stuts, 2006.
- Skeggs, Beverley. *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos, 1997.
- Wernersson, Inga. *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket, 2006.

Internetsider:

Kunnskapsløftet:

- www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204&visning=2

***Den hemmelege hagens* pedagogiske materiell:**

http://www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/Skolemateriell_Hagen.pdf
(Oppsøkt oktober 2010)

***Jungelbokens* pedagogiske materiell:**

www.detnorsketeatret.no/Portals/o/PDF/1Skolemateriell_Jungelboka_v4.pdf

Scenekunst.no:

http://www2.scenekunst.no/artikkel_7225.nml (Oppsøkt 18.11.10)

www.idalou.no:

Anmeldelse av *Den hemmelege hagen*: <http://www.idalou.no/pub/idalou/kritikker/?aid=1404>

Anmeldelse av *Jungelboka*: <http://www.idalou.no/pub/idalou/kritikker/?aid=318>

Andre kilder:

Jeg så forestillingen *Den hemmelege hagen* 26.november 2010

Forestillingens program er kjøpt 26 november 2010

Bilder i teksten er hentet fra Det Norske Teatrets hjemmesider:

<http://www.detnorsketeatret.no/DesktopModules/BildearkivCategoryDetails/tabid/165/Bcid/183/Default.aspx> (20110508)

Skolefaget kunst og håndverk –

genus og erfaringer fra tekstil- og tresløyd



Mette Gårdvik

Abstrakt

Essayet omhandler genus og kunst og håndverksfaget i et historisk, læreplanmessig og refleksivt perspektiv. Det tar for seg en gjennomgang av utviklingen av faget, etterfulgt av fagrelaterte erfaringer fra oppvekst, utdanning og læring som formingslærer. Essayet er ment å synliggjøre kunnskap om eget fagfelt, utvikle ny forståelse og innsikt om genus i en refleksiv kontekst.

Innledning

Denne teksten er ment som et essay omhandlende genus, læreplanutvikling i faget kunst og håndverk og egne erfaringer fra praksisfeltet. Teksten har form av en narrativ karakter, hvor egne opplevelser og erfaringer brukes for å underbygge og konkretisere fagstoffet. Teksten er ment å være åpent og søkende, sanselig og reflekterende. Formålet er å utvikle *tankestoff* og papirfeste kunnskaper og erfaringer fra arbeid med kunst og håndverksfaget sett ut ifra genus-

teoretiske analyser og perspektiv. “En slags personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikt å forstå og skape forståelse”, (Bech-Karlsen, 2003, s. 19). Fokuset er lagt på emnene tekstil og tre da det er materialområder som er aktuelle i grunnskolen kunst- og håndverksundervisning, og emner jeg underviser i ved lærerutdanningen. I følge Thurén (Thurén, 2003), handler akademiske emner om ulike aspekt av virkeligheten, mens genusfenomen overskrider akademiske inndelinger og kan bare forstås om de belyses fra mange sider. Genusfeltet er tverrvitenskapelig og spenner over mange kunnskapsfelt. Som nybegynner i genusfeltet finner jeg det interessant og høyaktuelt (også i 2011) å få innblikk og kunnskap om kjønns betydelse. Filmen *Artemisia* (Merlet, 1997) om Artemisia Gentileschis liv har vært med på å gi refleksjoner om at 15-1600 tallets kjønnsperspektiv også er gjeldende i dagens samfunn. Jeg erfarer også at det krever innsikt, bevissthet og refleksjon for å kunne belyse og sette egne erfaringer inn en “kjønnsforskningskontekst”.

Genus og kunst og håndverk

I forbindelse med grunnskolereformen i Norge i 1960 ble det vedtatt en niårig grunnskole for alle. Samtidig ble den kjønnsdelte undervisningen i fagene tekstil og tre avskaffet (Nielsen, 2009). Som skoleelever fra 1974 kunne vi selv velge om vi ville ha tre eller tekstil, og valgene ble da ofte gjort ut ifra tradisjonell kjønnsdeling ved at guttene valgte tre og jentene tekstil. Som student ved faglærerutdanningen i forming ble klassen delt inn i grupper med jevn fordeling av kvinner og menn, alle måtte løse like oppgaver innen tekstil, tre, leire og tegning. I mitt arbeid som formingslærer i lærerutdanningen har jeg ingen skiller mellom kvinner eller menn, de er klasser med “likestilte” studenter. Genus og genusforskning er et ord vi ikke bruker til vanlig i Norge, og jeg måtte be om en forklaring i forbindelse med forskerkurset i genus og estetiske emner. “I Norge däremot är beteckningarna ‘kjönn’ och ‘kjönnsforskning’ vanligare. Där används inte termen genusforskning” (Gothlin, 1999). Kjønn og kjønnsforskning er begreper jeg har forbundet med likestilling, kjønnskamp, hersketeknikker og Berit Aas. Det er slik sett interessant å finne ny kunnskap og søke å forstå genus opp mot mitt eget felt i estetiske fag og lærerutdanning.

För att betona att bägge könen är inbjudna, både i forskningsprocessen och som forskningsobjekt, har termer som *könsteoretisk forskning* eller

könshistorisk forskning börjat ersätta ordet kvinnoforskning, eller användas parallellt. Ytterligere ett alternativ är *genusforskning*, en direkt översättning av engelskans *gender studies*. (Lindberg, 2010)

Kjønn og genus, kan sammenstilles med de engelske ordene sex og gender, hvor kjønn står for det biologiske kjønn mens genus representerer det sosiale og kulturelt konstruerte kjønn. “Det nordiska kön innefattar mycket av det som i engelskan ses som gender” (Gothlin, 1999, s. 7). Professor Inga Wernersson viser til vitenskapsrådets komité for genusforskning og deres definisjon av genusforskning som undersøkelser av hvordan mennesker i ulike sammenhenger “konstruerer” det vi til hverdags kaller kjønn og hvilken betydning det har- og har hatt (Wernersson, 2006, s. 15).

I innledningen til Simone de Beauvoirs bok *Det annet kjønn* har litteraturviter og Professor Toril Moi skrevet et essay, hvor hun hevder at Beauvoir presenterer to hovedtanker i boka: “1. Man fødes ikke som kvinne, man blir det. 2. Kvinners oppdragelse påtvinger dem ’kvinnelighet’, det vil si at den får dem til å oppfatte seg selv som Den andre i forhold til menn” (Moi, 2000, s. XVI). Kvinnelighet fremstilles som noe negativt, som en måte å være på som forutsetter at menn er absolutte og vesentlige, mens kvinner er relative og uvesentlige. Eva Gothlin mener Beauvoir anvender genus for å begrepsfeste at det ikke finnes noe “naturlig” – forstått som uavhengig kulturell og sosial påvirkning av hvordan menn og kvinner, mannlig/kvinnelig defineres i vår kultur eller andre kulturer (Gothlin, 1999). Innen kunstvitenskap og kvinneforskning forklares det at kvinneforskning utgår fra et kjønnsperspektiv, og det antas at forholdet mellom kjønnene på et avgjørende sett strukturerer vår omverden. Grovt forenklet er kvinnens sterke sider forklart med det følelsesmessige og omsorgsmessige, mens mannens revir er teknologi og krig (Lindberg, 2010). Gothlin mener at betegnelsene kjønnforskning eller genusforskning er en måte å fremheve at fokuset ligger på relasjonen mellom kjønnene og hvordan kjønn/genus konstitueres, symboliseres, formidles og strukturerer relasjoner, institusjoner, identiteter, tekster etc. Det er også å tydeliggjøre at maskulinitet problematiseres (Gothlin, 1999). “The discourse on sex begs the question of where biological determinants end and historical constructions begin” (Green, 1997, s. 11). Lucy Green benytter det engelske ordet sex som referanse for den biologiske karakteristikken av men eller kvinner, og *gender* og *roles* som en referanse til historiske konstruksjoner av femininitet eller maskulinitet. Green tar også for seg

patriarki, maskulinitet og femininitet. I en ekstrem polarisert form viser hun de forestillinger som knyttes til respektive kjønn der maskulinitet anses som aktiv og produktiv og femininitet som passiv og reproduktiv. Mennene knyttes til kunnskap og *mind*, mens kvinnene til følelser, reproduksjon, omsorg og *body*. Maskulinitet produserer kultur, *culture* og femininitet knyttes til natur, *nature* (ibid. S. 14). Med disse forestillingene i en historisk bagasje stiller jeg meg spørsmålet om hvordan faget kunst og håndverk og mine egne erfaringer og opplevelser forholder seg til “hverdagsbegrepet” kjønn.

Som formingslærer underviser jeg både i tre og tekstil. Tre er et materiale som forbindes med maskulinitet og tekstil med femininitet. Mitt felt er tenkt etablert i erfaringer og opplevelser fra forming i grunnskolen, studier i forming og undervisning. Jeg skal forholde meg objektiv til egen subjektivitet, eller søke å være bevisst på egne fordommer og antakelser i en refleksiv sammenheng, en slags “vitenskapelig” selvransakelse. “Refleksivitet kan kort beskrives som en introspektiv evne til å speile og korrigere egne tanker, verdier og handlinger” (Postholm & Skrøvset, 2010, s. 24). Med andre ord skal jeg prøve å ta et skritt til side og iakttas mine erfaringer og opplevelser fra et Meta perspektiv.

Ved å stille refleksive spørsmål om hva som ligger til grunn for eget kunnskapssyn, kan forskeren bli bevisst på egne kategoriseringer og utfordre sin egen “common-sense”-tenkning. (Steen-Olsen, 2010, s. 98)

Tove Steen-Olsen skriver i en artikkel om refleksiv forskningsetikk og Bordieu at vitenskapelig tenkning krever at man hever seg over de umiddelbare observasjonene og erfaringene, og at arbeidet med å konstruere et vitenskapelig objekt er uløselig knyttet til det å angripe gitte forestillinger. (Steen-Olsen, 2010). Jeg skal prøve å benytte Bordieus feltbegrep som søkerlys for å finne ut av og gjøre rede for mitt felt i denne sammenhengen. I følge Broady skal man stille spørsmålet om man har noe å lære av Bordieus arbeid (Broady, 1991). Den symbolske makten er makten å kunne gjøre ting ved bruk av ord. I den forstand er det mye symbolsk makt innbakt i skriveoppgaven, ved å gjøre rede for et “nytt” felt som i dette tilfellet er genusfeltet. Toril Moi omtaler Bordieus feltbegrep som:

Ett system av konkurrerande sociala relationer som fungerar i enlighet med sin egen specifika logik och sina egna regler. “Ett fält”, skriver Bordieu, är ett socialt rum där ett spel pågår (espace de jeu), ett fält av objektiva relationer mellan individer som konkurrerar om samma belöning”. I

principp er ett fält helt enkelt vilket socialt system som helst som kan visas fungera enligt denna logik. (Moi, 1994, s. 5)

Moi skriver at Bordieus teorier gjør det mulig for oss å fornye begrepet kjønn som sosial kategori. Bordieu har også utviklet en mikroteori om sosial makt og innfallsvinkelen tillater oss "att införliva de mest jordnära detaljer i vardagslivet i våra analyser, eller med andra ord: Bordieu gör sociologisk teori av bokstavligen allt." (Moi, 1994, s. 4) Bordieus mest fundamentale termer felt og habitus er diametralt avhengig av hverandre, og habitus defineres som "ett system av dispositioner som är anpassade till spelet (på fältet)" (ibid, s. 6). Habitus kan også på et nivå betegnes som en følelse for hva man gjør i praksis, et aktivt system av ikke-formulerte disposisjoner og ikke et lager av passiv kunnskap (ibid, s. 6). Erfaringene jeg nevner i innledningen knyttet til læreplanutvikling, og praktiske erfaringer som barn og voksen, utgjør feltet som danner grunnlag for min habitus i relasjon til handverk.

I undervisningssammenheng er det relevant å sette fokus på læringsarenaen knyttet til kunst og håndverk og hva som skjer i møtet og kontekstene mellom lærer, studenter, praktisk skapende arbeid, materiale og teknikk. Det er ofte det enkelte møte som er i fokus, noe som igjen genererer en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet (Postholm, 2005). En fenomenologisk innfallsvinkel for utforskning av en prosess eller pågående aktivitet, vil være relevant så lenge forskningsdeltakeren selv har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot. Forståelse skapes i erfaringen, og i den kvalitative tilnærmingen er det det enkelte fenomen eller situasjon som er relevant (Postholm, 2005, s. 43).

Som håndverksforsker er det viktig å ha både en teoretisk og en praktisk tilnærming til området det forskes på. Kun ved å ha grunnleggende kunnskap om et område og ved å prøve ut selv kan ny praktisk viten og forståelse oppstå. Rene teoretikere i praktiske fag vil ha problemer med å forstå håndverket, prosessene og kunnskapene som ligger i eller skjer i møtet mellom hånd, materiale, redskap og teknikk. Det skapende i skjæringspunktet mellom det å skape, utvikle, forstå og prøve videre. I boka *Womans Work* (Barber, 1994) setter Elizabeth Wayland Barber fokus på fordelene av å være både utøver og teoretiker i et praktisk forskningsfelt; "It was another lesson to me that the process of recreating ancient artifacts step by step can shed light on the lives and habits of the original craftworkers that no amount of armchair theorizing can give" (Barber, 1994, s.23). Frida Hålander forsker på Vernacular Craft, forklart som folkelig- eller lokalt

tradert kunnskap. Hennes forskning belyser kunsthåndverk fra ulike vinkler og påpeker at tradisjon og kunnskap ikke er ordløst men et språk, håndens språk (Hemslöjden, 10/6).

Som formingslærer ser jeg at studentene har varierende grad av kunnskaper og ferdigheter. En undersøkelse viser at mange tiåringer ikke kan knyte egne sko (Gårdvik, 2010) og at barns generelle praktiske ferdigheter er lite ivaretatt og utviklet utover datamaskinens tastatur. Blant tiåringene var det flest gutter som ikke har lært å knyte skoene sine selv. Læreplanenes generelle del bygger på grunnskoleloven, der skolen skal sørge for at elevene får utviklet “god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Nielsen, 2009, s. 74). Den generelle læreplanen har en spesiell struktur ved at innholdet er organisert i syv menneskelige egenskaper som skolen skal sikte mot å utvikle. Under egenskapen *Det meningssøkende menneske* finner man oppfostringens grunnsyn, og her omtales kjønn i flere vendinger: “Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon”. Det står videre: “Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn”, og “Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig...Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.” (KUF, 1996, s. 17). Læreplanen kunnskapsløftet (LKO6), er delt inn i fem grunnleggende ferdigheter som skal bidra til utvikling av elevenes og lærlingenes fagkompetanse. De grunnleggende ferdighetene skal være integrert på det enkelte fags premisser:

å kunne uttrykke seg muntlig

å kunne uttrykke seg skriftlig

å kunne lese

å kunne regne

å kunne bruke digitale verktøy

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

En kritikk mot læreplanens grunnleggende ferdigheter er at fysisk bevegelse er utelatt. I kunst og håndverksfaget er også digitale verktøy bare et av mange verktøy i et praktisk skapende fag.

Fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming, kunst og håndverk

Praktisk arbeid med form, farge og komposisjon med ulike materialer og redskaper og teknikker har stått sentralt i faget i hele dets historie (Nielsen, 2009). Steinar Kjosaviks doktoravhandling (Kjosavik, 1998) gir et læreplanhistorisk perspektiv på utviklingen av dagens kunst og håndverksfag fra tegning, sløyd og håndarbeid som ferdighetsfag, og frem til forming. Kjosavik omhandler begrepet kjønn i ulike settinger og viser blant annet til at gutter og jenter, uansett bosted, ikke fikk samme undervisning i ferdighetsfagene og at forskjellene var betydelige. Helt tilbake til 1632 het det i en forordning fra Bergen at det måtte tilsettes "Ærlige kvindfolk som av fornødenhet lærer pikebarn å sy, kniple, lese" (Kjosavik, 1998, s. 50). I denne forordningen er det først og fremst nyttehensynet som ligger bak. Skolen skulle gi barna nyttige kunnskaper, og i tegning hadde guttene behov for konstruksjonstegning, mens jentene burde få øvelse i dekorativ tegning.

Fra den første Normalplanen (perioden 1890- 1922) kan vi lese:

Haandarbeide

Guttene læres at bruge det sedvanligst anvendte snedkerverktøi. Pigerne undervises i strikking, simpel linsøm, stopning og lapning.

Tegnig

Elevene øves i at opfatte maal og former og i at gjengive, hvad de ser, dels ved anvendelse af fortegninger, dels ved afbildning af frittstaaende gjenstander. (Kjosavik, 2001, s. 40)

Ved innføringen av folkeskolen i 1889 ble fagene tegning og håndverk etablerte skolefag. I 1860 gav loven om allmueskolen lov til å gi landsens gutter undervisning i gymnastikk og jenter i håndarbeid, som det hadde vært ved skolene i byene fra 1848. Innføringen av håndarbeid i skolen ble tillagt stor vekt for utviklingen av det som på den tiden ble oppfattet som "ideelle" kjønnsroller.

Handarbeide

- a. Gutterne: Omtenkksomhed og Nævenyttighed ved Brug af det almindeligste Snedkerverktøi.
- b. Gjenterne: Omtenkksomhed og Nævenyttighed ved Brug af Strikketøi, Naal og om muligt saks.

Fra Ferdighetsfagene, Mathias Skards plan, 1890- årene. (Kjosavik, 2001, s. 41-42)

Håndarbeid for jentene ville gi jentene den nødvendige opplæringen i deres fremtidige stilling som husmødre. At denne opplæringen var skolens rolle sto så sterkt at den igjen ble fremtredende som argument mot en fagintegrering og innføring av faget forming i 1960. Faget kalles håndarbeid for gutter i alle lover og nasjonale læreplaner, mens det i lærebøker og dagligtale ble kalt sløyd. Ordet sløyd benyttes i Sverige og det finnes også i norsk språk. Da man trengte et navn på det nye skolefaget valgte man "sløid som et godt, gammelt norsk ord af egte oldnorsk oprinnelse" Kjennerud 1895" (ibid, s.52).

Etter skoleloven av 1959 kom *Læreplanen for forsøk med 9-årig skole* i 1960 (F60), og dermed en samlet læreplan for *hele* landet (Nielsen, 2009). Det ble vedtatt en niårig grunnskole for alle, og fagkampene var store blant annet da emnene tegning, håndarbeid og sløyd ble slått sammen til et fag – forming. Med den nye planen ble det også slutt på å dele undervisningen inn i sløyd for gutter og tekstil for jenter, og den kjønnsdelte undervisningen ble avskaffet. Sammenslåingen ble sett på som et eksperiment ved at ingen av de andre nordiske landene gjorde det samme. Protestene var mange, men Forsøksrådet vedtok at *forming* skulle være en fagbetegnelse og en integrering av de gamle fagene tegning, sløyd, håndarbeid og skriving.

Forsøksrådet gav dessuten klart uttrykk for at gutter og jenter skulle ha "høve til samme slags formingsaktiviteter". Det behøvde ikke bety at gutter og jenter fikk samme undervisning. Men presiseringen gav et bidrag til utviklingen av en skole som ikke lenger differensierte undervisningen etter kjønn. (Kjosavik, 1998, s. 146)

Forsøksplanen ble gradvis innført i Norge, og dermed ble de radikale sammenslåingene ikke så brutal som en kunne forvente. Det finnes lite forskning og dokumentasjon på årene etter sammenslåingene, men den gamle tredelingen ble praktisert på enkelte skoler til langt ut i 90-årene (Nielsen, 2009). Annen skoleforskning viser også at det tar mange år fra en ny læreplan er vedtatt innført og til den er integrert som en overordnet plan for lærernes undervisning. I 1960 og 1997 førte revideringer av læreplaner til store endringer for dagens kunst og håndverksfag (Nielsen, 2009). Årene markerer sammenslåing og navneendring, noe som igjen er resultat av endringer i synet på fagets formål og innhold.

– Før 1960 – fagfeltet delt inn i; tegning, håndarbeid og sløyd. Nytte, håndverk, kopiering og god smak

- 1960–1997 tre enheter slås sammen til en og et felles navn – forming. Forming og individfokus, kønnsdelt undervisning avskaffet
- 1997 – navneendring til kunst og håndverk. Kulturarv, visuell kommunikasjon og bærekraftig utvikling, innføring av 10-årig grunnskole

Læreplanene som gjaldt frem til 1960, hadde et fokus på kopiering, nytte, håndverk og god smak. “Jentene skulle lære å sy, strikke og veve, mens guttene skulle lære seg å snekre, skru, høvle og spikre” (Nielsen, 2009, s. 109). Nytteaspektet har alltid vært en del av skolehverdagens praksis (gjennomført nivå), til tross for skiftende ideer om fagets formål og nye læreplaner. Dette selv om man i dag kan kjøpe alt man trenger i stedet for å lage det selv. Det er heller *gleden* ved å lage nyttegegenstander som skaper meningsfullhet for elever, foreldre og lærere og igjen sikrer at nytteperspektivet går i igjen i nye læreplaner.

Fra 1960 til 1997 ble faget kalt forming, faget utviklet seg på 60-tallet fra å være en forsøksordning til å bli et etablert fag i skolen. Det var bred enighet både fra sentralt hold og skoleverket om at de praktisk estetiske fagene hadde en viktig plass i den obligatoriske skolen (Kjosavik, 2001). I denne perioden var det elevenes individuelle uttrykk og skapende kultur som sto i fokus, og med M-74 kom ord som estetisk, fantasi og fabulering i fokus. “Den enkelte elev skulle ikke lenger underordne seg forbilder og la seg hemme av kunnskap om hvordan ting skulle lages, og lærerens rolle ble mer tilbaketrukket” (Nielsen, 2009, s. 110). Mønsterplanen av 1974 omtales som forming i full blomst. Planens ide var å beskrive et forbilde som man kunne strekke seg etter. Oljefunnene i Nordsjøen gav optimisme og styrket tro på satsning på velferd og utdanning. Pedagogiske og didaktiske uenigheter var diskutert i forkant av planene, og motstridene diskusjoner gjaldt kunnskap og personlighetsutvikling. Kunnskap ble sidestilt med pugging og fremstilt som barnefiendtlig. Den smale tolkningen av kunnskap har bidratt til en økt polarisering mellom kunnskap og personlighetsutvikling (Nielsen, 2009, s. 62).

Faget kunst og håndverk har gjennom årene hatt en varierende tilgang på lærebøker. På 1800-tallet hadde håndarbeid for jenter ingen lærebøker beregnet på elevene. Marie Rosings gav ut boken “Haandarbeide som Skolefag” i 1880, men det var en “Veiledning for Lærerinder”, med en modellrekke med bruksting i forminsket målestokk. Begrunnelsen for den lille målestokken var sammensatt, en økonomisk del ved at det var dyrt å klippe store plagg galt, og dels at for bar-

nas læring tok det lang tid å sy lange sømmer. Modellene i boka skulle kopieres for at jentene skulle øve seg i å beherske teknikkene. Ved århundreskiftet ble det produsert flere tegnebøker for elevene i grunnskolen, mens det minket og stoppet nesten helt opp på 1960-tallet. Mange barn fikk erfaring med fargeleggingsbøker på fritida, men disse ble ikke sett på som kreativitets fremmende av skolen og dermed oversett. På 70-tallet ble det utviklet læremidler som elevene kunne arbeide selvstendig med. Dette skjedde imidlertid ikke i forming – der ble lærebøker verken utviklet eller prioritert (Nielsen, 2009).

Egne erfaringer som skoleelev fra 1974

Med M-74 skulle elevene oppdage og erfare selv, og i denne skapende prosessen skulle også elevenes personlighet utvikles. Selvutfoldelsen ble fremmet, mens undervisning, veiledning kunnskap og oppøving av ferdigheter fikk mindre oppmerksomhet. Selvutfoldelsen var viktigere enn lærestoffet (Nielsen, 2009). I Norge er ordet sløyd i hovedsak knyttet til arbeid med tre, men det brukes også i sammensatte ord som tekstilsløyd eller tresløyd. I 1974 begynte jeg i første klasse på en fådelt skole med rundt 100 elever fra 1 – 9 klasse. En fådelt skole slår sammen klasser med få elever til større enheter. I min klasse var vi 8 elever, fire jenter og fire gutter, og vi ble jevnlig slått sammen med klasser over og under oss. I formingsundervisningen kunne vi velge verksted, men stort sett alle valgte tradisjonelt med gutter på tre og jenter tekstil. Vi hadde noen obligatoriske oppgaver innen tre eller tekstil slik at vi måtte innom tre verkstedet selv om vi hadde valgt tekstil.

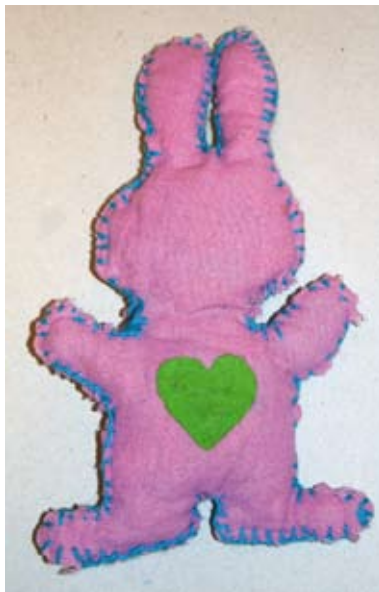
Vi lagde skikkelige ting på formingen. Jeg husker at vi lærte å bruke symaskin og ferdigmønster da vi sydde skjorter og farget med batikk. Jeg fikk også lov til å strikke min første genser bare jeg kjøpte garnet selv. Guttene var alltid på tresløyden. Jeg ville alltid være på tekstilen, men måtte også på tresløyden i noen obligatoriske oppgaver. Jeg lagde ei skjæreføl i tre med to hull og dekorerte med svi-penn. I dag bruker jeg skjæreføla dattera mi har laget, den har også dekor med svi-penn. (Sissel, klassevenninne fra barne- og ungdomsskolen)

Vi hadde flere lærere i forming, men ingen av dem hadde faglærerutdanning, noen var kjent som gode til å sy eller snekre (hobbyvirksomhet), og et par av dem hadde kanskje en kvart- eller halvårshet i faget fra lærerskolen. Det var

fokus på sløyd (mannlige lærere) og tekstil (kvinnelige lærere), mens tegneundervisning ikke ble gitt utover å tegne til høytlesning, eller tegne i forbindelse med andre fag. De første årene var preget av dorullnisser, klipping i filt og håndsydde gjenposer av tynne bomullsstoffer.

Det nye aspektet på materialsiden er forming med “verdiløst” materiale. Det ble, kanskje litt urettferdig, harselert med dette når elevene skulle forme med doruller – såkalt “dorullforming”. Forming med verdiløse materialer kan også tolkes som et miljøbevisst valg for å fremme gjenbruk og nøysomhet. (Nielsen. 2009, s. 59, om M-74)

Da jeg var rundt ti år, lagde jeg en rosa kanin av bomullsflanell (figur 1a og 1b). Kaninen ble klippet ut etter et ferdig mønster, fylt med stoffrester og sydd sammen med tungesting. Den fikk limt på deler av filt på mave, nese og øyne, mens værhårene og nesa ble brodert med attersting. Den kreative og frie tilnærmingen var knyttet til valg av farge på stoff til kaninen, farge på tråd og farge på kontrastdelene til mave, øyne og nese. En prosess som i hovedsak dreide seg om å kopiere et ferdig mønster.



Figur 1 a og b

Tyve år etter jeg lagde den rosa kaninen kom min nevø på besøk til mine foreldre. Han viste da stolt frem en kanin han hadde laget i formingstimene på skolen. Kaninen var nøyaktig lik den jeg hadde laget tyve år tidligere ved samme skole. Man kan da stille spørsmål om hvilken utvikling kunst og håndverksfaget har hatt på alle disse årene. Har kunst- og håndverkslærerne utdanning i faget, følger de gjeldene læreplaner, hva legger de vekt på i undervisningen og hvilke læringsmål arbeider de etter? Min nevø gikk på skole da læreplanen L-97 var gjeldene, og kaninen ble laget da han var ca. 10 år. Jeg kunne i en videre setting undersøkt om kaninen var en oppgave alle i klassen måtte gjøre, om klassen delt inn i gutter og jenter, om de selv kunne velge materialer, hvilke oppgaver de måtte løse, om læreren var en kvinne eller mann, og om læreren var kunst- og håndverksutdannet.

På en konferanse om evalueringen av L97, viste Thorstein Vasset som var leder for læreplangruppa for kunst og håndverk frem tre brødfjoler. Fjølene var helt identiske i formen, men hadde tre forskjellige dekorasjoner med svi-penn. Fjølene var lagd av hans tre barn som hadde gått på skole under tre forskjellige læreplaner. Vassets poeng var at læreplanene hadde forholdsvis liten innvirkning på de konkrete oppgavene og undervisningen barna møtte i skolen. Nytteaspektet, det å lage brukelige og nyttige ting, følger med fra læreplan til læreplan når nye reformer gjennomføres (Nielsen, 2009).

I læreplanens generelle del står det; “ Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger... oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning... eller ved å frembringe nye estetiske uttrykk ” (KUF, 1996, s. 21). I tilfellet med kaninen var det ikke først og fremst det skapende eller å lage nyttige ting som sto i fokus. Jeg tolker kaninen mer som en vellykket, eller grei oppgave som har vært gitt over flere år. Det at elevene lager eller reproducerer en tøykanin, gjør at den tekstile kunnskapen som tidligere skulle forberede jenter mot deres fremtidige stilling som husmødre, har endret læringsmål. Det er ingen kobling mot å sy i en knapp, brodere knapphull, reparere en sokk eller genser med hull, annet enn at barnas finmotorikk og tekstile erfaring oppøves i møte med saks, nål og tråd. Min påstand er at tekstilfaget i så måte endrer karakter fra å være et nyttefag til å bli et “hygge” fag. Det avhenger uansett av elevenes møter med *kompetente faglærere*, deres fagkunnskap og evne til å tolke læreplaner. I læreplanen kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), står det under kompetansemål etter 4. klasse og punktet design;

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ... lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte, sy, spikre og skru i ulike materialer... bruke enkle, hensiktsmessige håndverktøy i arbeid med leire, tekstil, skinn og tre... eksperimentere med enkle geometriske former i konstruksjon og som dekorative formelementer. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Både brødfjøla og tøykaninen kan defineres inn mot gjeldende læreplanmål. Det kunne vært interessant å undersøke om den samme skolen, nå 10 år etter min nevø gikk der fortsatt gjennomfører samme kaninoppgave.

Som nevnt om læreplanen M-74 sto elevens selvutfoldelse sterkt, og den var til dels viktigere enn lærestoffet. Eleven skulle oppdage og erfare selv mens undervisning, veiledning, kunnskap og oppøving av ferdigheter fikk mindre oppmerksomhet (Nielsen 2009). Da jeg valgte forming valgfag på ungdomsskolen, ble jeg i hovedsak overlatt til meg selv og hva jeg selv hadde lyst til å fylle tiden med. Det var ingen tilrettelegging eller fokus i forhold til mitt nivå, interessefelt eller utvikling i kunnskap, ferdighet eller teknikk. Man kan også stille spørsmål om lærerens vurdering for karakteren M (Meget Godt) i et fag hvor undervisningen var konsentrert rundt tilstedeværelse, se i oppskriftsbøker og “gjør hva dere vil “.

Tekstil

Erfaringer fra arbeid med tekstil

Rozsika Parker skriver i *The subversive stitch*: “To know the history of embroidery is to know the history of women”. (Parker, 2010, s. ix) Det tekstile feltet har i en vestlig kultur tradisjonelt sett vært sett på som et feminint og kvinnelig anliggende. Som utviklingen av læreplanene viser var det i flere tiår etter sammenslåingen til forming (i 1960) fortsatt vanlig at jenter hadde tekstil og gutter sløyd. Som utøver, student og nå også lærer i tekstil har jeg alltid vært omgitt av kvinner i “tekstilverden”. Jeg lærte å strikke, hekle og sy av min mormor og mor, og min farmor, som døde da jeg var fem, sydde mange dukkeklær til meg. Mine venninner hadde mødre og bestemødre som lærte dem opp i strikking og hekling, og kunnskapen ble dermed overført (tradert) fra generasjon til generasjon. I tillegg lærte vi av hverandre. Som syvåring ble jeg fascinert av strikking ved å se på noen eldre jenter på skolen. Jeg memorerte bevegelsene, måten å traktere strikkesøyet på og etablerte et indre bilde for hvordan handlingen skulle repete-

res i møte med masker, pinner og garn. Da jeg kom hjem og spurte min mor om hun kunne hjelpe meg å strikke “bølgeblikk”, lurte hun veldig på hva det var. For meg var bølgeblikke en assosiasjon og et visuelt uttrykk for rettstrikking med to pinner. Det var vanskelig å illustrere og forklare, men da min mor la opp noen masker på en pinne kunne jeg demonstrerer min visuelle oppfatning av det jeg hadde sett hos de strikkende jentene.

På grunnskolen hadde vi kvinnelige lærere i tekstil, på “sømmen” på videregående skole hadde jeg kvinnelige lærere, og på faglærerutdanningen og spesialiseringen i tekstil hadde jeg kvinnelige lærere. I stort sett alle husflids- og håndverkskurs jeg har deltatt på har det vært kvinner. Den eneste mannen jeg har vært på vevkurs med var flymekaniker og hadde vaktordning. I lange frieperioder fordypet han seg i kompliserte vevemønstre og utfordringen i å sette opp komplekse og teknisk krevende ting som dreiel og åklær. Han hadde en teknisk, problemløsende og beherskelse av teknikk- tilnærming til vevingen.

Årsenheten ved HiNe i kunst- og håndverk har generelt stor overvekt av kvinner. Det kan ha sammenheng med at det er flest jenter som tar høyere utdanning/lærerutdanning og at kunst og håndverk med tegning, tekstil, tre, kunst og estetikk i barnehage og skole anses som mer feminine fag. Mange faglærere i tre og metall forsvant med innføringen av faget forming, noe som igjen kanskje gjorde at faget ble mer “feminint”. Alle våre studenter må løse de samme hovedoppgavene og øvelsesoppgavene. I tekstil er øvelsesoppgavene utprøvnings av teknikker som strikking, hekling, makrame, slindring, stofftrykk med mere for å gi studentene en bredere innsikt og forståelse av faget, samtidig som det er teknikker og øvelser de kan bruke i praksisfeltet. Studentene får opplæring på symaskin, og det er like mange gutter som jenter som har liten erfaring. Håndverksmessig er det ingen forskjell mellom kjønnene, noen er mer “hjelpeløse” enn andre, mens andre igjen har utviklet mer finmotoriske kunnskaper og ferdigheter.

Broderte høner

I fjor ga vi studentene i oppgave å tegne og brodere høner. De skulle skisse, planlegge og gjennomføre et broderi på 20x20 cm av ei høne. I arbeidet med oppgaven var det mye moro og mye “hønskakling”. De kvinnelige studentene hadde mer kunnskap og ferdighet innen brodering, mens mennene hadde varierende tekstil erfaring. Forskjellen på de ferdige broderiene var interessante, kvinnene broderte frodige og fargerike høner, brukte mange ulike sting og fylte store deler av flaten (figur 2).



Figur 2

Flere av kvinnene var også inspirert av “Geriljabroderi” og broderte tekst til motivet. Geriljabroderi har utformet ni bud og sier om seg selv: “Vi vil løfte broderiet ut av en romantisert ide om den hjemlige, nusselige og innadvendte hjemmekosen.”

GERILJABRODERISTENES NI BUD

1. Du skal brodere sannheten om deg og dine venner
2. Du skal overskjære broderiets hang til nusselighetens og religionens klamme røtter
3. Man kan aldri brodere en sinnstilstand nedrig nok
4. Du skal aldri såre din neste med mindre enn fem sting
5. Du skal elske og forakte broderitradisjonen, men hate og beundre den huslige fliden
6. Du skal aldri kopiere andres broderier, eller brodere prefabrikerte kit
7. Unngå aldri å utbrodere skandaler
8. Du skal aldri angre
9. Du skal sorgløst kunne brenne ditt broderi, men gladelig ta vare på rammen (<http://www.geriljabroderi.com/>)

Mennenes broderier var mindre frodige, en av hønene var direkte skrekkslagen og stilisert. Den er brodert med lange attersting i én brun farge, nebbet er vidåpent og vinger og fjær står ut til alle kanter. Formen er åpen og har ingen sluttete linjer bortsett fra i hode og øyne (Figur 3).



Figur 3

Mannen som broderte denne var ungkar, uten barn og i midten av trettiårene. En annen mann var gift firebarnsfar. Han brukte flere farger og sting, og broderte ei høne som ligger trygt på reiret sitt og ser på en kylling som åpenbart er i ferd med å fortelle noe (figur 4).



Figur 4

Broderiene ble utstilt og presentert i en didaktisk setting (Figur 5). Det hadde vært interessant å utvikle oppgaven videre, ved å la mennene og kvinnene sy hanner, og se på hvordan billeduttrykkene utviklet seg. Ingen av mennene ba om å få skifte motiv i første omgang, de gikk alle friskt i gang med og skisse høner.



Figur 5

Menn som broderer

“The art of embroidery has been the means of educating women into feminine ideal, and of proving that they have attained it, but it has also provided a weapon of resistance to the constraints of femininity” (Parker, 2010, s. ix). I pakt med samfunnets finansielle nedgangstider merkes det også en økt interesse for det nære, håndlagede og en tilbake til naturen trend. Tekstil er også kunst ved at menn og kvinner løfter håndverket og fyller gallerier med ulike former for heklede skulpturer, broderte duker og bilder. “Men and women stich as craft, as art, as professionals and as gifted amateurs” (Parker, 2010, s. Xi). Eksempler på menn som arbeider med tekstil kan være Drew Emborsky “The Crochet Dude” og tekstilkunstneren Michael Brennand-Wood. Emborsky har egen nettside og blogger om hekleprosjektene sine. Han har også gitt ut flere bøker, blant annet

“Men Who Knit & The Dogs Who Love Them: 30 Great-Looking Designs for Man & His Best Friend”, med kunstneren Annie Modesitt (Emborsky, 2011). Det er min påstand at menn får mer oppmerksomhet enn kvinner når de beveger seg innen typiske kvinndefinerte områder, kontra kvinner som er snekkere, rørleggere eller annet. Det er heller ikke “vanlig” å oppleve småskjeggete menn som Drew Emborsky med den største selvfølgelighet demonstrere intrikate hekleteknikker, mønstre og garnvalg på skjerf, vesker og topper.

For noen år siden deltok jeg på et symposium i York med forelesning og workshop med tekstilkunstneren Michael Brennand-Wood. Brennand-Wood fortalte og demonstrerte engasjert og kunnskapsrikt om hvordan han med symaskin masseproduserte små fargesterke blomsterrosetter, for så å sette dem sammen til større billedlige enheter. Emborsky og Brennand-Wood er begge menn som opererer i et “urfeminint” tekstilt område og de viser høyt kunnskaps- og erfaringsnivå praktisk, teoretisk og estetisk. De benytter seg også av internett som informasjonskanal, sammen med andre håndverkere, kunstnere og hobbyhåndverkere i form av blogg, hjemmeside, facebook, twitter, podcast m.m. for å nå ut til et større publikum. De har hele verden som nedslagsfelt, og kan legge ut daglige meldinger til følgerne sine. Jamie Chalmers aka Mr. X Stitch har egen webside og blogg “Mr. X Stitch – Contemporary embroidery and needlecraft”, som fungerer som ressurs for samtidsbrodering hvor internasjonale tekstilkunstnere omtales. Mandag 11.04.11 blogget Chalmers; “Hi everybody! This week I wanted to show you works from the warped mind of Robert Marbury... He has a whole series of ‘cute vandalism’- phrases he found written in restrooms that he translated into stitch” (Chalmers, 2011). Håndverket med åg tre en tråd i en nål og føye to flater sammen finnes også i andre yrker. Som liten jente mistet Rosy Greenlees en knapp i skoleuniformen. Da faren tilbødte henne å sy knappen fast igjen mente jenta at mor måtte gjøre det:

“But you can’t sew...?” Surprised by his daughter’s rudimentary understanding of gender roles, he asked me to think for a minute on what he did for a living. He was a surgeon, and it turns out he has a mean running stitch. It may be a most gentlemanly profession, but surgery is also a craft”. (Greenlees, 2010)

Hvorfor holder så disse mennene på med tekstil? I mitt arbeid med tekstildelen stiller jeg meg også selv spørsmålet om hvorfor jeg velger å løfte frem og skrive om noen broderende og heklende menn til fordel for alle kvinner som driver

med det samme. Dette mener jeg har sammenheng med egne erfaringer og at tekstilverden, slik jeg i årevis har kjent den, i stor grad er en kvinneverden. Jeg fascineres når store grove og maskuline mannshender møter en tekstil og feminin verden, og skaper med de fineste brodernåler, tråder og stoff. Jeg er nok også farget av egne erfaringer og forventninger fra “mitt” tradisjonelle håndverksmiljø hvor det i stor grad er kvinner som syr, og menn som spikker.

Tre

Erfaringer fra arbeid med tre

“Det er bare min mann som bruker boremaskinen”, uttalte en student da jeg ville ha henne til å bore et hull med en hånddrill i pinnen hun holdt på å spikke en blyant av. Erfaringen min er at noen jenter ville valgt bort arbeid med tre om de på forhånd kunne valgt noe annet. Jentenes uttalelser er gjerne basert på deres egne opplevelser fra formingsundervisningen på barneskolen, hvor de også ofte kunne velge å være på tekstilen. Flere uttrykker skepsis når de skal på maskinrommet og ta sikkerhetskurs med opplæring på båndsak og søyleboremaskin. Det er nervepirrende for en uerfaren person å sage til emner på en stor gulvbåndsak som kan kappe av fingre og hender i løpet av sekunder. Maskinen er stor, den bråker mye, man blir instruert om start og stoppemekanismer, “dødmannsknapp”, beskyttelsesbriller, oppsetting av langt hår, fjerning av løse skjorteermer og flagrende plagg. Alt dette i tillegg til hvordan man holder og ikke holder hendene når sager til et emne. Førskolestudenter spør ofte om hvorfor de som skal jobbe i barnehage må ta sikkerhetskurs og maskinopplæring på tre. Søyleboremaskin og båndsak finnes ikke i barnehager, men som fremtidig pedagogisk personale med videreutdanning i kunst og håndverk har studentene behov for kunnskap om trematerialer til bruk i barnehagen, og med det følger opplæring knyttet til verktøy og maskiner.

Studentene våre lager en kniv med slire og spikker skjeer og knagger av rått tre. Jeg opplever at jentene synes det er spennende og litt *barskt* (maskulint) å være med ut i skogen, se ut emner, felle tre og arbeide med håndverktøy som sag, øks og kniv. “Jippi, jeg har felt mitt første tre!” ropte en kvinnelig student ut etter å ha saget ned et tre. Noen studenter ble spurt om hva de syntes om tremodulen og om de ville valgt et annet emne om de kunne det:

Jeg ville ikke sagt nei til tremodulen dersom det var valgfritt. Jeg tror det er viktig å ha trearbeid i et fag som ellers er dominert av broderi og blonder. I tillegg er det et nyttig fag i forhold til håndverkstradisjoner som burde bli ivaretatt. (Åsta Johanne, student, årsenhet i kunst og håndverk)

Åsta Johanne gir klart uttrykk for at det er viktig med tre ikke minst fra et håndverk- og tradisjonsperspektiv, og at faget ellers er dominert av “broderi og blonder”. Anastasia kommer fra Hviterussland og har en annen innfallsvinkel:

Jeg kommer fra Hviterussland. På skolen har vi sløyd for gutter, håndarbeid for jenter og forming for alle (som det var her i Norge på begynnelsen av 1900-tallet). Så vidt jeg vet etter reformasjon har de fjernet forming og et til fag som heter kultur. De mener at de som er interessert i kunst kan gå etter solen til kunstsolen. Den finnes i alle byer.

Men da jeg var elev hadde vi håndarbeid. Og i Hviterussland er likestilling ikke så populær som i Norge. For meg er det helt naturlig at menn spikrer og borrar osv. og damer lager mat, vasker hus osv. Og hver gang blir jeg fascinert når jenter kan snekre og bytte hjul på bilen.

Jeg tok den modulen med tanken at kanskje jeg en gang i livet må undervise i sløyd på skolen og da står jeg fast. Jeg vil lære hvordan man håndterer alle de instrumentene. Jeg forstår nå at alt er ikke så vanskelig som det ser ut. Vi har så vidt begynt men jeg kan ikke si at det er umulig for jenter. (Anastasia, student, årsenhet i kunst og håndverk)

På tredjeåret i faglærerutdanningen i forming valgte veldig mange jenter fra klassen min å spesialisere seg i materialet tre. Dette var muligens inspirert av medstudent Kirsti som var treskjærer og naturlig nok hadde solid kunnskap og erfaring med et materiale mange forbinder med menn. Det kan også være at *alle måte gjøre alt*, og at det var like naturlig med jenter som med gutter på treverkstedet. Ingen gutter valgte spesialisering i tekstil, i tegneklassen var det noen få, mens majoriteten valgte tre som fordypningsemne. I forhold til kjønnsrolletenkning og kontraster ble noen jenter som fordypet seg på tre utpreget feminine. Femininiteten ble vektlagt ved at de arbeidet i et “maskulint” tre verksted fullt av spon og støv, sminket og kledd i blondertopper og skjørt. De var flinke håndverkere, men fikk mye oppmerksomhet for utradisjonelle valg for jenter med skjørt, leppestift og maskara. Utypiske valg gir reaksjoner og oppmerksomhet, på samme måte som mennene i den tekstile verden.

Sist høst ble det gjennomført et dagsprosjekt med land art for elever på et mellomtrinn (5-7 trinn). Prosjektet gav noen tanker om kjønn. Vi var fire damer, to lærere og to studenter, som hadde med øks, sag, kniv, spader, hakker og spett. Arbeidet var fysisk krevende og elevenes motivasjon varierte litt utover dagen. Barna fikk opplæring i bruk av verktøy og fikk bruke det i arbeidet med å bygge et bjørnehode av kvister og greiner. Da barna tok pause og koblet av oppgavene de var satt til, var det en markant forskjell på hva de gjorde. Noen av jentene sagde biter av greiner som de spikket til knapper (estetiske objekt/ nytteverdi, følelser og omsorg jfr. Lindberg, 2010; Green, 1997). Guttene kappet større pinner og brukte dem til spyd og sverd (våpen, teknologi og krig, jfr. Lindberg 2010; Green, 1997). Guttene arrangerte krigsscenarioer, løp omkring som krigere og fektet med sverdene (fiksjon), mens jentene satt i fred og ro og spikket på knappene sine.

Avslutning

Forskerkurset og skriveoppgavene har gitt meg anledning til å reflektere over eget fagfelt, læreplanutvikling og tanker omkring genus og kjønn. Det har gitt meg innsikt og erfaring med å se egne erfaringer i en refleksiv kontekst, og sette spørsmålstegn ved kjønn i historisk- og samtidskontekst. Materialet har også bydd på *motstand* ved at det rokker ved etablerte tankemønstre, oppfatninger og utfordrer til å tenke nytt utover “common sense”. De største utfordringene har ligget i å definere et felt og prøve å forstå teoristoffet inn i det. Identifisere og problematisere “selvsagtheter”, speile og korrigere egne tanker, verdier og handlinger og skape mening. Jeg erfarer at “genuseriet” surrer i hodet og stadig kommer med nytt tankestoff som kan utdypes.

Forskningsfeltet som omhandler kunst og håndverk i Norge er veldig ungt. Det fikk hovedfag i 1976, og doktorgradsløp først i 1995. Gjennomgangen av utviklingen av læreplanene i faget viser at faget er mangelfullt dokumentert (Kjosavik, 2001 & Nielsen, 2009). Det har i mange år vært uten lærebøker, og til dels lite prioritert av sentrale myndigheter, samtidig som det har gjennomgått store reformer. Det er heller ikke mange som har forsket på faget ut ifra et genusperspektiv. I den allmenndannende grunnskolen har faget endret seg fra å være et fag med en tydelig nytteprofil, til et fag med individfokus og i dag et tydeligere miljø- og samfunnsperspektiv. Det er også tydelig at kunnskaper som

tidligere ble tradert fra en generasjon til en annen i mange tilfeller er mangelfull eller fraværende. Flere av studentene, både kvinner og menn, har liten erfaring og kunnskap med håndverk. Mange har ikke arbeidet med faget siden de selv var elever på grunnskolen. Disse studentene må sies å inneha liten kulturell kapital, ved at de ikke er *välinformerad* i emnene de velger å fordype seg i (Broady, 1991). Det krever tid, innsats og forståelse for å øke ens kulturelle kapital i praktisk-estetiske fag opp på et nivå som kvalifiseres som *välinformerad*.

Gothlin hevder at betegnelsen kjønnsforskning fremhever fokuset på relasjonen mellom kjønnene (Gorhlin 1999). Jeg tror at man i mange sammenhenger er så oppdratt og formet i en verden av selsagtheter, at mye av kjønn/genus konstruksjonene er noe man ikke legger merke til ved første øyekast (Green, 1997). I så henseende har forskerkurset, møtene og litteraturen vært med på å åpne øynene for en del av selsagthetene og utviklet et mer refleksivt (Steen-Olsen, 201) genus blikk både på egen virksomhet i estetiske fag og i forhold til samfunnet ellers.

Referanser

- Bech-Karlsen, J. (2003). *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barber, E.W. (1994) *Women's work: The First 20,000 Years, Women, Cloth, and society in Early Times*. Norton & Company.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi*. 120-135
- Chalmers, J. (2011). *Mr X Stitch Contemporary embroidery and needlecraft*. Hentet 11.04.11 fra http://www.mrxstitch.com/2011/01/25/too-cute-tuesday-anja-riegers-embroidery-designs/?utm_source=feedburner&utm_medium=twitter&utm_campaign=Feed%3A+mrstitchblog+%28MrXStitch%29&utm_content=Twitter
- Emborsky, D. *The Crochet Dude*. Hentet 25.01.11 fra <http://blog.thecrochetdude.com/>
- Greenlees, R. (2010). *BACK Body of sculpture*. Crafts, May/June 2010.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus*. Forelesning koferansen "Könsperspektiv i forskning och undervisning", Göteborg, august 1999.

- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press. (s. 1-21).
- Gårdvik, M. (2010). "It doesn't help to call a Professor if you washing machine is leaking – The Norwegian Minister of Knowledge, December 2009". Fagfellevurdert artikkel, publiseres høsten 2011 i IJETA – *International Journal of Education Through Art*.
- Halvorsen, C. (1923). *Håndbok i kvindelig håndarbeide. Metodisk veiledning ved førsteundervisningen i søm og rissing for barne- og ungdomsskolen*. Kristiania: Cappelen.
- Hemsloyden* 10/6 "De doktorerar i konsthåndverk". s. 25
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kjosavik, s. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Tell forlag.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 12.04.11. fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?lareplanid=127655>
- Lindberg, A.L. (red.) (2010). *Konst, kön och blick. Feministiska bildanalyser från renässans till postmodernism*. Stockholm: Nordstedts Akademiska.
- Merlet, A. (1997). *Artemisia*. Film. Scandinavian Entertainment group, Scanbox Norge.
- Moi, T. (1994). "Att erövra Bourdieu". I *Kvinnovetenskaplig tidsskrift* (hefte nr.1, s. 3-24). Lund: Forum för kvinnliga forskare och kvinnoforskning i Lund.
- Moi, T. (2000). Innledende essay. (s. x-xxx) I Beauvoir, S. *Det annet kjønn*. Gjøvik: Pax forlag.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M.B. & Skrøvset, S. (2010). "Forskeren tett på praksis. Opplevde muligheter og utfordringer". I T. Lund & M.B. Postholm & G.Skeie (red)

- Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling.* (s.17-32) Trondheim, Tapir akademisk forlag
- Steen-Olsen, T. (2009). "Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken". I T. Lund & M.B. Postholm & G.Skeie (red) *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s.97-114) Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Thurén, B.M. (2003). *Genusforskning – frågor, villkor och utmaningar*. Hentet 05.04.11 fra http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/vr_O123.pdf (s. 17-19)
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm, Höskoleverket.

Tre genusvetenskapliga reflektioner kring slöjd

– ett tankeexperiment



Erik Sigurdson

Abstrakt

Artikeln består av tre genusvetenskapliga reflektioner utifrån tre konstruerade bilder av skolslöjdens praktiska och estetiska kännetecken. Bilderna har konstruerats mestadels utifrån författarens minnen av slöjdämnets två inriktningar, tidigare forskning inom slöjd samt den nationella utvärderingen av slöjdämnet. Syftet med texten är att visa på vägar att dekonstruera slöjden ur ett genusperspektiv, argumentera för ett genusvetenskapligt förhållningssätt och väcka frågor i slöjdens närhet. De konstruktioner av slöjdämnet som bilderna utgör har som syfte att skapa skillnader mellan slöjdarna, detta av metodologiska skäl. Den första reflektionen berör elevens personliga arbetsplats i slöjden, vilken problematiseras utifrån fenomenologiska tankar om kvinnlig immanens, manlig transcendens och det "levda rummet". Den andra reflektionen belyser den maskulint kodade tekniken i slöjden. Tekniken definieras och kopplas mot elevens könsgörande utifrån arbetsdelningsteori och teorin om isärhållande och hierarkisering av könen. Slutligen diskuteras slöjdstrens estetiska uttryck utifrån begreppet "abstrakt maskulinitet", psykologiska teorier om hierarkisering av våra sinnen samt slöjdhistorisk forskning.

Inledning

I följande text har jag för avsikt att presentera tre genusteoretiska reflektioner rörande slöjddämnets praktiska och estetiska tillämpningar i slöjdsalen. Dessa bygger på personliga erfarenheter av slöjddämnets, men även på beskrivningar av slöjd utifrån tidigare forskning samt den nationella utvärderingen av slöjddämnets. Det är alltså till stor del frågan om ett minnesarbete från min sida, och jag är medveten om att min subjektiva framställning av slöjdarterna säkert kan misstämmas med andras upplevelse av de två slöjdarterna. Emellertid kräver de reflektioner jag avser att göra, att min bild av slöjdundervisningen ges en tydlig kontur och skrivs fram på ett sådant sätt att genusvetenskapliga analyser underlättas, vilket jag också gjort. Denna kontur har jag valt att teckna så att skillnader mellan de båda slöjdarterna (textil och trä- och metall) framhävs. Jag är medveten om detta skillnadsfokus, och att skillnader till stora delar *görs*. Jag hade kunnat välja att göra likheter mellan olika miljöer, material och praktiker i slöjden, men då hade mitt syfte med texten omskurits. Mitt syfte med att göra skillnad är att underlätta sökandet efter könade strukturer eller genusordningar i slöjden, vilket jag återkommer till. Texten ska således betraktas som ett tentativt teoretiserande av skolslöjden utifrån ett genusperspektiv. Den är också ett försök att i en dialektisk skrivprocess bereda väg för en genusvetenskaplig problematisering av slöjdundervisningen, väcka frågor i slöjdens närhet och argumentera för ett genusvetenskapligt förhållningssätt. Med en anspråkslös formulering skulle man kunna kalla texten ett tankeexperiment.

Jag avser att framställa tre konkreta och mycket subjektiva bilder av dagens slöjdundervisning. De kommer att handla om *elevens personliga arbetsplats, den maskulint kodade tekniken* samt *slöjddalstrens estetik*. Dessa bilder eller exempel utgör grunden för mina reflektioner. Den teoretiska basen för dessa reflektioner är strukturalistiska teoribildningar om arbetsdelning och sexualisering (Rubin, 1975/1997), och isärhållande och hierarkisering av könen (Hirdman, 2001). Därför kommer ett visst utrymme att ges åt en orientering i genusteorier och en problematisering av begreppet kön utifrån en poststrukturalistisk ansats. Den forskning som finns att tillgå och som behandlat slöjd ur ett genusperspektiv är begränsad och generellt sett av äldre datum. Delar av den är producerad redan innan vår nuvarande läroplan (Lpo 94) sattes i verket, och det innebär förstås att den inte kan tillräknas någon större validitet om man avser att utifrån denna försöka ge en bild av dagens slöjdundervisning. Emellertid bygger argumenta-

tionen i denna text till stor del på ett historiskt arv av könsuppdelning mellan slöjdarterna, och i den kontexten är denna forskning fortfarande tillämpbar. Jag har som sagt valt att basera de tre reflektionerna på en alltså förhärskande, om än ifrågasatt, föreställning om slöjd som praktisk/estetiskt ämne. Inledningsvis är det därför viktigt att försöka förklara hur jag tolkar dessa värdeladdade begrepp, och hur de kan användas i ett avgränsningsyfte.

Ett praktiskt/estetiskt arv

Marner (2005) problematiserar den traditionella indelningen av skolämnen som praktiska och teoretiska, och att man genom historien dikotomiserat vad han menar är en integrerad praktisk-teoretisk kunskapsprocess i alla våra skolämnen. Den praktisk-teoretiska uppdelningen är, trots att den numera försvunnit från våra styrdokument, alltså verksam bland företrädare för så kallade "estetiska ämnen" (Marner, 2005). I Marners resonemang kan man ana en sorts kluvenhet hos de som är verksamma inom vad som traditionellt betraktats som praktisk/estetiska ämnen. Å ena sidan bidrar dikotomiseringen till att dessa ämnen underordnas de teoretiska skolämnena, å andra sidan tycks just begrepp såsom *estetiskt* användas som identifikation för skolämnena, liksom ett försvar (Marner, 2005). Just estetikbegreppet är vanligt förekommande i våra styrdokument. Det används med olika innebörder i olika skolämnen och finns representerat i 13 av de totalt 23 kurplanerna för grundskolan (Thorgersen, 2006).

Slöjd har historiskt sett betraktats som ett praktiskt/estetiskt skolämne. Ända sedan grundskolereformen, det vill säga under merparten av den tid vi haft en obligatorisk skolslöjd, har detta begreppsspar framskrivits som grundläggande för ämnet. I Lgr-62 skrivs det fram som *praktiskt-estetiskt*, i Lgr-69 som *estetiskt-praktiskt*, samt i Lgr-80 som *praktiskt* och *estetiskt* såsom två separata begrepp beroende av varandra (Borg, 2001). Begreppsparet används än idag. I det SOU-betänkande som föregick nuvarande lärarutbildningsreform används det genom att slöjdämnet beskrivs stå mitt emellan praktiska och estetiska ämnen (Hasselskog, 2010). Även om denna uppdelning av kunskapsformerna ifrågasatts alltmer, lever begreppen kvar bland slöjdens aktörer, och det är också de två begrepp som denna text stödjer sig på, vad avser den uttalade definitionen av slöjdämnet. Ställningstagandet att använda dessa begrepp ska emellertid inte ses som ett försvar av dem, då de synpunkter som bland annat Marner (2005) framför är berättigade. Jag antar som sagt själv ett förhållnings-

sätt som i socialkonstruktivistiska termer skulle kunna beskrivas som präglat av en *kunskapsteoretisk antirealism*, där kunskap skapas i social handling snarare än genom vetenskaplig form och tradition (Barlebo/Wenneberg, 2009). Ändå menar jag att i ett slöjdämne som så länge präglats av dessa begrepp, där dess aktörer i årtionden anpassat verksamheten efter sin förståelse av begreppen, är det också rimligt att anta att praktiken gett *mening* åt dessa begrepp. Skolslöjdens praktik kan i semiotiska termer beskrivas som en mytisk gestaltning (Hall, 1997) av de två deskriptiva begreppen *praktisk* och *estetisk* i kombination. De har genom långvarig praxis i skolan getts en innebörd och ett konnotationsmönster hos elever och lärare i slöjdämnet. Detta betyder inte nödvändigtvis att begreppen burit med sig en mening in i skolan, utan snarare att de *fyllts* av mening i skolan. Begreppsparet *praktisk/estetisk* bör alltså uppfattas som en historiskt verksam symbol, som ett diskursivt begrepp vilka måste tas i beaktande om man har för avsikt att undersöka hur slöjdämnet gestaltar sig. Det är alltså inte fråga om ett politiskt ställningstagande eller viljeyttring från min sida.

Skolslöjdens tre konfliktytor

Berge (1992) beskriver slöjdämnet som en arena för kulturella konflikter. Hon exemplifierar detta genom motsatserna manligt/kvinnligt, teori/praktik, kulturarv/nyskapande, humaniora/konst/teknik med många flera och menar därför att slöjdämnet är ett ämne som lämpar sig väl för den som vill studera "differentieringsproblematik" (Berge, 1992). Jag delar hennes beskrivning, och för Berges liksom för min egen del är konflikten eller särskiljandet mellan manligt och kvinnligt i slöjden en viktig aspekt. Jag väljer att utifrån Berges beskrivning fästa blicken vid tre större konflikter, av vilka vi redan berört två: Slöjdämnet har varit ett *praktiskt* ämne i en teoretisk skola. Det har också varit ett *estetiskt* ämne i en skola som dominerats av andra typer av läroprocesser, men det har framförallt varit ett *könsuppdelat* ämne i en för övrigt könsblandad skola. Jag vill mena att slöjdämnet i mångt och mycket är definierat av just dessa tre konfliktområden, och att dessa tre konfliktområden utmynnat i att slöjdens värde också formulerats utifrån den skärpning mot övrig skolkultur som konflikterna gett upphov till. Det är därför hög tid att närmare redogöra ett möjligt sätt att tolka dessa begrepp.

Ordet "praktisk"

Som ett praktiskt ämne, fokuserar slöjden på kroppsarbete och materialhantering. Det har sin grund i historiska arbetspedagogiska strömningar och tilltron till själva slöjdarbetet som fostrande och slöjdalstren som utilistiska och nytiga (Borg, 2001; Hartman, 1984). Den tidiga skolslöjden ärvde lutherska ideal och arbetsetik. Influerad av katekesundervisningens fostransideal skulle slöjden (såväl flickslöjd som gosslöjd) lära barnen att tycka om och respektera kroppsarbete. Kroppens fostran, den humanistiska synen på en helhetsmänniska bestående av både själ och kropp samt ekonomiska vinster för individ och samhälle utgjorde argument för den tidiga slöjden, och då framförallt pojkslöjden (Borg, 2008; Hartman, 1995). Förvisso betydde kroppsarbete två olika saker, beroende på slöjdart. Pojkarna skulle tränas i syfte att få starkare kroppar, medan flickorna skulle lära sig arbeta kroppsnära, det vill säga begränsa sin fysik (Hartman et. al, 1995; Borg, 2008, Trotzig, 1992). Likaså kan man genom historien också se en stor skillnad i vad som betraktats som praktiskt i de olika slöjdarterna. För flickor handlade det om en domesticerande och kollektiv praktik i en hemmiljö, medan pojkar fostrades till individuella arbetare utanför hemmet, under förra hälften av 1900-talet inriktad mot elementära hantverkstekniker (Hartman, 1984; Hartman et. al, 1995). Över tid har en förskjutning skett från en betoning på kroppsarbete till en betoning på materialhantering och materialslag, inte minst då slöjdamnet genom grundskolereformen bytte fokus från konsuppldelat till materialuppldelat (Berge, 1992). Slöjden är ännu idag i de flesta fall uppdelad efter material. Det är också materialhanteringen som ligger till grund för slöjdsalarnas specialanpassade och tekniskt präglade inredning, allttjämt i trä- och metallslöjd, och sedan länge även i textilslöjd.

Ordet "estetisk"

Slöjd är också ett *estetiskt* ämne, även om det konnoterats olika över tid och ges en varierad betydelse idag. I argumentationen för slöjdamnets plats i folkskolan betonas redan under slutet av 1800-talet ordet estetik. Följande citat är ett exempel på hur begreppet används som en symbol för noggrannhet i hantverket:

Skall nämligen denna estetiska utveckling bli något mera än ett tomt slagord, så måste man med nödvändighet börja från grunden, man måste först och främst vänja barnen vid att med ordning och noggrannhet utföra varje arbete och dymedels hos dem inplanta, att ett oavvisligt villkor

för att något skall kunna anses vackert just i främsta rummet är, att det skall vara väl utfört... (Salomon, 1941, s. 38f)

”Slöjd för gossar” byggde på slöjdundervisning efter förlagor, och kom att understödja ett estetikbegrepp baserat på noggrannhet och precision såsom det vackra i hantverket. Detsamma kan sägas gälla för flickslöjden vid samma tid. Det hantverksmässiga utförandet stod i centrum och ursäktade användandet av modellserier i slöjdundervisningen (Borg, 2008). Flickslöjden fokuserade liksom gosslöjden på hantverket som bärande element:

I den kvinnliga slöjden arbetade man med provstycken, t.ex. för olika sömmar. Det gemensamma idealet var enkelhet, flärdfrihet. Ingen utsmyckning skulle förekomma, möjligen en märkning på flickornas handarbeten. (Hartman et. al, 1995, s.117)

Med början i 1919 års läroplan började arbetspedagogiska, eller aktivitetspedagogiska strömningar att vinna mark i skoldebatten. Den progressiva pedagogiken satte elevaktiva arbetssätt före inlärn timer av undervisningsstoff, och dess ökade fokus på praktiskt och laborativt lärande gjorde att praktiska och teoretiska ämnen fick ett mer jäml ikt utrymme i undervisningen (Hartman, 1984; Hartman, 2005). Detta avspeglades i skolslöjdens (föret rädelsevis träslöjdens) målformuleringar genom att de skrivningar som rörde ämnets yrkesförberedande karaktär ersattes med formuleringar gällande elevens fria och naturliga skapardrift (Hartman, 1984). Den naturenliga slöjden, föret räd av Carl Malmsten, betonade en progressiv syn på lärande, och handens essentiella egenskaper i formgivningen betonades. Formsinnet skulle fostras genom handens arbete. När Hartman beskriver denna vändning inom (den då benämnda) träslöjden, som kom att verka genom 1955 års undervisningsplan, gör han tolkningen att elevens fria skapande är en bärande del av slöjdens estetiska karaktär (Hartman, 1984). En förskjutning av estetikbegreppet kan alltså anas.

Det fria skapandet är alltjämt en viktig komponent i definitionen av slöjdämnet, men idag har denna progressiva estetiska fostran ersatts med målskrivningar åsyftande kunskap om estetik snarare är kunskap i estetik. Studerar man vår senaste läroplan (www.lgr11.se) kan man konstatera att de estetiska värdena i slöjd inte definieras så mycket utifrån hantverksmässig precision eller individuellt skapande, som genom att skapa medvetenhet om estetiska traditioner och begrepps bildning i relation till slöjdföremålets uttryck (www.lgr11.se). Det tycks alltså som att begreppet *estetiskt* är elastiskt och temporärt ge-

nom slöjdhistorien. Begreppet kommer att problematiseras ytterligare i ett av exemplen nedan.

lckeordet "kön"

Avslutningsvis vill jag påstå att slöjdens tredje konfliktyta är könsuppdelningen. Det är först genom grundskolereformen på 1960-talet som uppdelningen i flickslöjd och pojkslöjd formellt upphör (Hartman, 1984). Alltsedan dess har andelen elever som brutit traditionella könsmönster i valet av slöjdart ökat. Det framgår dock enligt den nationella utvärderingen av grundskolan att textilslöjden alltjämt är dominerad av kvinnliga lärare och att trä- och metallslöjden fortfarande är dominerad av manliga. I de fall elever tillåts välja slöjdart gör åtta av tio elever fortfarande könsbundna val (Skolverket, 2005). Som påpekats tidigare är slöjden i de flesta skolor fortfarande uppdelad efter material, där den textila slöjden är präglad av hemmiljön och feminint kodad medan trä- och metallslöjden är maskulin, då den är präglad av offentlighet, verkstadsindustri och yrkesarbete.

Även om dessa tre konfliktområden beskrivs som åtskilda här ovan, menar jag att de är en konsekvens av varandra, tätt sammanflätade och samlevda under lång tid. Det praktiska och det estetiska har varit uttalat, vilket könsuppdelningen inte varit sedan grundskolereformen. Trots detta vill jag påstå att kön är den elementära konfliktytan. Det syns rimligt att behovet att särskilja manligt och kvinnligt ligger som en grund för slöjdens praktiska och estetiska aspekter. För att närmare förklara ett sådant påstående krävs en genomlysning av könsbegreppet och teorin om arbetsdelning mellan könen.

Teoretiska grundantaganden

Vad är kön?

Innan den genusvetenskapliga grunden för mina analyser presenteras, är det viktigt att visa på vad jag avser med begreppet kön och vilken mening det ges i den här texten. Det är alltid vanskligt att tala om pojkar och flickor, eftersom risken finns att man essentialiserar människor efter deras reproduktiva egenskaper. Det finns risk att maskulina och feminina beteenden och praktiker ges en biologisk förklaring, vilket bara medverkar till att ytterligare normalisera de två konstruerade könskategorierna. Rubin (1975/1997) var bland de

första att göra åtskillnad mellan *kön* och *genus* (sex/gender), där kön står för det biologiska könet och genus representerar det socialt konstruerade könet. Genusbegreppet tycks vara dominerande idag, men är även det problematiskt genom dess implicita fokus på ett kön som inte är genus, ett essentiellt kön som genus definieras bort från. Talar man om kön och genus, så finns också kön och genus, vilket skapar en legitim grund för dikotomisering av de två begreppen och att begreppet kön ges en biologisk bestämning. Jag undviker genusbegreppet härnäst i denna text. För mig är kön en konstruerad kategori, avsedd att sortera människor, och bör helt enkelt ses som en kategori bland andra. Davies (2003) drar detta resonemang till sin spets när hon hävdar att indelningen i män och kvinnor är lika godtycklig som exempelvis ful eller vacker, dum eller intelligent (Davies, 2003). Könskategorin är emellertid en historiskt stark kategori, en grundläggande kategori, eftersom den bär upp vårt fortplantningsmönster (Rubin, 1975/1997).

Låt vara att kön är en konstruktion och en godtycklig uppdelning av människor i kvinnor och män. Likväl förekommer ju kvinnor och män. Vårt samhälle är organiserat efter kvinnor och män, och liksom män genom historien varit angelägna om att objektifiera och definiera kvinnor har även kvinnor ägnat stor möda på att hitta en kvinnlig kärna, en essens (Gemzöe, 2008). Den manliga essensen har ju varit uppenbar, vilken har då kvinnans varit? Konflikten mellan att å ena sidan betona en essentialistisk kvinnlighet eller manlighet, å andra sidan att helt nedtona existensen av könskategorierna, med risk för fortsatt könsindelning och könsförtryck, är problematisk. För mig är kön ett resultat av isärhållande och hierarkisering (Hirdman, 2001) över tid. Denna historiska struktur gör könskategorierna verkliga för oss idag. Kvinnor och män finns, eftersom vi har lärt oss att de finns, och genom att förhålla oss till dessa kategorier skapar vi hela tiden nya varianter av män och kvinnor. Vi gör kön eftersom kön är en verklighet vi måste relatera till. En struktur resulterar alltid i handling, med eller mot strukturen, och i min forskning vill jag både visa på abstrakta strukturer och handlingar som kan visa sig mot bakgrund av dessa strukturer i slöjden. Att visa på strukturer är inte oproblematiskt. Bland andra Fraser (1997) problematiserar strukturalistiska tankegods kring kön. Genom att skapa abstrakta strukturer, nedtonas det konkreta handlingsutrymmet hos de som befinner sig i strukturen, menar hon. Likaså leder sökandet efter strukturer till att temporalitet och diskursivt handlande hos individer och grupper av in-

divider åsidosätts. Fraser betonar ett *pragmatiskt* alternativ till könsordningen, där människors handlande sätts i fokus snarare än abstrakta strukturer. Hon menar att kön måste ses som en diskursiv position i en historisk kontext, det vill säga i konstant förändring och därigenom – som en logisk följd – utan essens (Fraser, 1997). I följande reflektioner är det på detta sätt de diskursiva positionerna *flicka* och *pojke* ska förstås. Barnens kön ska ses som temporära positioner som erbjuds barnen. Eftersom strukturerna ständigt förändras, innebär det också att kön som kategori upprätthålls och att barnen således *gör* kön genom sitt sätt att handla i strukturen. Barnet *erbjuds* ett diskursivt kön, *tar* det, och *gör* det till sitt.

Jag ser det alltså, liksom Karlsson (2003) som nödvändigt att försöka förhålla mig till både ett strukturalistiskt och ett post-strukturalistiskt synsätt. Ett strukturalistiskt perspektiv kan hjälpa oss förstå hur slöjden konstruerats utifrån könskategorierna. Först då kan vi dekonstruera den. Dekonstruktion kräver en konstruktion, och slöjdens konstruktion är inte lagd i dagen, menar jag. Människors (elevers) könsgörande i maskulina och feminina miljöer har emellertid redan många strukturalistiska förklaringar, vilket gett en behövlig poststrukturalistisk reaktion, där strukturernas makt över individen ifrågasatts. Jag ser det därför som möjligt att betrakta kön och praktiker i slöjden som diskursiva, att problematisera dem som rörliga och intentionella i förhållande till olika strukturer, i det här fallet slöjdens könsstruktur. Därför är det också hög tid att beskriva vad denna struktur kan tänkas bestå i.

Arbetsdelning, isärhållande och hierarkisering av könen

Antropologiska studier utförda av Lévi-Strauss under efterkrigstiden exemplifierar stora skillnader i hur arbete organiseras i olika samhällen. Hans forskning visar att den gemensamma tvärkulturella nämnaren i arbetsdelningens logik är kön, inte arbetsuppgift (Gemzöe, 2008). Lévi-Strauss visar att en naturlig koppling mellan biologiskt kön och arbetsuppgifter saknas, och att den arbetsdelning vi ser mellan kvinnor och män är kulturellt skapad. Gemzöe (2008) tolkar honom på följande sätt:

Det blir också uppenbart att biologiska skillnader mellan könen inte kan förklara arbetsdelningen, eftersom en syssla som i ett visst samhälle anses lämplig för män i ett annat samhälle anses passande för kvinnor. (Gemzöe, 2008, s.86)

Anledningen till denna strikt könsbundna arbetsdelning är enligt Lévi-Strauss konstruktionen av ett ömsesidigt beroende mellan kvinna och man, ett beroende som garanterar fortsatt heterosexualitet och reproduktion av nya familjemedlemmar (Gemzöe, 2008). Rubin (1975/1997) utvecklar på 1970-talet Lévi-Strauss arbetsdelningsteori genom att sammanföra den med psykoanalytiska förklaringsmodeller kring hur sexualitet formas i den tidiga barndomen. Hon tolkar arbetsdelning och sexualisering som två samverkande processer, vilka delar upp och rangordnar människor efter kön (Rubin, 1975/1997). Ett flertal feministiska forskare har sedan dess utvecklat dessa slutsatser. En av dessa är Hirdman (2001), som genom historiska studier konstaterar att detta *isärhållande* och *hierarkisering* mellan kvinnor och män inte bara är en rest från en förhistorisk era, utan snarare någonting som görs högst medvetet idag också, även i de sammanhang där män och kvinnor jobbar tillsammans (Hirdman, 2001). Forskning som visar på ett historiskt strukturellt isärhållande och hierarkiserande av könen (Rubin, 1997; Hirdman, 2001) leder mig till uppfattningen att arbetsdelningen mellan könen är en grundläggande social struktur, och att människor lägger stor möda på att reproducera denna struktur. I linje med Rubin (1975/1997) men på tvärs med hennes samtida socialistiska radikalfeminister (Gemzöe, 2008), utgår jag ifrån att kön (i den mån det går att hierarkisera) går före klass, och jag avser därför visa att slöjdens praktiska och estetiska konfliktytor, vilka kan beskrivas som klassmässiga, är ett resultat av arbetsdelningen mellan könen.

Tre exempel

I följande avsnitt tänker jag presentera tre bilder av de båda slöjdarternas miljöer, metoder, utrustning och elevarbeten. Dessa kommer att analyseras utifrån det strukturalistiska antagandet att arbetsdelning och sexualisering har skapat olika sociala verkligheter för män och kvinnor, i slöjden liksom i samhället i stort. Återigen vill jag betona att dessa bilder av slöjdarterna är resultatet av ett minnesarbete med ett skillnadsfokus. De minnen jag baserar dessa bilder på springer ur min egen erfarenhet som elev i slöjd, men också utifrån min erfarenhet som verksam trä- och metallslöjdlärare och lärarutbildare i dessa ämnen. Dessa bilder utvecklar och konkretiserar de ovan nämnda konfliktområdena *praktiskt* och *estetiskt* i de båda slöjdarterna. Det är viktigt att påpeka att ana-

lysen utgår från antagandet att de båda slöjdarterna är skilda åt, genom lokaler och lärare. Detta eftersom det alltså är det vanligaste sättet att organisera slöjdundervisning (Skolverket, 2005), men också eftersom jag som subjektiv framställare av dessa exempel inte har någon erfarenhet av slöjdsintegrerad undervisning. Min begränsade erfarenhet av textilslöjdsundervisning medför att en jämvikt i beskrivningarna av slöjdarterna är svår att nå. Trots detta väljer jag att söka skillnader och jämföra slöjdarterna tentativt.

En allmän beskrivning av slöjdundervisningen

Om de tre konfliktområden som beskrivits ovan kännetecknar slöjdamnens position relativt andra skolämnen, och internt mellan slöjdarterna, bör en fördjupad beskrivning ske av själva slöjdundervisningens praktiska och estetiska kännetecken, för enkelhets skull ur ett likhetsperspektiv. Vad avser slöjd som praktiskt ämne kan man konkret se den praktiska prägeln genom att lokalerna är fyllda med teknisk utrustning och material. Elevernas arbetsplatser är specialanpassade för materialhantering och hantverk. Slöjdundervisningen är också speciell i den meningen att elevens egen skapandeprocess och delaktighet i det som tillverkas får en framträdande roll.

En estetisk aspekt av slöjdundervisningen är att arbetet ska utgå från elevens egen idé och sluta i en färdig produkt. Detta gör slöjdundervisningen till ett tillfälle där elevs skapande görs synligt genom produkter. Även dessa slöjdprodukter är i sig kännetecknande för slöjden. Att elevernas egna idéer får genomslag konstateras i den nationella utvärderingen av slöjdamnet där det anges att eleverna upplever att de har stort inflytande i slöjdarbetet (Skolverket, 2005). Slöjden är det ställe man tillverkar saker på, och denna tillverkning sker också under speciella former. Jag skulle vilja påstå att arbetet i slöjdsalen kan betecknas som individuellt arbete i grupp. I och med att elevernas slöjdprojekt är varierade beroende på material och utformning av slöjdstret, är de flesta slöjdprojekten individuella, men genomförda i dialog med andra slöjdelever och lärare. Eleven lär sig av gruppen, speglar sitt arbete bland andra gruppmedlemmar, inspireras av dem och kritiserar av dem. I den nationella utvärderingen av slöjdamnet framgår att elever beskriver det egna ansvaret som något kännetecknande för slöjdundervisningen, likaså möjligheten att arbeta i sin egen takt (Skolverket, 2005). I slöjdundervisningen råder inte heller det krav på tystnad som kan förekomma i ämnen som baseras på instrumentella läroprocesser. Möjligheten

att samtala med varandra och välja samtalspartner under slöjdlektionen, leder också enligt Öqvist (2009) till formeringen av kamratgrupper inom vilka könskodade praktiker kan upprätthållas och nyskas. Öqvist beskriver slöjden som ett av få ämnen där detta görs möjligt.

Alla dessa kännetecken går att rama in med vad Marner (2005) klassar som estetiska läroprocesser. Marner menar att en estetisk läroprocess kännetecknas av bland annat elevens medskapande i kunskapsprocessen, kunskapande genom dialog snarare än genom överföring, samt ett vidgat och mångtydigt kunskapsbegrepp (Marner, 2005). Man kan i förbigående konstatera att Marners definition av estetiska läroprocesser står ganska nära Hartmans (1984) kortfattade definition av estetikbegreppet i sin läsning av den tidiga efterkrigstidens läroplanstexter.

Reflektion kring arbetsplatsen och det levda rummet

En första reflektion är knutet till slöjdens praktiska karaktär, nämligen mina minnen av elevens personliga yta; arbetsplatsen. Arbetsplatserna i de olika slöjdarterna skiljer sig från de gängse arbetsytorna i skolan. Mitt intryck av arbetsplatser i textilslöjdsalen är att det i regel är två långbord, indelade i symaskinsplatser efter bordens långsidor. Vid varje plats finns en symaskin med nödvändiga tillbehör. Slöjdmaterial, tråd, nålar och andra redskap finns placerade i centrala skåp i rummet. Ett klippbord, ett strykbord och en diskbänk brukar också finnas, samt i något fall en vävstol. Min uppfattning är också den att textileleven "för hem" sitt material till sin arbetsplats, där arbetet utförs. Textilier som material är lätta och flexibla, vilket är en förutsättning för denna arbetsordning. Visst finns det undantag, exempelvis när plagg nålas upp på provdockor eller när man arbetar vid klippbord och strykbord, tovar vid diskbänken, väver i vävstolen med mera. Trä- och metallslöjden kännetecknas av hyvelbänken som personlig arbetsplats, menande en arbetsbänk med fastspänningsanordningar. Bänkens design har förändrats mycket lite under 1900-talet och tar sannolikt en central roll i människors minnesbilder av träslöjd och träverkstäder. Hyvelbänkarna är i regel ganska små till storleken men ställs ofta samman i par eller fyrtal för att skapa bänkgrupper och därmed större disponibel bänkyta. Hyvelbänken är att betrakta lika mycket som ett verktyg som en yta, eftersom den har fasthållande funktioner. Slöjdmaterialet liksom verktygen förvaras i skåp, på hyllor och i separata rum. Detsamma gäl-

ler målarverktyg som ofta används i avsedd lokal. I salen finns också ett antal stationära maskiner, där vissa får användas av elever. I min undervisning har eleverna i trä- och metallslöjden ofta nödgats arbeta på andra platser i rummet än vid sin hyvelbänk, framförallt i de senare skolåren. De hårda materialen kan vara skrymmande, dammande, heta eller nymålade. Ofta krävs arbete vid någon stationär maskin eller i ett dammsäkrat rum.

Rosenqvist konstaterar i sin studie av slöjdställningen "Slöjdsommar-92" att de textilkonstnärer (kvinnor) som deltog i utställningen företrädde den kvinnliga normen, som representanter för traditionen genom någon sorts institution, exempelvis en hemslöjdsförening. Mannen beskrivs däremot som en individualistisk motsats; en folkkonstnär, obunden av material och tekniker (Rosenqvist, 2005). Att den manligt dominerade trä- och metallslöjden har en tydligt avgränsad hyvelbänk som egen yta kan tas som en motsägelse till detta påstående. Man ska då bära i minnet att bänken snarare ska ses som ett verktyg, och således basen i ett rörligt användande av rummet. I pedagogiskt hänseende skulle jag vilja beskriva hyvelbänken som en basstation, dit eleven ofta ombeds återvända vid genomgångar och lektionsavslut. Omvänt och fortfarande utifrån Rosenqvists beskrivning av "Slöjdsommar -92" kan en arbetsplats i textilslöjden definieras som en "del i kollektivet" – som en arbetsplats bland många runt bordet. Bordet är bara ett bord, en gemensam yta, och vid bordet i textilsalen är gränsdragningen mellan elevernas arbetsytor svårt. Här förutsätts att man kan samsas om gråzonerna och att man inte breder ut sig för mycket. Det kroppsliga utrymmet är litet.

Trotzig (1992) ger en historisk inblick i de rumsliga aspekterna av skolslöjden, genom att analysera kvinnlig och manlig slöjd vid förra sekelskiftet. Hon lyfter bland annat fram stora skillnader i hur eleverna förväntades använda sina kroppar, samt hur slöjdmaterial valdes i detta kroppsfostrande syfte.

För gossarna valde man en slöjd som gav dem kroppsrorelse, lät dem använda sin kropp, lät dem hyvla, spika etc. För flickorna valdes slöjdarter som skulle utföras i nästan stillasittande ställning. De skulle ha en ställning som inte gav dem tillfälle att visa för mycket av sina kroppar... (Trotzig, 1992, s.95)

Jag tolkar Trotzig som att det förväntade och könskodade kroppsmönstret utgjorde grunden till valet av material i slöjden (Trotzig, 1992). Hennes iakttagelse belyser två komplicerade förhållningssätt till kroppen. Dels skulle flick-

kroppen fostras till att vara begränsad i sina åthävor, dels skulle den skylas. Med fenomenologisk terminologi skulle man kunna beteckna det som en dubbel *immanens*.

Young (2006) beskriver feminina och maskulina förhållningssätt till det fysiska rummet just genom att nyttja en fenomenologisk tolkningsram. Hon använder sig av begreppet *transcendens* för att beskriva ett traditionellt maskulint och utåtagerande subjektskap. Likaså använder hon begreppet *immanens* för att beskriva ett omvänt feminint kodat, inbundet och kroppsnära objektskap. I denna dikotomiska uppställning positionerar hon de kvinnliga kroppsrörelserna som fångade mellan transcendens och immanens. Hon problematiserar detta bland annat utifrån Merleau-Pontys begrepp *det geografiska rummet* och *det levda rummet*.

Min hypotes är att de uttryck den kvinnliga situationen tar sig i hennes beteenden, rörelsemönster och förhållningssätt till det omgivande rummet visar på just denna spänning mellan transcendens och immanens, mellan att vara subjekt och att vara objekt. (Young, 2006 s.260)

Det geografiska rummet är det naturvetenskapligt objektiva rummet, medan det levda rummet är den plats som mutas in genom kroppens förflyttningar och avsikter. Young menar att kvinnan (som könad och levd kropp) omges av tre rumsliga problem. För det första tenderar hon att se rummet som slutet snarare än öppet och gränslöst. För det andra talar Young om en *dubbel rumslighet*, det vill säga att den kvinnliga immanensen skapar ett inre rum i det levda rummet. Detta inre rum skapar förvisso trygghet i en för kvinnor hotfull och sexualiserad värld, men samtidigt avgränsar det henne från det yttre rummets möjligheter. För det tredje är hon ett objekt i rummet, det vill säga att hon ser sig som passivt placerad och objektifierad snarare än aktivt ianspråktagande av rummet (Young, 2006). I den beskrivning jag framställt av den textila slöjdens arbetsplatser blir detta synligt. De bär spår av en kvinnlig immanens och förutsätter ett inre rum hos eleven. Textilelevens levda rum är geografiskt sett litet, och i textilslöjdsalen förväntas eleven vara återhållsam i sin utbredning.

Gör man motsvarande analys i en trä- och metallslöjdsal blir bilden en annan. Jag vill tolka den som präglad av en maskulin transcendens, slöjdaren som subjekt och ianspråktagande av rummets möjligheter, men jag vill också nyansera denna bild utifrån elevernas ålder och kön. Min erfarenhet är att trä- och metallslöjden på mellanstadiet är av en annan karaktär jämfört med hög-

stadiets trä- och metallslöjd. Under mellanstadietiden är grupperna mer könsblandade, slöjdprodukterna bestäms i högre grad av läraren och de utförs med handverktyg vid elevens bänk. I min egen praktik har jag medvetet hållit nere materialkostnaden för de yngre barnen till förmån för de avancerade projekt som bedrivits av högstadieelever. Trä- och metallslöjdens mellanstadium är begränsat i produkter och verktyg, samt präglas i hög grad av arbete vid hyvelbänken. Högstadiet däremot är en period av mer omfattande slöjdprojekt, minskad styrning, ökad tillgång till material och verktyg och – inte minst – dominans av pojkar. Berge (1992) noterar denna skillnad mellan stadierna i sina intervjuer av slöjdläroverutbildare och slöjdstudenter. Bland annat konstaterar hon att det finns en föreställning bland trä- och metallslöjdlärare att flickor är duktiga på mellanstadiet men att pojkar blir duktigare under högstadiet.

Så är de [flickorna] i allmänhet lite noggrannare också i slöjden. Ja, de gör snyggare jobb...ett tag. Sen så försvinner...Det verkar som om det försvinner...skillnaden på högstadiet. Där är pojkarna i allmänhet duktigare.” (Läroverutbildare trä- och metallslöjd i Berge, 1992 s.188)

Berge förklarar detta utifrån tanken på att slöjden skulle styras av en *genuskoreografi* verksam på ett strukturellt plan, på ett symboliskt plan men också på ett känslomässigt plan. Upphovet till hur könen rör sig i denna ”dans” står att finna i historisk arbetsdelning mellan könen, där vår tids koreograf enligt Berge är den ”vite viktorianske mannen”. Hennes intervjuer av aktörer inom båda slöjdarterna visar bland annat på de symboliska (exempelvis slöjdprodukter och metoder) och känslomässiga knutar som ett könsöverskridande beteende hos elever och lärare medför hos andra. Bland annat konstaterar hon att trä- och metallslöjden av vissa studenter anses bli okvinnlig från och med högstadiet. Hon konstaterar vidare att läroverstudenter inom båda slöjdarterna snarare förespråkar än motsätter sig en könsuppdelad slöjd på högstadiet. Än mer intressant är den koppling mellan material och arbetsmetod (symbolisk nivå) och sexuella preferenser (emotionell nivå) som slår igenom i materialet. Att bryta könsmonter är inte ”rändande”. Detta gäller framförallt ifall män gör det. I materialet diskuteras den enda kvinnliga trä- och metallslöjdstudenten i en av trä- och metallslöjdsgrupperna. Hon kallas Eva i materialet, och här omtalas hon av en studentkamrat:

Det är inte speciellt kvinnligt, om man nu får använda fördomar, att stå i arbetskläder och vara smutsig och ta i med kroppen. Utan man har fö-

reställt sig kvinnligt. Det är någonting med...Du förstår vad jag menar...
(Blivande trä- och metallslöjdlärare i Berge, 1992 s.194)

Berge tolkar Evas situation som en ”kvinnlig anomali” där hennes anpassning till manliga värderingar ändå inte ger henne auktoritet bland kamraterna. Samtidigt har hon genom denna anpassning sagt ifrån sig sin kvinnlighet. Hon är varken eller (Berge, 1992). Det är lätt att ställa detta bredvid Youngs (2006) beskrivningar av den kvinnliga kroppens läsning mellan transcendens och immanens.

Min bild av den textila slöjden är att uppdelningen mellan undervisningsstadierna inte markeras på samma sätt. Här finns ingen ”andra andning” i den mening att material och verktyg tillförs som en bonus när man börjat årskurs sju, inte såsom jag upplevt det i alla fall. Elevens transcendens uteblir av det enkla skälet att nya verktyg och alternativa arbetsytor inte förs in, och eleverna fortsätter verka i sina slutna rum. Man skulle kunna anta att könsmärkningen av slöjdarterna accelererar i högstadiet. Ifall det är så, känns det rimligt att ställa sig frågan om det är ett resultat av elevers fria, och därmed könsstereotypa val, eller om man såsom i min egen undervisning ”bäddar” för en könsmärkning.

Den fenomenologiska metoden syftar till att se ”det som visar sig”, fritt från förförståelsens bojar – ett *något* som kan förstås empiriskt (Alvesson & Skoldberg, 1994). Detta något kan tolkas som en oföränderlig kärna eller kvalitet i det mänskliga beteendet och går kanske att ifrågasätta utifrån en socialkonstruktivistisk ansats. Emellertid kan den fenomenologiska metoden användas, genom den diskursiva essens jag förespråkar i denna text. Diskursivt handlande och könsgörande kan vara ”det som visar sig” i exempelvis en slöjdsal. Reflektionen ovan visar på den fenomenologiska metodens tillämpbarhet i ett ämne som slöjd, där kroppars praktiska handlande och diskursivt präglade handlingsmönster görs möjliga att observera. Analysen väcker också frågor. Vilken roll spelar arbetsplatser, inredning och arbetsmetoder för dagens könsgörande elever? Vilken betydelse har materialet för slöjdarens upplevelse av transcendens eller immanens? Hur tänker lärare och elever i de båda slöjdarterna kring användningen av kropp och rum?

Reflektion kring maskulint kodad teknik och slöjdelevers könsgörande

Som nämnts tidigare är slöjdsalar i allmänhet, och trä- och metallslöjdsalarna i synnerhet, präglade av tekniska hjälpmedel. Teknik är ett svärdefinierat be-

grepp, och jag ska försöka förklara hur jag definierar det i denna text. Borg (2001) gör bland annat ordet synonymt med tekniker för bearbetning av material i slöjden, det vill säga praktiker eller handlande. Denna definition av teknik återfinns också i Fröbergs (2010) avhandling om teknik och genus i gymnasieskolan. Fröberg delar upp teknikbegreppet i fyra fält – teknik som *artefakter*, teknik som *verksamhet*, som *kunskap* eller som *mentalitet*. Den teknikdefinition som Borg (2001) ger uttryck för faller då inom ramen för teknik som *verksamhet* eller *kunskap*. Jag betonar emellertid teknik som *artefakt* eller *mentalitet* och deras konsekvens av varandra. Jag gör detta eftersom jag vill skapa en bild av att maskiner och tekniska artefakter hellre återfinns i trä- och metallslöjden än i textilslöjden och därigenom argumentera för att maskulinitet skapas i relation till dessa artefakter såsom en mentalitet. *Teknik* såsom den presenteras här, är teknisk utrustning av det slag som används inom den maskulint präglade västerländska teknikdiskursen, bland annat i slöjden. Ett exempel på sådana tekniska artefakter är maskiner av olika slag:

Relationen till maskiner och teknik är sällan en del av kvinnors sociala och kulturella identitet, vilket den, som vi har sett, i hög grad är för många män. (Mellström, 2003, s.73)

Den *sociala och kulturella identitet* som åberopas i citatet väljer jag att likställa med den av Fröberg (2010) föreslagna tekniska *mentaliteten*. Jag definierar maskulin teknik i slöjden som tekniska artefakter vars användning ritualiseras genom inskolning i *rätt och fel* användning av artefakten. Faulkner & Kleif (2003) menar att den maskulina teknikdiskursens betoning av logik, reduktion och icke-emotionalitet lägger grunden för mäns njutning av teknik. Tekniska problem kan lösas, till skillnad från exempelvis sociala problem, och erbjuder därför ett maskulint alternativ till en emotionellt och reproduktivt orienterad femininitet (Faulkner & Kleif, 2003). Såväl symaskinen som varmluftspistolen eller plåtsaxen, kräver instruktioner från läraren och dyra löften om försiktighet från elevens sida innan användning. Det finns tydliga rätt och fel. Den maskulint kodade tekniken kan orsaka skador, den är ofta motoriserad, het, vass, dyr och bullrig, och ve den elev som inte använder tekniken som den är avsedd att användas. Den tekniska miljön är *farlig*, på samma sätt som i en industrilokal, inte som hemma (se Connells *industriarbetets maskulinitet* nedan). Som en konsekvens av min definition av teknikbegreppet, faller exempelvis tekniska hjälpmedel såsom saxar, nålar, slippapper, kalkerpapper, tänger och fliselin utanför

vad jag här kallar teknik, därför att de inte är farliga i samma utsträckning som till exempel en svarv. I detta exempel betonas det farliga såsom maskulint. Kortfattat skulle man kunna påstå att det jag här definierar som teknik, är just trä- och metallslöjdens lite "farligare" tekniska artefakter, vilkas användning ritualiserats och försetts med rätt och fel. Visst finns det icke farlig teknik som kodas maskulint. Det finns exempelvis gott om forskning på hur maskulinitet konstrueras i relation till datorteknik (Faulkner & Kleif, 2003; Gunnarsson, 2003; Mellström, 2003), men det saknar betydelse för de argument jag tänker bygga i den här texten.

En trä- och metallslöjdlärare introducerar dagligen maskulint kodad teknik för sina elever. I textilslöjden sker det inte lika ofta, menar jag. I textilslöjden representeras denna tekniktradition framförallt av symaskinen, men kanske också strykjärnet eller spisplattan. Symaskinen är en invecklad maskin, som ställer krav på finmotorik och koordination mellan fot och händer. Den är ett uppskattat inslag i den textila miljön, där eleverna ofta får tillgång till varsin maskin, med många intressanta och rationella funktioner. Det är alltid lika fascinerande att se hur barn i tredje klass koncentrerat sitter hukade runt sina maskiner när de första stygnen ska sys.

I trä- och metallslöjden är det självfallet gott om den maskulint kodade teknik som skissats ovan, då teknik här till stor del definierats utifrån dess förekomst i trä- och metallslöjdens miljöer. Kännetecknande är ett visst utbud av stationära maskiner, handhållna maskiner, svetsutrustning och mer avancerade icke elförbrukande anordningar såsom stationära plåtsaxar, plåtbockar och pressanordningar av olika slag. I ett avsnitt i sin etnografiska studie av mellanstadiebarns könsgörande i skolan beskriver Öqvist (2009) en grupp pojkar under en lektion i textilslöjd. Pojkarna sitter vid sina symaskiner och *kör*. Öqvist konstaterar att symaskinen blir en metafor för en bil och en "manlig fartsymbol" med en gaspedal. Jag tolkar det som att tekniken gestaltad genom symaskinen blir en kanal för maskulint uttryck i en feminin miljö. Hon beskriver det som att pojkarna upplever ett behov av maskulinisering:

Pedalen och symaskinen blir således en del av rummet som de har kontroll över och genom vilken de neutraliserar tillvaron i den feminina miljön. (Öqvist, 2009, s.149)

Det som är intressant i denna observation är att pojkarna – utöver att de maskuliniserade miljön genom sitt sätt att använda det talade språket, även använde

symaskinens teknikprägel som en viktig länk in i textilsalen (Öqvist, 2009).

En aspekt av maskulin teknikanvändning, eller transcendent teknikanvändning om man så vill, är att tekniken tas i anspråk och bemästras. Faulkner (2003) menar att detta följer på samma könsbaserade isärhållande som även präglar teknikanvändningen och synen på teknik. Hon anser att teknik är en konsekvens av genus (Faulkners definition), snarare än tvärtom, och att teknik därför kan delas in i kategorierna *hård* och *mjuk* teknik. Jag tycker att detta är en intressant indelning, med tanke på att slöjdämnet under en kortare period (1994 – 2000) delades in i *mjuk slöjd* och *hård slöjd* beroende på slöjdmaterial. Faulkner gör emellertid en ytterligare indelning vad avser själva användningen av teknik. Hon klassar *rutinmässig* användning av teknik som feminin, samt *icke rutinmässig* användning av teknik som maskulin. Hon exemplifierar detta genom att beskriva hur en narkosköterska dagligen i sitt arbete hanterar dyr teknisk utrustning, men knappast reparerar den, då det sannolikt görs av en manlig tekniker. De tekniska nyckelpositionerna är alltså förbehållna män (Faulkner, 2003). Såväl Rubin (1975/1997) som Hirdman (2001) betonar hur ett isärhållande mellan könen strax leder till en hierarkisering, vari könsförtryck uppstår. Det är tydligt att mäns kontroll över tekniken genom nyckelpositionerna är just ett exempel på denna hierarkisering.

I Öqvists exempel framgår det att pojkarna tar sig rätten att definiera hur tekniken ska användas genom att använda den på ett icke rutinmässigt sätt. Symaskinen ska användas som bilar används. Emellertid visar hennes observationer också på något annat, nämligen att pojkarnas maskulina uttryck tonas ner när de befinner sig i trä- och metallslöjden. Eftersom maskuliniteten "sitter i väggarna" finns det plats för ett mer feminint beteende hos dem. För flickorna sker det omvända. Speciellt ett exempel visar tydligt hur teknisk utrustning omkodas. Öqvist beskriver en flicka som använder en lödkolv för att bränna in hjärtan i en träbit. Genom brännandet av hjärtan på träbiten feminiseras lödkolven. Öqvists resultat är intressanta, och jag delar hennes bild till viss del, men anar liksom Dixon (1997) att trä- och metallslöjden (i Dixons fall *Design and Technology*) ibland även fungerar som en arena för aggressivt maskulinitetskapande. Huruvida detta sker i relation till *hård* teknik eller bara sker genom artefakter i slöjdsalen, såsom Dixon visat, återstår att undersöka. Det beror möjligen på elevens tillgång på teknik. Jag har flera minnen av pojkar som använt bormaskiner som pistoler, kört "rally" med den elektriska kontursågen

eller pressat pelarborren så hårt att det doftat rök i slöjdsalen en god stund efteråt.

Att en maskulin miljö skapar feminina män, kan exemplifieras genom Connells studie av sydafrikanska gruvarbetare, vilkas homosociala och maskulina gruvsamhälle öppnade upp för en femininisering. Detta manifesterades inte minst i att vissa gruvarbetare anammade en heteronormativ femininitet och blev "minors wives" åt andra gruvarbetare (Connell, 2005). Men Connell (2005) exemplifierar också en *industriarbetets maskulinitet*, där destruktivt beteende mot den egna kroppen är en viktig del i upprätthållandet av det socialt maskulina. Hartsock (1983/1997), som jag återkommer till längre fram, menar likaså att den *abstrakta maskuliniteten* (hennes term) är präglad av våldsanvändning. Trä- och metallslöjden är en maskulin miljö, och jag tycker mig ha sett åtskilligt av elevers riskbeteende i trä- och metallslöjden. Jag undrar hur elevers riskbeteende kan sammanlänkas med ett icke rutinmässigt förhållningssätt till tekniken i rummet? Tekniken ger på något sätt möjligheter för risktagande, och därigenom maskulinitetskonstruktion.

Uppdelningen mellan rutinmässig och icke rutinmässig teknikanvändning är intressant och skulle behöva studeras närmare i slöjdsammanhang. Jag har svårt att dra mig till minnes situationer där jag upplevt detta i undervisningen, sannolikt eftersom jag inte varit medveten om detta sätt att förhålla sig till teknik. Emellertid törs jag påstå att när exempelvis en maskin gått sönder och jag tvingats ägna undervisningstid åt reparationsarbete, har jag i de flesta fall bett pojkar om hjälp i handräckningen. Det kan hända att jag valt ut dessa pojkar, men det kan även vara så att det är just pojkar som hållit sig framme och erbjudit hjälp. Utifrån Faulkner (2003) och Öqvist (2009) och mina egna minnen tycks det vara så att oavsett hur barn reagerar på den maskulint tekniska miljön i framförallt trä- och metallslöjden, eller den tekniskt avskalade miljön i textilslöjden, så reagerar de. Här finns gott om utrymme för vidare problematiseringar utifrån ett genusperspektiv. Den typ av maskulint kodad teknik som jag valt att exemplifiera här påverkar barnens könsgörande, och Faulkner (2003) betonar den kunskapslucka som fältet kön-teknik utgör inom genusvetenskapen.

Reflektion kring slöjdalstrens estetik

En estetisk aspekt av slöjdundervisningen är slöjdalstrens uttryck. Tillsammans med ytstruktur, färgsättning, komposition, mönster med mera, utgör formen en viktig del av vad Mäkelä (work in progress) kallar *formalestetik*. Forskning visar att elever har god förmåga att bedöma visuella formalestetiska kvaliteter i textila material, ställt i relation till vuxnas bedömningar (Homlong, 2006). Även om estetik kan definieras på många olika sätt, visar detta att de visuella formalestetiska aspekterna är något som barn relaterar till och skapar förståelse för. Det är alltså inte orimligt att just det *visuella* resultatet av slöjdprocessen – slöjdalstret – har betydelse för barnets uppfattning av hennes egen estetiska förmåga och kunskap. Mäkelä (work in progress) har utvecklat slöjdens estetikbegrepp genom att anta ett *uttrycksperspektiv*, vilket är en vidare beskrivning av uttryckets kännetecken i olika slöjdalster. Här är den estetiska aspekten bara en del av uttrycket, då såväl gestaltande aspekter som kreativa aspekter av slöjdalstret också ges plats. Inom den estetiska aspekten ryms fyra olika kännetecken; *artefakt, stil, kvalitet/smak* och *sinnlighet*. Han menar att bedömningar av materiella egenskaper i ett slöjdalster tillhör den estetiska aspekten, kännetecknade av sinnlighet, stil och kvalitet/smak. Mäkelä menar också att slöjden är en mångsensorisk verksamhet som befinner sig i en estetisk diskurs där visuell och auditiv sinnlighet är hierarkiskt överordnad känsel, lukt och smak (Mäkelä, work in progress). Han är inte ensam om att uppfatta våra sinnen som hierarkiskt ordnade. Bullington (2007) menar att den visuella sinnlighetens överordning inom bland annat psykologin har gamla anor. Hon hävdar att synen har perceptuella fördelar genom dess distans till objektet, dess möjlighet att rikta – välja och välja bort intrycken, vilket exempelvis inte hörseln kan göra.

Synen är ett unikt sinne på det sättet, eftersom de andra sinnena (hörsel, smak, lukt och känsel) är tidsbundna och icke-spatiella. [...] Detta gör att synen kan betraktas som den kroppsliga grunden till något som vi håller väldigt kärt, nämligen föreställningen om objektivitet. (Bullington, 2007, s.35 f)

Utifrån antagandet att visuell sinnlighet genom dess koppling till intentionalitet och objektivitet är överordnat den taktila sinnligheten, är det intressant att problematisera estetiska uttryck i slöjdalster utifrån ett strukturellt antagande om isärhållande och hierarkisering av kön och slöjdmaterial. Slöjdarternas olika material erbjuder skilda möjligheter till visualisering. Material som trä,

metall, plast, sten och horn är alla material med en styvhet och en volym som ger möjlighet till självbärande konstruktioner och former, vilket textilier inte gör på samma sätt. När Carl Malmsten talade om den naturenliga slöjdens ”smakskolning” utgick han från att barnets formalestetiska bildning skulle ske genom den egna handens arbete i ett formbart material – trä.

Smakskolningen tänktes ske med händerna som förmedlande länkar. Händernas budskap förmodades föras vidare och så småningom klarna till personliga uppfattningar hos individen. Malmsten antog alltså att formsinnets fostran skedde ”för hand”, det vill säga med handens hjälp. Denna övertygelse var ett centralt inslag i hans bildningssyn. (Hartman, 2008, s.73)

Malmsten har haft en stor formell påverkan på svensk skolslöjd och hemslöjd (Rosenqvist, 2007; Hartman, 1984,) även om den informella påverkan inte torde varit lika stor (Borg, 2001). Man måste därför ställa sig frågande till vilka hänsyn han tog till den slöjdart som inte haft, eller har, lika lätt att genom tredimensionell form skapa ett visuellt uttryck i materialet?

Tyg är vanligt förekommande inom den textila slöjden. Tyget är inte (vanligtvis) självbärande och har ingen påtaglig volym. Jag har lagt märke till framförallt två sätt att hantera detta. Man kan med tygets hjälp framsätta ett yttre hölje som sedan fylls med stoppning. Exempel på sådana slöjdalster är till exempel kuddar och tygfigurer. Ett annat och kanske vanligare sätt på vilket man skapar rumsligt djup (tredimensionalitet) och stadga i textila material är att låta tyget omfatta en redan befintlig form, exempelvis en kropp, eller en del av en kropp. Inom klädsömnad är den textila formgivaren till stor del beroende av formen på den kropp som ska kläs. Kan det vara så att den spatiala träningen i textilslöjd till delar består av att materialet ska anpassas efter givna tredimensionella former, snarare än att själv utgöra en tredimensionell form? Kan det vara så att textilier som slöjdmaterial leder till att formalestetiska aspekter såsom mönster, ytstruktur och färgsättning betonas, eftersom de tredimensionella aspekterna av formen är begränsade?

Min erfarenhet är att trä- och metallslöjden betonar tredimensionell form på bekostnad av tvådimensionella uttryck, det är åtminstone så jag bedrivit min egen undervisning. Det har inte varit ovanligt att elever lagt en termins arbete på en tredimensionell form för att sedan, under påtryckning från mig, ”slänga på” lite färg sista lektionen. Målrummet är bland många trä- och metallslöjd-

lärare ett problematiskt och försummat rum. Ofta förespråkar vi (trä- och metallslöjdlärare) en skyddande ytbehandling utan färg eller mönster i syfte att träet eller metallen ska få tala "sitt språk", träets struktur ska synas med mera. Givetvis finns det gott om undantag från denna beskrivning, exempelvis när elever jobbar uttalat tvådimensionellt. Det kan handla om att såga ut en urtavla och dekorera den, prägla plåt, skära in mönster i ett karottunderlägg, måla spelplaner etcetera. Trotzig (1992) menar i sin slöjdhistoriska studie att visualisering av elevers slöjdföremål i den tidiga svenska skolsløjden varierade beroende på elevens kön. Hennes tolkning är att alster som tillverkades på textilsløjden hölls undan, de doldes:

Men främst gjorde de saker som skulle användas nära kroppen, lintyg, skjorta, förkläde, strumpor. De gjorde kläder som passade deras egna kroppar, eller för ett kommande spädbarn. De sydde en fullständig serie klädesplagg för det späda barnet. Flickorna gjorde det som skulle döljas; ingen mor visade upp sin dotters kalsonger, men sonens blompall kunde alla beundra! (Trotzig, 1992, s.104)

Det handlar alltså om att föra ytterligare en immanens till den tidigare presenterade *dubbla immanensen*. Förutom att flickorna lärde sig ett återhållsamt kroppsmönster och vandes att skyla sin kropp, visar Trotzigs exempel att slöjdalstren i *sig själva* syftat mot en fortsatt kroppsbundenhet och immanens hos flickorna. Klädsömnadens och klädmodets kropps-fokusering har traditionellt betraktats som ett patriarkalt förtryckande av kvinnor, genom kvinnan reducerats till en kropp. Denna kritik av modet har, för att passa i en radikalfeministisk kamp mot patriarkatet, förutsatt att kvinnors kroppar kläs för att tillfredsställa män, vilket är en generalisering och ett grundantagande som utgår från en heteronormativ föreställning av två polära kön (Nordberg & Mörck, 2007). Här kan man med rätta ifrågasätta strukturalistiska förklaringsmodeller till varför textilsløjden ägnar sig åt klädsömnad. Emellertid bör man ändå hålla i åtanke att kropps-fokus och könsskapande genom kroppens objektifiering är ett traditionellt immanent och kvinnligt arv.

Den tvådimensionella tolkningen av formbegreppet i textilsløjden är, för att återknytta till Mäkeläs definitioner, ett uttryck som härrör till kännetecknet *stilla kvalitet*. Det är alltså viktigt att här också beröra det estetiska kännetecknet *kvalitet* som en del i det uttryck ett slöjdalster förmedlar. Kvaliteten på det textila materialet ges stor plats, och hur materialet *känns* är viktigt. "Känn på

kvalitén!” – är en kommentar som ofta åtföljer ett nyinköpt klädesplagg, möbel eller annan textil vara. Genom att känna på ett textilt material kan man ganska snart avgöra elasticitet, tjocklek, vikt, värme, styrka med mera. Textil kvalitet som estetiskt kännetecken erfars ofta taktilt, menar jag. Ett betonande av den taktila sinnligheten, vilken är hierarkiskt underordnad den visuella, betyder att det textila materialet per se kan antas vara underordnat hårda material. Trä och metall å andra sidan är material där kvaliteten bedöms visuellt snarare än taktilt. Förvisso besiktas ytbehandling som formalestetisk och funktionell kvalitet ofta genom känseln, men rena funktionella kvaliteter såsom styrka och formbeständighet, kan inte alltid bedömas taktilt. Detta gör att kvalitetsbedömningar av trä och metaller kan antas vara mer abstrakta, medan kvalitetsbedömningar av textilier är konkreta. Faulkner (2003) ger ett exempel på hur detta kan visa sig. I en av de studier hon refererar till, fick en grupp 13-15-åringar en designuppgift. Deras uppdrag bestod i att välja ut ett av två tyger i syfte att tillverka en varm och vindtålig jacka. Det Faulkner förvånas över i denna studie, är att flickorna angrep uppgiften på ett annat sätt än pojkarna. Flickorna lade ner stor möda på att provklippa, dränka och i övrigt pröva materialen för att skapa sig en bild av det sammanhang i vilket jackan skulle användas. De praktiserade ett holistiskt och ändamålsfokuserat angreppssätt på uppgiften, vilket Faulkner menar är en förutsättning för tekniskt designarbete, men som av elevernas lärare betraktades som ett annorlunda och irrelevant sätt att förhålla sig till uppgiften (Faulkner, 2003). Detta följer strukturalistiska förklaringsmodeller. Faulkner menar att i en dualistisk uppställning av feminin och maskulin tekniksyn, står det feminina för det ”subjektivt rationella”, känslomässiga, konkreta och holistiska. En maskulin tekniksyn präglas däremot av abstraktion, reduktion och känslomässig distans (Faulkner, 2003). Sammantaget kan det synas vara en fråga om närhet och distans, konkret och abstrakt, taktilt eller visuellt.

Hartsock (1983/1997) använder sig såsom tidigare nämnts av begreppet *abstrakt maskulinitet*. I sin läsning av arbetsdelningsteori och psykoanalys lyfter hon fram den polära uppdelningen mellan det maskulint abstrakta och feminint konkreta. Den abstrakta maskuliniteten grundläggs enligt henne i tidig barndom såsom en protest mot modern.

Material reality as experienced by the boy in the family provides no model, and is unimportant in the attainment of masculinity. Nothing of value to the boy occurs with the family, and masculinity becomes an

abstract ideal to be achieved over the opposition of daily life (Hartsock, 1997, s.227).

Den reproduktiva sfären är genom arbetsdelningen förknippad med modern, och pojken måste, som ett resultat av sexuella psykologiska processer söka sig bort från hemmiljön. Hartsock menar att eftersom moderns sfär är konkret, materiell och inriktad på reproduktion av liv, och pojkens maskulinitet måste konstrueras i opposition mot detta, skapas hos pojken en föreställning om att tillvarons mening finns i det abstrakta – i verklighetens utkant (Hartsock, 1983/1997). Om man utgår från att görandet av maskulinitet sker genom ett fjärande från en materiell och konkret verklighet, ligger det nära till hands att också lägga det visuella uttrycket, som en distanserat uttryck, i den maskulina vågskålen. Om distansering, visualisering och objektifiering hör till den abstrakta maskuliniteten, innebär det också att de material som traditionellt använts i en maskulinitetsfostrande slöjd bör ha vissa egenskaper. De bör vara hårda, självbärande och möjliga att distansera sig ifrån, eftersom textilier är mjuka, fogliga och av tradition kroppsnära.

Den estetiska upplevelsen och det formalestetiska resultatet av slöjddandet beror till stor del på det material som står till buds. Såsom jag valt att tolka Trotzig (1992), är såväl slöjdmaterial som slöjdalster valda i *syfte* att fostra barn till kvinnor och män. Könet bestämmer materialet, och materialet bestämmer uttrycket. Jag väljer att förklara detta genom en historisk struktur av isärhållande mellan tredimensionell och tvådimensionell form, visuell och taktil sinnlighet samt en hierarkiseringen av dessa sinnligheter. Denna koppling följer strukturalistiska förklaringsmodeller rörande isärhållande och hierarkisering av kön, och leder till en rad frågeställningar: Hur tolkas formbegreppet bland slöjdens lärare och elever? Hur påverkar betoningen på tredimensionalitet eller tvådimensionalitet elevers uppfattning om deras eget uttryck som kropp och människa? Hur möjliggörs ett vidgat förtänkande i de relativt sett tvingande materialen? Hierarkiseringen av taktil och visuell sinnlighet är i också viktig att problematisera vidare, givet ett samhälle där det visuella uttrycket (skärmtur, media) allttjämt tar ökad plats.

Sammanfattande kommentar

Syftet med denna text har varit att utifrån en definition av slöjd som praktiskt/estetiskt ämne dekonstruera det *praktiska* och det *estetiska* ur ett genusperspektiv. Detta har skett genom minnesarbete och genom tidigare forskning inom slöjd och exemplen har speglats mot strukturalistisk genusteori där arbetsdelning, sexualisering, isärhållande och hierarkisering av könen utgjort bärande element. Detta strukturalistiska grundantagande har gjort det möjligt att problematisera könsstrukturer i slöjden som historiskt förankrade men också föränderliga över tid. Genom att använda mig av fenomenologiska förklaringar av kropp och rum (Young, 2006) samt kvinnohistorisk forskning (Trotzig, 1992) och slöjdforskning (Berge, 1992) i min reflektion kring slöjdelevens personliga arbetsplats, har olika villkor för immanent och transcendent slöjdande problematiserats. Textilslöjdens arbetsplatser och materialets möjlighet att flyttas till arbetsplatsen antas bidra till ett immanent slöjdande, medan arbetsplatserna i trä- och metallslöjden bidrar till ett mer transcendent slöjdande genom att slöjddandet, åtminstone på högstadiet är mindre bundet till den personliga arbetsplatsen. Denna dualism kan förklaras genom arbetsdelningsteori och strukturalistiska antaganden om kön. Fenomenologisk metod har fördelar när det gäller slöjdrummet som möjligt levtt rum hos eleverna. Slöjd är ett skolämne där inredningens och den tekniska utrustningens placering strukturerar elevers användning av sina kroppar. Huruvida slöjdmaterialet går att bearbeta vid den personliga arbetsplatsen kan spela roll och det är därför möjligt att ytterligare problematisera och studera relationen mellan kropp, rum, arbetsmetod och material i slöjdundervisningen. Elevers övergångar mellan slöjdarterna tycks medföra konsekvenser för könsgörandet. Den könade *anomalin* hanteras förstås på olika sätt beroende på elevers upplevda könsidentitet och möjligheter att göra kön. Reflektionen visar att slöjdens könskodade slöjdarter behöver belysas ytterligare i syfte att förstå hur elever hanterar denna fångenskap mellan transcendens och immanens. På vilka sätt feminiserar och maskuliniserar elever slöjdverksamheten i dessa övergångar? Omvänt kan man också fråga sig hur elevernas beteenden, metoder och slöjdalster maskuliniseras och feminiseras av de könsmärkta miljöerna vid dessa övergångar? Hur görs kön i homosociala och heterosociala slöjdsituationer?

Den andra reflektionen berör den del av tekniken som traditionellt klassats som maskulin och överordnad och som finns representerad framförallt i

trä- och metallslöjden. En strukturalistisk analys byggd på forskning inom teknik- och genus (Faulkner, 2003) och beskrivningar av hegemonisk maskulinitet (Connell, 2005) ger intrycket att tekniken i slöjdsalarna kan användas som en del i elevernas könsgörande. Här är Öqvists (2009) observationer en viktig källa till fortsatt problematisering. Bland annat vittnar hennes empiri om att pojkar feminiseras i den maskulint märkta trä- och metallslöjden, något som behöver problematiseras ytterligare ur en teknikaspekt. Betyder detta att närvaron av teknik i slöjden ger denna mjukare maskulinitet i alla lägen, eller förändras teknikens roll, när eleverna själva tillåts använda den? Vilken roll fyller egentligen tekniken i elevers könsgörande i slöjden? Vilken roll spelar elevens *användning* (rutinmässig/icke rutinmässig) av tekniken, och möjligheter till teknikanvändning i könsgörandet? Detta behöver, precis som Faulkner (2003) menar, problematiseras ytterligare.

Den sista reflektionen lyfter fram de formalestetiska diskurser som kringgärdar elevernas slöjdalster i de olika slöjdarterna. Detta görs utifrån en semiotisk ansats (Mäkelä, work in progress) kopplat mot strukturalistisk genusteori (Hartsock 1997; Faulkner, 2003). Reflektionen tar avstamp i antagandet att slöjdarternas olika material också ger olika möjligheter till *form*. Mjuka, icke självbärande material såsom textil, sammankopplas i texten med ett tvådimensionellt uttryck och taktil sinnlighet som estetiskt kännetecken. Här prövas också tanken på den textila slöjdens användning av kroppen som ett sätt att skapa tredimensionalitet, en kroppsfokus som kan tänkas relatera till den textila slöjdens immanens. Hårda material kopplas i sig själva, genom formbeständighet och volym mot ett tredimensionellt formbegrepp och visualisering som estetiskt kännetecken. Då visuell sinnlighet i en vidare estetisk diskurs är överordnat taktil sinnlighet, sätts slöjdmaterialens möjligheter till uttryck i fokus utifrån ett genusperspektiv. I texten föreslås en koppling mellan visuell sinnlighet, tredimensionell form och *abstrakt maskulinitet* såsom Hartsock (1983/1997) beskriver den. Utgående från en strukturalistisk syn på isärhållande och hierarkisering av kön som grundläggande konfliktyta i slöjd liksom i samhället i stort, kan en motsatt feminin sida antas. Denna kännetecknas i så fall av taktil sinnlighet, tvådimensionalitet och därmed ett omförhandlat formbegrepp. I texten söks belägg för att såsom formbegreppet använts av Malmsten, som här får representera patriarkatet, riktas efterkrigstidens formbegrepp mot hårda material och tredimensionell form. Vilken påverkan detta fått i slöjdun-

dervisningen är oklart, och forskning på detta tycks saknas. Är slöjdens estetik ett resultat av slöjdens könsuppdelning? Kan man anta att eftersom kön påverkat valet av slöjdmaterial, och materialet i stor utsträckning bestämmer det formaleestetiska uttrycket, kan estetiken i viss mening antas vara könsbestämd. Här finns stora möjligheter till fortsatt problematisering. Slöjdarterna har en gemensam läroplan, med gemensamma beskrivningar kring sinnlighet i kunskapsprocessen och estetiska mål, ändå kan materialen antas vara väldigt olika varandra i fråga om uttryck och möjligheter till uttryck. Vilka effekter ger detta i slöjdsalen? Hur beskrivs detta mångtydiga estetikbegrepp av lärare och elever? Hur kopplas slöjdens estetik till kroppen som del i det formaleestetiska uttrycket och vad innebär det för elevernas uppfattningar kring kropp och kroppens plats i könsgörandet?

Dessa tre reflektioner har orienterats efter två bärande begrepp. *Praktiskt och estetiskt* är stora ord inom slöjdämnet, men det finns många fler. *Tradition, kultur, kreativitet, självständighet* och *lust* är likaså exempel på begrepp som omfattats av slöjdämnets företrädare, satts i relation till slöjdundervisningen och getts en *mening*. Vart och ett av dessa tål att reflekteras över på samma sätt som exemplifierats i denna text, och jag menar att genusperspektivet är användbart även i fortsatta reflektioner.

Källor

Litteratur

- Alvesson, M & Skoldberg, K (1994) *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barlebo Wenneberg, Søren (2009) *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Berge, Britt-Marie (1992) *Gå i lära till lärare*. Umeå: Umeå universitets tryckeri.
- Borg, Kajsa (2001) *Slöjdämnet intryck – uttryck – avtryck*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Borg, Kajsa (2008) "Slöjd för flickor och slöjd för gossar", i Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Bullington, Jennifer (2007) *Psykosomatik. Om kropp, själ och meningsskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- Connell, Raewyn (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, Bronwyn (2003) *Hur pojkar och flickor gör kön*. Stockholm: Liber.
- Dixon, Carolyn (1997) "Pete's Tool : Identity and sex-play in the design and technology classroom", *Gender and Education*, Vol. 9, No. 1, pp 89-104.
- Faulkner, Wendy & Kleif, Tine (2003) "I'm No Athlete [but] I Can Make This Thing Dance! –Men's Pleasures in Technology", *Science, Technology, & Human Values*, Vol. 28, No 2.
- Faulkner, Wendy (2003) "Teknikfrågan i feminismen" i Berner, Boel (red.) *Vem tillhör tekniken? – Kunskap och kön i teknikens värld*. Kungälv: Arkiv förlag.
- Fraser, Nancy (1997) "Structuralism or Pragmatics?", i Nicholson, Linda (Red.) *The Second Wave – a reader in feminist theory*, New York; Routledge.
- Fröberg, Merith (2010) *Teknik och genus i skapandet av gymnasieskolans teknikprogram: Översättningar och gränsarbete på tre nivåer*. Linköping: Linköping University Electronic Press
- Gemzöe, Lena (2008) *Feminism*. Stockholm: Bilda förlag.
- Gunnarson, Ewa (2003) "I skuggan av dominerande diskurser", i Johansson, Thomas & Kuosmanen, Jari (Red.) *Manlighetens många ansikten – fäder, feminister, frisörer och andra män*, Lund; Liber
- Hall, Stuart (1997) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage
- Hartman, Per (1984) *Slöjd för arbete eller fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Hartman, Per (2008) "Formsinnets fostran – Carl Malmstens bildningssyn", i Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hartman, Sven G (2005) *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hartman, Sven G; Thorbjörnsson, Hans; Trotzig, Eva (1995) *Handens pedagogik*. Linköping: Skapande vetande.
- Hartsock, Nancy C.M (1997) "The Feminist Standpoint – Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism", i Nicholson, Linda (Red.) *The Second Wave – a reader in feminist theory*, New York; Routledge.
- Hasselskog, Peter (2010) *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences.
- Hirdman, Yvonne (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*. Liber: Malmö.
- Homlong, Siri (2006) "Beskrivning av tygers estetiska kvaliteter", i Borg, Kajsa & Nygren-Landgårds, Christina (red.) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig behysning*. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi, No 21
- Karlsson, Ingrid (2003) *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Marner, Anders (2005) *Möten och medieringar*. Umeå: Monografier, Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umeå universitet.
- Mellström, Ulf (2003) "Teknik och maskulinitet: män och deras maskiner", i Berner, Boel (Red.) *Vem tillhör tekniken? Kunskap och kön i teknikens värld*, Lund; Arkiv
- Nordberg, Marie & Mörck, Magnus (2007). "Maskulinitet och mode som genusvetenskaplig och etnografisk utmaning". *Tidskrift för genusvetenskap*, nr. 1-2.
- Rosenqvist, Johanna (2007) *Könsskillnadens estetik? Om konst & konstskapande i svensk Hemslojd på 1920- & 1990-talen*. Stockholm. Nordiska Museets Förlag.
- Rubin, Gayle (1997) "The Traffic in Women", i Nicholson, Linda (Red.) *The Second Wave – a reader in feminist theory*, New York; Routledge.
- Salomon, Otto (1941) "Något om slöjdundervisning" i Holm, Rurik (red.) *Otto Salomon – Tankar om slöjd uppfostran och lärarebildning*. Stockholm: Svensk läraretidnings förlag.

Skolverket (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan – Slöjd*.
Stockholm:Fritzes

Thorgersen, Ketil (2006) "Estetik i grundskolans styrdokument", i Alerby, Eva & Elíddóttir Jórunn (red.) *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur.

Trotzig, Eva (1992) "*Qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål*"-
Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900. Stockholm:
HLS förlag.

Young, Iris Marion (2006) *Att kasta tjejkast – texter om feminism och rättvisa*.
Stockholm: Atlas.

Öqvist, Anna (2009) *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Luleå: Institutionen för Pedagogik och lärande.

Otryckta källor.

Mäkelä, Esko (work in progress) Utkast till avhandlingstext i januari 2011.

Internet.

www.lgr11.se (2011-01-17, 12.00)

Formingsfaget ved førskolelærer- utdanningen

– i et kjønns og likestilling perspektiv



Gry Uhlin-Engstu

Abstrakt

Denne artikkelen forsøker å sette søkelyset på det å få en større bevissthet rundt likestillingsperspektivet i formingsfaget ved førskolelærerutdanningen. Med andre ord bidra til at studentene øves i å tenke på at barn skal få like muligheter til å delta, bidra og erfare i formingsaktiviteter i barnehagen. Det er vist til at pedagogens habitus og kulturelle kapital, har betydning for hva som presenteres av materialer for barna. Hva pedagogene møter i sin utdanning av opplevelser med materialer og teknikker, vil således være med på å påvirke hvilke estetiske opplevelser barna utsettes for i barnehagen. Det er lovbestemt gjennom rammeplanen at likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk.

Formålet i denne omgang blir å forsøke å *synliggjøre* (hvordan) *likestillingsperspektivet* (kan gjenspeiles) *i tilrettelegging av formingsoppgaver?* – Slik at vi, som arbeider med barn og studenter, kan bli bevisste også dette perspektivet når vi planlegger en formingsaktivitet. Først presenteres faget forming kort, historisk og generelt, før jeg kommer inn på hva rammeplanen for barneha-

gene i Norge sier om likestilling og forming. Deretter blir det redegjort for hva faget forming innebærer for førsteklassestudentene på førskolelærerstudiet ved Høgskolen i Telemark. Siden følger redegjørelse og refleksjoner rundt *kulturell kapital, habitus, likestilling i barnehagen*. Til slutt følger en diskusjon over hvordan man kan ta med likestillingsperspektivet i tilrettelegging av forming-soppgaver.

Innledning

Jeg arbeider som høgskolelektor i forming ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark (HiT). Høsten 2010, fikk jeg anledning til å delta på et forskerkurs med tittelen: *Genus & estetiske ämnen* ved Universitetet i Umeå. Det er med forlegenhet jeg innrømmer at jeg da lurte litt på hva ”genuskurset” i Umeå skulle være godt for – da jeg alltid har sett på meg selv som likestilt – på den måten at jeg, som liten jente, innbilte meg at jeg hadde de samme mulighetene som guttene – selv om noen erfaringer fra oppveksten irriterte meg. Men hvem vil vel i første omgang gå med på at de ikke er likestilte? Jeg tror de fleste kvinner i min generasjon med vestlig bakgrunn ser på seg selv som likestilte – i den forstand at de ut fra egne interesser og evner kan velge hva de vil bli og hva de vil gjøre – i alle fall før de får egen familie.

Jeg vokste opp på 70-tallet da likestillingskampen var i gang. Jeg var eldst av tre søstre. Vi hadde unge, fulltidsarbeidende foreldre. Selv om de hadde typiske kjønnsrolleyrker (min far var politi og min mor var førskolelærer) – delte de i mine øyne likt på oppgavene hjemme. Som 9 åring var jeg sjokkert over forskjellene hjemme hos min bestevenninne; hun måtte hjelpe til inne med husarbeid, mens den jevnaldrende broren fikk kjøre traktor ute, enda det var hun som var odelsjente. Når min pappa kunne lage mat, brette klær og vaske hus – så var det vel naturlig at alle gutter gjorde det, mente jeg. Da jeg ville starte med fotball istedenfor håndball – som alle de andre jentene i klassen gikk på, oppdaget jeg at det ikke fantes noe fotballag for jenter der vi bodde. Noen år senere ble det dannet egne lag for jenter, så min åtte år yngre søster fikk et fotballag å spille på. Som voksen og singel pusset jeg opp min leilighet og skiftet dekk på bilen selv. Nå er jeg gift og har fått barn, og jeg må innrømme at jeg ikke husker sist jeg skiftet dekk på bilen. Etter barnas ankomst er det med en viss forferdelse jeg ser at arbeidsfordelingen hjemme i min egen familie, er blitt

svært lik det kjønnsrollemønsteret man så i hjemmene på 50 – tallet, selv om mine sønner lærer seg å brette klær og lage mat. Kanskje er det på tide med ett genuskurs likevel?

Som nevnt arbeider jeg nå som høgscolelektor i forming ved førskolelærerutdanningen på tredje året. Jeg har rukket å undervise, samt følge noen hundre studenter gjennom deres første studieår ved utdanningen. Det er noen hundre forskjellige personligheter med forskjellig iboende *habitus*. Med begrepet *habitus*, mener jeg menneskets personlige måte å forstå verden på – jfr. ett av Pierre Bourdieu sine nøkkelbegrep. Donald Broady, oversetter Pierre Bourdieus sitt begrep *habitus* i *Sosiologi och epistemologi*: ”*Habitus är produkten av hela den biografiska erfarenheten vilket innebär att liksom det inte finns två identiska individuella historier, så finns det inte två identiska habitus, även om det existerar klasser av erfarenheter – klasshabitus*” (Bourdieu i Broady 1991:42). Videre skriver Broady at Bourdieus habitusteori hviler på en tanke: at menneskers *habitus* formes av det liv de hittil har levd, og at dette styrer deres forestillinger og praksis (Broady 1991:41). Hvert menneske har igjennom det livet man har levd gjort seg personlige erfaringer. Disse erfaringene gjør at mennesket former egne eller også tillegger seg andres verdier. Man befinner seg i en eller annen subkultur – dvs. i en begrenset kulturell gruppe som man kan identifisere innenfor en større gruppe. De personlige erfaringene, samt kulturen man lever i, er med på å danne grunnlaget for hvordan jeg forstår verden. Begrepet *habitus* vil jeg komme mere tilbake til senere.

Flertallet av førskolestudentene er kvinner, og for tiden er det bare kvinner som underviser i forming på dette studiet. Hva har dette å si for faget og studiet? Hva har det å si, at det blir utdannet et større antall kvinnelige småbarnspedagoger enn mannlige og hvorfor er det slik? Har det noe med statusen til yrket å gjøre? Er det slik at yrket som førskolelærer blir sett på som et lavtlønnet omsorgsykke og av den grunn ikke er attraktivt for menn? Jeg undrer meg; hva sitter studentene igjen med fra formingsundervisningen når de er ferdig utdannet, og hva vil de bringe videre til de barna de møter som pedagoger i barnehagen? Gjennom arbeidet med denne artikkelen, er det dukket opp mange problemstillinger jeg i fremtiden ønsker å arbeide grundigere med. Formålet i denne omgang blir å forsøke å *synliggjøre* (hvordan) *likestillingsperspektivet* (kan gjenspeiles) i *tilrettelegging av formingsoppgaver*? – Slik at vi som arbeider med barn og studenter kan bli bevisste også dette perspektivet

når vi planlegger en formingsaktivitet. Først presenteres faget forming kort, historisk og generelt, før jeg kommer inn på hva rammeplanen for barnehagen sier om likestilling og forming. Deretter kommer jeg inn på hva faget forming innebærer for førsteklassestudentene på førskolelærerstudiet ved Høgskolen i Telemark. Siden følger refleksjoner rundt *kulturell kapital*, *habitus*, *likestilling i barnehagen*, før jeg diskuterer hvordan man kan ta med likestillingsperspektivet i tilrettelegging av formingsoppgaver.

Faget forming

Faget forming er i Norge i en særstilling i forhold til de andre nordiske landene. Liv Merete Nielsen, skriver i sin artikkel ”Designdidaktisk forskning i utvikling” fra 2008:

Norge er det eneste landet i Norden som har slått sammen det som en gang var tegning, sløyd og håndarbeid i ett fag; forming. Ingen andre nordiske land har gjort det samme, der er fremdeles forskningen innen billedkunst skilt fra forskning innen sløyd, slik det også er adskilt i grunnskolens undervisning. Den norske sammenslåingen i 1960, har bidratt til en stadig dragkamp mellom en håndverkstradisjon og en individ og barnesentrert praksis som bygger på selvutfoldelse og psykologi... Men etter mer enn 40 års strider, kan man allikevel se at det vokser fram noe nytt der det beste fra de to tradisjonene møtes og fungerer komplementært fremfor å provosere fram konflikt og strid (Nielsen, 2008).

For de førskolestudentene som er født og oppvokst i Norge, har i alle fall den yngre generasjonen av studenter erfaring fra ”Kunst og håndverk” som faget nå heter i den norske grunnskolen. Da fagene ble sammenslått, ble det lagt vekt på at jenter og gutter skulle få like materialerfaringer. Nå skulle også guttene strikke og jentene fikk innta sløydssalen. Kunst og håndverk er for tiden grunnskolens femte største fag, og tilsvarer om lag 2 timer i uka i 10 år, fra elevene er 6 til de er 16 år. Det er blitt gjennomført to nasjonale evalueringer av skolepraksis innen forming / kunst og håndverk. Evalueringene er foretatt ved Høgskolen i Telemark, gjennom Telemarksforskning. Den første med tittelen; *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse* (Carlsen og Streitlien, 1995) tok for seg eventuelle endringer etter Mønsterplanen 1987. Den andre rapporten *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag – ny praksis?* (Kjosavik, Koch,

Skjeggestad og Aakre, 2003) – var en del av forskningsrådets evaluering av L-97 og var et resultat av samarbeid mellom Telemarksforskning, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark og Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo. Begge evalueringene tok for seg om det hadde blitt noen endringer i faget etter at en ny læreplan var gjennomført. Evalueringene viste at elevene liker faget og at lærernes undervisningspraksis har en tendens til å være mer styrt av tradisjoner enn av vekslende læreplaner (Nielsen, 2008). Videre viser evalueringene at det på tross av nye læreplaner er skjedd lite endringer i faget. Man må stille spørsmål om hvorfor det er slik?

Jeg leser av dette at den enkelte lærer og lærerens kunnskaper innen formingsfaget har, og har hatt, stor betydning for hvordan formingsfaget ble og blir utøvd. I grunnskolen er det mange som underviser i kunst og håndverk, som ikke har noen formell utdanning innen faget. Selv om lærernes undervisningspraksis har en tendens til å være styrt av tradisjoner – som det kommer frem av de nasjonale evalueringene – vil man kunne tro at de studentene på førskolelærerutdanningen som har bakgrunn fra den norske grunnskolen, til en viss grad har noen felles kunnskaper fra kunst og håndverksfaget i grunnskolen. Dette kan man anta (og håpe på), da det gjennom Læreplanen som kom i 1997, ble lagt klare retningslinjer for hva man skulle gjennomgå innen faget på hvert enkelt klassetrinn. Som Else Marie Halvorsen slår fast i boka *Læreren som kulturbærer og kulturbygger* ”skal samfunnets forventninger til skolen bli noe annet enn retoriske utspill, forutsetter det at lærerne både kjenner til styringssignalene og følger dem i undervisningen” (Halvorsen, 2001:23). Den amerikanske lærerplanteoretikeren John I. Goodlads har i sin kjente modell over lærplannivå utviklet et begrepsapparat som beskriver veien fra en overordnet læreplanidè til den erfarte læreplanen i klasserommet – gjerne kaldt Goodlads ”fem ansikter”. Disse fem aspektene; *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte* og *den erfarte læreplanen*, beskriver hvilke mekanismer som påvirker en læreplan (Imsen 2006:195). Læreren tolker den reelle læreplan ut fra sin habitus, men også ut fra egne erfaringer / kunnskaper. Goodlad stilte spørsmål til hvorfor det ikke skjer særlig endring av undervisningspraksis – når man endrer læreplaner (Goodlad 1979) – slik vi kan se de norske evalueringene viser.

Rammeplanen om forming og likestilling

For barnehagene i Norge, er det Barnehageloven og Rammeplanen som er det forpliktende overordnede plan for barnehagens formål og innhold. Første forpliktende rammeplan for barnehagene kom i 1995. På regjeringsskolehold begynner man nå å se viktigheten av å ha et styringsdokument også for barn i førskolealder. Kunnskapsdepartementet kom i 2006 med ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen gir styrere, pedagogiske ledere, og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen redegjør for barnehagens samfunnsmandat. Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig lærings-syn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler. I tillegg er sosial og språklig kompetanse, samt sju fagområder, viktige deler av barnehagens læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet 06). Formingsfaget er et av fagområdene som skal være en del av barnehagens læringsmiljø. Under paragraf 3.3 Kunst, kultur og kreativitet står det bl.a.

Barnehagen må gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg estetisk. Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter til sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet 06:38).

Videre kan man lese at personalet i barnehagen må sørge for at barn daglig har tilgang til variert materiale og verktøy for skapende virksomhet (Kunnskapsdepartementet 06:38). Skal man kunne gi barn daglig tilgang til variert materiale og verktøy, samt mulighet til å oppleve kunst, kultur og selv uttrykke seg estetisk, må man selv ha kunnskap om ulike materialer og verktøy, samt teknikker for å bruke disse. Videre må man kunne tilpasse og legge til rette for ulike formingsaktiviteter til den enkelte aldersgruppe i barnehagen. Ordet estetisk har en historie og mange betydninger. Slik det blir brukt i rammeplanen og i fagbøkene for førskolelærerutdanningen handler det om *det sanselige*. Uttrykke seg estetisk og få estetiske opplevelser, handler her om å få sanselige opplevelser. Eva Steinkjer beskriver det slik i boka *Småbarnspedagogikk* "Disse inntrykkene gir følelsesimpulser som gjør oss glade, sinte, rolige, skremte osv. Opplevelsen kan variere i dybde fra en lett berøring til noe som setter varige spor" (Steinkjer, i Haugen, Løkken og Røthle, 2005:214). Carlsen og Samuelsen (1988) understreker at å forholde seg estetisk handler om å være i det sanselige og

fortsette å våge å være der. Det gjør barna dersom de ikke blir hindret, stoppet og avledet, men bekreftet gjennom anerkjennende kommunikasjon (Steinkjer, i Haugen, Løkken og Røthle, 2005:214). Det er på denne måten jeg forholder meg til ordet estetisk i denne artikkelen.

I rammeplanen for barnehagen blir også likestilling forankret i barnehagens verdigrunnlag. *Likestilling* mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn (Kunnskapsdepartementet 06:10). Likestilling i barnehagen handler, som Nina Rossholt skriver i boka *Kjønnsdiskurser i barnehagen*, om å ha rett til å bli sett og hørt og til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen uavhengig av hvilket kjønn barnet har (Askland og Rossholt 2009:20). Når likestilling skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk, må man være bevisst likestillingsperspektivet også når man legger til rette for formingsaktiviteter. Det blir av den grunn aktuelt å spørre hvordan dette gjøres i barnehagen og i studiet? Eller også hvordan likestillingsperspektivet kan gjenspeiles i tilrettelegging av formingsaktiviteter?

Forming ved førskolelærerstudiet

I de senere årene har studentmassen ved utdanningen blitt mer flerkulturell. Det er kommet til flere studenter som ikke har bakgrunn fra den norske grunnskolen. Dette gjør at vi har en studentmasse med noe ulike erfaringsbakgrunn også fra formingsfeltet. Det kan være med på å berike studiet, gjennom at man gir åpning for å dele og reflektere over egne erfaringer og kunnskaper, i lærings-situasjoner sammen i studentgrupper med lærere.

Førskolelærerutdanningen i Norge er et profesjonsstudie som innebærer 180 studiepoeng fordelt på tre eller fire år. Alle førskolelærerstudenter har obligatoriske 10 studiepoeng i forming, i løpet av det første studieåret. Videre har de mulighet til å velge forming som fordypning (30 studiepoeng), i siste studieår. I år er det ca 170 studenter som er i ferd med å avslutte utdanningsløpet sitt ved Høgskolen i Telemark. Av disse har 50 studenter valgt å ta forming som fordypning. *Disse tallene viser at de fleste ferdigutdannede førskolelærere har kun 10 studiepoeng i forming.* Hva har disse fått med seg gjennom 10 studiepoeng i forming – av erfaringer og kunnskap om materialer, (teknikk og metoder) – som de kan bringe med seg videre til barnehagen? – erfaringer og kunnskap som de kan bruke til å tilrettelegge for *estetisk skapende prosesser* for barn? – og

hva bringer de med seg av dette videre til barna de møter som pedagog i barnehagen? Dette er noen av spørsmålene jeg finner aktuelle, og som jeg ser man bør studere – også i et likestillingsperspektiv. *Likestillingsperspektiv* handler her om å være bevisst sin væremåte når det gjelder respons, oppmuntring og tilrettelegging for barn, slik at de får likestilte muligheter uansett kjønn, alder og etnisitet. Likestilling for barna, i forhold til formingsfaget, handler bl.a. om å få like muligheter til å delta og bidra i estetisk skapende prosesser. Dominansen av kvinner i studiet påfallende. Hvordan påvirker dette det faglige innholdet i studiet og videre valg av formingsaktiviteter / prosjekter ute i barnehagen? Hvordan blir likestillingen ivaretatt av pedagogene i formingsfaget? – I den sammenheng må man også se på hvem pedagogene i barnehagen er. Her har jeg kastet mange baller i luften og jeg skal prøve og lande noen av dem.

I fagplanen for forming på førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark står det som læringsmål:

Formingsfaget skal være med på å gi studentene kunnskap om og forståelse for hvordan små barn utforsker, omformer og uttrykker seg med materialer og redskaper. Faget skal gi studentene innsikt og ferdighet i utvalg av materialer og arbeidsmåter som egner seg til å stimulere barns utvikling på formingsområdet (Fagplanen i forming, førskolelærerutdanningen ved HiT 2010).

Som tidligere nevnt er den obligatoriske biten av formingsfaget kun 10 studiepoeng, noe vi formingslærere selvfølgelig synes er for lite. Spørsmålet vi som underviser stadig må stille oss er hvordan vi skal klare å oppfylle disse målene gjennom undervisningen? Under et punkt som heter ”samhandling og refleksjon” står det videre i fagplanen for forming, at studenten skal trenes i å se sammenhengen mellom voksnes handlinger og praktiske tilrettelegging, barnas opplevelser og aktiviteter og deres identitets- og personlighetsutvikling (Fagplanen i forming, førskolelærerutdanningen ved HiT 2010).

Som underviser, er en stadig på jakt etter å gjøre undervisningen mest mulig relevant for studentene. Når jeg og mine kolleger ved HiT legger semesterplanen, har vi satt ned noen felles materialområder vi synes det er viktig at studentene får kjennskap til gjennom året. Vi ønsker at studentene skal få en bredde av materialkunnskaper, selv om, eller skal vi si på tross av, at studiet bare omfatter 10 studiepoeng. Ved å få kunnskap og erfaring med flere materialer, slik at disse blir en del av studentens habitus, vil det være større sjanse for at studenten som

pedagog lar barna få møte disse materialene i estetisk skapende prosesser. Materialområdene og aktivitetene vi arbeider felles med er som følger: toving med ull, spikking og arbeid med rått tre, papirlaging (pulp), grafiske teknikker, leire og tegning. I tillegg til dette har vi de siste årene hatt tverrfaglige prosjekter med drama, hvor vi har laget teaterdukker eller objekter for spill i teater. Det sier seg selv at med kun 10 sp, er det ikke mye vi rekker å fordype oss innen de ulike områdene. I tillegg til erfaring med ulike materialer og tilrettelegging av disse for barn i ulike aldersgrupper, er det flere andre mål både i fagplan og rammeplan som studenten skal trenes i å reflektere over og forholde seg til.

Hvis vi skal ta en stopp ved materialområdene, ser vi at hovedvekten er på såkalte myke eller plastiske materialer. Jeg har kommet inn i en faggruppe ved Høgskolen i Telemark, som har sine tradisjoner for hva semesterplanen skal inneholde, og har således ikke vært med på den faglige refleksjonen når det gjelder begrunnelser for materialvalg, teknikker og metoder. Men det er enighet i faggruppen når vi ramser opp materialområder og emner som vi må huske på blir med når semesterplanen legges. Vi er opptatt av å bruke materialer og teknikker i studiet på en måte som studentene lett kan "oversette" til barn i førskolealder. Vi foreleser og reflekterer rundt hvordan vi kan legge til rette for estetiske (sanselige) skapende prosesser for barn. To av de viktigste lærebøkene på vårt studium er skrevet av Eli Thorbergsen, som også underviser i forming ved førskolelærerutdanningen. Den ene boken *Barn og materialer* utgitt i 2009, tar for seg materialer og fremgangsmåter Thorbergsen og kollega Marianne Christensen brukte i arbeid med barn i prosjektet *Barns møte med materialer*. Materialene og aktivitetene boka omtaler er bl.a. forskjellige måter å lage bilder på. Av disse teknikkene er flere grafiske teknikker, brette – klippe og lime aktiviteter med ulikt papir – også kontaktpapir, maling med ecoline på rispapir og tegning med ulike forbilder. Videre tar de for seg hvordan man kan forme med papirmasse og tove kuler av ull. Forme i leire som kan brennes på bål er en annen aktivitet som blir beskrevet, samt hvordan noen jenter bygger hytte inne i barnehagen med tekstiler og annet man har tilgjengelig. Man ser fort at det er en sammenheng mellom materialområdene i Thorbergsen sin bok og emnene som semesterplanen for førskolelærerstudentene ved HiT skal inneholde. Man kan si at kompetansen til faglærerne kommer tilsyne i semesterplanen. Gjennom forelesninger og veiledende samtaler har vi en intensjon om å lære studenten å se det enkelte barnet, barnets interesser, personlighet og behov. Vi har i

vår undervisning ment å ha fokus på individet – barnet – uten nødvendigvis å koble dette med kjønn. Askland og Rossholt sier at ”det ikke nytter å si at jeg ser barnet, jeg, hvilket kjønn det har, betyr ingenting. Barnet har et kjønn. Det betyr noe for din praksis om det er Kari eller Per, Mashi eller Ali du har med å gjøre” (Askland og Rossholt 2009:3).

En annen viktig bit av pensum for formingsfaget for førskolelærerstudentene er deler av Eva Änggård's bok *Barn skapar bilder i förskolan* (2006). Den bygger på hennes doktorgradsavhandling om samme emne. Änggård finner det samme som Paul Duncum (1997) viser i sin forskningsoversikt; at gutter gjerne tegner mannlige helter, drager, dinosaurer og ville dyr mens jentene som oftest tegner kvinner i pene klær, symboler som hjerter, stjerner og blomster samt kjæledyr (Änggård, 2006). Dette viser at barn gjerne lager kjønnsstereotypiske bilder. ”Innom den narrativa psykologin menar man att människan skapar sin självbild genom att forma berättelser om sitt liv” (Bruner, 1987 i Änggård). ”På motsvarande sätt förstår vi världen via de berättelser vi formulerar om den” (Bruner, 1990 i Änggård). Barnet utforsker og prøver ut ulike roller for å finne sin identitet. Dette ser man også gjennom barns bildeskapning. Som menneske ligger det naturlig å identifisere seg med noen. Man ser allerede hos nyfødte, at de imiterer mimikk og bevegelser hos sine foreldre. Allerede mens barnet er i mors liv, er vi opptatt av hva slags kjønn barnet blir. Vi som venter på barnet er nysgjerrig på barnets identitet og knytter barnets identitet opp mot kjønn. Dette er med på å bekrefte Askland og Rossholt utsagn om at det ikke nytter å se barnet uten å se på barnets kjønn.

Mine tanker rundt semesterplanleggingen og hva jeg skal vektlegge i oppgavene jeg gir studentene, har handlet mye om hva jeg tror eller ønsker at studentene skal kunne gjøre seg nytte av senere i arbeid som pedagoger. Å reflektere over hva vi skal vektlegge i undervisningen for at studentene skal få mest mulig utbytte, og dermed nytte av denne når de kommer ut i arbeid som pedagoger, er relevante spørsmål det stadig vil være behov for å stille i vår faggruppe. Jeg har bl.a. ved slutten av et studieår, muntlig og uformelt i samtale med studentene, stilt spørsmål om de opplever det å ha flere ulike aktiviteter hvor de blir kjent med ulike materialer som nyttig, eller om de heller kunne tenke seg å arbeide mer prosjektrettet innenfor et område gjennom hele året, slik jeg vet det gjøres på andre høyskoler. Studentene som uttalte seg, uttrykte at de opplevde nytten av individuell kjennskap og erfaring med ulike materialer som stor. Videre at

denne individuelle kjennskapen til ulike materialer måtte sikres om man skulle arbeide mer prosjektorientert. Det at de selv gjennom studieåret fikk erfaring med flere forskjellige materialer, sa de gjorde at de trodde de ville bringe dette videre til barna i barnehagen, i større grad enn om de selv ikke hadde fått denne erfaringen. Kunnskap og erfaring med materialer – om hvordan uttrykke seg med og igjennom dem – betegner jeg som en del av den kulturelle kapital. Jeg kan av samtalene med studentene, samt de teoretiske eksamensbesvarelsene se at de har økt sin forståelse, erfaring og kunnskap på materialområder gjennom studieåret. Men hvordan skal vi tenke likestilling inn i formingsoppgavene? Altså hvordan være bevisste at barn får like muligheter til å delta, bidra og erfare i formingsaktiviteter i barnehagen? Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Kulturell kapital

Det ble tidligere stilt spørsmål om hva studentene har fått med seg av erfaringer og kunnskap om materialer, (teknikk og metoder) – som de kan bringe med seg videre til barnehagen – som de kan bruke til å tilrettelegge for *estetisk skapende prosesser* for barn? Og hva bringer de med seg av dette videre til barna de møter som pedagog i barnehagen? Erfaringer og kunnskap om materialer ser jeg som en del av kulturell kapital i forhold til studiet forming. Jeg vil av den grunn forsøke å klargjøre begrepet kulturell kapital noe mer. Donald Broady oversetter Pierre Bourdieus term ”kapital” som ”värden, tillgångar eller ressurser”. Kapitalen kan enten være av symboliske eller i vanlig forstand av økonomisk natur, sier Broady. Videre presiserer han: ”symboliskt kapital är det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde” (Broady,1991:4). Det er da viktig å spørre seg; verdifullt for hvem? Hvis vi overfører dette til formingsfaget, til å tenke *videreføring av erfaringer og kunnskaper om materialer*, må vi spørre hvilke verdier dette har for individet? – for studenten? – for barnet? – Men vi kan også spørre om det er verdifullt for samfunnet? Og om innholdet i det som anses som verdifullt vil være det samme for en kvinne som for en mann? Hva med vår faggruppe – hvem ser hva som verdifullt – å videreformidle? Gjennom begrepet kulturell kapital, viser Bourdieu bekymring for den art av symbolsk kapital som dominerer i land som Frankrike. Hvor man ved å se på hvilken skole du har gått på nærmest kan klassifisere deg i forhold til status i samfunnet. Broady foreslår at vi betrakter det *kulturelle kapital* som

en bred underavdeling til det mer generelle begrepet *symbolisk kapital*. Samtidig viser han til at Bourdieu i enkelte mer avgrensede studier "laborerer med et otal av mer spesifikke arter av symbolisk kapital" (Broady 1991:4). Han nevner; utdanningskapital, vitenskapelig kapital, sosial kapital. I følge Bourdieu eksisterer det tre former for *kulturell kapital*. "I den *kroppsliggjorte* tilstand, det vil si i varige disposisjoner i bevissthet og kropp; i den *objektiverte* tilstand, i form av kulturelle goder.... og i en *institusjonalisert* tilstand" (Bourdieu 2006 i *Agora* nr.1-2, 2006:8). "Akkumuleringen /oppsamlingen, av kulturell kapital i kroppsliggjorte tilstand – – forutsetter en prosess av kroppsliggjøring og inkorporering som, så lenge den impliserer et innprentingsarbeid og assimilering, tar tid, og denne tiden må investeres personlig av investoren" (Bourdieu 2006:10). I følge Bourdieu er denne kroppsliggjorte kapitalen, en ytre rikdom som er konverget, (omformet), til en integrert del av personen, altså en *habitus* (Bourdieu, 2006:10). De fleste ferdigutdannede førskolelærere har kun 10 studiepoeng i forming. I disse studiepoengene skal studenten få:

kunnskap om og forståelse for hvordan små barn utforsker, omformer og uttrykker seg med materialer og redskaper. Faget skal gi studentene innsikt og ferdighet i utvalg av materialer og arbeidsmåter som egner seg til å stimulere barns utvikling på formingsområdet (Fagplanen i forming, førskolelærerutdanningen ved HiT 2010).

Dette er ganske omfattende, og det kan diskuteres hvor mye de rekker å få kroppsliggjort av disse kunnskapene på så kort tid og med så lite ressurser, som det ligger i et 10 studiepoengsstudium. Som de tidligere nevnte evalueringene av tidligere læreplaner sier, så vil det være stor sjanse for at studenten vil gjøre seg bruk av det studenten selv har fått erfaring med. Ut i fra en slik tankegang settes det krav til bevissthet rundt hva førskolelærerstudenter får opplæring i og erfaring med. Vi lar dem møte og få uttrykke seg estetisk med ulike materialer. Vi kan si at studiepoengene er den "institusjonaliserte tilstand" av kulturell kapital. Og at kunnskap og erfaring med materialer blir en slags kroppsligjort tilstand av kulturell kapital.

Habitus

Erfaringer, holdninger og kunnskaper studentene har om faget forming, materialer, teknikker og metoder – ser jeg i denne sammenheng som en viktig del av en students habitus. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift* fra 1994 forklarer Toril Moi i artikkelen "Att erövra Bourdieu" habitus som ett system av dispositioner, dvs "tanke-, uttrycks- och beteendevanor, som man förvärvar genom praktisk erfarenhet av fältet" (Moi,1994:6). Donald Broady skriver i tidligere nevnte *Sociologi och epistemologi* – Om Pierre Bourdieus forfatterskap og den historiske epistemologien. Her tar han for seg Bourdieus nøkkelbegrep *kapital*, *habitus* og *felt*. Broady forklarer i likhet med Moi, habitus som system av disposisjoner. Han sier at disse er resultat av sosiale erfaringer som er risset inn i menneskers kropp og sinn (Broady,1991:41).

Menneskets habitus formes og utvikles fra vi er spedbarn. Gjennom å arbeide for et godt tilgjengelig pedagogisk tilbud til alle barn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler, vil man samtidig arbeide for å sikre barna en viss form for felles kulturell kapital. Norge er et flerkulturelt land, men har og satser på en enhetsskole. Barn som går i barnehagen vil oppleve ting på en felles sosial arena, som igjen vil være med å forme deres habitus. I Norge har styresmaktene arbeidet for full barnehagedekning. Det vil si at de har prioritert utbygging av barnehager, samt utdanning av førskolelærere. Det er et statlig ønske om at alle barn skal være sikret et godt pedagogisk barnehagetilbud. Hva et "godt pedagogisk tilbud" er, har stortinget definert gjennom rammeplanen 2006. Moi påpeker at mennesker med ulik bakgrunn, som kommer fra ulike steder i verden, har ulik sosial bakgrunn, og av den grunn ikke kan ha identisk habitus. Videre snakker hun om symbolsk vold i samfunnet. Hun sier at "de mäktiga ägorna till det symboliska kapitalet kommer att utöva det symboliska våldet" (Moi 1994:6). I et maktperspektiv kan man sammenligne barnehagens pedagoger og ansatte som "de mäktiga ägorna till det symboliska kapitalet" og som utøvere av den symbolske volden. Jeg tenker da på hvordan personalet har makt til bl.a. å bestemme hvem som får være med på hva i barnehagen, samt i hvilken grad dette skjer. Videre i forhold til førskolelærerutdanningen å spørre i hvilken grad vi lærere utøver symbolsk vold mot studentene, når vi for eksempel definerer arbeidsoppgaver for dem eller sensurerer dem. Else Marie Halvorsen diskuterer bl.a. kulturoverføringer i grunnskolen i sin bok *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Hun trekker frem det momentet at "i sentrale politiske føringer i

Norge er formidling av kulturarv en av skolens viktigste oppgaver” (Halvorsen 2001:33).

Selv om grunnskolens innhold er formulert slik at det skal gi alle barn og unge rettigheter til en felles kulturarv, kan det være at både ferdigheter i kulturen og elevers ulike erfaringer gir som resultat at ikke alle har samme eierforhold til denne kulturarven. I skolens formuleringer blir det også konstatert at en felles kulturarv skal være med å bygge ned kultur- og klaseskiller. Vi er med andre ord i en sammenheng hvor skolen skal prøve å gjøre gyldig noe som ikke nødvendigvis er gyldig for den det gjelder (Halvorsen 2001:35).

I barnehagen kan vi se på førskolelærerne og de ansatte som kulturbærere og kulturbyggere.

Likestilling i barnehagen

Som tidligere sagt kan vi si at likestilling for barna handler om å få like muligheter til å delta og bidra i aktiviteter. De er i den sammenheng aktuelt å se på barnehagens formingsmaterialer og formingsaktiviteter. – Videre hvilke formingstilbud som blir gitt til barna og på hvilken måte dette skjer? En kollega, Marianne Christensen, skrev sin hovedfagsoppgave (2004), om barns første møte med leire. Christensen skulle gjøre sine undersøkelser i en barnehage med barn i alderen to til tre år. Noe av Christensens intensjon var å la barna få møte leira på sine egne premisser. Da hun skulle ta med barna til leiremøtet, fikk hun beskjed om at en gutt aldri var interessert i formingsaktiviteter og at det ikke var noe vits i å ta han med. Hun tok likevel med denne gutten. Måten hun lot barna møte leire på var å legge en stor leireklump midt på gulvet i et avskjermet rom tomt for andre forstyrrende elementer. Kort fortalt førte møtet med en stor leireklump på gulvet til at gutten arbeidet med leira hele dagen. Han ville ikke ta seg til å spise da det var lunsjtid, da han var helt oppslukt i arbeide med leira (Christensen, 2004). En mor jeg kjenner, ble fortalt av personalet i barnehagen, at hennes sønn på to år ikke var spesielt interessert i å tegne og male. Hun synes dette var rart. Vel hjemme rullet hun ut en stor rull med tegnepapir og gav gutten tegnestifter. Hele ettermiddagen brukte gutten til å tegne på papirrullen med alle regnbuens farger. I begge disse tilfellene ser vi gutter bli tolket som uinteresserte i forming av personalet i barnehagen, mens man av andre får mot-

bevist dette. Man må stille spørsmål til hvilke formingsstilbud barna tidligere hadde fått i barnehagen og hvordan disse var tilrettelagt?

Det er ikke til å komme bort i fra at de fleste formingsaktiviteter som presenteres i barnehagen, er bordaktiviteter hvor barna i stor grad må sitte stille. Hvis man tenker seg at likestillingsperspektivet i formingsfaget, handler om lik rett til å uttrykke seg estetisk, må man ta høyde for barns væremåte og behov.

Likestilling er et fag som skal fremme refleksjon over hvordan vi forholder oss til hverandre som kjønn, og også om hvordan alder, klasse og etnisitet påvirker våre væremåter i denne sammenhengen. Vi ser likeverd som et overgripende begrep når vi forsøker å forstå disse ulike perspektivene. Selv om likestilling er et eget fag, viser vi i denne boka at i vår praksis i barnehagen er kjønn og likestilling et underliggende tema i nær sagt alt. Dette blir altfor sjelden reflektert når vi planlegger eller vurderer det vi gjør (Askland og Rossholt 2009:3).

Jeg ser behov for en bevisstgjøring rundt denne tematikken i forhold til formingsfaget. Man kan starte ved å stille spørsmål til sin egen virksomhet, til hvordan man legger til rette for formingsaktiviteter. Enkle spørsmål man da kan stille seg er:

- Hvilke formingsaktiviteter ser vi mest av i vår barnehagen?
- Hvor og hvordan foregår formingsaktivitetene?
- Hvem er med på aktiviteten (gutter / jenter / alder), samt hvor lenge de selv ønsker å være med på aktiviteten.

Disse spørsmålene kan være med å synliggjøre egen praksis og bevisstgjøre valg man gjør, når det gjelder tilrettelegging av formingsaktiviteter – eller sagt med andre ord – *estetisk (sanselige) skapende prosesser* videre. For de fleste barnehager vil det være svært sannsynlig at man finner en høy registreringsandel av bordaktiviteter. Vanlige formings aktiviteter i barnehagene jeg har besøkt i Skien, Porsgrunn, Notodden, Kongsberg, Drammen, samt Nedre og Øvre Eiker, er å sitte ved et bord og tegne, male, klippe / lime eller også perle. Sannsynligheten for at vi finner de samme aktivitetene i andre deler av landet kan vel sies som stor. Ikke at det er noe galt med disse aktivitetene, men det er grunn til å bli bevist i hvilken grad både jenter og gutter deltar i disse aktivitetene. – Og hvis man finner at det for det meste er jenter som deltar i disse aktivitetene, bør man kanskje reflektere over hva grunnen til dette er. Hva sier dette i så fall om barns like rettigheter til å uttrykke seg estetisk? Gutter og jenter skal ha like mulig-

heter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i felleskap i alle aktiviteter i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 06:10). Ved bordaktivitetene som er nevnt ovenfor forgår det mye læring. ”Når barn tegner trener de motorisk kontroll, koordinering av øye/hånd, konsentrasjon og fordypning” (Thorbergesen 2007:82). Dette er noe alle barn bør få øving med før man skal begynne på skolen. Hvis man legger merke til at det stort sett er jenter som sitter med slike aktiviteter ved bordene, bør man reflektere over hvorfor det er slik. Videre bør man vurdere tiltak som gjør at også de barna som ikke prioriterer å sitte ved tegnebordet, får tilbud om aktiviteter som fremmer deres koordineringsevner, konsentrasjon og fordypning. Dette behøver ikke alltid skje ved bordene og det kan gjøres på mange andre måter enn ved å tegne / male, men for de fleste barn med normalt utviklet finmotorikk bør det være et mål å ha innøvd et korrekt (godt) blyantgrep, før de begynner på skolen. Dette er nødvendig for å få til bevegelsene man må gjøre når man for eksempel skal tegne en sirkel.

Barna har forskjellig innfallsvinkel til å nærme seg materialer, de har forskjellig væremåter og behov. Man må se barnet å tilrettelegge ut fra de forutsetninger barnet har. Er det et barn som har behov for å bruke hele kroppen for å fordype seg i noe, ja så må man ta høyde for det. – Og noen ganger, kan man også øve på å sitte stille med en bordaktivitet. Da er det viktig å finne noe som er interessant for det enkelte barnet. Man kan ta utgangspunkt i noe man har observert at barnet har interesse for – eller man kan også presentere noe nytt for å utvide kunnskapshorisonten til barnet.

Det er viktig å huske at i praksis er ingen med samme kjønn helt like, selv om man i forestillingens verden gjerne kategoriserer jenter på en bestemt væremåte og gutter på en annen måte. Man har forskjellig personlighet og forskjellig behov. Men for barnet kan det være sentralt å oppføre seg kjønnsadekvat.

Når barn lærer seg samhällets diskursiva praktiker inser de att de måste kunna urskiljas som det ena eller det andra, även om det i de flesta sociala situationer handlar om en obetydlig eller knappt synlig fysisk skillnad. Klädsel, frisyr, sätt att tala och vad som sägs, val av aktiviteter – allt är nyckelfaktorer som kan användas för att positionera sig själv på ett framgångsrikt vis, inte bara som flicka eller pojke, utan också som identifierbart inte det andra (Davies 2003:13).

Med dette i minne kan det være relevant å spørre om det ligger noe symbolsk vold i det å ”kjønnsmerke” aktiviteter, som dermed utelukker eller inkluderer

andre – videre om formingsaktiviteter kan ha en slik ”kjønnsmerking”?

En 4 åring fortalte stolt til sin mamma at han sammen med 5 åringene hadde fått leke i 2.etasjen i barnehagen. Han fortalte at de fikk lov til å være der oppe alene – uten voksne – hvis jentene lekte i dukkekroken og guttene var i kroken med byggeklossene. Videre fortalte han at jentene hadde tilgang på kjøkken og sofa, mens guttene bare hadde klosser og biler og måtte leke på gulvet. Han undret seg over hvorfor gutter bare kunne leke med harde leker i barnehagen. Hva signaliserer man ved å dele inn i kjønnsdelte grupper og plassere dem på kjønnsstereotypiske områder? Hvordan kan man forsvare en slik deling ut fra rammeplanen, som sier at likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn (Kunnskapsdepartementet 06:10). Tenk over hvordan praksisen i barnehagen er – hender det at man i en hektisk hverdag deler barna inn i grupper etter kjønn? Og hva må jeg som pedagog tro om jenter og gutter for å plassere dem hver for seg i henholdsvis dukkekrok og klossekrok? Som pedagog er det viktig å være bevist hvordan sosialt kjønn skapes gjennom leketøy. Personalet må reflektere over sine egne holdninger til samfunnets forventninger til gutter og jenter (Kunnskapsdepartementet 06:10). ”Vi ser ikke at vi har kjønnet vårt pedagogiske blikk før vi setter likestilling på dagsorden. Eller sagt mer generelt: Du ser det ikke før du har tenkt det” (Askland og Rossholt 2009:95).

Inga Wernersson viser i *Genusperspektiv på pedagogik*, til en intervjustudie av ungdommer, (Osbeck, 2006), – hvor slående nærværende *social kategorisering* var hos elevene. Å være en ”riktig flicka” eller en ”riktig pojke” fremsto som avgjørende for mange. Spesielt var det fremtredende hvordan mange gutter tok avstand fra det ”kvinnliga” respektive ”omanliga” (Wernersson, 2006:46). Dette ser man også ofte i barnehagen hvor for eksempel farger på leker og klær har betydning for om barna leker med dem, godtar å ha på klærne osv. For barn som er på jakt etter noen å identifisere seg med, vil begreper som ”jentefarger, guttefarger, jenteleger og gutteleger” fort bli gjeldende. Man kan legge mye av skylden for dette på leketøysindustrien. Det er ganske betenkelig hvordan leketøysindustrien i 2011, tar seg frihet til å signalisere hva som er ”jenteleger” og hva som er ”gutteleger” gjennom fargesetting. Barn i førskolealder oppfatter fort dette. Leken eller byggematerialets farge kan være med å påvirke om leken / materialet er interessant for barnet eller ikke. Man kan spørre seg om man gjennom det industrialiserte samfunnets signaler – er på vei tilbake til det bestemte

kjønnsrollemønsteret man hadde i etterkrigstiden – å på den måten å utøve *symbolsk vold* mot barna ved å presse dem inn i bestemte kjønnsrollemønstre.

Vi må være bevisste og oppmerksomme på vår forutinntatthet overfor barn. Som pedagoger må vi la barna starte ”med blanke ark” dvs. nye muligheter hver dag. Selv om Per bare ville holde på med biler i gård og i forgård – så er det ikke sikkert at han vil det i dag – om han får tilbud om å bli med på noe annet spennende. Mia Mylesand har i boka *Bygg & konstruksjon i barnehagen*, tatt for seg kjønnsnøytralt materiell og hvordan man kan legge til rette for estetiske erfaringer med disse. Hvis man ser at tingene deler inn barn etter kjønn, bør man aktivt gå inn og gi konstruksjonsutfordringer som oppmuntrer dem til å bryte kjønnsinndelingen (Mylesand, 2008:51). Et grep barnehagen kan gjøre, er å reflektere over hvilke leker og materialer som finnes i barnehagen og hva disse gjør med spillet mellom barna. Videre å utfordre egen praksis til hvordan man eventuelt deler barna inn i leke / aktivitetsgrupper. Dette kan man gjøre ved å registrere egen praksis over en dag eller over en uke. Finner man at det ofte blir delt i jente / guttegrupper, bør man se på muligheter for endringer. Som tidligere nevnt skal likestilling mellom kjønnene gjenspeiles i barnehagens pedagogikk, og barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn. Når det gjelder formingsfaget må man spørre: Hvordan kan vi som pedagoger skape et rom der alle barn, uansett kjønn eller alder, kan få gjøre seg estetiske (sanselige) skapende erfaringer? En start kan være å prioritere kjønnsnøytrale leker og byggemateriell, videre om det er behov for å dele barna i grupper – være bevisste at det blir kjønnsblandede aktivitets og lekegrupper. Ved å bruke navn på barna – isteden for å kategorisere dem som jenter eller gutter – gir man barna mulighet til å beholde retten sin til å få være – på mange forskjellige måter.

Oppsummering

Arbeide med denne artikkelen har vært selvransakende og gitt meg en helt annen bevissthet til handlemåter og episoder som er en del av min og mine omgivelser hver dag. Som liten jente på 70 – tallet, innbilte jeg meg at jeg hadde de samme mulighetene som guttene. Og som tidligere nevnt tror jeg de fleste kvinner i min generasjon med vestlig bakgrunn ser på seg selv som likestilte – i den forstand at de ut fra egne interesser og evner kan velge hva de vil bli og hva de vil gjøre – i alle fall før de får egen familie. Nå som jeg har fått min egen familie

opplever jeg at dette er en sannhet med svært mange modifikasjoner. Som borger av et samfunn og som mor eller svigerdatter i en familie, er man deltagende i diskursive praksiser. Man blir møtt av forventninger på hva man skal gjøre, hva man kan gjøre, hva man ikke kan gjøre osv. Under dette genuskurset er jeg blitt mer bevisst også som observatør til egne barns identitetsreise. Hvordan barna tidlig i livet blir nødt til å navigere seg frem i samfunnets diskursive praksiser – og på hvordan vi som omgir dem deres første leveår har ansvar for å gi dem like muligheter uansett kjønn.

I denne artikkelen har jeg forsøkt å sette søkelyset på det å få en større bevissthet rundt likestillingsperspektivet i formingsfaget ved førskolelærerutdanningen. Med andre ord bidra til at studentene øves i å tenke på at barn skal få like muligheter til å delta, bidra og erfare i formingsaktiviteter i barnehagen. Det er vist til at pedagogens habitus og kulturelle kapital, har betydning for hva som presenteres av materialer for barna. Hva pedagogene møter i sin utdanning av opplevelser med materialer og teknikker, vil således være med på å påvirke hvilke estetiske opplevelser barna utsettes for i barnehagen. Det er lovbestemt gjennom rammeplanen at personale i barnehagen må sørge for at barn daglig har tilgang til variert materiale og verktøy for skapende virksomhet (Kunnskapsdepartementet 06:38). Videre at likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk (Kunnskapsdepartementet 06:10). Praksis viser at dette ikke alltid skjer. For å oppfylle rammeplanen på disse punktene må personalet ha en bevissthet rundt likestillingsperspektivet, samt ha kunnskap og erfaringer med materialer i estetisk skapende prosesser. Videre må førskolelærerstudentene bli satt inn i kjønnsdiskursen tidlig i studiet – også i forhold til formingsfaget. En måte å få en bevisstgjøring rundt dette på kan være å gi studentene oppdrag på bestemte ting de skal se etter – observere i praksisperioden. Man kan stille studentene spørsmålene:

- Hvilke formingsaktiviteter ser vi mest av i vår barnehagen?
- Hvor og hvordan foregår formingsaktivitetene?
- Hvem er aktive i aktiviteten (kjønn og alder)?

For så å reflektere sammen med dem rundt funnene når de kommer tilbake til høgskolen. Videre må man i førskolelærerutdanningen la studentene få møte og bli kjent med ulike materialer og teknikker, slik at disse blir en del av studentens habitus og kulturelle kapital. På denne måten vil det være en større sjanse for at barn i barnehagen får estetiske møter med ulike materialer.

Barna har forskjellig innfallsvinkel til å nærme seg materialer, de har forskjellig væremåter og behov. Man må se *barnet* og tilrettelegge for estetiske opplevelser ut fra de forutsetninger barnet har. Videre å respektere de grenser og behov barnet måtte ha. Det er ut fra det enkelte barn sine forutsetninger og interesser man må gi barnet tilbud om estetiske skapende aktivitet. Estetisk skapende aktivitet som også fremmer barnets koordineringsevner, konsentrasjon og fordypning. Når vi gjør dette, må vi være bevisst vår egen forutinntatthet overfor barn og kjønn. En start kan være å prioritere kjønnsnøytrale leker og materialer, videre være bevisste at det blir kjønnsblandede aktivitets og lekegrupper slik at barna lettere får mulighet til å beholde retten sin til å få være – på mange forskjellige måter.

Litteratur

- Askland, Leif og Rossholt, Nina (2009) *Kjønnsdiskurser i barnehagen Mening-Makt-Medvirkning*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Änggård, Eva (2006) *Barn skapar bilder i förskolan*, Danmark: Narayana Press www.studentlitteratur.se.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Konstens regler*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Bourdieu, Pierre (2006) i *Agora* nr.1-2, 2006.
- Broady, Donald (1991) *Sociologi och epistemologi*, www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-91.htm (120-132).
- Bruner, Jerome (1987) "Life as Narrative". *Social Research*, 54:1, pp. 11-32.
- Bruner, Jerome (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carlsen, Kari og Streitlien, Åse (1995) *Elev- og lærerperspektivet på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse* (Vol.5). Notodden: Telemarksforskning.
- Christensen, Marianne(2004) *Leire i bevegelse. En undersøkelse av et materiale i en kontekst med vekt på forskolebarn og kroppslige erfaringer*, Notodden: Hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Telemark.

- Davies, Bronwyn (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*, Stocholm: Liber AB.
- Goodlad, J.I. (1979) *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Halvorsen, Else Marie (2001) *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*, Høyskoleforlaget.
- Haugen, Løkken og Røthle(red.) (2005) *Småbarnspedagogikk Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Imsen, Gunn (2006) *Lærerens verden innføring i generell didaktikk*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjosavik, Koch, Skjeggstad og Aakre (2003) *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag – ny praksis?* (No.3). Notodden: Telemarksforskning.
- Moi, Toril (1994) "Att erövra Bourdieu", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*. 1:3–24.
- Mylesand, Mia (2008) *Bygg & konstruksjon i barnehagen*, Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nielsen, Liv Merete (2008) *Designdidaktisk forskning i utvikling – en forskningsoversikt 1997-2007*. Oslo: FORMakademisk1 (1) 19–27.
- Thorbergesen, Eli (2007) *Barnehagens rom*, Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thorbergesen, Eli (2009) *Barn og materialer*, Oslo: Pedagogisk Forum.
- Wernersson, Inga (2006) *Genusperspektiv på pedagogik*, Stockholm: Högskoleverket.

Læreplaner, rammeplaner, forskrifter m.m.

- Fagplan i Forming ved førskolelærerutdanningen, (2009) Høgskolen i Telemark.
- KUF (1997):Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, (L97).
- Praksisplan førskolelærerutdanningen HiT, 2010.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) Kunnskapsdepartementet.

Törs jag komma in?



Textilslöjdens feminina genusladdning
och elevers
könsbundna val

Stina Westerlund

Abstrakt

Skolans textilslöjd är feminint genusladdad vilket bidrar till att elevers eget val av slöjd-art blir bundet till biologiskt kön. Trots att försök gjorts att bryta isärhållningen mellan könen kvarstår den. Den feminina laddningen har också bidragit till underordning i olika maktsituationer. Genom att studera textilslöjden och två textila tekniker, sömnad och broderi, i omförhandlingssituationer under 1890- och 1960-tal och spegla dessa mot exempel från nutid visas hur ekonomiska aspekter, strävan efter demokrati och jämlikhet på ett plan över tid förändrat synen på textilslöjdens genusladdning och på-verkat undervisningens organisation. På ett annat plan har förändringarna som närmast elever av bägge kön inte nämnvärt förändrat genusladdningen. Genom att placera in textilslöjden i den kulturella produktionen synliggörs hur genus som kulturell tolkning av kön ingår i ämnet och hur genusladdningen undvikits genom att kulturella aspekter osynliggjorts när fokus riktats mot teknik och individens eget inflytande. Ansvaret har därmed lagts på eleverna själva och utrymmet för omtolkning som finns när individerna möter kulturen, tolkar den och gör sina egna representationer har inte utnyttjats. En

förändring kräver att lärare inte överlämnar ansvaret till eleverna utan istället synliggör makt och dold kulturell reglering och medvetandegör och utmanar eleverna.

Törs jag komma in?

Det är sen eftermiddag. Det börjar skymma och tallarnas stammar utanför klassrumsfönstret antar en blåare ton. Jag undervisar delar av min egen niondeklass i textilslöjd. Det är en vanlig lektion bland många andra. Eleverna är försjunkna i sina arbeten och det råder en ganska behaglig stämning i gruppen. En vän till mig knackar på klassrumsdörren för att hälsa på och byta några ord. Han stannar tvekan på tröskeln: "Törs jag komma in?", säger han. Efteråt, över kaffet i personalrummet, beskriver han den kompakta mur av kvinnlighet som fick honom att rygga i dörren. Tveka inför att bryta den osynliga, men för honom kännbara, cirkeln av gemenskap i rummet.

I denna artikel står skolans textilslöjd och den textila slöjdens feminina genusladdning i fokus. Kopplingen mellan textilslöjd och femininitet bidrar till en genusproblematik för slöjdamnet som envist kvarstår. Trots att slöjdamnet sedan 1969 års läroplan är ett ämne med två slöjdarter, textilslöjd och trä- och metallslöjd, avsedda för alla elever oavsett kön kvarstår textilslöjdens feminina laddning. I grundskolans tre sista år är det vanligt förekommande att elever själva får välja slöjdart och i det valet väljer flickor till åttio procent textil som sitt slöjdval och pojkar i samma utsträckning trä- och metall (Skolverket, 2004).

Slöjdvalet som till det yttre handlar om att välja att utföra arbetsprocesser i det ena eller andra materialet, tyg, trä, metall eller garn, med olika tekniker och verktyg, och med möjlighet till omval, visar sig i stället i stor utsträckning sortera elever efter biologiskt kön. Fyrtio års jämställdhetsarbete inom skolan ger i stort sett samma utfall som när slöjdamnet tidigare var tudelat i flick- och gosslöjd. Trots att slöjdundervisningen i de två slöjdarterna sedan 1969 är tidsmässigt lika fördelad för alla elever oavsett kön upp till år sex kommer skolan till korta med uppdraget att under grundskolans sista år låta elever, oberoende av kön, "pröva och utveckla förmåga och intressen" (Skolverket, 2000, 10). Vad handlar detta om? Hur kan man förstå textilens feminina laddning och elevernas könsbundna val? Varför är en förändring så svår att få till stånd?

För att förstå vänder jag mig bakåt i den textila skolslöjdens historia och beskriver två tidsperioder som präglats av förhandling och förändring av den tidigare rådande ordningen. Förändringarna handlar om skolans och de förmedlade kunskapernas syfte och kulturella mening. De perioder jag valt är 1890- och 1960-tal och jag rör mig i decennierna runt dessa årtionden. Bägge perioderna uppvisar förändringar inom den textila skolslöjden men även förändringar i skolan som helhet. Naturligtvis sker förändringar i skolan inte i ett tomrum utan är följdverkningar av skeenden i samhället i stort. För att kunna belysa detta relaterar jag kortfattat till samhällets utveckling. Jag relaterar också till hantverkets utveckling i samhället och hur hantverket kopplats till femininitet respektive maskulinitet och omförhandlingar däremellan för att kunna förstå vad som gett upphov till den feminina konnotationen och påverkat utformningen av textilslöjden.

Två textila trådar

För att begränsa mig har jag valt att följa två specifika textila trådar bakåt i tiden: sömnad och broderi. Det är två likartade textila tekniker med olika syfte och bakgrund. Medan sömnaden håller ihop stycken av tyg utgör broderiet mönstring av yta. Medan broderiet är feminint kodat har sömnad olika inriktningar med olika genuskodning även om helheten har feminina konnotationer. Min avsikt är att komma bakom det grova stereotypa kulturella rastret vad gäller föreställningar om kvinnlig och manligt inom textilt arbete med nål och tråd och syna glidande förändringar och vad som gett utrymme till omförhandling.

Att hålla i broderi och sömnad som två textila trådar och gå med stora kliv genom historien synliggör också något annat; en kvinnlig text¹ som jag själv inte läst i denna version förut. I artikeln placerar jag in textilslöjden i görandet av kultur och skapandet av mening. Kulturell mening är något vi bör se på, inte som en sanning, utan som en "process of translation" (Hall, 1997, 11) och den kvinnliga texten blir för mig en ny översättning som ökar förståelsen.

1 Jag har lånat begreppet av Louise Waldén som använder det för debatten om handarbetet, en debatt som rör sig i en kvinnosfär (Waldén, 1999, 83).

En ärvd ordning

Föreställningar hos elever om vad som är kvinnligt respektive manligt inom slöjd är en del av en större genusordning². Historikern och genusteoretikern Yvonne Hirdman använder begreppet genuskontrakt för att beskriva situationen mellan könen som en "kulturellt nedärvd, styrd överenskommelse" om olika plikter och skyldigheter (Hirdman, 2008, 84). Ett tvingande kontrakt där ordet kontrakt samtidigt anspelar på att det finns förhandlingsutrymme eftersom kontraktet är skapat utifrån situation och inte bottnar i verklighet. Själva förhandlingen och det eventuella utrymme som kan öppna sig i en sådan situation är intressant, tycker jag. Genom att skärskåda omförhandlingen borde man kunna analysera vad som styr förhandlingen och påverkar kontraktet. Utifrån den beskrivna situationen i skolslöjden kan genusordningen verka statisk. Ser man över längre tid är dock inte genusordningen eller föreställningar oföränderliga. Däremot är de beroende av det sammanhang där de uppstått och de förutsättningar som då var rådande (Svensson & Waldén, 2005).

Att utmana genusordningen är att utmana kulturen

Roszika Parker och Griselda Pollok (1981), bägge konsthistoriker, betonar betydelsen och nödvändigheten av att ha förståelse för historiska processer och kunskap om de praktiker som bidragit till att forma genusordningen i en viss situation. Vill man utmana och konfrontera genusordningen utmanar man produktionen av kultur och representation och hur denna länkas ihop med kön, dominans och makt. Sociologen Beverley Skeggs menar att "klass och kön skär varandra" i skapandet av subjektet (Skeggs, 1999, 19). Männskor skapar och skapas som subjekt i samspel med den rådande kulturen.

Kultur handlar om ett ständigt givande och tagande av mening mellan människor som ingår i ett visst sammanhang. Kultur kan, enligt sociologen och kulturteoretikern Stuart Hall (1997), beskrivas som ett kretslopp mellan reglering, produktion, representation, identitet och konsumtion. I denna rörelse produceras mening; den hittas inte eller existerar inte i sig självt. Den är glidande och ambivalent och alstrar starka känslor, både positiva och negativa. Representationen har en central roll i produktion av kultur eftersom den både bär och konstruerar mening. Exempel på representationer är språk eller kläder,

2 Med genusordning avses genusaspekten på ett visst samhälle. Begreppet avser genusaspekten som en helhet (Thurén, 2003).

ett passande exempel i denna text. De utgör ”vehicles or media which carry meaning because they operates as symbols which represent the meanings we wish to communicate” (Hall, 1997, 1). Representationer har, enligt Hall, en dubbel roll och finns i den fysiska verkligheten samtidigt som de utgör symboler för människors begrepp och idéer som de vill kommunicera. Kommunikationen är inte alltid medveten. Snarare tänker jag att införlivandet av representationerna i vardagen kan ge en vardaglig blindhet för vad meningen är.

Mening ordnas ofta i skarpa motsatser, dikotomier (Hall, 1997). Ett sådant motsatt meningsskapande återfinns i det stereotypa tänkandet kring könen och det kvinnliga. Kvinna som en motsats till man. Feminint som en motsats till maskulint. Genus görs genom särskiljande och betoning av olikheter och får stöd i kulturens dikotomiska meningsproduktion (Hirdman, 2008).

Flera kulturella dimensioner

Inom kulturen utväxlas mening i en aktiv process mellan de människor som ingår. När mening inte längre ges och tas utan blir fixerad, bestämd och icke förhandlingsbar blir meningen till makt (Hall, 1997). En makt som fungerar om koderna är delade och de som ingår i kulturen är överens men också en makt som är mycket svår att gå fri från eftersom mening är starkt kopplad till känslor och dessutom ofta är omedveten. Enligt Hirdman (2008) finns ett utrymme för förhandling och ett givande och tagande i genuskontraktet men det kulturella arvet styr överenskommelsen och utövar därmed stark makt över människor. Professor och didaktiker Else Marie Halvorsen (2004) utvecklar med hjälp av Fjord Jensens dubbla kulturbegrepp tankar kring relationen mellan ett givet kulturinnehåll och den enskilda individen. Hon visar på två dimensioner som existerar jämsides: kultur som något individen har och kultur som något individen är i. Det sistnämnda inrymmer att människan ”både er kulturen og bærer den med seg, men også *er* i den livsverlden³ som omgir” henne (Halvorsen, 2004, 31). När det gäller genus och femininitet tydliggör Roszika Parker (1996) också att det finns flera dimensioner eller lager av mening i en kultur som existerar samtidigt. Parker påpekar att det är viktigt att skilja mellan konstruktion

3 Livsvärlden avser den osynliga men alltid närvarande och självklara kultur som omger individen. Som begrepp visar det på en dold men ytterst verksam dimension i kulturen (Halvorsen, 2004).

av levd, ideal och stereotyp femininitet. Medan ideal femininitet är historiskt föränderligt är stereotyp femininitet mer fast. I stereotypen ingår olika attribut som kopplas till kvinnor och som de får förhålla sig till. Jag tänker mig att samma förhållande råder för maskuliniteten och att man därför också kan tala om genus som levtt, idealt eller stereotyp.

Slöjden, skolan och kulturen

Utbildning och skola utgör medel för att ge kunskaper till unga människor. I Sverige infördes folkskolan 1842 men det kom att dröja innan alla unga i full omfattning tog del av undervisningen. Skolan är en del av kulturen, i betydelsen givande och tagande av mening, men är också samtidigt ett samhälleligt medel för styrning (Nygren-Landgårds, 2003). Samhället, i form av staten, ger förutsättningar och föreskrifter som styr innehåll och utformning och på så sätt kan kulturen utsättas för medveten påverkan och långsiktigt förväntade effekter. Det är dock inte så enkelt att påverka kulturen. Den är på intet sätt entydig och endimensionell. Som det dubbla kulturbegreppet visar finns flera parallella dimensioner. Halvorsen (2001) menar att lärare ofta använder har-kulturen normativt i relation till eleverns är-i kultur och att dimensionerna då inte samspekar. Just mellanrummet mellan har-kulturen och är-i-kulturen är det spelrum där individen tillgodogör sig kulturen (Halvorsen, 2004). Det är där chans till förhandling kring mening finns och det är där skolan kan påverka.

Slöjdens position inom skolan är speciell eftersom ämnet genom tillverkan- det av föremål avsedda att användas direkt länkar ihop skolan med hemmet och livet utanför klassrumsväggarna. Föremål tillverkade i textilslöjden utgör kulturella representationer på ett mycket tydligt sätt. Det kan till exempel handla om kläder på kroppen eller om broderier som exponeras i hemmet. På så sätt är de fysiskt reella samtidigt som de utgör en representation av mening som någon vill kommunicera. Jag skriver någon för vem som bestämmer förutsättningarna varierar över tid och styrs också av den rådande kulturen.

Den feminina textilen

Representation är inte begränsad till fysiska föremål eller språk, som jag tidigare gett exempel på. Även kropp och rörelser utgör kulturella representationer. Den

feminina kodningen av textil och vad som hör till utförandet av textil belyser detta. Genom att ge sig i kast med att arbeta och utforma föremål i textila material och behärska det blir en kvinna till kvinna. Själva föremålet, artefakten, blir materialiserad kvinna likväl som de rörelser som arbetet och utformandet kräver (Palmsköld, 2005). I det kulturella kretsloppet färgas kropp, rörelser och redskap av femininitet och på en stereotyp nivå ställs den mjuka textila slöjden i motsats till den hårda manliga slöjden som kräver andra rörelser och verktyg i bearbetandet av trä och metall och också ger upphov till helt andra artefakter. Jag kan se hur denna kulturellt nedärvda föreställning fortfarande är en del av genusordningen och påverkar genuskontraktet.

Jag äter en sen lunch i personalrummet. De flesta kollegorna har ätit klart och hastat vidare. En skön tystnad lägger sig och i bakgrunden surrar diskmaskinen. Jag bläddrar hit och dit i det senaste numret av Slöjdforum, en facklig tidning för lärare i slöjd och hantverk. Temat är flicka/pojke och den första rubrik jag ser lyder: "Män nobbar mjuka material"⁴. Få män vill bli slöjdlärare när trä- och metall integreras med textil och examen ger rätt att undervisa i hela slöjdamnet. På ett uppslag några sidor innan citeras en stickande pojke från ett klassrum i Luleå. "Nu känner jag mig som en riktig kärring", säger han⁵. Visserligen framstår han nöjd men för mig skymtar ändå ett osynligt band mellan högstadiepojken och de manliga lärarstudenter som skyggar för textil.

Feminin kunskap för flickor i folkskolan

När folkskolan infördes 1842 upphörde kyrkans utbildningsansvar, även om inflytande kvarstod, och ansvaret för skolan övertogs av staten. Staten erövrade på så sätt ett allt större inflytande över kultureproduktionen inom utbildningen och kontrollen inom folkskolan kom successivt att skärpas (Johansson, 1987). Industrialiseringen förändrade samhället i snabb takt och rubbade de tidigare livsmönstren. Situationen för arbetarklassen var svår. Försörjningen var ett problem för den snabbt ökande befolkningen. I städerna rådde ett kvinnoöverskott och antalet ogifta kvinnor, liksom ogifta mödrar, var stort. En vanlig försörjning för kvinnor var, förutom tjänstehjon, som arbeterskor inom textilindustrin (Trotzig, 1992). När båda föräldrarna arbetade utanför hemmet stod arbetarbarnen utan tillsyn. Folkskolan blev ett sätt för staten att utöva samhäl-

4 Claesdotter, Annika. (2010). Män nobbar mjuka material. *Slöjdforum*. 6, 12.

5 Andersson, Elin. (2010). Slöjdval på lika villkor. *Slöjdforum*. 6:4.

lelig kontroll över arbetarklassen och genom utbildning kunna styra familjerna inifrån (Johansson, 1987; Trotzig, 1992).

Den framväxande industrialiseringen och de förändringar den förde med sig påverkade slöjdandet. En konsekvens blev att husbehovsslöjden i hemmen minskade kraftigt. Det medförde i sin tur minskade inkomster för familjerna men också att slöjdekunskaperna i hemmen sågs som hotade (Johansson, 1987).

Att införa slöjd som obligatoriskt ämne i folkskolan för att råda bot på bristerna debatteras återkommande i folkskolläraryöreningar, inom lärarpress och i riksdagen. Tidigare hade försök att införa slöjd gjorts med hänvisning till ekonomiska motiv men från 1876 förs pedagogiska motiv fram (Johansson, 1987). Två män som förde fram de pedagogiska motiven var Otto Salomon (1849-1907), företrädare för slöjdskolan på Nääs som senare blev slöjdseminarium, och folkskolläraren Fridtjuv Berg (1851-1916) som båda förespråkar slöjd som uppfostringsmedel och att allmän bildning för livet innefattar både kroppsligt och andligt arbete (Lindström, 2008). Genom att betona slöjdamnens förmåga att bilda hela människan, och på så sätt rusta barnen både intellektuellt och materiellt kom slöjd att passa väl in i folkskolan utifrån det syfte den hade under denna tid. Staten fick med sitt inflytande över folkskolan makt över kulturreproduktionen inom utbildningssektorn som jag tidigare nämnt. Slöjden kom på så sätt att förstärka folkskolans mening (Trotzig, 1992). Något man bör komma ihåg är att det främst är slöjd för pojkar, gosslöjd, som avses inledningsvis och också debatteras. 1877 får gosslöjden statligt bidrag med 75 kronor per år och året efter finns slöjd med i den första läroplanen för folkskolan, dock utanför schemat. Flickslöjden fick vänta på bidrag i ytterligare två decennier till 1896 och bidraget var då betydligt lägre, 30 kronor per år⁶ (Johansson, 1987). Orättvisan rättfärdigas i mina ögon inte av att undervisningen i flickslöjd skedde i fullstora klasser i vanliga klassrum och inte i mindre grupper i specifika salar som blev praxis för gosslöjden. Slöjd för pojkar och slöjd för flickor var olika både vad gällde material, undervisningsform, ekonomiskt stöd av staten och syfte.

6 En konsekvens blev att småskollärarinnorna som vanligen undervisade i flickslöjd fick lägre lön än de manliga folkskollärarna som undervisade pojkarna (Johansson, 1987).

Flickslöjd som något annat än slöjd för pojkar

När flickslöjden debatterades i riksdagen mellan 1882 och 1892 var det inte längre pedagogiska utan ekonomiska motiv för textilslöjd som betonades och den beskrevs som väsensild från gosslöjden: "Den qvinliga slöjden är däremot mera en praktisk slöjd och afser att lära flickorna sy en klänning eller laga och lappa vad som behöfves. Detta är något helt annat än gosslöjden" (Johansson, 1987, 79). Flickan skulle som gift kvinna inte belasta sin mans ekonomi med kostnader för sömnad utan kunna utföra den själv. Rent moraliska motiv för textilslöjd förkom också. Var en flicka van att ha något för handen som var enkelt och nyttigt skulle det skydda henne mot moraliska faror. Den textila flickslöjden skulle vara inriktad mot enkelhet och nytta och undvika dekor och yta (Johansson, 1987).

Även om flickslöjden inte fick samma ekonomiska stöd som gosslöjden ansågs den ändå på ett sätt så viktig att den fick förläggas inom fastställd, schemalagd, tid och därmed ta tid från övriga ämnen i folkskolan. Enligt folkskoleinspektörerna fick detta inte ske med gosslöjden (Johansson, 1987). Något som jag anser andas föreställningar om att andra ämnesstudier inte sågs så viktiga för flickor att de fick överskugga den feminint kodade textila slöjdekunskapen. Det var män som utformade ramarna för pojkar och flickors slöjd i folkskolan (Borg, 1995) och det står klart att slöjd för pojkar är en sak och slöjd för flickor något annat. Den feminint kodade kunskapen som tidigare förmedlats mellan kvinnor i hemmen fördes in i folkskolan med syfte att fostra flickorna till goda hustrur och mödrar. Arbetarflickorna gavs ansvar att i framtiden hålla ihop och förbättra ekonomin för sina familjer (Johansson, 1987). Hur detta skulle ske reglerades av dem som bidrog till att forma den textila slöjden.

I debatterna om flickslöjden hamnade fokus på ordning och noggrannhet i det textila slöjdarbetet och debattuttalanden av män visar att man bortsåg från att den textila skolslöjden också hade formella bildningsmål (Borg, 2008). Bland de kvinnor som arbetade med att utveckla den textila skolslöjden fanns dock stor medvetenhet om de formella bildningsmålen. Hulda Lundin (1847-1921) som är först med att starta ett lärarinneseminarium (Trotzig, 1992) anpassade textilslöjden till folkskolans krav på metod och en bestämd ordning. Flickslöjden utformades i likhet med folkskolans övriga ämnen och det var Lundins syn och metoder som fick fäste och spreds (Borg, 2008). De formella utbildningsmålen utgjorde en grundförutsättning för slöjdens plats i folkskolan

men kom sedan inte fullt ut till uttryck i den textila skolslöjden. Det var andra mål som tog överhanden.

Hur kan man förstå att de formella utbildningsmålen hamnade i skymundan? Beverly Skeggs (1999) menar att klass och kön skär varandra när det kommer till kulturell subjektproduktion. Klass och kön går då ihop och det anser jag avspelas i hur folkskolans flickslöjd utformades. Bildningsmålen som gällde slöjd, trä- och metall i synnerhet, fanns där på en retorisk nivå men flickornas klasstillhörighet kom istället att styra utformningen. Att skilja på ideal mellan olika klasser konserverar (Trotzig, 1992) och flickornas framtida subjekt definierades av ledande män för samhällets bästa. Med stöd av Roszika Parkers (1996) begrepp stereotyp, ideal och levd femininitet menar jag att man utformade den textila skolslöjden efter en stereotyp bild av arbetarklassens kvinnor och målade upp en ideal bild av femininiteten. Kanske kan man säga att det var statens och ledande mäns ideala femininitet som var målet medan både ideal och levd femininitet kunde se helt annorlunda ut för de flickor som folkskolan riktade sig till. Det är också den ideala femininiteten hos de som utformar folkskolan som kommer till uttryck i debatt och i slöjdpraktiken i de textila slöjdföremål som tillverkades, vilket gör att det för folkskolans flickor inte kom att handla om ett kulturellt givande och tagande av mening i ett kulturellt meningsskapande utan om makt.

Debatten kring textilslöjden i folkskolan visar på en ambivalens kring vem som skulle ge flickorna den textila och kvinnliga kunskapen och utöva makten. Det sågs som en förlust att mödrarna inte längre lärde flickorna "arbetssamhet, lydnad, ordentlighet" och förmågan "att uppoffra sig för andra" (Lundell i Johansson, 1987, 70). Slöjdlärlarinneutbildade kvinnor byggde en kvinnlig sfär där de kunde agera, visserligen kontrollerade av män, och i stället för mödrarna bidrog de till flickornas formande av en kvinnlig identitet. Den textila slöjden utfördes stillasittande i stora elevgrupper och innebar utformande av textila föremål som i stor utsträckning bars nära kroppen (Trotzig, 1992). I kontrast till gosslöjden framstår formandet av den kvinnliga identiteten i flickslöjden som ett genusgörande med stark betoning på särskiljande, olikhet och kommande moderskap. Det utgör ett exempel på vad Hirdman (2008) beskriver som ett genusgörande byggt på särskiljande med stöd i den dikotomiska produktionen av kulturell mening. Dikotomin gällde inte lika för alla utan riktades mot arbetarklassens flickor. Slöjdlärlarinnorna som utformade undervisningen var

självständiga, ogifta och tillhörde själva inte arbetarklassen (Trotzig, 1992).

Under decennierna kring sekelskiftet 1800 fanns ett starkt samhällsintresse för slöjd och föreningar som Svenska slöjdföreningen och Föreningen för svensk hemslöjd värnade en estetisk slöjd med rötter i allmogeslöjden och det svenska kulturarvet. Slöjdforskare Eva Trotzig (1992) som studerat flickslöjden under tidsperioden beskriver att det fanns initiativ att bygga upp ett lärarinneseminarium med utgångspunkt i dessa rörelser men initiativet kom inte först och fick till en början inte heller nog med sökande. Den textila skolslöjden följde därmed inte samhällets inriktning och intresse för estetisk slöjd utan kom enligt Trotzig, att präglas av enkel, avskalad och i många hänseenden torftig estetik.

Den dubbelt feminina sömnaden i folkskolan

Flickslöjden i folkskolan bar med sig genusordning och föreställningar från det omgivande samhället in i skolan. Den textila slöjden hade aldrig någon koppling till yrkesutbildning utan riktades mot hemmets behov. Den sömnad som kom att dominera flickslöjden var linnesömnaden. Den finns nämnd i flickslöjdens läroplaner från 1878 och tas bort först 1919 (Johansson, 1987)⁷.

Pernilla Rasmussen (2005), etnolog och textilvetare, som studerat sömnad som företeelse i samhället menar att sömnaden fram till mitten av 1800-talet genomgick en feminiseringsprocess som förändrade arbetsdelningen mellan kvinnor och män inom området. För att förstå arbetets delning måste man känna till sömnadens indelning i skräddad sömnad och linnesömnad. Skräddad sömnad byggde på tillskärning av tyget och det var en konst kontrollerad av män inom ramen för skräväsendet (Björkman, 2004)⁸. Det handlade om unika plagg som syddes snabbt och lite grovt med syfte att kunna tas isär för ändring när modet växlade (Rasmussen, 2005). Även allmogen lämnade sömnad av skurna yttre plagg till byskräddaren (Svensson i Rasmussen, 2005).

Linnesömnad innefattade sömnad av skjortor, särkar, hand- och huvudkläder liksom sänglinne. Typiskt för linnesömnad var den enklare konstruktionen och tillskärningen som ofta skedde dussinvis och sist men inte minst sömnads-

7 På 1860-talet kom symaskinen (Trotzig, 1992) och 1919 fördes sömnad på maskin in i läroplanen (Johansson, 1998). Maskinsömnaden ersätter därmed linnesömnadens funktion.

8 Skräväsendet avskaffades 1846 och 1864 infördes fullständig näringsfrihet (Björkman, 2004).



Dubbel fällsöm.

sättet. Det handlade om ytterst noggrann och slitstark sömnad som skulle hålla otaliga tvättar (Arnold i Rasmussen, 2005). I llnnesömnad ingick även dekor i form av arbetade kantavslutningar, veck och så vidare. Uppdelningen mellan yrkesmannens sömnad och kvinnlig sömnad som utfördes i hemmet var tydlig (Nylén, 1969).

Delningen av sömnadsarbetet mellan män och kvinnor var inte oproblematisk. De manliga skräddarna kontrollerade tillverkningen av yttre plagg till både kvinnor och män och rätten till försörjning skyddades av skrätet men kvinnor sydde trots näringsförbud. Kvinnors försörjningsproblem hotade arbetsdelningen och vid 1800-talets mitt hade kvinnliga sömmerskor tagit över tillverkningen av kvinnokläder (Rasmussen, 2005). Rasmussen anser vidare att det var synen på genus och kulturell representation av genus som spelade in och gjorde detta möjligt. Den rådande synen på manligt och kvinnligt som starkt åtskilda ledde till utmejslandet av en manlig stereotyp och ett ökat intresse för den manliga kroppen (Ekenstam i Rasmussen, 2005). När relationen mellan män blev viktigare än den till kvinnor kom manligt och kvinnligt att polariseras enligt Rasmussen och i denna polarisering blev sömnad allt mer feminint konnoterat, vilket också färgade synen på skräddaren. Män som "petade med nål" förlöjligades (Quist i Rasmussen, 2005, 132). Den feminina konnotationen

och brist på ekonomisk makt, i relation till män, gjorde att skräddarna fick ge vika. Sömnaden av manskläder lyckas de dock försvara med moraliska skäl (Quist i Rasmussen, 2005).

Intressant är också vad som händer sedan. Rasmussen menar att 1800-talets nyvaknade intresse för den manliga kroppen gav en skjuts åt figurnära mode och med stärkt fokus på skurna yttre plagg och utveckling av måttband och konstruktionssystem utvecklades skrädderiet till en konst. "Skrädderiet blev en vetenskap och befäste skräddarens position inom den manliga sfären." (Rasmussen, 2005, 136).

Skräddarnas strategi att släppa de minst konstruktionsmässigt krävande delarna av sömnaden och den kvinnliga dräkten var kanske strategiskt klokt. Jag tänker på tidens ökade betoning av relationen mellan män och den makt som byggs in i klädedräkten. Kroppen och kläderna är en "produktiv kraft" i kampen om makt och kontroll, inte minst män emellan. Kraften iscensätts redan i tillverkningen (Nordberg & Mörck, 2007, 135). Självklart kunde män inte släppa in kvinnor i det genusgörandet. Jag tänker att det var något som hölls mellan män om inte annat så för att dölja genusgörandets bräcklighet.

Sömnad innehade alltså två inriktningar: skrädderi som sågs som manligt men med feminina konnotationer och linnesömnad som var utpräglat feminint kodad och det var linnesömnaden som fördes in i folkskolans flickslöjd. Linnesömnaden blir på så sätt dubbelt feminin. Sömnad av underkläder och kläder förekom i flickslöjden från 1880 och framåt (Johansson, 1987). Hulda Lundins bok med handledning, instruktioner och modeller fick stor spridning och kom ut i flera upplagor. Klädmodellerna utgjordes av förkläden, linnen, kalsonger och skjortor (Lundin, 1907). Den industriella masstillverkningen av kläder i standardstorlekar som dominerar idag kom igång vid sekelskiftet 1900 (Trotzig, 1992). Men det kom att dröja innan den blev tillgänglig för alla.

Folkskolans sömnad enbart för nytta

Broderi fanns överhuvudtaget inte med på textilslöjdens repertoar under de första decennierna. I Hulda Lundins handledning fanns inte annat broderi än enkel märkning med avsikt att kunna skilja linne åt vid sortering av tvätt (Borg, 2008). Först i 1919 års läroplan nämns enkel prydnadssöm och vilket kan ses som ett försiktigt närmande till estetik och något annat än sparsam och nyttig sömnad (Johansson, 1987). Visserligen hade flickor tillåtits att brodera i slöj-

den men det var något som också utlöst debatt i riksdagen och använts som argument för att ge flickslöjden statsbidrag så att man bättre kunde kontrollera att flickor inte sysslade med sådant. En riksdagsman menade att sömnad av blomster och ”grannlåt” lär ”flickorna att utbyta sina vanliga qvinliga arbeten mot konstslöjd; och detta är origtigt och skadligt” (Johansson, 1987, 77). Lyx och broderi i flickslöjden ansågs ha negativa effekter på moralen och skulle göra flickan ovillig till det enkla arbetet med att sköta hem och ladugård. Fåfänga skulle undvikas (Johansson, 1987). Som en parallell till tankesättet inom folkskolan i Sverige kan Storbritannien nämnas. Parker (1996) beskriver hur alltför stor färgrikedom och vissa mönster och material inte var att tänka på i utbildningssammanhang och vid institutioner. För arbetarklassens flickor gällde hellre siffror och bårder än blomsterkorgar och påfåglar, symboler för privilegier de aldrig skulle uppnå. 1821 slog regeringen fast att funktionell sömnad, stygn för lagning, skulle ingå i arbetarklassbarnens utbildning. Två färger, gult och blått, sågs som lämpligt (Parker, 1996).

Etnologen och historikern Anna-Maja Nylén (1969) menar att broderi historiskt har haft en ekonomisk betydelse som idag är svår att föreställa sig. I Sverige behöll broderiet den ställningen fram till mitten av 1800-talet⁹. Pärstickarnas skrå, som de manliga brodörerna tillhörde hade, i motsats till de manliga skraddarna, hög social status och arbetade också med dyrbara material. Nylén beskriver broderiets koppling till konsten. Det var vanligt förekommande att målare och skulptörer gjorde mönsterförlagor för broderi vilka sedan spreds till yrkesutövare via böcker. I och med 1800-talet försvann blomsterbroderiet från klädedräkten (modedräkten). De manliga brodörerna fick brodera vidare inom det militära, bland annat broderades uniformernas gradbeteckningar, men brodörerna minskade förstås i antal (Nylén, 1969).

Enbart feminint – inte konst

Parker (1996) som intresserat sig för broderiet som kvinnlig historia i Storbritannien beskriver hur broderi under medeltiden sågs som konst och utfördes av både män och kvinnor. Efterfrågan var stor och produktionsvillkoren kom eftersom att förändras och alltmer kontrolleras av män. Uppdelningen mellan amatör och professionell blev i och med det skarpare och på 1500-talet

9 Vid den tidpunkten kom maskiner som kunde framställa broderi i bruk.

hade kvinnorna reducerats till amatörer (Parker & Pollok, 1981). I och med att kvinnors amatörbroderi blev utbrett förlorade broderiet sin koppling till konst. Broderiet stereotypiserades till att förknippas helt med femininitet och den broderande kvinnan blev en symbol för överklass och mannens förmåga att försörja. Kvinnan sågs på 1800-talet av naturen och Gud skapad att brodera (Parker, 1996).

Parker menar att den förändrade synen på broderi hängde ihop med hierarki inom konsten och hierarki mellan manligt och kvinnligt. Medan ett konstverk ansågs individuellt sågs professionellt broderi som en gemensam prestation och associerades dessutom till hantverk som hade lägre social status. Broderi passer dock enligt Parker inte i hantverksbegreppet eftersom nyttan saknas. Hon benämner broderiet som konst med hänvisning till historien och till att broderi är kulturell produktion som innefattar ikonografi, stil och social funktion. För de broderande kvinnorna fick den hierarkiska indelningen konsekvensen att deras uttryck inte sågs som artistiskt personliga utan som en "feminin närvaro" (Parker, 1996, 81). Parker betonar också betydelsen av platsen för utförandet när det kommer till hierarkisk indelning. Skillnad mellan konst och hantverk beror på vart något görs och av vem. Hemmet som plats ger en särskild form av konst och för med sig ett annat förhållande mellan artefakt och individ. Funktion och estetik faller samman på ett annat sätt. Jag tänker att det är något som konsten inte hanterat utan istället uteslutit.

Situationen i Sverige och Storbritannien är inte identisk och enkelt överförbar. Sverige hade till exempel inte samma klassfördelning som Storbritannien. Klart är dock att kvinnor i Sverige inte var verksamma med broderi inom skräet men att de broderade i hemmiljö. Broderiet spreds av överklassen till medel- och arbetarklass. Det förekom att flickor med handlag kunde vistas hos någon särskilt kunnig kvinna för att lära (Nylén, 1969). Intressant när det gäller det fria broderiets mönster är att det verkar som att vem som helst inte tog sig friheten att utforma dem. Den fria mönsterbildningen krävde enligt Anna-Maja Nylén (1969) ofta någon form av undervisning, mall eller förlaga. Detta fanns tillgängligt i borgerlig miljö medan det inom allmogen krävdes tillfällig anknytning till en miljö där broderi utfördes. Man tog sig inte rätten att själva komponera och berätta utan stödde sig ofta på förlagor (Nylén, 1969).



Jag reagerade instinktivt när min dotter kom hem och sa att hon skulle brodera rosor i korsstygnet utifrån förlaga på en klänning i textilslöjden. Va! Så himla töntigt i mina ögon. Den kvinnliga stereotypen blinkade ilsket. Signalrött! Varning och stopp! Män som broderade rosor i 1500-talets England sågs som konstnärer; blommorna var fyllda med symbolisk mening och bar budskap till betraktaren. Kvinnor broderade också men när kvinnor börjar brodera rosor hemma betydde blommorna inte längre något mer än kvinna. Broderiet har för kvinnor till stor del en tradition av förlagor när det gäller mönster. Men jag vill inte det för min dotter. Varför? Jag försöker styra henne till att rita ett mönster inspirerad av ett broderat skärp från 60-talet som hon gillar. Det blir en kopiering, visserligen med annan färgsättning, men jag känner mig nöjdare. Vad är det jag vill fly från?

Demokratisering och jämlikhet – isärhållningen bryts

Industrialiseringen, som legat till grund för stora samhällsförändringar under 1800-talet, ledde under 1900-talet till att ett urbant samhälle började ta form. Med detta följde ökad social rörlighet och också en ökad tilltro till utbildning för förändring. Under mitten av fyrtioalet påbörjades arbetet med att dra upp riktlinjerna för en gemensam grundskola för alla. Skolan behövde demokratiseras och utbildningsnivån höjas. I Skolkommissionen betänkande från 1948 förstärktes de praktisk-estetiska ämnenas ställning, och betoning lades på individualisering (Carle m fl, 2000). Jämlikhet liksom effektivitet var viktiga mål och för det förstnämnda handlade det både om jämlikhet mellan manliga och kvinnliga verksamheter och om jämlikhet mellan teori och praktik. Individens tillväxt sågs som skolans viktigaste uppdrag (Berge, 1992).

1955 blev slöjdämnet obligatoriskt. Per Hartman (1984) som studerat trä- och metallslöjden menar att skapandet kom att betonas. Slöjden var fortfarande indelad i flick- och gosslöjd men enligt Hartman öppnade skrivningen i undervisningsplanen, SOU 1948, för flickornas inträde i trä- och metallslöjd och vice versa. Medlet för att nå jämlikhetsmålet som dragits upp var att bryta isärhållningen mellan könen (Berge, 1992).

I 1962 års läroplan för grundskolan, Lgr 62, (Skolöverstyrelsen, 1962) påpekas att undervisning i textilslöjd inte är "avsedd för enbart flickor." (Lgr 62, 321). Ämnets namn är utbytt. Det är inte längre kön utan material som ger namn åt slöjden: textil respektive trä- och metallslöjd. Tjugo timmars slöjdbyte förordas på mellanstadiet men eleverna blandades inte könsmässigt vid bytet utan bytte bara slöjdart. Det handlade alltså om ett försiktigt närmande över könsgränserna. Lärarna uppmanades att anpassa undervisningen till bägge könen (Berge, 1992).

Tre år efter att Lgr 62 tagits i bruk genomfördes gemensam slöjd för flickor och pojkar på försök. Det gjordes i sex olika kommuner med början läsåret 65/66 (Hartman, 1984). Ingrid Ridderstolpe, en textillärare som ingick i projektet, beskriver i en artikel hur hon och kollegorna arbetade med försöket och presenterar även sina reflektioner (Ridderstolpe, 1967). Förutsättningarna var blandade grupper och därmed halverad tid i ämnet. Det sistnämnda var något som gjorde att lärarna innan såg försöksverksamheten som helt ogenomförbar. Ridderstolpe pekar på klädsömnaden som ett område som fick stryka på foten eftersom eleverna med mindre tid i ämnet inte fick den övning de behövde för

att kunna genomföra så pass komplexa och avancerade arbeten. Hon konstaterar att det är synd eftersom just klädsömnad är populärt både bland flickor och pojkar¹⁰, detta trots att konfektionen enligt henne är både billig och bra.

Inom försöket sågs könsblandade grupper inte som något problem; pojkarna kunde tillägna sig kunskaper inom textil och lärarna ansåg att pojkarna och flickorna blev "snällare och hjälpsammare med varandra" (Ridderstolpe, 1967). Försöket och de ändrade förutsättningarna med blandade grupper och mindre tid till förfogande i ämnet fick lärarna att lägga upp arbetet på ett annat sätt. Leken gavs en större roll för de yngre eleverna och "istället för att konstruera föremål för att lära in vissa tekniker så går vi bakvägen och söker först efter intresseområden, som är anpassade efter barnens ålder och mognad." (Ridderstolpe, 1967, 36). Alltså en undervisning där elevens uttryck av egna tankar och erfarenheter står i fokus. Artikeln avslutas med att Ridderstolpe reflekterar över att tiden är föränderlig och att man får "finna sig i att även slöjden ändras" (1967, 37).

I förslaget till revidering av Lgr 62 föreslog Skolöverstyrelsen att könsbetingningen i slöjd skulle tas bort helt. Det blev dock inte så. I Lgr 69 slogs textil och trä- och metallslöjd ihop under beteckningen Slöjd. På mellanstadiet tilldelades tiden så att alla elever fick lika mycket av vardera slöjdarten medan elever på högstadiet fortfarande fick välja. Arbetsområdesprincipen, det arbetssätt som prövats i försöksverksamheten, förordades i den lärarhandledning som följde läroplanen. När slöjd inte längre utfördes från vuxnas förlagor måste eleven själv vara aktiv från idé och planering fram till den färdiga produkten (Hartman, 1984). Textilslöjden påverkades och fick en mer expressiv inriktning när den samordnades med trä- och metall (Berge, 1992).

Oväntade problem?

Att nå jämlikhet genom att bryta isärhållningen mellan flickor och pojkar i mellanstadiets slöjd fick inte den effekt man hoppats på i högstadiet. Eleverna valde i stor utsträckning som den tidigare indelningen, flickor textil och pojkar trä- och metall (Berge, 1992). Debatten kring frågan pågick och bland textil-

¹⁰ Enligt en enkätundersökning av 58 elever i år sex läsåret 1973/74 var klädsömnad mest populärt i textilslöjden. 65% av pojkarna och 78% av flickorna tyckte det var roligast. För broderi var siffrorna 10% för pojkar och 8% för flickor (Malmberg, 1974).

lärarna fanns en negativ attityd till pojkar i textilslöjden. Vissa pojkars ointresse och ovilja att lära beskrevs som otroligt arbetsamt och krävande (Hartman, 1984). Bland många textillärare fanns intresse av att behålla textilslöjden som "en kvinnlig sfär" bland de äldre eleverna (Berge, 1992, 67). Vad jag förstår verkade det handla om pojkar som i slutet av mellanstadiet och i början av förpuberteten inte kunde identifiera sig med det feminint kodade arbetet.

Kristina Malmberg (1979) har i en enkätundersökning bland textillärare fördjupat sig i problemet med pojkar i textilslöjden. Enligt henne låg problemets tyngdpunkt i det metodiska tillvägagångssättet för att fånga pojkars intresse för traditionellt kvinnligt arbete, pojkars klumpigare motorik i och med deras senare utveckling och könsrolls föreställningar från hem med traditionell arbetsdelning. Malmberg menar att slöjden har en svårare ställning eftersom slöjdpraktiken innebär att i verkligheten utföra vad man i samhällskunskap bara talar om när det gäller kvinnans plats på arbetsmarknaden. I slöjden ställs manligt och kvinnligt därmed mot varandra på ett olyckligt sätt. En lösning hon såg var att ytterligare utveckla arbetsområdesprincipen och i större utsträckning utgå från eleverna själva. Malmberg såg också en möjlighet i att erbjuda en större mängd textila material så att pojkar som behöver kan välja grövre material.

Det bör dock påpekas att det bredvid en negativ attityd också fördes fram positiva effekter av gemensam slöjd. Slöjdarterna kom att närma sig varandra och samarbetade. "Pojkarna har gjort textilslöjden mycket roligare och intressantare och vidgat ämnet" och "många okonventionella ... slöjdsaker har sett dagens ljus" (Lundberg & Malmberg, 1979, 26). Det positiva finns där men jag reagerar på ordvalen roligare och okonventionella och undrar hur och för vem då? För mig framstår beskrivningen som en icke problematiserad maskulin stereotypisering!

För att förstå djupet i de problem textillärare brottades med vid införandet av gemensam slöjd måste man ta hänsyn till textil som en feminint kodad utbildningstradition. Annelie Holmberg (2009), slöjdforskare och textilveretare, beskriver förändringar inom textilläro utbildningen i Uppsala mellan åren 1955 och 2001. Utbildningen som institution utgör en kvinnlig sfär där praktisk, handlingsburen och kroppslig kunskap förmedlas men det förmedlas också en stolthet över kunskapen i de textila hantverken. Det handlar om en kvinnlig utbildningstradition i en manligt kodad universitetsvärld och Holm-

berg konstaterar att området är laddat av genus. Medvetenhet om detta fanns men genusrelaterade frågor fokuserades inte. En lärarutbildare, verksam under 60-talet, som Holmberg intervjuat beskriver att pojkarnas intåg i textilslöjden öppnade ögonen för hur anpassad undervisningen varit till flickor. Man var inte beredda på förändringen. I projekt som startades med textilläroverstyren för att anpassa slöjden till pojkarna fördes ett särartstänkande kring vad pojkar och flickor förväntades vilja göra. Kvinnliga textilläroverstyren förbereddes för sitt yrke genom att tillverka undervisningsmaterial som var könskodat.

Rationell sömnad och konstfullt broderi

Vad förespråkar de styrande dokumenten när det gäller sömnad och broderi i textilslöjden i den nya grundskolan? I Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) förordas grundläggande handsömnadsstygn i år tre, kaststygn, förstygn, efterstygn, fällstygn till mindre arbeten. Övningslappar rekommenderas innan sömnad på det riktiga arbetet. Symaskinen föreslår man också ska introduceras i samma årskurs.

Under mellanstadiet är sömnad för hand och på maskin det mest omfattande momentet. Linnesömnad kan påbörjas i år sex och då innefatta isärpressad söm, vändsöm, fällsöm, rynkning, fastsättning av linning, fällning för hand och på maskin liksom tränade knapphål. Övning på lappar innan tillämpning förordas även här.

Elever på högstadiet förväntas enligt Lgr 62 kunna tillgodogöra sig en mer avancerad undervisning och ”för flickorna har den personliga prydligheten, klädkontot och den egna garderoben blivit en betydande angelägenhet” (Skolöverstyrelsen, 1962, 325) och i ämnet ingår undervisning om klädkultur och personlig prydlighet, något som också innefattar frisyrier och användning av kosmetika samt olika aspekter på tonårsmode. I årskurs sju innefattar sömnad både linnesömnad och klädsömnad medan man i år åtta och nio fokuserar på klädsömnad. Det handlar om enkla och lättarbetade modeller från kommersiella mönster och ingen yrkesmässig konstruktion.

När det gäller broderi betonas konstsömnad i både fri och bunden teknik i år åtta och nio och egna kompositioner eftersträvas, gärna i samarbete med teckningsämnet. Landskapssömmarnas tradition och det fria skapandet vad gäller färg, material och komposition ska tas tillvara (Skolöverstyrelsen, 1962). Broderi

ges i Lgr 62 en helt annan position än tidigare. Betoningen på konstsömnad och fri komposition anser jag är intressant i relation till broderiets historia och synen på broderi i den tidiga folkskolan.

Lgr 62 är detaljerad i sin beskrivning av textilslöjdens innehåll. Detaljrikedomen återfinns inte i samma utsträckning i nästkommande läroplan, Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969a). Det påpekas att den första kontakten med de två slöjdarterna i år tre måste utformas så att den blir positiv eftersom grupperna nu är könsblandade. När det gäller sömnad är övningslappar och linnesömnad borta liksom beskrivningen av vilka sömmar och moment som ska ingå. Enligt Supplement till Lgr 68 (Skolöverstyrelsen, 1969b) bör sömnad för hand och på maskin växla i år tre och i år fem och sex bör klädsömnad utföras från kommersiella mönster och med rationella metoder. På högstadiet bör eleverna få förändra kommersiella mönster efter egna idéer och sömnaden ska fortsatt vara rationell och utnyttja ”moderna maskiners möjligheter” (Skolöverstyrelsen, 1969b, 6). Den senare läroplanen betonar alltså både rationalitet och förändring av mönster efter egna idéer. Mode är något som ska tas hänsyn till i samband med klädsömnad och det kopplas till personlig stil (hygien, skönhetsvård och klädkunskap) och föreslås behandlas genom grupparbete eller diskussion (Skolöverstyrelsen, 1969b).

Broderi föreslås som en första uppgift i år tre och återkommer i år fem och sex och på högstadiet som konstsömnad, både bundet och fritt. Elevens eget skapande betonas liksom vikten av hög kvalitet på materialet med motivering att livslängden för konstsömnad är lång. Något som för mig framstår som en skrivning som markerar något. Att lyfta betydelsen av hållbarhet för broderi och benämna det konstsömnad och att inte betona hållbarhet och goda material i sömnaden av kläder visar på en värdering av olika typer av sömnad. Om broderiet närmat sig konst så har sömnad närmat sig rationalitet. Thorsten Lundberg och Kristina Malmberg (1979) beskriver att textilslöjden påverkades av klädkonfektionens metoder och att det innebar förenkling av sömnaden och att den teknisk-matematiska konstruktionen av klädmönster studerades. Det fördes in ett ”mer tekniskt tänkande i undervisningen” (Lundberg & Malmberg, 1979, 28) och som jag ser det ett annat förhållningssätt till klädtillverkning som var påverkat av industrins sätt att arbeta med standard, effektivitet och matematiska lösningar.

Jag förstår precis vad hon menar, högstadietjejen som uttalar sig i Slöjdforums

artikel. Jag kan se eleverna i den nia som var min framför mig. De skulle kunna säga samma sak som hon gör. "Det är ingen big deal vad man väljer! Textil eller trä spelar ingen roll. Man väljer det man tycker är roligast. Jag tycker att sy är roligast men man kan välja träslöjd om man är tjej och textil om man är kille." Mina nior nickar ivrigt och instämmande. Några av dem är killar och andra är tjejer. "Allvarligt! Det spelar ingen roll, Stina!" Tjejen i artikeln avslutar, "fast de flesta tjejer tycker ju att det är roligare att hålla på med kläder!"

Vad handlar det om?

Inledningsvis ställde jag frågor om vad textilslöjdens feminina koppling och den medföljande genusproblematiken i slöjddämnet egentligen handlar om och varför en förändring är svår att få till stånd. Bägge frågorna är komplexa och flera olika faktorer spelar in. Som jag ser det påverkar strävan efter demokrati och jämlikhet liksom ekonomiska faktorer synen på genus. Ytterst verkar det dock handla om makt. Reglering utgör en del av det kulturella kretsloppet (Hall, 1997) och handlar om makten att reglera vad som får uttryckas kulturellt och vem som får göra det. Genus är just en kulturell tolkning av biologisk skillnad och som sådan starkt länkad till makt (Gothlin, 1999). Det maskulina som norm och det feminina som underordnat upprätthålls genom makt utövad av män men också som en mer dold reglering inom kulturen. En stor del av kulturöverföringen sker omedvetet (Halvorsen, 2004; Hall, 1997) något som försvårar förändring. Kultur och överskridande av kulturella gränser är också sammankopplat med känslor (Hall, 1997) vilka starkt inverkar vid reglering. Kvinnohistorikern Louise Waldén (1999) menar att det textila handarbetet över tid genomgått en förändring från betoning av nytta till betoning av lust. Förskjutningen avspeglas även i den textila skolslöjden och tillför som jag ser det ett intressant perspektiv vad gäller makt eftersom nyttan tangerar den ekonomiska makten och lust kan kopplas till individuell frihet och demokrati.

Mot demokrati, jämlikhet och jämställdhet

1890-talet då textil slöjd och feminint kodad kunskap släpptes in i folkskolan ser jag som en inledning på en demokratiserings- och jämlikhetsprocess. I talet kring slöjd betonades individens personlighetsdanning av att arbeta praktiskt med slöjd och det var den manliga slöjden som gick först och drog upp riktlin-

jerna. Den kvinnliga textila slöjden fick så småningom också en plats i folkskolan, om än under andra villkor.

Det är möjligt att i linje med Johansson (1987) och Trotzig (1992) se textilslöjd i folkskolan som kulturell reglering och makt riktad mot flickor och kvinnor av arbetarklass. De slöjdföremål som tillverkades enligt Lundins modellserier hade en fixerad kulturell mening som lades på flickorna med syfte att styra hur de senare skulle leva sina liv och vad de skulle använda den textila kunskapen till. De hade ingen möjlighet att påverka varken som flickor, som arbetarklass som grupp i samhället eller som enskilda individer. Beverley Skeggs (1999) menar att medelklassens bild av arbetarklassen också handlar om att skapa ett eget värde till sig själva som medelklass. Alltså ett sätt att skilja ut sig och ta kontrollen genom att definiera de andra. Textilundervisningen blir ur den synvinkeln en makthandling som genomfördes av lärarinnorna och ovanför dem de ledande männen inom skolväsendet. Det skedde i form av något vardagligt och därmed blint som kanske till och med upplevdes som positivt av flickorna i folkskolan. Både klass och kön kan ges mening och värde genom kulturen. Görandet av kultur sker på kroppslig nivå och kan, när det gäller klass, fixera eller ge rörlighet (Skeggs, 2004). För kvinnor innebär arbetarklassbakgrund en symbolisk kulturell laddning av omoral och värdelöshet (Skeggs, 1999). Är det denna omoral parad med textil som kulturellt verkningsmedel som ligger bakom rädslan för broderi och dekor av textila ytor i folkskolans slöjd? Kläder ger kroppen kulturell betydelse och kommunicerar kulturellt. Sömnaden av kläder i folkskolan handlade till stor del om underkläder, som alltså inte syntes och därmed inte kommunicerade utåt.

Kläder och accessoarer är kulturens tydligaste genusmarkörer (Entwistle i Gindt, 2009). Kvinnokroppen har traditionellt visuellt objektifierats av den manliga blicken och gjorts till yta (Gindt, 2009). Vile man skydda flickorna mot detta eller vile man inte ge dem maktmedlet att själva göra genus och påverka den kulturella betydelsen? Jag tänker att det nog handlade om både och. Jag associerar till skraddarna som inte vill släppa kontrollen över det manliga genusgörandet i herrkläderna eftersom den kontrollen innebar makt, både ekonomisk makt men även makt över maskulinitetsgörandet som i sig innebar makt. På så sätt kan jag se fostran av flickorna i 1800-talets och det tidiga 1900-talets textilslöjd som ett sätt att kontrollera görandet av feminint genus. Samtidigt som jag förhåller mig kritisk till hur flickslöjden utformades kan jag

också förstå nyttan. I slöjden förmedlades enkel och praktisk sömnad som kom väl till pass vid lagning och tillverkning av för hemmet nödvändiga textilier. Sömnad hade en ekonomisk betydelse för det enskilda hushållet och skulle som sådant självklart utföras av kvinnor. Att broderiet var bannlyst och inte fick förekomma berättar att broderiets kulturella mening inte var för arbetarklassens flickor. Uttalanden om att det inte anstod flickornas position och att det skulle kunna vända dem från enkelt arbete visar på en oro för att textil skulle användas som något annat och mer än till att hålla sig hel och varm. Dekor var uteslutet och därmed var uttrycket begränsat och som jag ser det även en del av lusten. Handarbetets dubbla funktioner som Waldén (1999) beskriver kom inte till uttryck i lika utsträckning.

Intensifiering av förändringsprocessen

60-talets förändringar inom skola och slöjd är en fortsättning och intensifiering av demokratiserings- och jämlikhetsprocessen. Jämställdhet mellan könen är ett förändringsmål som lagts till. Det är alltså förändringar i det omgivande samhället som driver på. Textillärarna framstår aningen överrumplade av de konsekvenser som jämställdhetsmålet för med sig och är till viss del kritiska mot att textilslöjd från 1969 ska omfatta undervisning av både flickor och pojkar. Isärhållande mellan könen är idag inom utbildningssammanhang sammanlänkat med klass och lägre sociala skikt (Lidegran, Börjesson, Nordqvist & Broady, 2010). Isärhållning som klassmarkör är inget som jag av mitt material kan utläsa att det fanns medvetenhet om på 60-talet i relation till grundskolan. Klassaspekten bestod i att man ville verka för jämlikhet genom att utforma en gemensam skola för alla oavsett klass.

Att pojkarna kom in i textilslöjden samtidigt som ämnet och hela skolan reformerades gör det svårare för mig att i efterhand förstå vad som berodde av vad. Arbetsområdesprincipen man började tillämpa i slöjdamnet tog sin utgångspunkt i individen. På så sätt utgjorde den ett steg för slöjden i en mer demokratisk inriktning. Eleverna gavs en egen röst och kunde själva få inflytande över sitt arbete i textilslöjden. På så sätt är det en undervisningsform i motsats till den tidigare mallslöjden (Nygren-Landgårds, 2003) och en viktig förändring när det gäller fostran till demokrati och inflytande. Arbetssättet blev också ett möjligt sätt att kunna möta pojkarna i textilslöjden och som jag ser det hade man en enorm tilltro till arbetsområdesprincipen som pedagogisk metod men

också till att bryta isärhållandet mellan pojkar och flickor och att tiden skulle göra sitt när det gällde elevers inställningar till feminint och maskulint i textilslöjd. På ett sätt kan jag tänka att slöjdlärare fortfarande sitter och väntar på att tiden ska göra sitt!

Intresseområden, genuskodning och teknik för att möta pojkarna

Hur kan man förstå att brytningen av isärhållandet blev så problematiskt för många textillärare? En möjlig orsak är som Holmberg (2009) menar att det textila området utgjorde en så sluten kvinnlig sfär. Historiskt hade man kämpat för att få in den kvinnliga kunskapen i utbildningssystemet. Textillärarna var medvetna om att den kvinnliga kunskapen värderades lägre men kämpade för sitt område, var stolta över den kvinnliga traditionen och försökte förmedla stoltheten vidare. När den kvinnliga sfären öppnades fanns det inte någon beredskap att hantera pojkarna och maskuliniteten inom sfären. Under 70-talet diskuterades obligatorisk slöjd i bägge slöjdarter genom hela grundskolan och inför det reagerade textillärare med bestörtning inför att behöva hantera mellanstadiets problem med pojkar i textilsløjden även på högstadiet (Hartman, 1984). Jag tänker att textillärarnas ord belyser vad som händer när de var tvungna att försvara och kämpa för det kvinnliga kulturarvet och samtidigt såg hur organisation och undervisningsmetoder förändrade innehållet. Därmed inte sagt att jag inte anser att innehåll och form behövde förändras. Det är dock av förståeliga skäl svårt att förmedla stolthet om en grupp pojkar smular sönder det textila kulturarvet i undervisningssituationen.

Arbetsområdesprincipen lämnade öppet för elevers inflytande och egna val och lärarna uppmanades att utgå från barnens intresseområden. Jag undrar över hur sökandet efter intresseområdena gick till? Arbetsområdesprincipen var didaktiskt krävande, något som i Finland gjorde att den fick svårt att slå igenom helt och modellinlärningen blev kvar (Nygren-Landgärds, 2003). Jag misstänker att sådana tendenser fanns också i Sverige. Elever av bägge könen sydde. Det kunde handla om vilja och intresse bland pojkar för att sy fotbollströjor och sjömanssäckar och för flickor att sy blusar (Ridderstolpe, 1967). Könskodningen av slöjdföremålen i textilsløjden blev ett sätt att tillgodose vad lärarna tänkte var elevernas intresse och vilja och kanske också uttryckte som sitt intresse. Att det fanns något anpassat för bägge könen att sy var ett sätt att möta genusproblematiken samtidigt lämnades dock genusfrågan oproblematiserad.

Arbetsområdesprincipen kan, som jag ser det, lämna stort ansvar till eleverna och att lösa genusproblematiken genom val av könskodade slöjdföremål var otillräckligt. Något som jag kommer tillbaka till.

Ett annat sätt att möta genusproblematiken var att vända sig till tekniken. Pojkarna sades berika den feminina sfären och sömnaden med teknik, konstruktion och laboration (Lundberg & Malmberg, 1979). Det är intressant att pojkarna kom in i slöjden samtidigt som sömnaden riktades om och att de ansågs föra med sig något som utvecklade textilslöjden. Pojkarna kunde inte gå in i textilslöjden som den var! Genomgick trä- och metallslöjden en motsvarande förändring för att passa flickorna? Förändringen av textilslöjden kan dock också ha influerats av utvecklingen inom konfektionsindustrin. Det skulle också kunna vara så att det handlar om ett innehållslöst ordande om konstruktion och teknik. Ett omdöpare av något som alltid funnits, men ingått utan etikett, för att blidka pojkarna. Jag tänker att även om textillärarytbildningen inledde arbete med konstruktion av mönster och därmed närmade sig den manliga skradderikonsten, så är det inte givet att textilslöjden för eleverna innebar mer konstruktion och teknik än den gjort förut. Britt-Marie Berge (1992) menar att teknik fokuserades för att undvika en genuskonflikt och att det fick som konsekvens att man förbisåg den kvinnliga kulturtraditionen. Jag tänker att det kan ha inneburit att man exempelvis relaterade till sömnadens teknik och olika funktioner men att det syddas kulturella funktioner utelämnades. Det tekniska är påtagligt och synligt, därmed lättare att konkret tala om, medan det syddas kulturella funktion handlar om makt, representation och identitet och regleras genom känslomässig koppling. Detta som sker mer dolt lämnas därhän och kan i arbetsområdesprincipen som pedagogisk metod bli något som lämnas till eleverna själva.

Kroppen – ett komplext arbetsområde

Medan den tidiga slöjden väjt för görandet av kropp genom att undvika yttre kläder och dekor accepterar 60-talets slöjd individens görande av kropp i större utsträckning. Feminina uttryck på kroppen verkar ha haft en roll i textilslöjden för flickor. På 50-talet uttrycker textillärare i pressen att ”charm är något flickor vill ha” (Lundberg & Malmberg, 1979, 21) och feminina uttryck skyntar i skrivningar om personlig prydlighet, smink och mode i Lgr 62. Mode är ett område

där kropp och genus görs och mode nedvärderas trots att det är en expressiv kulturell konstform. En nedvärdering som beror av den feminina kodningen (Wilson, 1989). Mode är ett språk som enligt modevetaren Dirk Gindt (2009) ger möjlighet att uttrycka allt från etnicitet, politiska åsikter, trosuppfattningar till genus och sexuellt begär både på skojs och på allvar.

Sömnaden av kläder var något som lockade elever av bägge könen i textilslöjden (Malmberg, 1974) men kläder och genus är inget enkelt intresseområde. Medan det är norm inom feminiteten att leva ut sin kropp som ett ting att klä och smycka (Young, 2009) är maskulinitetens putsning enligt Gindt (2009) mera dold och inte beskriven som ett testande och en teater på samma sätt och inbyggt finns maktstrukturer som osynliggör själva görandet. Gindt menar att forskningen idag saknar en maktanalys av görandet.

60- och 70-talets textillärare hade svårigheter med att hantera pojkars maskulinitetsförlust av att utföra något som kulturellt är feminint kodat och dessutom förväntades pojkarna skapa slöjdföremål som uttryckte maskulinitet, ett görande med inbyggd makt. Vilken beredskap hade textillärarna att hantera de komplexa processerna? Jag tänker att de försökte hantera maskulinitetsförlusten genom att låtsas som att den inte fanns.

Textil som kulturellt makt- och kraftmedel avväpnas när det stängs in i fasta modeller för hur något ska vara eller när man ger sken av att makten inte finns och att det bara handlar om att sy en skjorta eller en klänning. Att det är styggen som är det viktiga eller att det är att förstå hur en skjorta fungerar rent tekniskt och konstruktionsmässigt som är det allra mest viktiga och inte vad man som individ kan uttrycka med en skjorta i ett kulturellt sammanhang.

Från nytta till lust

Broderiets historiska utveckling som Parker (1996) beskriver den hopplänkad med den plats som broderi gavs i 60-talets läroplaner anser jag visar på en vilja att på ett sätt återerövra tidigare stängda områden. Det handlar i Lgr 69 om individens eget skapande som rimmar med en demokratisk grundsyn där den enskilda individen får möjlighet att göra sin röst hörd och ett försiktigt närmande till ordet konst som broderiet diskvalificerats från på grund av den feminina konnotationen. Parker (1996) definierar broderi som konst liksom Gindt (2009) definierar mode som konst och historiskt sågs skräddarsömnaden som konst. Enligt Parker och Pollok (1981) har uteslutandet av kvinnor från konsten

uteslutit kvinnor ur skapandet av kultur och begränsat deras möjligheter att skapa kulturell mening.

Broderiets plats visar också på förskjutningen mellan lust och nytta inom textilslöjd. 1890-talets textilslöjd hade en direkt ekonomisk nytta för arbetarklassen medan den ekonomiska samhällsförankringen för textilslöjd på 60-talet var betydligt mindre. Kunskapen om sömnad var inte ekonomiskt intressant på samma sätt längre. Utvecklingen mot att låta sömnad skötas av kvinnor i låglöneländer hade påbörjats. Jag tänker att de ekonomiska motivens försvinnande öppnar för en betoning på individens lust till eget skapande vilket i sig är positivt. Samtidigt är bortfallet av ekonomisk nytta en förlust och som jag ser det ett uttryck för att när kunskap, i detta fall kunskap om nål och tråd, utesluts och nedvärderas i en kultur på grund av att det är feminint kodat osynliggörs också kunskap. Osynliggjord kunskap har låg status och vi exploaterar andra för att med hjälp av kläder göra genus i vår kultur. Något jag anser är att skjuta flera problem långt ifrån oss.

I tanken vrider och vänder jag på symbolisk, ideal och levd femininitet och hur de konstrueras. Symbolisk femininitet får inte tas för given. Jag har helt andra referensramar än min dotter. När jag läste upp texten kring hennes tänkta blombroderi blev hon arg och indignerad. Varför gjorde du så, undrar hon. Självt hade hon aldrig tänkt på det sättet utan ville brodera rosorna i mönsterboken för att hon tyckte de var fina. Att hon själv inte hade tänkt ut dem hade ingen betydelse för henne; hon hade ju tänkt ut vart de skulle sitta och vilka färger som skulle bli bra på hennes klänning. Hur kan man hantera symbolerna? Hur länge måste en symbol bära gamla föreställningar? När kan man begrava de engelska rosenbroderande kvinnorna? Vad blir insikten av att symboler har med tid och medvetenhet att göra? Kan det faktiskt vara så att man faller undan för makten när man resonerar som jag gjorde? Jag undvek istället för att beskriva min känsla inför rosorna och mönsterförlagan för min dotter och tillsammans fundera över orsakerna och hur makt kan fungera.

Varför så svårt?

Varför har det varit så svårt att åstadkomma en förändring i elevers förhållningssätt till textilsløjdens feminina laddning och motverka det könsdikotomiska tänkandet i förhållande till sløjdens olika material? Jag tänker att det

kan bero på undvikande och brist på dialog kring den mening som skapas i slöjdprocess och slöjdföremål. Överhuvudtaget ett undvikande av att diskutera materiella föremål som kulturella representationer med inflytande över oss.

Skolan bidrar till att stereotypa definitioner av kön fortlever trots att den har potential att verka för förändring (Arvastson & Ehn, 2007). Arbetsområdesprincipen och 60-talets textilslöjd är mer demokratisk än den tidigare modellslöjden men kan också lämna eleven utan stöd och tankeutmaning i val och utformning av det textila föremålet. En textilslöjd som lämnar elever till att styras av stereotypa definitioner bidrar också till att kulturellt föra vidare stereotyp femininitet eller maskulinitet. Den förändring som gjordes 1969 ser jag som nödvändig men också oreflekterad. Hur tänkte man att elever utan vägledning och utmaning skulle förstå makt, genusgörande och de olika dimensionerna i kulturell konstruktion av genus?

Det kan vara lätt att tro att ett närmande mellan könen betyder att den tidigare genusordningen förskjutits. Ett närmande i praktiken behöver dock inte alls betyda att det skett någon sådan förändring (Gindt, 2009). Textilslöjden får stå som ett exempel på detta. Trots ett närmande kvarstår tidigare genusordning.

De olika dimensioner i kulturen som både Halvorsen (2004) och Parker (1996) beskriver från olika synvinklar visar på samspel men också kamp inom kulturen som individerna måste hantera och hela tiden förhålla sig till. Jag menar att genusproblematiken inte konfronterats på allvar inom textilslöjden och att de förändringar som gjorts främst har drivits av andra anledningar och faktorer. Med stöd av Halvorsens (2004) två kulturella dimensioner anser jag att de elever som uttalar sig i Slöjdforums artikel (Andersson, 2010) och den faktiska situationen i skolan (Skolverket, 2005) visar att textilslöjd i vår-kulturen är för bägge könen medan textilslöjd i är-i-kulturen oftare blir för flickor. Det blir ett glapp mellan tal, tanke och vad som sedan sker. Ett liknande mellanrum blir också tydligt med hjälp av Parkers (1996) begrepp ideal femininitet, eller maskulinitet, som inrymmer att både flickor och pojkar ägnar sig åt textilslöjd och levd eller stereotyp femininitet/maskulinitet som går åt motsatt håll. Detta mellanrum lämnas i 60-talets slöjd till eleverna att själva hantera, vilket är synd. Det är ju just där chansen till förhandling finns liksom möjligheten att påverka (Halvorsen, 2004) och det är där man kan utmana elever och även kulturen. För att kunna göra detta krävs lärare som är väl medvetna om ge-

nuskonstruktion, makt och kulturell produktion i relation till slöjd och som dessutom är beredda att ifrågasätta.

Tolka mening och tillvarata känslor för att utmana kulturen

Holmberg (2009) menar att ett hantverks genus är svårt att påverka när de flesta utövare är kvinnor och även det som producerats varit riktat till kvinnor. Jag tänker att vi inte kan göra om historien men däremot kan vi kritiskt granska den symboliska konstruktionen av genus och ställa oss jämförande och frågande inför den ideala och levda konstruktionen av femininitet och maskulinitet. För att kunna göra det gäller det att lära unga människor att kunna tala om känsloreaktioner på kulturella uttryck. Meningen som produceras i kulturen framkallar enligt Hall (1997) starka känslor. Jag kopplar ihop det med konstruktionen av mening kring genus som enligt Parker konstrueras på flera nivåer. Berge (1992) menar att symboliskt kön likväl som det florerar som ett tankegodis i kulturen också går in i kroppen och kontrollerar våra känslor. Genus som en kulturell tolkning av biologisk skillnad (Gothlin, 1999) gör med Halls (1997) beskrivning av kulturens kretslopp, som jag tolkar det, känslorna absolut nödvändiga att beakta för att förstå hur genus görs.

I det dagliga livet utvecklar unga människor, textilslöjdens elever, en symbolisk kreativitet med vilken de framför sina känslor och erfarenheter. Byggstenarna i den processen utgörs av kulturellt material de har omkring sig (Aulin-Gråham & Thavenius, 2003; Thavenius, 2004). Den symboliska kreativiteten ser jag som grundläggande för eleverna att ha tillgång till för att kunna hantera skapandet av kultur och därmed även för skapandet och tolkandet av det som sker i textilslöjden. Unga behöver utmanas så att de inte oreflekterat reproducerar stereotyp femininitet eller maskulinitet i textilslöjden. Jag anser också att de borde få tillfälle att leka med och testa olika sätt att förhålla sig till ideala och stereotypa konstruktioner av genus i syfte att förstå hur kulturell tolkning kan fungera. Det kan i sin tur kräva en tänjning av textilslöjdens tradition att tillverka föremål till den egna individen och den egna kroppen och även kräva en problematisering av ramarna kring det egna valet som utgångspunkt för slöjdarbete.

Christina Nygren-Landgärds (2004), professor i slöjdpedagogik, menar att slöjdämnet kan och har förutsättningar att utbilda till kulturell insikt och att slöjd faktiskt kräver en kulturell kunskapskompetens och manar till ett

ansvarstagande för de omständigheter som uppstår. Dessa förutsättningar, när det gäller genus, har enligt mig inte tagits tillvara fullt ut och det har bidragit till att textilslöjdens feminina laddning kvarstår och till en sned könsfördelning i grundskolans sista årskurser. Kultur är dock något vi skapar och omskapar varje dag så det är på intet sätt försent. Snarare kan jag konstatera att det är dags att börja!

Litteratur

- Andersson, Elin. (2010). "Slöjdval på lika villkor", *Slöjdforum*. 6, 4-8
- Aulin- Gråhamn, Lena. & Thavenius, Jan. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. (Rapporter om utbildning nr 9). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Berge, Britt-Marie. (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. (Avhandling för doktorsexamen, Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet).
- Björkman, Ragnar. (2004). *Skräddarlexikon*. Karlskrona: Sveriges Skrädderiförbund.
- Borg, Kajsa. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962-1994*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, Kajsa. (2008). "Slöjd för flickor och slöjd för gossar", Borg, Kajsa. & Lindström, Lars. (Red.). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. (pp 51-64). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Claesdotter, Annika. (2010). "Män nobbar mjuka material", *Slöjdforum*. 6, 12-13.
- Carle, Torbjörn, Kinnander, Sven. & Salin, Sven. (2000). *Lärarnas riksförbund 1884-2000*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Ehn, Billy. & Arvastson, Gösta. (Red.). (2007). *Kulturnavigering i skolan*. Malmö: Gleerups.

- Gindt, Dirk. (2009). "Inledning. Reflektioner kring mode, feminism och homosexualitet", *Lambda Nordica*. 14, (3-4), 9-23.
- Gothlin, Eva. (1999). *Kön eller genus?* Föreläsning vid konferens "Könsperspektiv i forskning och undervisning", Göteborg 26-27 augusti.
- Hartman, Per. (1984). *Slöjd för arbete eller fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet*. (Rapport nr 3). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Hall, Stuart. (Ed.). (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Halvorsen, Else Marie. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Halvorsen, Else Marie. (2004). *Kultur og individ. Kulturhistoriske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hirdman, Yvonne. (2008). *Genus – om det stabila föränderliga former*. (Uppl. 2:4). Malmö: Liber.
- Holmberg, Annelie. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet: Kontinuitet och förändring i en lokal textillärarutbildning 1955-2001*. (Avhandling för doktorexamen, Studia textilia, Uppsala Universitet).
- Johansson, Ulla. (1987). *Att skolas för hemmet*. (Avhandling för doktorexamen, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet).
- Lidegran, Ida. Börjesson, Mikael. Nordqvist, Ingrid. & Broady, Donald. (2006). *I korsningen mellan kön och klass*. Forskarrapporter i Bilaga till Könskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval. www.skolverket.se/publikationer 2011-04-14.
- Lindström, Lars. (2008). "Slöjden såsom medel att uppfostra människor", Borg, Kajsa. & Lindström, Lars. (Red.). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. (pp 33-39). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Lundberg, Thorsten. & Malmberg, Christina. (1979). *Slöjdens utveckling från U55 till Lgr 80*. (Rapport nr 3). Linköping: Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen.
- Lundin, Hulda. (1907). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*. (Femte uppl.). Stockholm.

- Malmberg, Kristina. (1974). *Könsroller i slöjden. En studie av textillärares undervisning av pojkar i textilslöjd i åk 6 i grundskolan.* (Rapport C1:3). Stockholm: Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Nordberg, Marie. & Mörck, Magnus. (2007). "Maskulinitet och mode som genusvetenskaplig och etnografisk utmaning", *Tidskrift för genusvetenskap*. 1-2, 199-142.
- Nygren-Landgårds, Christina. (2003). *Skolslöjd nu och då – men vad sen?* (Rapport nr 5.). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Nylén, Anna-Maja. (1969). *Hemslöjd. Den svenska hemslöjden fram till 1800-talets slut.* Lund: H. Ohlsson.
- Palmsköld, Anneli. (2005). "Hängkläden, drättar, lister och takdukar". (141-162). Svensson, Birgitta & Waldén, Louise. (Red.). *Den feminina textilen. Makt och mönster.* Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Parker, Rozsika. (1996/2010). *The subversive stitch. Embroidery and the making of the feminine* (Rev. uppl.) London: I. B. Tauris.
- Parker, Rozsika. & Pollok, Griselda. (1981). *Old mistresses. Woman, Art and Ideology.* London: Routledge.
- Rasmussen, Pernilla. (2005). "Arbetsdelning och sömnadsteknik i förändring. Tillverkning av modedräkt i Sverige 1750-1830", Svensson, Birgitta & Waldén, Louise. (Red.). *Den feminina textilen. Makt och mönster.* (pp 117-140). Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Ridderstolpe, Ingrid. (1967). "Att arbeta med försöksslöjden är både svårt och inspirerande", *Fackläraren*. 21, 35-37.
- Skeggs, Beverley. (1997). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön.* (A. Ruth Persson övers.). Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, Beverley. (2004). *Class, self and culture.* London: Routledge.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd.* (Ämnesrapport till Rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan.* Stockholm.

- Skolöverstyrelsen. (1969a). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Skolöverstyrelsen. (1969b). *Supplement till läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Svensson, Birgitta & Waldén, Louise. (Red.). (2005). *Den feminina textilen. Makt och mönster*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Thavenius, Jan. (2004). "Utgå från elevernas kultur", *Pedagogiska Magasinet*. 2, 10-17.
- Thurén, Britt-Marie. (2003). *Genusforskning – frågor, villkor och utmaningar*. Vetenskapsrådet.
- Trotzig, Eva. (1992). "kvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål". *Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900*. Stockholm: HLS Förlag.
- Waldén, Louise. (1999). "Handarbetet – hatat och hyllat". (71-87) Lundahl, Gunilla (Red.). (1999). *Den vackra nyttan. Om hemslöjd i Sverige*. Södertälje: Gidlunds Förlag.
- Wilson, Elisabeth. (1985). *Klädd i drömmar. Om mode*. (A. Gegenheimer övers.). Stockholm: Alfabeta.

Om bildämnet feminina könsmärkning



Stina Wikberg

Abstrakt

Är Bild ett tjejämne? Hur kan det vara så att bildämnet könsmärks feminint, medan konstvärlden, som är det område framför andra utanför skolan, som förknippas med Bild, tycks maskulint märkt? Dessa frågor ligger till grund för föreliggande text. Artikeln tar upp bildämnet könsmärkning i statistik, ämnets historia och den starka föreställningen om Bild som ett ämne som handlar om att uttrycka känslor. Detta diskuteras i relation till könsdikotomier och jämställdhetsdiskursen. Vidare görs ett nedslag i den mansdominerade konstvärlden.

Inledning

Sofia och Lisa, som går nian läsåret 2010/2011, svarar på min fråga om bild är ett ämne som är mer för killar, mer för tjejer, eller lika mycket för alla:

Sofia: Det ska inte ha någon skillnad, alltså det ska verkligen inte ha någon skillnad, även fast vissa tror... det känns som att ... många tror att

det är mer tjejigt.

Lisa: Vissa tror ju att killar inte kan måla eller så.

Sofia: Ja, det är ju som att, vissa tror bara att killar kan spela fotboll. Men det är inte sant.

Anette och Jenny, som går i samma klass, svarar på samma fråga vid ett annat tillfälle:

Anette: Det är lika mycket för alla. Jag anser inte att det har nånting med liksom könet att göra, alltså.

Jenny: Alltså om man tänker på typ kända konstnärer, då är det ju typ mer killar.

Anette: Jag anser inte att liksom bild är värsta, men typ tjejiga grejen bara, herregud!

Stina: Men hur ser det ut i er klass då?

Jenny: Det är typ mest tjejer som, typ, brinner för det alltså. Typ Alex och Matte är inte direkt så här megafan, det tror jag inte. Dom gör ju det dom ska göra och så, men jag tror inte dom tycker det är så roligt. Du märker ju bara hur dom springer runt och gapar, så gör dom inte när dom tycker nåt är kul.

Stina: Dom är annorlunda på andra lektioner?

Anette: Ja, typ fotboll.

Jenny: Nämen på typ idrott, då är dom ju typ skärpta, alltså då är det riktigt seriöst.

Anette: Men typ såna här lektioner, och typ musik, och textil, dom är ju bara överallt där dom inte ska vara. Dom kanske inte anser att, ”det här är ingenting för mig, varför ska jag göra det här för”.

I föreliggande text vill jag diskutera om och hur vi kan förstå skolämnet Bild som feminint könsmärkt praktik. Citaten ovan är hämtade från två av mina intervjuer med elever i årskurs 9, längre fram i texten kommer också fler utdrag ur intervjuer. Intervjuerna är en del av mitt pågående doktorandprojekt, *Pojkarna, bildämnet och maskuliniteterna*. Följande frågor har varit vägledande i arbetet med texten:

- Är bild ett tjejämne?
- Hur kan det vara så, att bildämnet könsmärks feminint, medan konstvärlden, som är det område framför andra utanför skolan, som förknippas med Bild, tycks maskulint märkt?

Frågorna ska inte betraktas som forskningsfrågor i någon strikt mening. Jag

söker inga säkra svar, utan vill framför allt diskutera, med mig själv och min egen förståelse, och med er som läser. Samt möjligen väcka fler frågor.

Bild – ett tjejjämne?

När jag påbörjade min forskarutbildning för några år sedan, hade jag för avsikt att undersöka hur pojkar gör maskulinitet inom skolans obligatoriska bildundervisning. Det var min utgångspunkt att ämnet Bild är feminint könsmärkt, och ur det perspektivet problematiskt för många pojkar. Sedan dess har jag vid flera tillfällen varit tvungen att revidera min ståndpunkt, och mildra beskrivningen av Bild som ett feminint könsmärkt ämne, för att istället kalla det ett ämne som ”ofta beskrivs med feminina konnotationer”.

I fråga om vissa andra ämnen råder det större konsensus beträffande ämnernas könsmärkning. Att påstå att Idrott och hälsa är pojkarnas domän, eller att Matematik, Teknik och Fysik är maskulint märkta områden, tycks vara mindre kontroversiellt än att våga påstå det motsatta om exempelvis skolämnet Bild.

Stapeldiagrammet nedan är hämtat ur en rapport från Skolverket (2006). Uppgifterna det bygger på är från läsåret 2003/2004. I en mer aktuell utredning (SOU 2009:64) uttrycks skillnaden som en kvot: pojkar har 81% av flickors

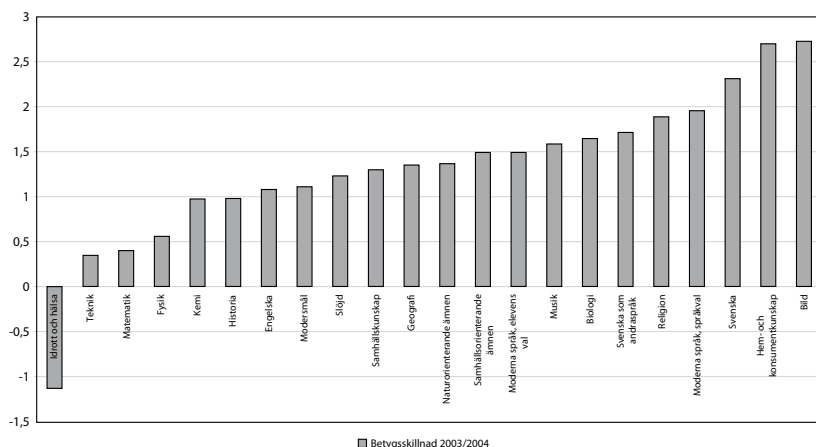


Bild 1. De ämnesvisa könsskillnaderna i grundskolan (flickornas betygspoäng minus pojkarnas betygspoäng) (Skolverket, 2006).

betyg i bild, att jämföra med idrott, där kvoten är 107%. Såväl stapeldiagram som procentsatser gör dock två saker tydliga: 1) flickors snitt är högre än pojkars snitt i alla ämnen utom Idrott och hälsa, 2) störst är skillnaden inom Bild.

Detta kanske inte räcker för att stärka ett påstående om Bild som feminint könsmärkt. Det är inte heller betygsskillnaden som skapar föreställningen om matematik som maskulint märkt. Det är möjligen det som gör det svårt att sätta fingret på, och förstå, varifrån dessa föreställningar kommer och vilka värderingar de är uttryck för.

Historisk tillbakablick

Jag har inte för avsikt att här teckna en fullständig historik över bildämnet. Däremot har det intresserat mig att undersöka om det finns någonting i ämnets historia, som kan belysa ämnet ur ett könsperspektiv. Viktigt att komma ihåg är att dagens relativt heterogena (ur såväl köns- som klassperspektiv) grundskola och gymnasium bara har funnits sedan 1960-talet. Dessförinnan existerade flera skolformer parallellt och det var inte ovanligt att flickor och pojkar undervisades för sig. Barn från arbetarklass och glesbygd i allmänhet, och flickor i synnerhet, har dessutom haft sämre tillgång till högre utbildning än pojkar från en högre samhällsklass. Flickor släpptes in i läroverken, dåtidens motsvarighet till högstadium och gymnasium, först 1927 (Hartman, 2005).

Gunnar Åsén är den forskare som framför andra har skrivit om bildämnets historia. Han beskriver hur ämnet, från 1800-talets första hälft och framåt, genomgått tre faser i utvecklingen till dagens bildämne: "teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel" (Åsén, 2006). Åséns historieskrivning har inget könsperspektiv, även om frågan om kön dyker upp i vad som kan uppfattas som en brasklapp. Detta i samband med att Åsén beskriver en diskussion som var aktuell omkring sekelskiftet 1900, som berör huruvida tekningsämnet borde vara nyttoinriktat, eller handla mer om estetisk fostran och smakfostran. Tekniska skolan, som ansvarade för den dåvarande tekningslärarutbildningen, skriver i ett remissvar på ett förslag till ny läroverksstadga 1884:

"Tekningsundervisningen såsom direkt estetiskt bildande torde ej ligga inom skolans område ... Den dunkla farhågan för missriktning i detta avseende kan ses som orsaken till många erfarna skolmäns likgiltighet

och motvilja mot teckningen som undervisningsämne.” (Wollin, 1951, citerad i Åsén, 2006, s. 11).

Smakfostran och konstabildning blir efter sekelskiftet allt viktigare frågor i diskussionerna kring ämnet, även om man fortsätter att undervisa i linearritning, perspektivritning och avbildande frihandsteckning, som ansågs vara viktiga kunskaper för ett yrkesliv inom exempelvis hantverk och industri. Vidare skriver Åsén:

”Det är också viktigt att beakta att den tidiga diskussionen kring ämnet nästan uteslutande handlar om (högre) utbildning för pojkar. På flickskolorna, där flickor utbildades för att fullgöra sina roller som mor och hemmafru, hade smakfostrande inslag en mer framträdande plats” (Åsén, 2006, s. 11).

Mot denna bakgrund kan man förstå diskussionen om teckningens roll i skolan som nyttoinriktat kontra smakfostrande vid tiden omkring sekelskiftet 1900, som en kamp mellan olika intressen med maskulina respektive feminina förtecken. Det går alltså inte att utesluta att dagens bildämne bär på könsmärkta strukturer från en tid då pojkar och flickor utbildades i olika skolformer, med andra uppfattningar än dagens, om vilka kunskaper pojkar och flickor behöver inför framtiden.

Bild som feminin praktik – vad säger forskningen?

Skolforskning som handlar om dagens bildämne är relativt tyst i frågan om ämnets eventuella könsmärkning. Likaledes handlar skolforskning som har ett uttalat könsperspektiv sällan om Bild, eller något annat av skolans estetiska ämnen. Genom att granska ett par av de texter där bildämnet och kön på något sätt förekommer tillsammans, framträder, om än med svaga konturer, en bild¹ av ämnet som feminint könsmärkt praktik.

Både en portföljvärdering av elevers skapande i Bild och den sista nationella utvärderingen av bildämnet konstaterar att det finns stora skillnader mellan hur pojkar och flickor förhåller sig till och lyckas i ämnet (Lindström, Ulrikson och

1 Begreppet bild är mångtydigt och förekommer i flera betydelser i min text. För att undvika missförstånd inleder jag ordet med versal – Bild – då det refererar till skolämnet.

Elsner, 1999; Marner, Örtengren och Segerholm, 2005). I båda undersökningar tar man med hjälp av en enkät reda på elevernas fritidsvanor, och använder resultatet av dessa enkäter för att förklara skillnaden.

Enligt den nationella utvärderingen ägnar sig flickor på fritiden mer åt bildframställning för hand, medan pojkar ägnar sig åt datorer. Flickorna deltar mer i kulturföreningar, medan pojkarna deltar mer i idrottsföreningar. Det framgår också att pojkar använder teknisk utrustning inom bildämnet mer än flickor. Man förklarar att utfallet är "förväntat sett utifrån synen på teknik som en manlig kultur" (Marner, Örtengren och Segerholm, 2005, s. 79). Lindström et al (1999) kommenterar enkäten om elevernas fritidsvanor enligt följande: "Ser man till hela materialet, bekräftas den allmänna föreställningen att flickor är mer intresserade av att måla och teckna än pojkarna och att pojkarna sitter mer framför datorer och gör bilder än flickor" (s. 118).

I den nationella utvärderingen föreslår man att ett sätt att "rikta ämnet mer jämställt åt båda könen" vore att använda mer "digital och annan apparatur", eftersom både bildlärare, pojkar och flickor enligt undersökningen önskar mer av det (Skolverket 2005, s. 79). Lindström et al (1999) menar att "Det är möjligt att en mer varierad undervisning, med större utrymme för de nya bildmedierna, har större utsikter att fånga pojkarnas intressen" (s. 11).

I båda dessa texter skrivs Bild fram som dels ett ämne som företrädesvis handlar om bildframställning för hand, vilket man också menar är en sysselsättning som främst flickor ägnar sig åt. Ämnet tillskrivs därigenom femininitet, utan att "den allmänna föreställningen" om pojkar och flickor problematiseras.

Bildämnet, förnuft eller känsla?

Jag frågar Jenny och Anette varför man har bild i skolan egentligen. Vi sitter i "keramiken", ett mindre rum som ligger i anslutning till den rymliga bildsalen, och pratar.

Jenny: Jag tror att det är för man ska hjälpa eleverna att utvecklas.

Anette: Mm. Att dom kan visa, alltså man kan visa på andra sätt hur man *känner*, än att typ skrika och såna grejer, att man liksom bara, sätter in det i bilden.

Jenny: Mm, för vissa är ju som mer tysta av sig, och så kan, jamen som sagt en bild säger mer än tusen ord.

Stina: Så att det är ett sätt för elever att uttrycka sig?

Anette: Mm, jag tror det.

Jenny: Ja det kan vara, det kan det vara också. Fast typ, till exempel jag, jag sitter och ritar en massa såna här typ, om man säger så här *känslosamma bilder*, men... asså det är ju inte, det betyder ju inte att jag är deprimerad. Men, det kan ändå, vissa, är ju deprimerade så att, alltså det kan vara mycket så här... alltså ligga bakom vad man ritar och varför man just ritar det.

Anette: Aa, aa, liksom *hur man känner*.

Jenny: Man ritar ju ingenting som man inte vill rita liksom. Förutom när Anna-Lena hittar på nånting.

Anette: Ja (hon skrattar till). Men liksom, man, alltså när jag ritar då sätter jag in ganska mycket liksom *hur jag känner*, liksom i det jag ritar.

Jenny: Mm, eller man kanske inte *känner* så just då, men man har *känt*, *upplevt* det nån gång under livet.

Alex tittar in en kort stund och avbryter oss.

Jenny: (när Alex har gått) Och vissa, som honom, uttrycker sig via ord istället, ja.

Stina: Mm. Men du sa också att det var för att utvecklas, vad menar du med utvecklas då, utveckla...

Jenny: Em... jamen det är väl... det står ju alltid i kursplanen att man ska utvecklas med sina grejer, och man ska hålla på, så då måste det ha nån mening med det. Men det är väl... hur ska man förklara... (Hon suckar.) ...jag menar, om man till exempel ritar en bild, och så *uttrycker den känslor*, så kan man ju, eh... alltså, när man har ritat, på ett ungefär samma *känsla* flera gånger, så kanske det är lättare att, släppa taget om just den grejen.

Längre fram i intervjun, när vi pratar om varför några av killarna i klassen inte tycks gilla bild, går spekulationerna så här:

Anette: Alltså vad man, aa, intresse, vad man gillar för nånting, gillar man inte bild, så... är man mer... jamen för typ sport, så är det så klart man tycker bild är lite lamt.

Jenny: Mm... eller också gillar man inte att *uttrycka sina känslor*.

Dessa tjejer gör en mycket tydlig framställning av bild som ett ämne som handlar om att uttrycka känslor. Och gillar man inte bild kan det hänga ihop med

att man inte gillar att uttrycka sina känslor. Samtidigt framställs några av killarna i deras närhet som främst intresserade av sport, vilket i dessa tjevers uppfattning tycks utesluta att man gillar bild.

Trots att begreppet "känsla" inte förekommer i bildämnets kursplan, finns en föreställning om bildämnet som starkt förknippat med känslor, som eleverna har att förhålla sig till. I dagens kursplan förekommer begrepp som lust, kreativitet, skönhet och personlig utveckling, och två av kriterierna för högre betyg än Godkänt handlar om att använda bilder för att uttrycka tankar och idéer (Skolverket, 2000). Begreppet "uttryck" förekommer i olika former hela sju gånger, och möjligen kan det vara så att själva begreppet är färgat. Jag menar att en text som är indränt i "uttryck" kanske också tycks rymma "känslor" även när den inte gör det.

Eleverna kommer dock sällan i kontakt med styrdokumentet, på andra sätt än genom de bildlärare som organiserar verksamheten i bildsalen. Dessa bildlärare kan arbeta med en ämneskonception som är sprungen ur äldre läroplaner och kursplaner än de aktuella styrdokumentet (Märner, Örtengren & Segerholm, 2005). I versionen som föregår dagens kursplan, som i övrigt är väldigt lik den aktuella, förekommer "känslor" enligt följande: "Den (undervisningen, min anmärkning) skall möta deras behov att bearbeta och gestalta iakttagelser och uttrycka åsikter, *känslor* och erfarenheter i ett bildspråk och utveckla deras *känsla* för bildens uttryckssätt." (Utbildningsdepartementet, 1995, min kursivering).

Begreppet finns också i läroplanen, Lpo 94, i följande formulering: "De (eleverna, min anmärkning) ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva *känslor* och stämningar". Sammanhanget som citatet är hämtat ur handlar om hur "de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas" i skolarbetet (Skolverket, 2006, min kursivering). Här görs en tydlig åtskillnad mellan å ena sidan intellektuella aspekter, å andra sidan praktiska, sinnliga och estetiska aspekter, på ett sätt som knyter känslor och stämningar framför allt till det sinnliga och estetiska. Denna uppdelning mellan intellekt och känsla går att diskutera i ljuset av en dualistisk förståelse av kön, i vilken man och kvinna görs till ett motsatspar.



Några tjejer i åk 9 sitter på bordet i keramiken och tecknar. Bild: Stina Wikberg.

Könsdikotomier

Inom västerländsk filosofi har man länge förstått världen genom en uppsättning hierarkiska motsattpar, dikotomier. Utöver att motsatserna i en dikotomi är hierarkiskt ordnade, rymmer de föreställningen att paret tillsammans utgör en helhet. Dessa dikotomier som strukturerar vårt tänkande, t ex intellekt/kropp, förnuft/känsla, offentligt/privat, etc, kan alla sättas i relation till dikotomin man/kvinna (Prokhovnik, 2001). Det vill säga, hur vi förstår "intellekt" påverkar hur vi förstår innehållet i "man", och tvärtom, genom att "intellekt" är någonting som i första hand tillskrivs mannen.

Enligt Valerie Walkerdine (1998) kan föreställningar om förnuft och logiskt tänkande inte förstås historiskt utan att man också tar hänsyn till kön. För-

nuftsbegreppet har ända sedan upplysningstiden, menar hon, varit starkt förknippat med försök att kontrollera naturen. Rationalitet ansågs vara ett slags pånyttfödelse av det tänkande självet, utan någon kvinnas inblandning. Det rationella självet och det tänkande subjektet var maskulint. Under 1800-talet blev den "mänskliga naturen", och den kvinnliga kroppen och sinnet, föremål för vetenskapliga studier som var djupt patriarkala. Det blev möjligt att skapa "sanna" påståenden om kvinnans natur, som alltså inte längre behövde diskuteras, utan kunde förklaras, med hjälp av vetenskaplig evidens (Walkerdine, 1998). På detta sätt, genom att utesluta kvinnor från förnuft och rationalitet, hänförs kvinnor till naturen, känslolivet, det irrationella.



Elevbild, åk 8: "Psykrummet".

De "sanningar" som skapades om den kvinnliga naturen är verksamma än idag i våra föreställningar om könens olikheter, och bidrar till att vårt dualistiska tänkande i motsatspar också bär på en könad, hierarkisk ordning. Män anses fortfarande mer rationella än kvinnor, som i sin tur görs irrationella. Förnuft görs till någonting maskulint, medan känsla görs feminint. Dessa föreställningar påverkar i hög grad våra sociala praktiker.



Elevbild, åk 8: "En Dans På Rosor".

Kön – mina utgångspunkter

Uppdelningen i män och kvinnor, pojkar och flickor, är så grundläggande för vårt sätt att prata och hur vi förstår identiteter, att den tas för naturlig, snarare än någonting vi har lärt oss *uppleva* som naturligt. Bronwyn Davies (1993) menar att det i själva verket är omöjligt för oss att föreställa oss en värld utan denna uppdelning, eftersom det inte finns någon diskurs vi kan använda oss utav för att formulera det verbalt. Dualismen manligt–kvinnligt är en av de mest grundläggande metafysiska konstruktionerna, och feministisk poststrukturalism intresserar sig för att dekonstruera denna dualism (Davies, 1993).

Min egen utgångspunkt är att kön i första hand är någonting vi gör, och inte någonting vi har eller är. Detta är, som jag förstår det, ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv. Kön är tillika en social konstruktion, i bemärkelsen att vi endast förstår innebörden av kön genom de begrepp språket tillhandahåller. Att kalla kön socialt konstruerat, eller att beskriva kön som någonting som görs, är inte detsamma som att förneka att vi också har kroppar – är kroppar

– och att den levda kroppens erfarenheter får betydelse för hur vi förstår kön som kategori. Denna förståelse är dock alltid inbäddad i våra kulturella referensramar. Vi har helt enkelt ingen tillgång till våra kroppar utanför kulturen (Søndergaard, 1996). Jag hävdar att det sällan eller aldrig är relevant att hänvisa till biologi, eller naturen, då vi talar om vad vi i vardagligt tal kallar ”könsskillnader”. ”Naturen” har heller ingenting att göra med en dualistisk förståelse av kön. Davies skriver:

”Idén att män och kvinnor är varandras motsatser, och befinner sig vid två olika poler, har inte mer grund i fysiologin än en begreppsmässig uppdelning av världen i dumma och intelligenta människor, eller i korta och långa, vackra eller fula. (--) Det är orden som är bipolära, inte människorna” (2003, s. 21).

Som barn, i takt med att språket utvecklas, är vi upptagna med att ordna och kategorisera, leta, finna och skapa skillnader. Avgörande för vår förmåga att skapa mening med ett begrepp, är att vad det representerar, är tydligt urskiljbart från omgivningen. Det är alltså själva skillnaden som är meningsbärande (Hall, 1997). Från den stund vi förstår att vi är det ena av två kön, förstår vi också att vi inte kan vara det andra. Utan tydliga skillnader mellan vad begreppen ”pojke” och ”flicka” representerar, blir de över huvud taget inte meningsfulla för oss. Samtidigt lär vi oss också att begreppen kan ha olika innebörder i skilda sammanhang – innebörden i att vara flicka behöver alltså inte vara samma i hemmet, som i skolan, eller hos farmor och farfar, etc. I vissa sammanhang kanske begreppen helt och hållet förlorar sin mening. På detta sätt, föreställer jag mig, får barnet tillgång till olika diskurser och tillägnar sig en förmåga att växla subjektspositioner. Detta gör det möjligt att navigera i en värld full av motstridiga diskurser och budskap.

Motstridiga diskurser

För att kliva ett steg bort från mina resonemang om bildämnet som feminint könsmärkt, eller för att förklara vad det hela antagligen handlar om, väljer jag att tala om det som diskurser: diskursen om bild som feminin praktik, kontra diskursen om bild som jämställd praktik.

En diskurs kan på ett enkelt sätt beskrivas som ett sätt att förstå eller tala om världen, eller ett utsnitt av världen. En annan definition är ”socialt konstruerade betydelsesystem som kunde ha varit annorlunda” (Winther Jørgensen & Phil-

lips, 2000, s. 28). Stuart Hall beskriver diskurser som ”en samling idéer, bilder och praktiker som tillhandahåller sätt att prata om, kunskapsformer om och uppförande som förknippas med ett särskilt ämne, social aktivitet eller institution i samhället” (Hall, 1997, s. 6, min översättning). Diskurserna reglerar vad som är möjligt att säga eller göra, och vad som anses sant i en viss kontext.

Att tala om diskurser på detta sätt bygger på vissa vetenskapsteoretiska premisser, bland annat det socialkonstruktivistiska antagandet att språket skapar den sociala verkligheten. Vår kunskap om världen är bara tillgänglig för oss genom de kategorier vi skapar med hjälp av språkliga begrepp (vilket inte är det samma som att hävda att det inte finns en påtaglig, fysisk verklighet oberoende av våra begrepp). Dessa kategorier är ett resultat av våra historiskt och kulturellt förankrade föreställningar om världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Diskursbegreppet är intimt förknippat med frågor om makt och ideologi. Diskurserna disciplinerar människor genom att de tillhandahåller sätt att tänka och agera, och producerar därigenom mänskliga subjekt (Foucault refererad i Rose, 2007). Makt finns överallt, enligt Foucault, eftersom diskurser finns överallt. Och ofta står diskurserna i konflikt till varandra.

Som forskare kan det vara svårt att studera diskurser som man är nära bekant med, eftersom man aldrig kan ställa sig utanför diskurserna. Vi bär alla på föreställningar om världen, som vi tar för sanningar, och dessa föreställningar är i många fall omedvetna. Trots det, och trots att jag själv har ett förflutet som bildlärare, menar jag att just diskursbegreppet kan ge mig verktyg för att förstå mina informanternas motsägelsefulla utsagor om den könade Bilden och jämställdheten.

I intervju efter intervju är det samma historia som kommer tillbaka, i något varierande former: Bild är ett ämne för alla, men ändå mer för tjejer. Ingen har hittills föreslagit att det skulle kunna vara mer för killar.

Lotta: Det är väl egentligen för båda men... det är väl fler tjejer som tycker om bild än vad det är killar, som tycker om bild.

Per: Mer för tjejer.

Johan: Jamen är det det? Det beror ju på vad man är intresserad av. Det finns ju killar som är intresserade av bild ... Men däremot kanske det är fler tjejer i en klass som tycker det är roligare.

Igor: Lika mycket för alla tycker jag.

Emrik: Det är ju fler flickor som är bra på det än vad det är pojkar, pojkar

är det bara nån som duger till ... tjejerna sitter ju oftast och kladdar lite mer.

Stefan: Det har med intresse att göra, jag har då inte intresse för att sitta hemma och rita.

Att elevernas utsagor är motsägelsefulla, och att några av dem tvekar inför att beskriva ämnet som ”mer för tjejer”, beror på att de lever med motstridiga diskurser som kämpar om dominans: en diskurs som i någon mån beskriver bildämnet som feminin praktik, och en annan som hävdar flickors och pojkars lika möjligheter i skolan, och framställer skolan som jämställd. Därför kan samma elev tycka att bild är lika mycket för både killar och tjejer, och samtidigt uppleva att det är lite mer för tjejer. Dessa motstridiga diskurser lyckas några av dem balansera med hjälp av diskursen om individuella intressen.

Konstvärlden – en maskulin arena?

Vi backar tillbaka till inledningen av min text, och minns vad eleven Jenny svarar på frågan om Bild är ett ämne mer för tjejer, mer för killar eller lika mycket för alla: ”Alltså om man tänker på typ kända konstnärer, då är det ju typ mer killar”.

Tidigare under samma intervju säger hennes kamrat Anette, apropå bildkunskaper: ”man måste kunna förstå, jamen, till exempel hur konstnären eller *han* som gjorde den, hur *han* tänkte och hur *han* kände liksom”. Det slår mig, då jag lyssnar igenom intervjun, hur självklart det är, att konstnären är en han. De exempel på kända konstverk som dyker upp under intervjun är också, nästan lika självklart, Edvard Munchs *Skriet* och Leonardo da Vincis *Mona Lisa*. Om Bild är ett skolämne som associeras med femininitet ligger det nära till hands att tro att också konstvärlden skulle vara ett feminint eller kvinnodominerat område, då konst är det område utanför skolan som framför andra förknippas med bildämnet. Idag går det att diskutera om konstvärlden har maskulina eller feminina förtecken. Om man ser till antalet utövare är majoriteten idag, i Sverige, kvinnor (Hermele, 2009). Ser vi till den konsthistoriska kanon är det dock ingen tvekan om att vad vi menar när vi säger ”konst”, framför allt har gjorts av män.

Det har länge varit en uppgift för feministiska konstteoretiker att redogöra för hur, eller om, kvinnliga konstnärer har skrivits ut ur konsthistorien. Linda

Nochlin (1971) ställer frågan "Varför har det inte funnits några stora kvinnliga konstnärer?" och besvarar den genom att beskriva hur det varit institutionellt omöjligt för kvinnor att delta i konstlivet på samma villkor som män. Nochlin dekonstruerar effektivt myten om det manliga geniet, genom att redogöra för konstnärskapets förutsättningar i form av klass- och könsbundna strukturer. Hon lyfter också fram att de kvinnliga konstnärer vi känner till genom konsthistorien, nästan utan undantag var döttrar till fäder som var konstnärer. Det har alltså krävts väldigt specifika förutsättningar för att en kvinna skulle kunna utveckla sina konstnärliga förmågor och delta i konstvärlden.

Rozsika Parker och Griselda Pollock (1981) beskriver hur olika konstformer kategoriserats och ordnats hierarkiskt utifrån konstnärens eller hantverkarens kön. Konst som utförts av kvinnor har ansetts dekorativ och ytlig. De genrer som varit tillgängliga för kvinnor att arbeta med har trivialiserats. Exempelvis blomsterstilleben, som i slutet av 1700-talet var en vanlig genre för kvinnliga konstnärer. Blomstermålningarna och kvinnorna som målade dem har framställts som reflektioner av varandra, genom att kvinnor har identifierats med natur. Målningen blir därigenom en förlängning av kvinnligheten, och konstnären blir en kvinna som bara följer sin natur (Parker & Pollock, 1981).

Idag finns inga formella hinder för att kvinnor ska kunna delta i konstlivet på samma villkor som män. I Vanja Hermeles (2009) granskning av konstvärlden i Sverige framträder ändå samma könsordning som på många andra håll, en manlig överordning och kvinnlig underordning som manifesteras i ett antal mätbara skillnader. Kvinnliga konstnärer får i genomsnitt sämre betalt än manliga konstnärer för sitt arbete. Det tycks finnas ett maskulint kodat kvalitetsbegrepp, som gör att mäns konst väljs före kvinnors konst i många sammanhang. Till prestigefyllda konstutbildningar antas fler manliga studenter i relation till antalet manliga sökanden. På såväl gallerier som konsthallar är kvinnors konst underrepresenterad.

Av en statistisk undersökning gjord av SCB, av konstnärernas inkomster i Sverige år 2004-2005, framgår att kvinnor är numerärt överrepresenterade inom de flesta konstnärliga yrkeskategorier. Samtidigt framgår att kvinnor har i genomsnitt lägre lön inom samtliga konstnärliga områden, utom kategorin musiker/komponist (Konstnärsnämnden, 2009).

Hermele lutar sig mot SCBs undersökning och påpekar att de kvinnodominerade kategorierna konsthantverkare och illustratör hör till de sämst betalda

yrkesgrupperna inom konstområdet (Hermele, 2009, s. 26-27). Här reserverar jag mig något inför Hermeles slutsatser. Av SCBs undersökning framgår visserligen att kategorin konsthantverkare har lägst inkomster, men på andra plats från botten finns kategorin bildkonstnär (Konstnärsnämnden, 2009, s. 17-18). Vidare har fotografer, en yrkeskategori som är mansdominerad, lägre inkomster än tecknare – som är den grupp jag antar att Hermele refererar till med ”illustratörer”, eftersom illustratör inte förekommer som kategori i SCBs undersökning.

En intressant iakttagelse som går att göra utifrån statistiken, är att hela gruppen utövare inom visuella konstformer är kvinnodominerad. Detta gäller även yrkeskategorin bildkonstnärer. Det verkar alltså onödigt, menar jag, att lyfta fram såväl konsthantverkare som illustratörer som kvinnodominerade yrkeskategorier inom konstvärlden på det sätt Hermele gör, för att peka på att feminint märkta områden värderas lägre. Det ter sig snarare som om hela den visuella konstvärlden är kvinnodominerad, i bemärkelsen att kvinnliga utövare är i majoritet, samtidigt som kvinnors arbete betalas sämre än mäns, oavsett yrkeskategori. För egen del tycker jag också att det är nästan provocerande förutsägbart att de enda yrkeskategorier inom visuella konstformer där manliga utövare är i majoritet, är filmare och fotograf.

Yrkeskategori	Antal kvinnor	Antal män
Bildkonstnärer	2057	1692
Filmare	476	674
Fotograf	321	462
Konsthantverkare	779	310
Scenograf	305	189
Tecknare	303	251
Samtliga inom visuella konstformer ²	4241	3578

2 Denna uppställning är min egen, baserad på uppgifterna på sid. 12 i SCBs undersökning. Undersökningen gäller dock samtliga konstnärsyrken, dvs även yrken inom musik, teater, dans och författare. SCB väljer att göra en annan kategorisering då man grupperar yrken med varandra. På sid. 21 återfinns kategorierna Bild och form, Dans, Film, Musik, Musikal, Ord, Teater. För mitt syfte passar det bättre att definiera filmare som någon som sysslar med en visuell konstform, nära besläktad med både bildkonstnärer, fotografer och tecknare.

Kan vi enas om några slutsatser, eller ett gemensamt svar på frågorna?

Hur vi förstår konstvärlden, som ett antingen maskulint eller feminint märkt område, föreställer jag mig hänger ihop med var i diskursen vi befinner oss. På samma sätt kan bildämnet framstå som antingen feminint, maskulint, eller "lika mycket för alla" beroende på varifrån vi betraktar det. Att den dominerande diskursen i vårt samhälle är att vi idag är jämställda, skapar dock vissa svårigheter för oss att betrakta en verksamhet (konsten eller bildämnet) med kritisk blick och ifrågasätta om vi verkligen har uppnått jämställdhet idag.

Att det är fler kvinnliga än manliga utövare inom vad vi definierar som konstfältet, betyder det att konsten har blivit jämställd, eller till och med kvinnodominerad? Hur ska vi i så fall förstå att de högst betalda konstnärerna fortfarande är män? Den konsthistoriska kanon vi alla har att förhålla oss till, är och förblir en samling män – oavsett vilka försök som görs att lyfta in såväl bortglömda och utskrivna, som tidigare okända kvinnors gärning i konsthistorien. Att "Konstnären" så självklart är en man, påverkar än idag villkoren för de kvinnor som vill försörja sig som konstnärer, även om det saknas formella hinder för jämställdhet.



Teo, åk 9, målar en parafras av Edvard Munchs *Skriet*. Bild: Stina Wikberg.

Jag låter eleven Theo, som också går årskurs 9, avsluta texten med några tankar om konst, kön, känslor – och diskurser:

Theo: Alltså egentligen, bild borde vara ett killämne, men det är ett känslomässigt killämne. För att alla konstnärer, dom flesta kända konstnärer, dom är ju killar. ... det är en historisk grej. (---) Dom säger ju att killar är så jäkla okänsliga hela tiden, och att tjejer är tvärtom, och jag menar, det här [han gör en gest åt bildsalen till], det handlar om att uttrycka sina känslor, alltså det är inte riktigt sagt så, men det styr ditåt ändå. Så att då har det ju med känslor att göra. Och, ja, konstnärer uttrycker ångest, dom uttrycker lycka och kärlek och sorg och ilska och allting.

Stina: Mm.

Theo: Och det är nästan bara killar.

Stina: Vilka är ”dom” som säger att tjejer är känslomässiga, och att killar...

Theo: Ja alltså den stora bilden... eller den stora mängden människors gemensamma röst.

Referenser:

- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber
- Davies, Bronwyn (1993). *Shards of glass. Children reading & writing beyond gendered identities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press
- Hall, Stuart (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage
- Hartman, Sven (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hermele, Vanja (2009). *Konsten – Så funkade det (inte)*. Stockholm: KRO/KIF
- Konstnärsnämnden (2009). *Konstnärernas inkomster – en statistisk undersökning av SCB inom alla konstområden 2004-2005*. Stockholm: SCB

- Lindström, Lars, Ulriksson, Leif & Elsner, Catharina (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild (US98)*. Stockholm: Skolverket, Liber
- Marner, Anders, Örtengren, Hans & Segerholm, Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Bild*. Stockholm: Skolverket
- Nochlin, Linda (1971). "Varför har det inte funnits några kvinnliga konstnärer?" I A-L. Lindberg (red.) *Feministiska bildanalyser från renässans till post-modernism*. (1995) Stockholm: Norstedts akademiska
- Parker, Rozsika & Pollock, Griselda (1981). "Crafty women and the hierarchies of art" i *Old Mistresses: Women, art, ideology*. London: Harper Collins
- Prokhovnik, Raia (2001). *Rational Woman. A feminist critique of dichotomy*. London: Routledge
- Rose, Gillian (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage publications
- Skolverket (1993). *Bild. Huvudrapport i den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992* (rapport nr 22). Stockholm: Liber
- Skolverket (2006). *Lpo-94: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2000). *Grundskolan. Kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2006). Rapport nr 287, *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*
- SOU 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Stockholm: Delegationen för jämställdhet i skolan.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. Köpenhamn: Museum Tusulanums Forlag
- Utbildningsdepartementet (1995). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes
- Walkerdine, Valerie (1998). *Counting girls out. Girls and Mathematics*. London: Falmer Press
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som*

teori och metod. Lund: Studentlitteratur

Åsén, Gunnar (2006). "Varför bild i skolan? – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne". I P. Lundgren (red.) *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet

Presentation av skribenter

Tone Cronblad Krosshus arbeider blant annet som lektor i drama på Høgskolen i Telemark. Underviser ved alle utdanningsprogram med drama i fagkretsen. Utdanning og erfaring med kunstnerisk og pedagogisk arbeid med maske, anvendt drama/ teater, teater for og med barn og TiU (teater i undervisning). Opptatt av hvordan teaterkunsten og dramafaget kan bidra til å vekke motivasjon, inspirasjon og interesse for et emne eller tematikk der nyansering og refleksjon står sentralt.

Mette Gårdvik arbeider som lektor i kunst og håndverk ved Høgskolen i Nesna. Underviser ved alle utdanninger med kunst og håndverk eller forming i fagkretsen. Opptatt av praktisk kunnskap og nødvendigheten av å utvikle barn og unges praktiske og estetiske kunnskaper og ferdigheter fra barnehagestadiet. Jobber for å øke fokuset på samfunnets behov for kompetente kunst og håndverks utøvere og faglærere.

Erik Sigurdson är doktorand inom Pedagogiskt arbete och anknuten till genusforskarskolan vid Umeå universitet. Sigurdson har tidigare arbetat som slöjdlärare i grundskolan och lärarutbildare i slöjd, och även hans forskning riktas mot slöjddämnet. Slöjd har historiskt sett varit uppdelad i textilslöjd för flickor och träslöjd för pojkar. Även om denna könsuppdelning för länge sedan tagits bort ur skolans styrdokument, bär slöjddämnet starka spår av materialuppdelning och könsuppdelning. Syftet med doktorandprojektet är att belysa slöjddämnet ur ett genusperspektiv, och avhandlingen beräknas vara färdig hösten 2014.

Gry Uhlin-Engstu arbeider som høgskolelektor i forming ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark. Opptatt av at barn skal få like muligheter til å delta, bidra og erfare i et mangfold av formingsaktiviteter i barnehagen – Videre å synliggjøre formingsfagets betydning for barns grunnleggende forståelse av denne verden, gjennom sansing, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon.

Stina Westerlund är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Avhandlingsarbetet berör elevers upplevelser

av lust eller olust i textilslöjden och vad i slöjdpraktiken som bidrar till elevers upplevelser och kommer att påverka deras erfarenhet. Intresseområdet innefattar även hur elevers erfarenheter kan förstås i ett vidare perspektiv. Tidigare har Westerlund arbetat som adjunkt inom lärarutbildningen, textil inriktning, och med fristående universitetskurser inom kläddesign.

Stina Wikberg är doktorand inom pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Intresset för problemområdet bildundervisningens genuspraktik, kommer från hennes tidigare arbete som bildlärare vid bland annat några av gymnasieskolans traditionellt manliga yrkesförberedande program (el-, fordons- och industriprogrammen). I skrivande stund är Wikberg i slutfasen av sin empiriinsamling och har precis börjat bearbeta en del av det materialet som består av lektionsobservationer, intervjuer och elevbilder. Avhandlingen beräknas vara färdig någon gång under våren 2013.

Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (~). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. ~ är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 14 består av sex artiklar som utgör examinationsuppgifter i kursen *Genus & estetiska ämnen*, 15 hp, vilken genomfördes under läsåret 2010 – 2011 vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

ISBN: 978-91-7264-535-6

ISSN: 1103-8470



Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet