



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Genus & estetiska ämnen*.

Citation for the original published chapter:

Sigurdson, E. (2011)

Tre genusvetenskapliga reflektioner kring slöjd: ett tankeexperiment

In: *Genus & estetiska ämnen* (pp. 55-85). Umeå: Umeå universitet

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-156174>

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 slöjdämnetns 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 slöjdarterna, 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 slöjdalstrens 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 slöjddämnet praktiska och estetiska tillämpningar i slöjdsalen. Dessa bygger på personliga erfarenheter av slöjddämnet, men även på beskrivningar av slöjd utifrån tidigare forskning samt den nationella utvärderingen av slöjddämnet. 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 alltjämt 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, alltjämt 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 skolämnena 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 begreppspar 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). Begreppspar 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 präglad 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 slöjddämne 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 slöjddämnet. 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 slöjddämnet gestaltar sig. Det är alltså inte fråga om ett politiskt ställningstagande eller viljeyttring från min sida.

Skolslöjdens tre konfliktytor

Berge (1992) beskriver slöjddämnet 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 slöjddämnet 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: Slöjddämnet 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 slöjddämnet 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 slöjdämnet genom grundskolereformen bytte fokus från könsuppdelat till materialuppdelat (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, alltjämt 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 slöjdämnets 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 sommar. 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 inläring av undervisningsstoff, och dess ökade fokus på praktiskt och laborativt lärande gjorde att praktiska och teoretiska ämnen fick ett mer jämlikt utrymme i undervisningen (Hartman, 1984; Hartman, 2005). Detta avspeglades i skolslöjdens (företrädelsevis träslöjdens) målformuleringar genom att de skrivningar som rörde ämnets yrkesförberedande karaktär ersattes med formuleringar gällande elevens fria och naturliga skapar-drift (Hartman, 1984). Den naturenliga slöjden, företrädd 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 alltså en viktig komponent i definitionen av slöjdämnet, men idag har denna progressiva estetiska fostran ersatts med målskrivningar åsyftande kunskap om estetik snarare än 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 begreppsbildning 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.

Ordet "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 hädanefter 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). Könskategorierna 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 oproblemiskt. Bland andra Fraser (1997) problematiserar strukturalistiska tankegodas 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 slöjdartsintegrerad 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 slöjdämnet position relativt andra skolämnena, 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 elevens 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 slöjdämnet 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 slöjdalstret, 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 slöjdämnet 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 nyskapas. 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 mångtydligt 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 textileven "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 kropps rörelse, 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 förhållningsätt 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 subjektsskap. Likaså använder hon begreppet *immanens* för att beskriva ett omvänt feminint kodat, inbundet och kroppsnära objektsskap. 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 förhållningsätt 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 rumslika 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 slöjdlärover utbildare 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.” (Lärover utbildare 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 lärover studenter 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 könsmonster 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 elevens 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 präglat 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 slöjddalstrens estetik

En estetisk aspekt av slöjdundervisningen är slöjddalstrens 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 – slöjddalstret – 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 slöjddalster. Här är den estetiska aspekten bara en del av uttrycket, då såväl gestaltande aspekter som kreativa aspekter av slöjddalstret 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 slöjddalster 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 riktas – 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 slöjddalster 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 framställa ett yttre hölje som sedan fylls med stoppning. Exempel på sådana slöjdstycken 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 skolslöjden varierade beroende på elevens kön. Hennes tolkning är att alster som tillverkades på textilslöjden 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 skylä sin kropp, visar Trotzigs exempel att slöjdalstren *i sig själva* syftat mot en fortsatt kroppsbundenhet och immanens hos flickorna. Klädsömnadens och klädmodets kroppsfokusering 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 textilslöjden ägnar sig åt klädsömnad. Emellertid bör man ändå hålla i åtanke att kroppsfokus och könsskapande genom kroppens objektivering är ett traditionellt immanent och kvinnligt arv.

Den tvådimensionella tolkningen av formbegreppet i textilslöjden är, för att återknyta till Mäkeläs definitioner, ett uttryck som härrör till kännetecknet *still/ 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 taktill 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 formtänkande i de relativt sett tvingande materialen? Hierarkiseringen av taktill och visuell sinnlighet är i också viktig att problematisera vidare, givet ett samhälle där det visuella uttrycket (skärmbilder, media) alltjämt 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 elevens 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 elevens 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 formaleestetiska diskurser som kringgår 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 könsgrändet?

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 & Sköldberg, 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.
- Marnér, 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 Hemslöjd 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 & Elíadóttir 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)