



Professionshøjskolen Absalon

Bachelorprojekt

lr19s-ba-HD - HHEL

Prædefineret information

Startdato:	15-05-2019 15:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Slutdato:	27-05-2019 10:00		
SIS-kode:	213807		
Intern bedømmer:	Helle Helsinghof		

Deltager

Navn:	Anett Signe Tue Christensen
Kandidatnr.:	65911 183846 jun 2019 15273 5024
PHA-id:	lr15s043@edu.pha.dk

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	64913	Tro og love erklæring *:	Ja
Anslag - ekstramateriale:	25984		
Vejleders navn *:	Helle Helsinghof		
Dansk titel *:	Håndværk og design i et kønsperspektiv		

Gruppe

Gruppenavn:	Enkeltmandsgruppe
Gruppenummer:	2
Øvrige medlemmer:	Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

Håndværk og design i et kønsperspektiv



Navn: Anett Signe Tue Christensen
Studienummer: lr15s043
Vejleder: Helle Helsinghof

Indledning	2
Problemformulering	2
Review	3
Læsevejledning	3
Videnskabsteoretisk retning	4
Metode og undersøgelsesdesign	5
Metode for projektet	5
Undersøgelsesdesign	6
Observationer	6
Interviews	7
Præsentation af empiri	8
Interviews	8
Observationer	9
Teori og teoretiske begreber	10
Michel Foucault	10
Diskursbegrebet	10
Kategorial dannelse	11
Kønsteori	11
Den kulturhistoriske skole	13
Zonen for nærmeste udvikling	13
Analyse	14
Fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design	14
Diskurser og hvordan vi italesætter køn	17
Læring, interesser og elevernes tilgange	19
Håndværk og design i et dannelsesperspektiv	23
Diskussion	25
Konklusion	27
Perspektivering	28
Handleperspektiv	29
Litteraturliste	31

Indledning

De praktiske fags betydning i folkeskolen har været anderledes, end den er i dag. Hvor fagene i en periode har haft fokus på elevens personlige udvikling, så har sammenlægningen af sløjd og håndarbejde haft den hensigt at have fokus på den samfundsmæssige kontekst. Faget håndværk og design ændrer derfor betydning ved at have fokus på samfundets behov, ved at skulle skabe interesse for erhvervsskolerne og håndværket (Schneider & Pedersen, 2016, s. 28). Faget er obligatorisk på mellemtrinnet og tilbydes som valgfag i udskolingen.

Tilblivelsen af det nye fag har været en længerevarende proces og først i skoleåret 2016/2017 blev det obligatorisk. Faget er stadig i udvikling og derfor er debatten om faget stadig aktuell (Andersen, Hansen & Illum, 2018).

Sløjd og håndarbejde var tidligere to kønsspecifikke fag. I 200 år har man undervist i håndarbejde, men først i 1975 blev det et fag for både piger og drenge og ikke kun for piger. Faget havde sit kønsspecifikke udgangspunkt, idet pigerne skulle lære kundskaber, der ville være vigtige for dem som voksne, f.eks. at fremstille tøj eller brodere. Udover at være et fag for piger, var det også et fag, der gav kvinderne muligheden for at blive lærere. De første kvindelige lærere i folkeskolen var håndarbejds lærere og det banede vejen for at kvinder senere kunne uddanne sig til skolelærere (Schneider & Pedersen, 2016, s. 112).

Med det nye fag håndværk og design er de kønsspecifikke udgangspunkter ikke til stede længere, men det betyder ikke at faget ikke stadig kan være med til at opretholde og reproducere stereotype kønsforståelser blandt eleverne. Det bliver afhængigt af den enkelte lærers undervisning og derfor står læreren med et stort ansvar, for at skabe kønsbevidst undervisning (Canger, 2018, s. 32).

Problemformulering

Hvilke muligheder har indførelsen af faget håndværk og design givet lærerne for at gennemføre kønsbevidst undervisning, og hvilken betydning kan det have for eleverne?

Review

For at undersøge mit genstandsfelt, må jeg forholde mig til den forskningsbaserede viden er der på området. Min problemstilling omhandler køn i håndværk og design og jeg vil derfor undersøge forskning om både køn og håndværk og design.

Lærer og tidligere køns sociolog Cecilie Nørgaard, der formidler kønsforskning på uddannelsesområdet, mener at vi har en kulturhistorie, der bygger på patriarkalske normer og så længe vi ikke udfordrer kulturhistorien med redskaber fra forskningen, så gør vi som vi plejer. Hun peger på at forskningen viser at skolen reproducerer stereotype kønsforestillinger. Hun mener desuden at Danmark er bagud på ligestillingsområdet ift. de andre nordiske lande og henviser til Sverige, der har skrevet ind i lovgivningen at skolen har pligt til at modvirke kønsstereotyper (Riise, 2018). Hjerneforsker Peter Lund Madsen nævner at håndarbejde som f.eks. broderi er sundt for hjernen, og på Den faglige forening håndværk og designs konference blev det drøftet, hvad det kunne betyde at der var kommet mere bevægelse ind i faget. Han er overbevist om at det vil vinde frem, fordi manuelt arbejde vil kunne mindske stress, men også være en indgang til tænke på ting på nye måder og finde udgangspunkter for nye ideer ligesom det stillesiddende håndværk kan. Han mener at broderi og sløjd er lige så vigtigt som bevægelse i undervisningen (Aisinger, 2018).

Læsevejledning

Mit bachelorprojekt starter med en indledning til mit genstandsfelt. Indledningen består af en introduktion til emnet, min problemformulering samt et review hvor jeg beskriver noget nyere forskning indenfor henholdsvis køn og håndværk og design. Efterfølgende beskriver jeg mit videnskabsteoretiske afsæt, der afgrænser projektet.

I mit afsnit omkring metode og undersøgelsesdesign starter jeg med at beskrive hvilken metode jeg har brugt samt argumenter heraf. I mit undersøgelsesdesign beskriver jeg konkret hvordan og hvorfor jeg har indsamlet min empiri, der består af feltobservationer og kvalitative interviews. Jeg beskriver kort den indsamlede empiri, der indgår i analysen.

Mit teori afsnit består af fire teorier, der alle vil indgå i analysen. Jeg beskriver Foucaults diskursbegreb, Klafkis begreb om kategorial dannelse, kønsteori ved Butler og Canger og til sidst den kulturhistoriske skole samt begrebet om zonen for nærmeste udvikling ved Vygotsky.

Mine valgte teoretiske begreber benyttes senere i analysen, der er inddelt i fire dele. Først analyserer jeg på sammenlægningen af sløjde og håndarbejde fra et lærerperspektiv. Derefter på hvilke diskurser der er i faget, elevernes læring, interesser og tilgange samt håndværk og design i et dannesperspektiv.

Projektet afsluttes med en diskussion hvor jeg ser på forskellen mellem begreberne *kønsbevidsthed* og *kønsneutralitet*. Dernæst konkluderer jeg på analysen og diskussionen og afslutter med en perspektivering. Min perspektivering består af to dele. Først beskriver jeg hvilke resultater jeg ville kunne være kommet frem til med et afsæt i en anden videnskabsteoretisk retning og dernæst beskriver jeg et handleperspektiv, hvor jeg kommer med forslag til hvordan man som lærer, kan praktisere den kønsbevidste pædagogik i håndværk og design.

Videnskabsteoretisk retning

Mit videnskabsteoretiske afsæt for mit projekt er konstruktivismen, der handler om at sociale fænomener ikke kan forstås direkte, men kun gennem begreber og kategorier (Petersen & Christoffersen, 2017, s. 93). Herunder har jeg taget afsæt i socialkonstruktivismen, som jeg vil beskrive nærmere.

Socialkonstruktivismen har den grundantagelse at verden er konstrueret socialt gennem tiden. Socialkonstruktivismen har rødder helt tilbage til den tyske filosof Immanuel Kant (1724-1804), der skelnede mellem "tingen for os" og "tingen for sig selv". Det vil sige at mennesket konstruerer i sin verden, hvordan verden skal ses (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 177). I dag er udgangspunktet for socialkonstruktivismen at virkeligheden er formet og fortolket af mennesket. Virkeligheden er således konstrueret af mennesket og man kan ikke antage hvad der er objektivt eller subjektivt. Mennesket oplever ikke verden direkte, men på baggrund af den virkelighed de befinder sig i og dermed er det vi forstår som virkeligheden baseret på baggrund af den kulturelle kontekst vi indgår i (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 180). I forhold til min undersøgelse omkring køn i håndværk og design (HD) er socialkonstruktivismen relevant fordi den forholder sig til virkelighedsforståelser, der ofte bliver taget for givet. Her er spørgsmålet om køn et af de mest omdiskuterede emner.

Socialkonstruktivismen mener ikke at køn er biologisk betinget men i højere grad betinget af samfundets forventninger til f.eks. evner, væremåder, temperament, farvevalg og måder at lege på. (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 183). I min undersøgelse vil jeg derfor se på køn som noget socialt og kulturelt konstrueret og i høj grad hvordan læreren i HD gennem sproget i undervisningen er med til at skabe forventninger til elevernes køn.

Metode og undersøgelsesdesign

I dette afsnit vil jeg beskrive min metode for projektet, hvor jeg argumenterer for de valg jeg har taget undervejs i processen. Jeg vil blandt andet beskrive min induktive tilgang til projektet, mit valg af kvalitative metoder, etiske overvejelser og min analysestrategi.

I mit undersøgelsesdesign vil jeg beskrive hvordan jeg konkret har indsamlet min empiri og hvilke overvejelser, der ligger bag.

Metode for projektet

Min tilgang til mit projekt er induktiv og det vil sige at min undersøgelse tager udgangspunkt i først at undersøge mit genstandsfelt gennem indsamling af empiri. Jeg har derfor åbent undersøgt hvordan lærerne udvikler kønsbevidst undervisning i HD og ikke taget udgangspunkt i en teori på forhånd. Efter at have indsamlet min empiri har jeg undersøgt hvilke teorier der vil være relevante at inddrage. Jeg er bevidst om at det i praksis ikke er muligt at lave en udelukkende induktiv undersøgelse, fordi man som forsker altid vil have nogle forforståelser, og altid trække på eksisterende viden af det undersøgte. Min undersøgelse vil derfor også have elementer fra den deduktive tilgang, men jeg tilstræber at undersøgelsen som udgangspunkt er induktiv (Aagerup & Willaa, 2016, s. 34).

Jeg har valgt at gøre brug af kvalitative indsamlingsmetoder, fordi jeg ønsker at undersøge lærernes og elevernes tanker og overvejelser omkring undervisningen i HD, så jeg kan få et bedre indblik i hvordan de oplever det. Jeg har valgt at kildetriangulere for at få et mere nuanceret billede af virkeligheden. Det særlige ved kvalitative undersøgelser er at man ønsker at beskrive, forstå og fortolke menneskelige kvaliteter. Man interesserer sig for hvordan noget gøres, siges, opleves eller udvikles. I de kvantitative metoder ønsker man ofte at finde ud af

hvor meget der findes af noget og tillægger ofte sine resultater en bestemt talværdi f.eks. gennem spørgeskemaundersøgelser. Med kvalitative metoder vil forstå hvordan mennesker tænker, føler, handler og bliver til i forskellige kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). På baggrund af dette har jeg vurderet at kvalitative indsamlingsmetoder vil give mig de bedste resultater i forhold til min konstruktivistiske tilgang.

Jeg har valgt at inddrage elever i min undersøgelse og på baggrund af det har jeg gjort mig nogle særlige overvejelser omkring etik, da børn har krav på særegen beskyttelse (Aagerup & Willaa, 2016, s. 164). Elevernes deltagelse i undersøgelsen er sket på et frivilligt grundlag. Før undersøgelsens start er de blevet informeret om hvad undersøgelsen skal bruges til samt at de til hver en tid kan melde sig ud, eller undlade at svare på spørgsmål. De er derudover blevet informeret om at de vil være anonyme og kun fremgå med køn.

For at analysere min indsamlede empiri, har jeg valgt at meningskondensere. Det vil sige at jeg har fundet hovedemnerne i min empiri og gået i dybden med det (Nake, 1997, s. 190). Jeg har valgt denne metode, fordi den vil give mig struktur over de forskellige interviews og observationer og det vil på den måde blive nemmere at sætte de forskellige hovedpointer fra de forskellige interviews op mod hinanden og se dem i forhold til mine observationer.

Undersøgellesdesign

Min indsamlede empiri består af feltobservationer samt en række kvalitative interviews, med det henblik at metodetriangulere, da forskellige undersøgelsesmetoder kan give en nuanceret billede af det undersøgte (Aagerup & Willa, 2016, s. 30). Jeg vil undervejs i min beskrivelse af metoderne forholde mig kritisk til hvilke ulemper der er ved mine metoder, samt hvordan jeg har håndteret det i praksis.

Observationer

Jeg har foretaget feltobservationer på to forskellige skoler med fokus på hvordan læreren er kønsbevidst i sin undervisning samt hvilke interesser eleverne har i faget med fokus på deres køn. Mine observationer er foretaget som strukturerede observationer, fordi jeg på forhånd vidste hvor mit fokus skulle være. En af ulemperne ved den strukturerede observation er at

vigtige detaljer kan gå tabt, fordi jeg ikke har fokus på alt der sker i klasselokalet (Aagerup & Willaa, 2016, s. 67).

Eleverne i klassen vidste at de blev observeret og det var derfor en åben observation. En af ulemperne ved dette kan være at eleverne ændrer adfærd, men dette oplevede jeg ikke som en hindring for min observation. For at undgå en ændret adfærd fra eleverne, foretog jeg observationerne mens jeg gik rundt blandt dem og tog notater. En ændret adfærd fra elevernes side, ville ikke ændre mine resultater betydeligt (Aagerup & Willa, 2016, s. 69).

Interviews

For at få lærernes og elevernes synspunkter på mit problemfelt, har jeg valgt at gøre brug af det kvalitative interview. For at øge validiteten har jeg kildetriangleret og interviewet tre forskellige lærere med forskellige uddannelsesbaggrund samt seks forskellige elever. Jeg har valgt at kildetriangulere for at få indblik i udenforstående holdninger, set fra et elev-perspektiv. Mine interviews med lærerne er foretaget som individuelle interviews, mens jeg med eleverne har lavet gruppeinterviews. Jeg valgte at foretage gruppeinterviews med eleverne for at de skulle føle sig mere trygge, samt at de vil kunne supplere, inspirere og påvirke hinanden (Lindberg & Knudsen, 2010, s. 58).

Jeg gør brug af det semistrukturerede interview. Det vil sige, at jeg på forhånd har planlagt en række spørgsmål, som jeg ønsker svar på, men samtidig er åben for nye og uddybende spørgsmål, der kan komme undervejs (Aagerup & Willa, 2016, s. 119). For de semistrukturerede interviews har jeg udarbejdet forskellige interviewguides (Bilag 9 & 10), der udgør grundstrukturen. Jeg har udarbejdet to interviewguides; en for lærerinterviews og en for elevinterviews.

Jeg har valgt at mine interviews skal lydoptages, så jeg kan transkribere dem efterfølgende. Når jeg lydoptager det, giver det mig mulighed for at gå i dybden med interviewpersonernes svar, så jeg efterfølgende kan opdage ting jeg ikke opdagede undervejs.

Præsentation af empiri

I det følgende vil en præsentation af mine interviews samt observationer blive gennemgået.

Interviews

Min informanter består, som tidligere nævnt, af tre lærere med forskellig uddannelsesbaggrund og køn, samt seks forskellige elever.

Interview med Per (Bilag 1)

Mandlig lærer, der har været uddannet folkeskolelærer og arbejdet i folkeskolen siden 1990. Han er efteruddannet som sløjdlærer, fordi skolen manglede en lærer i det fag. Han har været uddannet sløjdlærer i cirka 20 år.

Interview med Michelle (Bilag 2)

Kvindelig lærer, der har været uddannet skolelærer siden 2006. Hun har arbejdet i folkeskolen lige siden. Hun er linjefagsuddannet i håndarbejde, idræt, dansk og engelsk.

Interview med Maiken (Bilag 3)

Kvindelig lærer, der har været uddannet folkeskolelærer i 6 år. Hun arbejdede som vikar 5 år inden hun blev færdiguddannet og har arbejdet som lærer lige siden. Da hun tog læreruddannelsen kunne hun uddanne sig i et fag, der hed materiel design. Man kunne først senere uddanne sig til håndværk og designlærer, så hun har efteruddannet sig i faget nogle år efter hun var færdiguddannet skolelærer.

Elevinterviews (Bilag 4, 5 & 6)

Jeg har interviewet eleverne i tre grupper á to personer. Fordi jeg gerne ville undersøge deres interesser i forhold til køn, har jeg valgt at sammensætte mine grupper i forhold til elevernes køn. Jeg har således interviewet en gruppe med to piger, en gruppe med to drenge og en gruppe med en pige og en dreng.

Observationer

Jeg har observeret på to forskellige skoler med forskel på organisering af undervisningen i HD. Jeg har valgt at observere på disse skoler, for at få en nuancering af hvordan lærere med forskellig uddannelsesbaggrund har valgt at organisere faget.

Observation 1 (Bilag 7)

Lærerne i denne lektion var Per, som jeg har interviewet, og en kvindelig lærer, der var i de bløde materialer. Den kvindelige lærer ønsker at optræde anonymt og fremgår derfor ikke med navn. Undervisningen i denne lektion er organiseret efter skolens lokaleforhold.

Lokalerne består af et håndarbejdslokale og et sløjdlokale, der ligger med en lille afstand til hinanden. Det er tydeligt at der ikke er gjort noget for at nytænke faget ift. lokalerne.

I lektionen var eleverne delt op, så halvdelen af klassen havde undervisning i sløjdlokalet og resten i håndarbejdslokalet. Forløbet var et samlet forløb, hvor de i sløjd skulle lave et spil ud af træ og i håndarbejde skulle sy en pose til spillet. Når eleverne var færdige med det første produkt, gik de over på det andet hold. Min oplevelse var at drengene i håndarbejdslokalet havde svært ved at arbejde med det de blev bedt om, mens pigerne i lokalet arbejdede koncentreret. I sløjdlokalet var min oplevelse at de fleste af eleverne arbejdede med det de skulle og jeg så ikke nogen væsentlig sammenhæng mellem elevernes køn og arbejdstilgang.

Observation 2 (Bilag 8)

Lærerne i denne lektion er Maiken og Michelle, som jeg også har interviewet. Lokalerne består af et sløjdlokale og et billedkunstlokale. Lokalerne ligger op ad hinanden og har en fælles gang, hvor der blandt andet bliver opbevaret symaskiner.

Undervisningen består af opstarten på et forløb, hvor eleverne både skal arbejde med bløde og hårde materialer samt en designproces. Eleverne fik introduktion til at de skal lave sæbekassebiler med tilhørende køredragter i hold. De fik at vide at forløbet afsluttes med et 'Le Mans' på skolen, fordi det er en tradition for 5. klasse. Eleverne fik efter introduktionen lov til selv at bestemme hvem fra deres hold, der skulle gå i sløjdlokalet og arbejde med de

hårde materialer og hvem der skulle blive i billedkunstlokalet og arbejde på køredragten. Eleverne i begge lokaler virkede til at arbejde aktivt med det, de skulle.

Teori og teoretiske begreber

I dette afsnit vil jeg redegøre for de teorier og teoretiske begreber, der senere vil indgå i min analyse. Jeg vil redegøre for Foucaults diskursbegreb, Klafkis kategoriale dannelse, kønsteori ved Butler og Canger samt Vygotskys kulturhistoriske skole og begreb om zonen for nærmeste udvikling.

Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) tog i sin forskning udgangspunkt i historien og gennem denne forskning kom han frem til sine teorier om hvordan vi som mennesker bliver formet og hvordan, den kultur vi er en del af, har betydning for hvem vi er som personer. Han hævder at individet er historisk konstrueret. Vi er således alle en del af historien og historien er et nødvendigt redskab til at belyse nutiden (Meyer, 2011, s. 107).

Foucault mener at alt er en konstruktion og mennesker kun er noget i kraft af den kultur og historie de er en del af og hvordan, der bliver talt om ting og mennesker på. Verden er på den måde konstrueret af sproget (Meyer, 2011, s. 107).

Diskursbegrebet

Diskurs er et centralt begreb i Foucaults forskning. Det er et nyttigt begreb, der kan bruges i pædagogisk arbejde. Diskurs kan forklares som den måde, vi taler om noget bestemt på og kan oversættes til "italesættelse". Hvordan vi snakker om andre mennesker på kan være med til at kategorisere dem som gruppe i stedet for som individ. Diskursen er derfor med til at skabe nogle forståelser for hvordan nogle mennesker opfører sig og hvilke forventninger vi har til dem (Meyer, 2011, s. 111). Selvom diskursbegrebet ofte henviser til sproget, skal det forstås bredt. Diskurser kan også konstrueres gennem handling og ikke kun gennem sprog (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 164). Som lærer kan man ved at være reflekterende og bevidst om diskurserne, blive bevidst om hvordan eleverne bliver mødt og kategoriseret. Diskursen er med til at ændre kulturen og fordi diskurserne hele tiden ændrer sig betyder det at kulturen er

flydende. Det samfund vi lever i ændrer sig hele tiden i takt med at diskurserne ændrer sig. Individet kan derfor ses som en flydende konstruktion, der er et produkt af sin historie, sin nutid og sin fremtid. Det er vigtigt at huske på at forældrene måske ikke vil være bevidste om de diskurser, der bliver brugt i det pædagogiske arbejde og derfor skal læreren prøve at tale efter nogle diskurser, der er fælles for kulturen (Meyer, 2011, s. 111). Diskursbegrebet er relevant for mig, fordi jeg som lærer, skal være bevidst omkring hvordan jeg kan risikere at kategorisere eleverne gennem mit sprog.

Kategorial dannelse

Wolfgang Klafki skelner mellem material dannelse og formal dannelse, der er to forskellige dannelsesstile. De rummer begge vigtige elementer, men kan ikke stå alene og derfor konstruerede Klafki teorien om kategorial dannelse. Fokus i den kategoriale dannelse er at lære gennem eksempler og helt centralt er det at viden eller erkendelse er noget der skabes i sociale sammenhænge (Systime, 2019). Klafki har nogle didaktiske fokuspunkter, der må danne grundlag for hvorvidt undervisningen er kategorialt dannende. Ifølge Klafki skal der i undervisningen arbejdes med *epokale nøgleproblemer*, det vil sige tidstypiske og centrale problemstillinger for vores tid. Derudover skal der også arbejdes med *det eksemplariske princip*, der vil sige at det, der arbejdes med kan overføres til lignende problemstillinger ude i verden. Som en sidste central ting, som jeg vil fremhæve, er det Klafki kalder en *betingelsesanalyse*. Betingelsesanalysen går ud på at man som lærer ser på hvordan de omgivende, samfundsmæssige strukturer og elevernes forudsætninger får betydning for undervisningen. Formålet med den kategoriale dannelse er at verden skal åbne sig for eleverne, og eleverne skal åbne sig for verden (Canger & Kaas, 2016, s. 18).

Kønsteori

Judith Butler er en amerikansk filosof der har kritiseret den grundlæggende antagelse at der findes en kvindelig identitet baseret på det biologiske køn (Gyldendal, 2009). I sin bog *Kønsballade* beskriver hun hvordan hun var optaget af at kritisere en udbredt heteroseksuel antagelse i feministisk litteraturteori. Det var hendes synspunkt at feministisk teori begrænser betydningen af køn og opstiller ekskluderende kønsnormer inden for feminismen. Hun mener at feminismen må være forsigtig med ikke at idealisere kønsudtryk, som skaber nye former

for hierarki og udelukkelse. Hun var imod de sandhedsregimer, der påstod at visse former for kønnet udtryk var falske og andre sande (Butler, 2010, s. VII).

Butler blev forgænger for mange nyere kønsteorier og kønsforskning. En af de nyere teorier er Tekla Cangers *kønsbevidst pædagogik*. Canger har i sin bog *Kønsbevidst Pædagogik* beskrevet hvorfor det er vigtigt for lærere at være bevidste om elevernes køn og hvilke fordele det kan have (Canger, 2018). Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Cangers begreb fordi hun har udarbejdet sin teori i en dansk kontekst og derfor er den relevant for bearbejdelse af min empiri, der er indsamlet i den danske folkeskole.

Den kønsbevidste pædagogik har til formål at gøre op med lærerens stereotype forestillinger om køn, så alle elever uanset køn har lige muligheder. Eleverne er allerede inden skolestart socialiseret ind i særlige forståelser om hvordan man *gør* køn. Det vil sige at de har forståelser af hvad det vil sige at være en pige og hvad det vil sige at være en dreng. Elevernes kønsforståelser påvirkes af omgivelserne og er produkter af tiden. Derfor skal eleverne dannes til at tage stilling og være kritiske og undrende overfor det selvfølgelige. Den kønsbevidste pædagogik skal gøre op med de forståelser om køn som eleverne kan have på forhånd. Hvis der bliver gjort op med de forståelser, som eleverne ellers hidtil har set som en selvfølge, vil de ifølge Canger senere i livet kunne være mere kritiske (Canger, 2018).

Udover at få eleverne til at tænke kritisk vil den kønsbevidste pædagogik også konstruere flere identifikationsmuligheder for eleverne. Det skal gøres ved at gøre op med det heteronormative. Eleverne skal i undervisningen præsenteres for andre seksualiteter, men uden at det er tillagt et stort fokus. På samme måde skal eleverne også præsenteres for forskellige familiekonstellationer (Canger, 2018, s. 58).

Når man bruger den kønsbevidste pædagogik er det vigtigt at skelne det fra kønsneutral pædagogik, da de to pædagogiske retninger har forskellige formål. I den kønsneutrale pædagogik ønsker man at eliminere køn, hvor man i den kønsbevidste pædagogik ser nuanceret og reflekterende på de forskelle, der er på kønnene. Den kønsbevidste pædagogik er f.eks. ikke direkte modstander af kønsopdelt undervisning, man skal bare tænke over og være bevidst om hvorfor man vælger at kønsopdele. Det er vigtigt at forstå at den kønsbevidste

pædagogik ikke skal være et velgørenhedsprojekt for de elever der ikke identificerer sig som pige, dreng eller ingen af delene, men har til formål at få alle elever til at være mangfoldige overfor det, der ikke er det selvfølgelige (Canger, 2018, s. 18).

Den kulturhistoriske skole

Lev Semenovitj Vygotsky bliver regnet for en af grundlæggerne af den kulturhistoriske tilgang inden for psykologien og kulturhistorikerne mente at en analyse af menneskelig udvikling skulle være både historisk, materialistisk og dialektisk. Jeg vil kun redegøre for det dialektiske perspektiv, da det er det eneste af de tre perspektiver jeg benytter mig af i min analyse.

Kulturhistorikerne betragter menneskets udvikling i et *dialektisk* perspektiv. Her mener Vygotsky at årsagssammenhænge skal forstås som flere handlinger, der påvirker hinanden samtidigt. Det vil sige at udviklingen ikke skal forstås som at én handling påvirker en anden handling i kronologisk rækkefølge, men at de påvirker hinanden i en vekselvirkning (Skodvin, 2013, s. 237).

Når man ser på de tre aspekter i en helhed, kan man sige at menneskets samspil med omverdenen har ændret karakter i forbindelse med udviklingen af kultur og samfund. Når mennesket begynder at bruge naturen til at skabe værktøjer opstår kulturen og mennesket påvirkes samtidig af den kultur de indgår i (Skodvin, 2013, s. 235).

Zonen for nærmeste udvikling

Et af Vygotskys mest centrale begreber er *zonen for nærmeste udvikling*, der var et begreb han udviklede for at undersøge børns udviklingsniveau. Han skelnede mellem det faktiske udviklingsniveau og det potentielle udviklingsniveau. Zonen for nærmeste udvikling er afstanden mellem det faktiske og det potentielle udviklingsniveau. Vygotsky mente at der skulle være mindre fokus på hvad barnet allerede var i stand til og mere fokus på hvad barnet ville kunne i socialt samspil med andre. Derfor er barnets nærmeste udviklingszone det, barnet kan i socialt samspil med en kompetent anden (f.eks. en lærer, forælder eller anden

elev). Barnets udviklingszone vil med tiden rykke sig, når barnet kan løse en opgave alene, som hun tidligere skulle have hjælp til (Skodvin, 2013, s. 248).



Zonen for nærmeste udvikling (Systime, 2019)

Analyse

Jeg har valgt at starte min analyse med at se på overgangen fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design. Jeg vil tage udgangspunkt i lærerens perspektiv på sammenlægningen af fagene, og der vil i det følgende blive inddraget synspunkter fra mine interviews, med henblik på videre analyse. Den videre analyse er inddelt i tre dele der omhandler sprogets betydning i faget, elevernes interesser og tilgange og håndværk og design set i et dannelseperspektiv.

Fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design

“Mit fag blev fortyndet fra at kunne fordybe sig i teknikker indenfor håndarbejde, så pludselig oplevede jeg en periode, hvor det blev lidt et SFO-fag, hvor at lige pludselig så var det okay bare at bruge limpistolen” (Bilag 2, spm. 2)

Sådan udtaler Michelle, der er uddannet håndarbejds lærer, da jeg spurgte hende om hvad hun synes om sammenlægningen af fagene. Hun var modstander af det og mente at en stor del af det designmæssige gik tabt og at hurtige løsninger blev tilladt. Dette er på trods af at det nye fag i højere grad skulle prioritere elevernes designprocesser (Schneider & Pedersen, 2016, s. 12). Per, der er uddannet sløjdlærer ser også en udfordring i at faget er blevet tænkt sammen og han udtaler:

“Altså alle de der ting omkring design... Jeg synes at håndværksdelen og det eleverne faktisk skal lære nogle teknikker og noget værktøj at kende bliver svært. Altså det er sværere når man skal tænke det hele sammen i én pulje. Så noget af det der helt færdighedsmæssige synes jeg er en udfordring, hvordan man skal få plads til det, hvis man skal respektere den der designdel af det. Altså du kan ikke designe noget, hvis ikke du ved, altså kender materialerne og kender de værktøj.” (Bilag 1, spm. 3).

Han argumenterer for at det er svært at tænke det sammen og få plads til det hele. Jeg interviewede også Maiken, der er uddannet som håndværk og designlærer, og hun mener, at en af fordelene ved det nye fag netop er, at der er så stort fokus på designprocessen. Hun udtaler at hendes store fokus på opstarten af hvert projekt bidrager til at eleverne går i dybden med designprocessen og hun synes det virker i praksis. Hun mener, at en af udfordringerne ved faget er at skulle arbejde sammen med lærere, der er uddannet i enten sløjd eller håndarbejde, fordi de ikke har samme færdigheder specielt i forhold til maskinerne (Bilag 3, spm. 2 & 10). Det giver mig et klart indblik i, at lærere uden uddannelse i HD ser de største udfordringer ved sammenlægningen af sløjd og håndarbejde. Rambøllrapporten *“Erfaringsopsamling håndværk og design”* fra 2013 peger på at det kan være en udfordring for den enkelte lærer at undervise i faglige områder hvor denne ikke er linjefagsuddannet eller har andre kompetencer. Rambøllrapporten har også vist at fællesskabet mellem sløjd og håndarbejds lærere er en styrke (Rambøll, 2013, s. 9).

En anden styrke ved faget er ifølge Michelle, at det har fået en bredere appel i forhold til elevernes køn. Hun udtaler følgende:

“Der er kommet mere bevægelse i håndarbejdsdelen, mens at før der skulle drengene sådan trækkes til håndarbejde når de skulle have det, eller i den periode var det “ååh” og når de så skulle have sløjd nede ved Jens så var det “Yes!” og nu skal de allesammen ned og have håndværk og design og det synes de er fedt. Det er helt klart på grund af, at nu er der kommet noget sløjd eller noget bevægelse ind i det og det tror jeg har givet det en bredere appel.”
(Bilag 2, spm. 9).

Faget har ifølge Michelle fået en bredere appel, fordi drengene skal ikke længere trækkes til faget.

Som beskrevet i indledningen har sløjd og håndarbejde kønsspecifikke udgangspunkter. Sløjd for drengene og håndarbejde for pigerne (Schneider & Pedersen, 2016, s. 112). Maiken tror på at de kønsspecifikke udgangspunkter kan være mere udvaskede nu og henviser til at de traditionelle lærere i de to fag også var henholdsvis kvinder og mænd. Hun nævner at de på deres skole har to kvindelige lærere, så der ser eleverne ikke en kønsforskel (Bilag 3, spm. 7). Bent Illum nævner i en artikel til Folkeskolen.dk at sammenlægningen af sløjd og håndarbejde ville være som at sammenlægge tysk og engelsk eller idræt og madkundskab, fordi at fagene har nogle fællesnævner, men samtidig er meget forskellige. Endvidere nævner han at lærerens køn har betydning for undervisningen i HD. Der er flere kvinder der er interesserede i sløjd end omvendt, men på trods af det mener Illum at kvinderne mangler sansen for det grove sløjd. Han mener at kvinderne er mere interesserede i formen og det æstetiske og mændene er mest interesserede i det tekniske (Aisinger, 2014).

Ovenstående peger på at en af de store udfordringer ved faget er hvordan fordelingen mellem designprocessen og det håndværksmæssige skal være. Dette kan være påvirket af lærerens køn og uddannelsesbaggrund. Der er hersker en diskurs blandt lærerne om hvordan faget skal være. Læreren er et flydende konstrueret produkt af sin tid og kultur og derfor har sløjd- og håndarbejds lærerne en diskurs omkring at designdelen tager for meget fokus fra håndværksdelen, fordi de er uddannet i en tid, hvor håndværket og en reproducerende didaktik var det primære mål. På den måde er lærerens konstruerede individ med til at skabe nogle diskurser omkring faget og dette har betydning for undervisningen, hvor der er lærere med flere forskellige uddannelsesbaggrunde, der skal arbejde sammen (Meyer, 2011, s. 111).

Diskurser og hvordan vi italesætter køn

Som Foucault argumenterede for, var diskurserne med til at kategorisere mennesker som gruppe og ikke som individ (Meyer, 2011, s. 111). Dette er specielt relevant i skolesammenhæng, hvor lærerne kan komme til at kategorisere og tillægge eleverne egenskaber på baggrund af deres køn og ikke deres individ. Michelle udtaler følgende:

“...Ikke drengesteger og pigefnidder, det er måske mere at hvis nu jeg kan mærke at nu er der ligesom for meget energi eller de der bulderlege, hvis man møder dem ude på gangen hvor de ruller rundt som sådan nogle bjørneunger, hvor jeg godt kunne finde på at sige “hov, der vist for meget drengenergi i jer” siger jeg til drengene... Jeg er egentlig ikke så bevidst om at jeg siger det.” (Bilag 2, spm 8).

Selvom hun påstår at hun ikke er bevidst om sit sprog, så er hun alligevel bevidst om at hun kun siger det, hvis det er til en gruppe kun bestående af drenge. *“Det er kun hvis det er drenge der er der. Jeg ville ikke gå hen til piger og sige “uh, der er meget drengenergi i jer”.* (Bilag 2, spm 8). Sådan udtaler Michelle og på den måde tillægger hun udelukkende drengene den egenskab at de har meget energi og der bliver skabt en diskurs om netop dette. Det vil være med til at kategorisere drengene ud fra en socialt konstrueret kategori og en forståelse af hvordan man *gør* køn og er dreng. Canger beskriver hvordan kategoriseringspraksis kan være et magtfuldt fænomen, som lærerne må være meget opmærksomme på. Hvis en elev tilhører en social kategori som fx *dreng* vil der være risiko for at elevens venner eller læreren vil opfatte eleven som mærkelig eller anderledes, hvis han afviger fra den kategori som omverdenen mener at han tilhører. Mennesket vil altid prøve at leve op til de forventninger vi tror andre har til os (Canger, 2018, s. 15). Når Michelle bruger begrebet *“drengenergi”* om drengene kategoriserer hun drengene som nogle, der har meget energi. Ifølge Canger vil det betyde, at der enten er en risiko for at de drenge, der ikke passer ind i kategoriseringen, vil ændre adfærd så de passer ind, fordi de tror det er den forventning læreren har til dem eller at de drenge, der afviger fra forventningen, vil føle sig anderledes eller mærkelige (Canger, 2018, s. 15).

Canger mener at sproget er en central del af den sociale konstruktion af køn og at det derfor er vigtigt at være opmærksom på sit sprog. Dette gælder også i undervisningen (Canger, 2018, s. 12). Lignende kategorisering ved brug af sproget så jeg i min observation, hvor læreren fortalte eleverne at drengene gør sig mere umage end pigerne, fordi pigerne ved hvordan man syr og at pigerne derfor går hurtigt hen over tingene (Bilag 7). Ifølge Canger kan udsagnet give pigerne en forståelse af at de skal være gode til at sy og drengene kan få en forståelse af at de skal gøre sig meget umage, fordi det er de forventninger læreren har til dem. Kategoriseringer kan som nævnt ifølge Canger få eleverne til at prøve at leve op til disse forventninger og det vil kunne påvirke deres læring negativt (Canger, 2018, s. 15). Lærerens udsagn skaber en diskurs blandt eleverne omkring hvad de skal være gode til i faget baseret på deres køn. Hendes udsagn stemmer overens med de gamle kønsspecifikke udgangspunkter for sløjd og håndarbejde og således kan hun gennem sit sprog være med til at holde eleverne fast i stereotype kønsroller (Meyer, 2011, s. 111). I interviewet med de to drenge kan det tyde på at der netop er blevet skabt en virkelighed om at drenge slås meget, men at ikke begge drenge lever op til disse forventninger. Den ene dreng nævner at drengene slås hver dag, men det mener den anden dreng ikke at de gør (Bilag 5, spm. 5, 6 & 7).

Maiken er i undervisningen opmærksom på sit sprog, for at give faget en bredere appel ift. elevernes køn og hun udtaler:

“Det er både bevidst men også ubevidst, så lægger jeg noget i sproget. Altså sproget konstruerer en virkelighed. Vi syede tasker, men jeg valgte at kalde det poser og det gjorde jeg egentlig fordi jeg tænkte at tasker som begreb, det er noget piger bruger. Drenge bruger en skoletaske, men det var ikke det, vi skulle ud og sy, det var en taske, så de kunne rende rundt med deres telefon og læbepomade, så derfor valgte jeg egentlig at kalde det poser, at det var indkøbsposer. Det er noget alle bruger.” (Bilag 3, spm 8).

Det er tydeligt at Maiken tænker over hvordan hun tilrettelægger undervisningen og er bevidst om at sproget konstruerer en virkelighed. Problemet opstår når hun antager at tasker er noget piger bruger og indkøbsposer er noget alle bruger. Hun er med den antagelse med til at opretholde en diskurs om hvordan henholdsvis piger og drenge er. Det vil sige, at selvom hun prøver at tænke kønnene med ind i sin undervisning, ender hun med at kategorisere dem i

socialt konstruerede kategorier. I interviewet med Per snakkede vi om hvad han tror eleverne interesserer sig for på baggrund af køn og han udtaler: *“Jeg synes at f.eks. har vi lavet smykker og sådan noget og det bliver drengene også optaget af.”* (Bilag 1, spm. 6). Deri ligger en diskurs og en forventning om at drengene ikke er dem, der er mest interesseret i at lave smykker. Per er imidlertid meget reflekterende ift. køn, når han planlægger sin undervisning. Jeg spurgte ham om han gjorde noget aktivt for at gøre drengene interesserede hvortil han svarede at det er svært at tænke så kønsspecifikt, fordi der er nogle drenge, der ikke er så interesserede, men også nogle piger, der ikke er så interesserede. Han synes at det er mere differentieret end bare piger og drenge. (Bilag 1, spm 7). Med det udgangspunkt vil Per gennem sin undervisning reducere de sociale kategorier omkring køn. Det vil sige at eleverne har større handlemuligheder i faget, fordi de ikke vil forsøge at leve op til lærerens forventninger (Canger, 2018, s. 15).

Selvom både Per og Maiken hævder, at de ikke har forventninger til elevernes interesser baseret på deres køn, har de alligevel nogle implicite forståelser der viser det modsatte. Lærerne er, ligesom eleverne, konstrueret af den kultur og historie de er en del af og derfor kan deres forventninger være konstrueret af den kultur, der var i deres skoletid. Lærerne skal gennem deres sprog konstruere nye diskurser og dermed en ny kultur, der er fælles for dem og eleverne (Meyer, 2011, s. 107).

Læring, interesser og elevernes tilgange

Jeg vil fortsætte med at analysere på elevernes interesser, men med et andet fokuspunkt end sproget.

De to skoler jeg har observeret på, har tilrettelagt undervisningen på forskellige måder. Den skole Per arbejder på har de delt klassen op i to hold, hvor det ene hold befinder sig i sløjdlokalet og det andet hold i håndarbejdslokalet, men følger et fælles forløb (Bilag 7) På den skole hvor Maiken og Michelle arbejder, er klassen i ét hold og det foregår i enten sløjdlokalet eller billedkunstlokalet (Bilag 8). På Pers skole var der derfor mange elementer fra den gamle organisering af sløjd og håndarbejde og det gav mig god mulighed for at kunne se på elevernes interesser og tilgange i de forskellige fag. Som nævnt tidligere, ser Michelle en udvikling i faget ved at det har fået en bredere appel i forhold til elevernes køn. Hun så

tidligere en tendens til at drengene skulle trækkes til håndarbejde, mens de bedre kunne lide sløjd. Samtidig så hun en tendens til at pigerne godt kunne lide både sløjd og håndarbejde. Hun mener at alle eleverne på tværs af køn kan lide HD, så det dermed har fået en bredere appel (Bilag 2, spm. 9).

I en af mine observationer kunne eleverne selv vælge om de ville designe en køredragt i billedkunstlokalet, eller om de ville arbejde på en sæbekassebil i sløjdlokalet. Jeg så en tendens til at flest piger valgte at designe køredragterne og de fleste drenge valgte at lave en sæbekassebil (Bilag 8). Elevernes valg kan vidne om, at deres interesser er baseret på de kønsspecifikke udgangspunkter for sløjd og håndarbejde og stereotype kønsopfattelser (Schneider & Pedersen, 2016, s. 112). Ifølge Foucault kan dette være fordi eleverne er en konstruktion af den kultur de lever i. Han mener, at man skal bruge historien til at belyse nutiden og i dette tilfælde kan man dermed antage, at eleverne er konstrueret på baggrund af de kønsspecifikke udgangspunkter i fagene, fordi de stadig ligger i kulturen (Meyer, 2011, s. 107). Af de tre adspurgte piger i mine interviews var det kun én af dem, der bedst kunne lide at sy i stedet for at arbejde med træ (Bilag 4 & 6). Da undersøgelsen ikke er kvantitativ, kan den ikke give mig et resultat med høj validitet, men den kan give mig et indblik i at det ikke er *alle* piger der bedst kan lide at sy og dette kan være et tegn på at kulturen er ved at ændre sig og distancere sig fra de kønsspecifikke udgangspunkter (Meyer, 2011, s. 107). I mine interviews med eleverne kunne jeg se at der stadig findes kønsspecifikke diskurser blandt dem. De blev bedt om at nævne hvilke produkter der skulle laves for henholdsvis pigerne og drengene i et fiktivt forløb og de fleste nævnte at pigerne skulle lave hårpynt eller accessoires og drengene skulle lave noget med træ (Bilag 4, 5 & 6).

I forhold til undervisningen nævner Michelle at hun som udgangspunkt sætter eleverne til at lave produkter, der er kønsneutrale, så eleverne i decorationen kan sætte deres eget præg på produktet (Bilag 2, spm 7). Maiken gjorde det samme, da hun som nævnt tidligere valgte at lave poser i stedet for tasker (Bilag 3, spm 8). Set fra et socialkonstruktivistisk perspektiv vil alle produkter være kønsneutrale indtil vi i socialt samspil tillægger dem en værdi (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 179). Maiken prøver i sin planlægning af undervisningen på ikke at tillægge nogen produkter en kønsværdi og hun udtaler: "*Jeg vil aldrig gå ind med den forestilling at det her det vil være noget for drengene eller noget for pigerne*" (Bilag 3, spm.

3). Hun modsiger dog sig selv, når hun udtaler at tasker er noget for piger og poser, det er noget alle bruger (Bilag 3, spm 8). I mine interviews med eleverne står det også klart at elevernes interesser er forskellige på tværs af deres køn (Bilag 4, 5 & 6). Så det giver mening at Maiken som udgangspunkt ikke har fordomme om hvad der er for piger og hvad der er for drenge, inden undervisningens start, fordi eleverne har forskellige interesser og evner på tværs af deres køn.

I interviewet med Per gør han det klart, at han ikke ser den største forskel på elevernes køn i forhold til deres interesser men mere i forhold til deres tilgange i faget. Han mener, at pigerne er mere omhyggelige og at drengene er lidt hurtigere og har større armbevægelser (Bilag 1, spm. 5). Michelle ser samme tendens og mener, at pigerne er mere detaljeorienterede og drengene lidt hurtigere (Bilag 2, spm 3). Det er tydeligt, at der hersker en handlingspræget diskurs omkring hvilke tilgange henholdsvis pigerne og drengene har i faget (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 164). Michelle udtaler desuden, at drengene oftest ikke vil være i håndarbejde, dog udviser pigerne tydeligt, at de gerne vil være i sløjd (Bilag 2, spm. 4). Hun peger på at det ikke handler om materialerne, men netop arbejdsmetoderne i de forskellige fag. *“De [drengene] vil gerne have noget, hvor de kan gå rundt til tingene og gå lidt rundt til hinanden og sådan nogle ting”* (Bilag 2, spm. 5). Hun mener således at drengene behøver mere bevægelse i undervisningen end pigerne. I min ene observation oplevede jeg en lignende tendens. Eleverne var delt op, så halvdelen var i sløjd og halvdelen i håndarbejde. De drenge, der var i håndarbejde, havde svært ved at sidde ned og lave det, de blev bedt om. De var ofte ude af lokalet, gik rundt det meste af tiden og stod op og lavede deres ting (Bilag 7). Ifølge Foucault kan dette skyldes en diskurs om hvordan drengene er (Meyer, 2011, s. 111). Denne diskurs omkring hvordan drenge er kan, som nævnt tidligere, styrkes af udsagn som dem Michelle ytrer, når hun siger til drengene at de har meget energi (Bilag 2, spm. 8), men de kan også skyldes de handlinger som drengene oplever i lokalet (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 164). I sløjdlokalet i samme lektion opdagede jeg en helt anden stemning. De fleste af eleverne arbejdede hele tiden og hvis de ikke arbejdede, så gik de rundt og hjalp hinanden. Der var ikke samme tendens til at skabe larm og uro, hvis man ikke havde noget at lave (Bilag 7). Elevernes motivation kan ifølge Vygotsky skyldes at eleverne i sløjdlokalet har større mulighed for at hjælpe hinanden og derfor lære i socialt samspil. Dette vil kunne få

dem til at være i zonen for nærmeste udvikling og det vil mindske frustration blandt eleverne (Skodvin, 2013, s. 248).

På Pers skole har de forsøgt sig med kønsopdelt undervisning, men ifølge ham har det ikke virket. Om den kønsopdelte undervisning udtaler han: *“Jamen.... Sådan meget groft sagt så brugte pigerne for lang tid og drengene fik lavet noget lort, fordi det gik for hurtigt og sådan noget...”*. (Bilag 1, spm. 10) Dette kan kobles til både hans egne og Michelles udtalelser om elevernes tilgange i faget. Per fortsætter: *“Altså så derfor er det rigtig godt der er det der et miks så drengene godt kan gå og kigge på, “nå okay, man kan faktisk godt gøre sig umage” og pigerne kan kigge på “ja okay, vi behøver ikke at nusse så meget med det””*(Bilag 1, spm. 10). Ifølge Vygotsky lærer eleverne i dette tilfælde i socialt samspil. Set fra et dialektisk perspektiv vil man sige, at elevernes handlinger påvirker hinanden samtidig. Det vil sige at det ikke er pigerne, der påvirker drengene først eller omvendt, men at de påvirker hinanden på samme tid (Skodvin, 2013, s. 237). Eleverne kan noget forskelligt i undervisningssituationen og kan bruge hinanden som kompetent anden. Ved ikke at kønsopdele undervisningen giver det derfor bedre muligheder for at eleverne kan være i zonen for nærmeste udvikling og de skaber sammen en fælles kultur i faget (Skodvin, 2013, s. 248).

I min observation så jeg hvordan eleverne henholdsvis var eller ikke var i zonen for nærmeste udvikling. I den undervisning hvor eleverne skulle være i enten håndarbejde eller sløjd og ikke selv havde noget valg, var det tydeligt at de fleste drenge i håndarbejde ikke var i zonen for nærmeste udvikling. Omvendt var det i sløjdlokalet, hvor eleverne kunne gå rundt og hjælpe hinanden og lære i socialt samspil. I håndarbejde kunne eleverne ikke hjælpe hinanden på samme måde og omkring det udtaler Michelle: *“Det der med at mens man venter, så går man måske lige hen til nogle andre og ser hvad de har gang i og der tror jeg at bevægelsen giver dem rigtig meget medvind, for så sidder man ikke der og venter”* (Bilag 2, spm 6). I citatet henviser hun til at eleverne kan hjælpe hinanden, når der er bevægelse i faget. Som Per og Michelle tidligere udtaler er det specielt drengene, der har gavn af bevægelsen. I mit interview med eleverne nævner en pige, at hun bedst kan lide at arbejde med træ. Hun udtaler at hun synes at det er kedeligt at sy, fordi man sidder ned (Bilag 6, spm. 2 & 3). Diskursen om at det kun er drengene der gerne vil have bevægelse, er i dette

tilfælde ikke korrekt. Det var tydeligt for mig at se at jo mere bevægelse der var i faget, jo større mulighed havde eleverne for at være i zonen for nærmeste udvikling. Ifølge Vygotsky vil det nye fag således give eleverne større mulighed for at eleverne kan være i zonen for nærmeste udvikling, fordi der indgår mere bevægelse i alle elementer af faget end der gjorde i håndarbejde og sløjd (Skodvin, 2013, s. 248).

Håndværk og design i et dannelsesperspektiv

“Altså jeg tænker dybest set mest over at der ikke er nogen der skal føle sig forkerte, så de skal ikke kommes ind i pigekassen, hvis ikke det er der de føler sig hjemme” (Bilag 3, spm. 9). Sådan udtaler Maiken, når jeg spørger hende hvad det kan have af betydning, hvis man er bevidst om køn i sin undervisning. Hun nævner endvidere, at det ikke kun er ift. køn, at hun har denne tanke, men i flere aspekter som f.eks. elevernes kulturelle baggrund (Bilag 3, spm. 9). Ifølge Canger har den kønsbevidste pædagogik netop ikke til formål at ‘hjælpe’ de elever, der ikke passer ind i de præetablerede kategorier. Den kønsbevidste pædagogik har til formål at skabe synlighed omkring de mangfoldige måder at gøre køn på og dermed bidrage til elevernes almene dannelse og kritiske tænkning (Canger, 2018, s. 63). Klafki mener, at enhver didaktisk overvejelse bør indebære overvejelser om hvad undervisningen danner til. Formålet med den kategoriale dannelse er at verden åbner sig for eleverne og eleverne åbner sig for verden (Canger & Kaas, 2016, s. 18).

Ifølge Klafki må læreren tænke en *betingelsesanalyse* ind i sin planlægning og udførelse af undervisningen. Det vil sige at den undervisning, der skal bidrage til elevernes kategoriale dannelse, skal betragtes i relation til de samfundsmæssige forhold, der er i relation til undervisningen (Canger & Kaas, 2016, s. 20). Maiken nævner at hun aldrig vil gå ind til undervisningen med forestillinger om hvad der er for piger og hvad der er for drenge, men hun kan godt se at der kan være nogle samfundsmæssige fordomme om netop det. Hun kommer med et konkret eksempel, hvor de laver sæbekassebiler hvilket hun nævner er for drengene hvis man ser på de samfundsmæssige fordomme. Når undervisningen først er i gang, kan hun på trods af det se at pigerne er mindst lige så vilde med det (Bilag 3, spm. 3). Maiken får i sin undervisning således skabt et rum, hvor der ikke er forventninger til hvilke interesser de skal have på baggrund af deres køn, samtidig med at hun er bevidst om hvilke

fordomme eleverne kan have fra samfundet af. Hun nævner: “*Der kan godt være nogle fordomme som de har med hjemmefra eller fra samfundet af, men de glemmer dem lidt når de er i gang synes jeg*” (Bilag 3, spm. 3). Det vil sige at selvom hendes udgangspunkt er at ingen skal føle sig forkerte, lever hun op til formålet med kønsbevidst undervisning om at skabe mangfoldighed og bidrage til elevernes dannelse (Canger, 2018, s. 63). I den undervisning jeg observerede, havde eleverne, som tidligere nævnt, muligheden for enten at gå i sløjdlokalet og arbejde med træ eller at blive i billedkunstlokalet og designe køredragten (Bilag 7). Elevernes mulighed for at kunne vælge mellem bløde og hårde materialer i en og samme lektion er unik for HD. I dette forløb har de formået at tænke sløjd og håndarbejde sammen og gøre brug af den fordel de har, ved at lokalerne ligger op ad hinanden. I min observation oplevede jeg et flow, hvor eleverne kunne gå rundt mellem lokalerne og arbejde med de forskellige elementer (Bilag 7). På den måde giver HD som nyt fag eleverne en mulighed for at udforske hvad de selv kan lide at lave uden det er underlagt fordomme fra samfundet eller hjemmefra. Maiken bruger således mulighederne HD har givet for at tænke de bløde og hårde materialer sammen, til at få eleverne hen mod en fordomsfri kultur og dette kan bidrage til deres dannelse.

Susanne V. Knudsen beskriver i *Køn i Skolen*, hvordan hun i sine undersøgelser fra 1995-2001 opdagede at det var svært at kategorisere eleverne ud fra deres køn (Knudsen, 2010, s. 79). Hun beskriver en række køn som f.eks. *vildkønnet*, *stillekønnet*, *legekønnet*, *drengepigekønnet* og *pigedrengkønnet*. Drengepigekønnet er, som Knudsen beskriver det, en med et pigenavn, som kan lide at gå på eventyr og ikke har noget imod en slåskamp. Pigedrengkønnet har et drengenavn og kan skiftevis fylde i rummet med høje stemmer og gøre sig usynlig ved at sætte sig stille i hjørnet af klasselokalet (Knudsen, 2010, s. 82). Hun forsøger med sin opremsning af flere forskellige køn at mangfoldiggøre kønsbegrebet ud fra hendes undersøgelser af køn i skolen. Hendes betegnelser af forskellige køn udspringer af de traditionelle kønsforståelser og det er de forståelser, der stadig ligger til grund for de fordomme, der kan være i samfundet (Knudsen, 2010, s. 79). Det er vigtigt at man som lærer er opmærksom på at fordomme omkring køn kan eksistere i elevernes hjem. Derfor kan det bidrage til elevernes identitetsudvikling, hvis man skaber et læringsrum, hvor der er gjort op med kønsrollerne som Maiken gør ved hjælp af rammerne for HD (Canger, 2018, s. 22).

Ifølge Klafki skal man se på hvilken betydning undervisningen har for eleverne både i dag og i fremtiden (Canger & Kaas, 2016, s. 19). Hvis man i sin undervisning er kønsbevidst, vil det kunne have den betydning for eleverne i dag at de bliver mere mangfoldige i forhold til køn og for de elever, der ikke passer ind i de præetablerede kategorier, vil det betyde at de ikke behøver at blive set på som mærkelige af de andre elever. Den kønsbevidste undervisning vil desuden kunne bidrage til elevernes identitetsudvikling ved at de lærer at stille sig kritiske overfor det selvfølgelige. Dette vil få betydning for dem i fremtiden, hvis de udvikler kompetencen til at kunne tænke kritisk. I elevernes frie valg mellem at arbejde med bløde eller hårde materialer i undervisningen indgår *det eksemplariske princip*, fordi de netop har et frit valg ift. hvad de vil beskæftige sig med i fremtiden. Eleverne lærer således gennem eksempler og det vil være medvirkende til at verden åbner sig for eleverne og eleverne åbner sig for verden (Canger & Kaas, 2016, s. 18).

Den kønsbevidste undervisning vil desuden være en mulighed for lærerne til at inddrage det som Klafki betegner som *epokale nøgleproblemer*. Epokale nøgleproblemer skal forstås som tidstypiske problemer. Dette kan læreren arbejde med i form af ligestillingsdebatten. Selvom læreren ikke tilføjer det som konkret indhold til undervisningen i HD, vil læreren kunne inddrage det indirekte ved at vise eleverne gennem handling og sprog at de har lige muligheder ligegyldigt hvilken køn de tilhører. Det kan i HD gøres ved at introducere eleverne til de bløde og hårde materialer uden forventninger til hvad de skal have størst interesse i, men give dem det valg selv (Canger & Kaas, 2016, s. 18).

Diskussion

I min diskussion vil jeg diskutere og se på forskellen mellem kønsneutral pædagogik og kønsbevidst pædagogik.

I mit første udkast til projektet lød min problemformulering således: *“Hvilken didaktisk betydning har det haft for håndværk & design at være blevet til et samlet fag, hvad har det gjort ved de tidligere forventninger til elevernes køn i faget og hvordan kan man som lærer skabe kønsneutral undervisning i faget?”*. Det var før jeg var begyndt at indsamle empiri og læse relevant litteratur til projektet. I min undersøgelsesproces fandt jeg ud af, at der er

forskel på *kønsneutralitet* og *kønsbevidsthed*. Formålet med diskussionen bliver derfor at opnå indsigt i hvordan forskellen på begreberne har betydning for undervisningen og det pædagogiske arbejde.

Ifølge Canger vil en kønsbevidst pædagogik forsøge at reflektere med kønsforståelserne i stedet for at afskrive dem og hun mener at en kønsbevidst tilgang er mere praktisk og nuanceret. Hun beskriver at formålene med de to tilgange er forskellige. Hun mener at det er uhensigtsmæssigt hvis en lærer ser *elever* og ikke drenge og piger, for selvom eleverne ikke kategoriserer sig som sit biologiske køn, skal læreren ifølge Canger have forståelse for hvilket køn eleverne bliver opfattet som i samfundet og det vil læreren ikke kunne med en kønsneutral tilgang, hvor kønnene er blevet elimineret (Canger, 2018, s. 60).

I Sverige har de i en årrække arbejdet med den kønsneutrale tilgang. I en artikel på Videnskab.dk beskrives der et forsøg, hvor nogle pædagoger har filmet deres interaktion med seksårige børn. De opdagede, at de forskelsbehandlede børnene på baggrund af deres køn. På baggrund af den forskning udviklede institutionen en kønsneutral pædagogik med det formål at sikre, at ingen ville blive begrænset af pædagogernes kønsrolleforventninger. En af de sproglige foranstaltninger ved den kønsneutrale pædagogik er at 'hen' er blevet introduceret som et kønsneutralt pronomen (Richard, 2017). Der er flere børnehaver i Sverige, der er begyndt at bruge 'hen'. Dette er for undgå tidlig definerings af barnets køn og give dem muligheden for at lade dem skabe deres eget køn. Den kønsneutrale pædagogik handler i høj grad om at give børnene en jeg-følelse, modsat en følelse af at være pige-agtig eller drenge-agtig (Østrup, 2015). Rikke Andreasen, der er kønsforsker fra Roskilde Universitet mener at Danmark kunne lære noget af det kønsneutrale pronomen. Hun fremhæver at det specielt ville gavne at kunne bruge ordet i litteraturen, fordi fabeldyr i børnebøger ofte bliver en 'han' og det betyder noget for børnene, hvad de har at spejle sig i (Frederiksen, 2015). Der vil man med den kønsbevidste pædagogik fremhæve at man hellere skal vise børnene at der findes flere måder at være enten en pige eller en dreng på, end man vil eliminere kønnene (Canger, 2018).

Det er tydeligt at formålet med de to tilgange er forskellige og Graack kritiserer i en kronik begrebet 'kønsneutralitet' for at associere mere til ensartethed end til mangfoldighed.

Mangfoldighed er et centralt begreb i den kønsbevidste pædagogik, hvor man ønsker at se nuanceret på forskellen mellem kønnene (Canger, 2018). På den ene side tilstræber den kønsneutrale pædagogik at give børnene muligheder for at vælge deres eget køn, hvor den kønsbevidste pædagogik ønsker at nuancere børnenes køn med viden om at de tilhører et køn.

Fælles for de to pædagogiske tilgange er at man ikke vil have at børnene bliver underlagt stereotype kønsforestillinger. I praksis vil det betyde at man med den kønsneutrale pædagogik i håndværk og design vil modvirke alt hvad der bærer præg af stereotype kønsroller, mens man med den kønsbevidste vil udfordre tanken om hvad der er for piger og hvad der er for drenge.

Konklusion

Jeg kan ud fra min undersøgelse konkludere at overgangen fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design har mødt modvind fra lærere, der er linjefagsuddannede i enten sløjd eller håndarbejde. De interviewede lærere peger på at vægten mellem designprocessen og træning i håndværksmæssige færdigheder er ujævn og at det går ud over undervisningen. Den mandlige lærer argumenterer for at man ikke kan designe noget, hvis man ikke har de håndværksmæssige færdigheder (Bilag 1, spm. 3). Omvendt opfatter læreren der linjefagsuddannet i håndværk og design at designdelen fylder tilstrækkeligt meget og at hun selv gør en indsats for at give det en betydning i faget (Bilag 3, spm. 2). De kompetencer hun har tilegnet til i uddannelsen til faget kan ligge til grunde for det.

Flere af de interviewede lærere peger på at det nye fag har givet en bredere appel i forhold til elevernes køn. Dette er på trods af at de udtaler at de ikke tænker yderligere over elevernes køn i deres tilrettelæggelse af undervisningen. Selvom de ikke har elevernes køn i deres overvejelser, er der flere af dem der kategoriserer eleverne i sociale konstruktioner, ved at have forventninger til hvad de vil have interesse i. Dette ses bl.a. i Maikens hypotese om at tasker er noget piger bruger (Bilag 3, spm. 8) Sproget er med til at konstruere en virkelighed og skabe en diskurs i undervisningen. En sådan diskurs kan ifølge Foucault holde eleverne fast i stereotype kønsroller og eleverne kan risikere at handle efter lærerens forventninger til dem. Lærernes synspunkter kan være skabt af den kultur, der var i deres skoletid og derfor

skal de være bevidste om ikke at bringe den kultur videre, når det kommer til forventninger til kønnene (Meyer, 2011, s. 111). I mine observationer og elevinterviews kunne jeg se at elevernes interesser ikke altid levede op til Per og Michelles implicite forventninger.

Forskellen på elevernes køn ligger ikke i deres interesser, men i deres tilgang og dette understøttes af flere af mine interviews samt observationer (jf. analysen).

Ved at have en kønsbevidst tilgang i undervisningen kan det fremme elevernes dannelse og kritiske tænkning. Det har derfor stor betydning for eleverne. Det vil ikke kun have betydning for de elever, der ikke passer ind i de præetablerede kategorier men alle klassens elever.

Håndværk og design har som nyt fag givet lærerne mulighed for at udføre en kønsbevidst undervisning, fordi faget ikke bygger på kønsspecifikke udgangspunkter. Undervisningen vil give eleverne større muligheder for at undersøge alle aspekter i faget uden forventninger til hvad de skal være bedst til. Elevernes muligheder for uddannelse i fremtiden vil derfor blive udvidet, eftersom de med den kategoriale dannelse vil åbne sig for verden og de muligheder erhvervslivet tilbyder dem senere hen (Canger & Kaas, 2016, s. 18).

Når man som lærer vælger at inddrage et kønsaspekt i sin undervisning er det vigtigt at være bevidst om man ønsker at være kønsbevidst eller kønsneutral, da de to tilgange har forskellige formål. Med den kønsbevidste tilgang vil man skabe mangfoldighed omkring måder at gøre køn på, hvor man i den kønsneutrale tilgang vil eliminere kønnene, fordi at give mulighed for at vælge sit eget køn (jf. diskussion).

Perspektivering

Jeg vil i dette afsnit først beskrive hvilke resultater jeg kunne have fået, hvis jeg havde haft afsæt i en anden videnskabsteoretisk retning end den konstruktivistiske. Derefter vil jeg komme med et handleperspektiv, hvor jeg vil komme med mit bud på, hvordan man som lærer kan praktisere kønsbevidst undervisning i håndværk og design.

Hvis jeg i min undersøgelse havde taget udgangspunkt i positivismen i stedet for konstruktivismen, ville mine resultater af undersøgelsen være blevet væsentligt anderledes. Hvor konstruktivismen handler om at verden opstår gennem begreber og kategorier, søger man i positivismen gyldig viden gennem universelle lovmæssigheder og er kendt for at have

høj reliabilitet (Petersen & Christoffersen, 2017, s. 93). Havde jeg taget udgangspunkt i positivismen ville jeg først og fremmest have set kønsbegrebet ud fra et biologisk perspektiv.

I interviewet med Per beskrev han at en af de største forskelle på kønnene, er at drengene er senere motorisk udviklet end pigerne. Derfor bliver det ifølge ham en udfordring at de skal have faget tidligere, end de skulle med sløjd og håndarbejde (Bilag 1, spm. 11). Med afsæt i positivismen ville jeg argumentere for at det skyldes biologiske forskelle hos kønnene og derfor er et uundgåeligt dilemma i faget. Til drengenes fordel ville jeg beskrive fagets fagmål, der beskriver at eleverne skal kunne arbejde med designprocesser og ideudvikling (Undervisningsministeriet, 2016). På baggrund af det, ville jeg ikke se på drengene som de svage elever i faget, men se på hvordan undervisningen kunne differentieres så drengene får mulighed for læring, hvor de motoriske evner ikke er i fokus.

Per nævnte desuden hvordan hans skole havde praktiseret kønsopdelt undervisning i HD, uden det havde været en succes, fordi drengene ikke lavede gode nok produkter og pigerne bruge for lang tid (Bilag 1, spm. 10). Med et positivistisk afsæt ville jeg argumentere for fordelene ved kønsopdelt undervisning, da det ville give mulighed for differentiering, hvor drengene ville kunne træne deres motoriske evner i et læringsrum, hvor de ikke skal føle sig dårligere end pigerne på baggrund af deres biologiske betingelser.

Ovenstående viser et bud på hvordan min undersøgelse ville kunne have været anderledes, hvis jeg havde taget udgangspunkt i positivismen og ikke konstruktivismen

Handleperspektiv

Som kommende lærer er jeg enig med Canger i at det er vigtigt at være kønsbevidst i sin undervisning, så man ikke kommer til at kategorisere eleverne og så de lærer at være kritiske (Canger, 2018). Jeg er blevet meget inspireret af Pers tilgang til tilrettelæggelse af undervisning, hvor han nævner at det er mere differentieret end drenge og piger og at han f.eks. ser mere på elevernes alder (Bilag 1, spm. 7). Med den tilgang til eleverne vil man se dem hver især som individ og ikke som det køn de har og det vil give dem mulighed for at se at man kan være pige og dreng på mange forskellige måder. Denne mulighed ønsker jeg at

give dem. Selvom hensigten med kønsbevidst pædagogik ikke er at støtte dem, der ikke passer ind i de præetablerede kategorier, vil jeg som lærer stadig have dette i min hensigt med den kønsbevidste undervisning på samme måde, som Maiken beskrev det (jf. analysen).

Konkret i HD vil det betyde at jeg vil præsentere de forskellige produkter eleverne skal fremstille på flere forskellige måder. Dette vil typisk ske i introduktionen til et forløb. I min praktik på niveau 3 var jeg ude i faget, hvor vi blandt andet lavede bolde og tasker med eleverne. På daværende tidspunkt var jeg ikke kønsbevidst og jeg husker en episode, hvor min medpraktikant og jeg skulle tilrettelægge forløbet og snakkede om at der også skulle være noget for drengene. Derfor valgte vi at de også skulle lave bolde. Med min viden om kønsbevidst pædagogik havde jeg grebet det anderledes an i dag. I stedet for at tænke, at der også skulle være noget for drengene, så ville jeg formidle produkterne, så flest mulige elever kunne identificere sig med det på tværs af deres køn. I min undervisning så jeg at drengene også var interesseret i at lave tasker, så fordi jeg ikke var kønsbevidst dannede jeg mine egne fordomme og forventninger til eleverne, der ikke stemte overens med virkeligheden. Hvis eleverne havde opfattet mine forventninger til dem, ville det kunne have ændret deres tilgang til forløbet og været en hindring for deres læring og udvikling. En anden situation hvor jeg pålagde et produkt at være til det ene køn, var da vi skulle lave elastikker. En dreng spurgte hvad han skulle bruge den til, og jeg svarede at han kunne give den i gave til sin søster. I fremtiden vil jeg ikke pålægge hårelastikker at være til piger, men til folk med langt hår. Jeg vil være bevidst om mit sprog, når jeg påtaler produkterne for mangfoldiggøre hvad køn er.

Litteraturliste

Bøger

Aagerup, L. & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Latvia. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder; En grundbog* (3. udgave) (s. 13-20). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.

Butler, J. (2010). *Kønsballade*. København. Forlaget THP

Canger, T. (2018). *Kønsbevidst pædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Canger, T & Kaas, L. A. (2016). *Praktikhåndbogen; Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Latvia. Hans Reitzels Forlag

Høyen, M & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. (2. udgave). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, S. V. (2010). *Køn i Skolen; Køn, pædagogik og pædagogiske tekster*. København. Frydenlund.

Lindberg, S. & Knudsen, R. K. (2010). Børn som eksperter. I A. Petersen (red.), *Den lille bog om metode; sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv*. (s. 49 - 61). Denmark. ViaSysteme.

Meyer, V. T. (2011). Michel Foucault og magtens ansigter i pædagogisk arbejde. I A. K. Jensen & V. T. Meyer (red.), *Pædagogens bog om individ, institution og samfund* (s. 107-125). København. Akademisk Forlag.

Nake, B. (1997). *InterView*. København. Hans Reitzels Forlag.

Petersen, K. S. & Christoffersen D. D. (2017). *God stil i professionsopgaver; En grundbog*. Bosnia & Herzegovina. Hans Reitzels Forlag.

Schneider, H. & Pedersen, S. (2016). *Håndværk og design; en fagdidaktik*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Skodvin, A. (2013). Kapitel 8: Liv Semenovitj Vygotskij: Udvikling i kulturhistorisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (red.), *Opvækst og psykisk udvikling; Grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver* (s. 235-256). København. Akademisk Forlag.

Netsider

Aisinger, P (2014, 20. februar). Drej en cowboyhat i træ. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 16. maj 2019 på <https://www.folkeskolen.dk/540857/drej-en-cowboyhat-i-trae>

Aisinger, P. (2018, 16. april). Hjerneforsker: Broderi og sløjd er lige så vigtigt som bevægelse i undervisningen. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på <https://www.folkeskolen.dk/631668/hjerneforsker-broderi-og-sloejd-er-lige-saa-vigtigt-som-bevaegelse-i-undervisningen>

Andersen, L. M. F., Hansen, B. K. & Illum, B. (2018). Håndværk og design - Et fag i den danske folkeskole og læreruddannelse. *Techne Serien A* 25(3). Lokaliseret d. 25. maj 2019 på <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3024/2942>

Frederiksen, S. (2015, 11. april). Han, hun og hen: Svensk får officielt ord uden køn. *Kristligt-dagblad.dk*. Lokaliseret d. 24. maj 2019 på <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/nu-optagersvenskerne-hen-i-ordbogen>

Gyldendal (2009). *Judith Butler*. Lokaliseret d. 18. maj 2019 på http://denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Litteratur/Kvindelitteratur/Judith_Butler

Rambøll (2013). *Erfaringsopsamling håndværk og design*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Fag/Haandvaerk-design/Erfaringsopsamling-Haandvaerk-og-design.pdf

Richard, G. (2017, 11. maj). Forsker: Verden kan lære af Sveriges kønsneutrale tiltag. *Videnskab.dk*.

Lokaliseret d. 24. maj 2019 på

<https://videnskab.dk/kultur-samfund/forsker-verden-kan-laere-af-sveriges-koensneutrale-tiltag>

Riise, A. B. (2018, 6. september). Lærer og sociolog: Skolens kønsopfattelser bygger på myter.

Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på

<https://www.folkeskolen.dk/641678/laerer-og-sociolog-skolens-koensopfattelse-bygger-paa-myter>

Systeme (2019). *1.8 Kategorial Dannelse*. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på

<https://paedagogik.systeme.dk/index.php?id=312>

Systeme (2019). *6.5 Pædagogens rolle som relationsskaber og sprogformidler i sprogmiljøet*.

Lokaliseret d. 25 maj 2019 på <https://paedagogik.systeme.dk/index.php?id=239>

Undervisningsministeriet (2016). *Håndværk & design; Fagformål for faget håndværk og design*.

Lokaliseret d. 26. maj 2019 på

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design%20-%20januar%202016.pdf>

Østrup, K. M. (2015, 31. oktober). Han, hun eller hen: Hvad betyder kønsneutral opdragelse?

Livsstil.tv2.dk Lokaliseret d. 24. maj 2019 på

<http://livsstil.tv2.dk/samliv/2015-10-31-han-hun-eller-hen-hvad-betyder-koensneutral-opdragelse>