



Malmö högskola

Läroarutbildningen

Individ och samhälle

Historievetenskap och lärande

Examensarbete

15 högskolepoäng

Maskulinitet i blickfånget

- ett tematiskt utvecklingsarbete om maskuliniteter i dagens skola

Masculinity in sight

- *a thematic development study on masculinities in modern day school*

Tomas Drivstedt

Fredrik Hedström

Lärarexamen 300 hp

Historievetenskap och lärande

2010-01-08

Examinator: Irene Andersson

Handledare: Thomas Småberg

Sammanfattning

Detta examensarbete har karaktären av ett utvecklingsarbete, där slutresultatet mynnar ut i en tematisk planering för historieämnet i en högstadielklass. Det essentiella syftet med uppsatsen är att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt gentemot medievärldens och samhällets normerande diskurser. Genom att pedagogen tillsammans med sina elever aktivt problematiserar stereotypa framställningar av vad som anses kvinnligt respektive manligt, kan elevernas reflekterande utvecklas.

Det teoretiska ramverket som appliceras på och används i den tematiska lektionsplaneringen innefattar historiedidaktisk forsknings teoretiserande av historiemedvetande, samt genus- och klassteori. Teorierna är utvalda med syftet att ifrågasätta och synliggöra reproducerande perspektiv och strukturer i skolan, samt skapa underlag för konkreta arbetssätt med högstadieelever.

Nyckelord: genusperspektiv, hegemonisk maskulinitet, historiemedvetande, industriella revolutionen, symboliskt kapital, utvecklingsarbete

Abstract

This study has the characteristics of a development work where the result of the study is a thematic lesson plan in the discipline of history for students between the ages of fourteen and sixteen. The aim of the study is to help students develop a critical attitude towards the mass communication industry and the normative standards of society. By working actively with problematizing gender stereotypical constructions, the pedagogue will assist his or her students in developing their contemplative minds.

The theoretical model that is applied on and utilized in the thematic lesson plan consists of history didactical research theorization concerning history consciousness, as well as gender and class theory. The chosen theories are selected with the intention to question and clarify reproducing perspectives and structures in school, but also to create a basis for concrete ways of working with students between the ages of fourteen and sixteen.

Key words: development study, gender perspective, hegemonic masculinity, historical consciousness, industrial revolution, symbolic capital

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1. Motivering av problemområde	8
1.2. Begreppsdefinition	8
2. Syfte och frågeställningar	8
3. Problemområde	9
3.1 Enkätundersökning	9
3.2 Young masculinities	10
4. Bakgrundforskning	12
4.1 Genusperspektiv	12
4.2 Mansforskning	13
4.2.1 <i>Mansforskningens två ansikten</i>	15
4.3 Genus och maskulinitet i skolan	16
4.4 Motivering till epokval	18
5. Metod	19
5.1 Utvecklingsarbete	20
5.2 Bildanalys	22
5.2.1 <i>Bildanalys som metod i utvecklingsarbete</i>	23
5.3 Läroboksanalys	23
5.4 Intervju	24
5.5 Enkätundersökning	25
6. Teori	25
6.1 Hegemonisk maskulinitet	27
6.2 Fyra typer av kapital	29
6.3 Historiemedvetande	30
6.3.1 <i>Det narrativa medvetandet</i>	32
6.3.2 <i>Kritik mot rådande paradig</i>	34
6.4 Sammanfattande teoridel	35
7. Lektionsplanering	37
7.1 Pedagogens förarbete	38
7.1.1 <i>Strävans- och uppnåendemål</i>	39
7.1.2 <i>Bedömning och progression</i>	40
7.1.3 <i>Ett exempel på en konkret läroboksanalys</i>	41
7.1.4 <i>Bilder i tidningar och böcker</i>	43
7.2 Temamoment 1 – faktainhämtning	44

7.3 Temamoment 2 – textläsning	45
7.4 Temamoment 3 – genusperspektiv	46
7.4.1 Gruppuppgift	47
7.4.2 Individuell uppgift	48
7.5 Utvärdering	49
7.6 Kritik mot lektionsplaneringen	50
8. Slutdiskussion	50
9. Käll- och litteraturförteckning	54
10. Bilagor	57
10.1 Bilaga 1 – enkätundersökning	57
10.2 Bilaga 2 – resultatet på fråga 15 i enkätundersökningen	61
10.3 Bilaga 3 – intervju med Anna Sundman Marknäs	65
10.4 Bilaga 4 – text om arbetaren	68
10.5 Bilaga 5 – text om en fabriksägare	69

1. Inledning

I skolans värld samlas individer med olika bakgrund, föreställningar, egenskaper och drömmar. Trots deras skilda förutsättningar ska de samarbeta och gemensamt utveckla sina kunskaper i klassrummet. Skolan fungerar som en viktig socialiseringsplats, där pojkar och flickor *lär* sig hur de ska uppträda i sitt respektive kön. Rådande normer i samhället återfinns även i skolan och eleverna måste ständigt ta ställning till stereotypa bilder och tankar om kategorierna *flicka* och *pojke*. I skolans miljö reproduceras, utmanas och omförhandlas dessa kategorier kontinuerligt. Dock klassificeras några egenskaper som hegemoniska och en del individer och grupper rangordnas högre än andra. Dominansförhållandena bidrar till ett identitetsskapande som missgynnar specifika egenskaper hos somliga individer i skolan.¹ En flitigt debatterad pedagogisk diskussion behandlar problematiken i dagens skola. Allt fler får det svårare att klara skolan, många når inte upp till godkända betyg, både pedagoger och elever klagar på det hårdare klimatet i klassrummet och på skolgården. Allra sämst går det för pojkarna. Pojkarnas skolprestationer rapporteras av medierna som sviktande och problematiska. En del forskare för tesen att bristen på manliga pedagoger i skolan skapar ett ogynnsamt klimat för pojkarna.² Andra forskare anser att det råder en ”antipluggkultur” hos pojkarna i dagens samhälle, där de tillskriver sig egenskaper som *lata* och *lågpresterande*.³ Rätt eller fel? Faktum kvarstår – pojkarnas studieresultat har försämrats.

Vi ämnar med vårt examensarbete ge förslag på hur pedagoger kan förbättra och utveckla relationerna i skolan genom en tematisk planering med utgångspunkt i genus- och klassteorier. Vi applicerar historiemedvetandets narrativa del i den didaktiska framställningen. Vårt examensarbete har karaktären av ett utvecklingsarbete och kommer att behandla och ifrågasätta framställningen av stereotypa maskuliniteter i samhället och i skolan. Genom att problematisera och synliggöra alternativ till de traditionella egenskaperna kan en förbättring av elevernas syn på maskuliniteter ske, med det möjliga resultatet att pojkarnas situation på högstadiet förbättras.

Vi vill rikta ett särskilt tack till genuspedagogen Anna Sundman Marknäs för hennes idéer och engagemang i vår uppsats.

¹ Nordberg, Marie, 2008, ”Inledning”, i *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (red), Nordberg, Marie, Liber AB, Stockholm, s 9f

² Nordberg, Marie, 2005, ”Inledning”, i *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. (red) Nordberg, Marie, Liber AB, Stockholm, s 6

³ Nordberg, Marie & Saar, Thomas, 2008, ”Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen”, i *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (red), Nordberg, Marie, Liber AB, Stockholm, s 205ff

1.2 Motivering av problemområde

Ett av genusperspektivets nya forskningsfält är mansforskningen och detta blev också ett område vi fick upp ögonen för. Eftersom maskuliniteter och femininiteter fungerar och gestaltas parallellt och samverkande i samhället, behövs en undersökning och ett problematiserande av båda företeelserna. Det går inte att endast arbeta med den ena delen och utesluta den andra, utan båda begreppen bör undersökas. Av tids- och platsbrist väljer vi att starta med maskuliniteter men undersökningen av femininiteter är lika betydelsefull för samhällsmedborgaren i allmänhet, pedagoger och elever i skolans verksamhet i synnerhet, enligt oss. Detta ämnar vi även att arbeta kontinuerligt med som utbildade pedagoger.

1.3 Begreppsdefinition

Maskulinitet och manlighet är två begrepp som ofta oförsiktigt används som synonymer, dock går det inte att sätta likhetstecken mellan begreppen, enligt Raewyn Connell. Connell beskriver maskulinitet som den ”[...]internaliserade manliga könsrollen”⁴, det vill säga socialt konstruerad, skapad och föränderlig genom sociala processer i relation till socialiseringsagenterna – familj, skola, massmedia etc.⁵ Maskulinitet beskrivs enligt Connell, till skillnad från manlighet, som en social konstruktion med maktaspekt. Maktaspekterna visas genom teorierna om den *hegemoniska maskuliniteten* som är den form eller konfiguration som innehar den för tillfället mest accepterade svaret på patriarkatets legitimitet⁶, vilket vi återkommer till i teorikapitlet. Manlighet kan förklaras som det biologiska, medan maskulinitet är hur det biologiska och sociala tar sig uttryck. Maktaspekten är något som skapas mellanmänskligt. Manlighet är något som enbart finns inom mannen, medan maskuliniteten skapas i den sociala interaktionen. Detta kan jämföras med diskursen om kön/genus i Sverige, där kön kategoriseras som biologiskt och genus som ett socialt och kulturellt konstruerat kön.

2. Syfte och frågeställning

Vårt syfte med detta utvecklingsarbete är att skapa didaktiskt underlag för ett problematiserande av stereotypa framställningar av genus i allmänhet och hegemoniska maskuliniteter i synnerhet. Syftet blir även att konkretisera abstrakta teorier till att bli applicerbara i verkliga klassrumssituationer. Initialt används inte frågeställningar i

⁴ Connell, R.W., 2008, *Maskuliniteter*, Daidalos, Göteborg, s 54

⁵ Connell, 2008, s 54

⁶ Connell, 2008, s 115

utvecklingsarbete, men en generell frågeställning vi genomgående för i uppsatsen är; Hur kan maskuliniteter problematiseras i en tematisk lektionsplanering?

3. Problemområde

För att undersöka och i någon form även befästa relevansen av vårt utvecklingsarbete genomförde vi en enkätundersökning (se bilaga 1) på en högstadieskola i Malmö. Resultatet av enkäten ger oss ett underlag (om än tunt) och påvisar ett problemområde i högstadieelevers genusmedvetande. I studien *Young Masculinities*⁷ finner vi forskning genomförd på skolor i London. Forskarna visar på vikten att problematisera stereotypa framställningar av maskuliniteter, då det skapar alternativa maskuliniteter för pojkar att förhålla sig till.

3.1 Enkätundersökning

Syftet med att använda sig av en enkätstudie i detta utvecklingsarbete handlade framför allt om att kunna göra ett avstamp utifrån empiri. Eftersom det inte funnits tid för oss att göra fler undersökningar valde vi att använda oss av två högstadielklasser på Erikfältsskolan med 16 elever var. Detta resultat skall inte fungera som en generell bild av hur det arbetas med genus och könsroller i skolan, utan snarare som en liten inblick i två stycken klasser för att ge oss ett mått på huruvida det finns någon relevans för vårt utvecklingsarbete med den specifika inriktningen som det kommer att ta.

Ett område som vi valt att problematisera är historiemedvetande, något som står omnämnt i kursplanen för historia som ett strävansmål. Det står:

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden.⁸

Enligt historiedidaktisk forskning har historiemedvetandet en identitetsskapande funktion⁹, vilket skall konkretiseras av pedagogen för eleven. Med tanke på dess abstrakta karaktär förväntade vi oss inga resultat som direkt visade på förståelse hos eleven. Den låga

⁷ Frost, Stephen, Pattman, Rob & Phoenix, Ann, 2002, *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*, Palgrave, Basingstoke

⁸ <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia> (2009-12-09)

⁹ Karlsson, Klas-Göran, 2009, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red.) Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund, s 47f

svarsfrekvensen och den bristande kunskapen hos eleverna är i sig också ett resultat. Vi anser att det resultatet legitimerar vårt utvecklingsarbete.

Några av våra frågor behandlade elevernas uppfattningar om genusperspektivet i läroböcker och under lektioner. Även frågor om könsroller och stereotypa manliga och kvinnliga egenskaper bearbetades. På en fråga skulle eleverna tillskriva olika egenskaper som manliga, kvinnliga eller karakteristiska för båda. Genom den frågan avsåg vi undersöka om eleverna ansåg att specifika egenskaper kan tillskrivas ett visst kön.

Med hjälp av denna enkätundersökning kunde vi skönja stereotypa tankar från eleverna och ytterligare ringa in vårt problemområde. Eleverna hade en uppfattning att kvinnor/män besitter specifika egenskaper. Detta var något vi ämnade arbeta vidare med och problematisera i vårt utvecklingsarbete.

Enkätundersökningen har av oss använts heuristiskt, då den ger oss en inblick i elevernas kännedom om och förhållningssätt till vårt problemområde. Vi avser inte att använda enkätundersökningen som ett statistiskt, generaliserbart resultat, utan ser den som en influens i vårt utvecklingsarbete.

3.2 Young Masculinities

I början av vår arbetsprocess letade vi undersökningar av maskuliniteter som var gjorda av praktiker med samma och annan inriktningen än oss själva. Detta för att få andra perspektiv samt se om andra undersökningar gjorda med metoder och teorier som skiljde sig från våra kunde ge andra resultat. Maskuliniteter är ett ungt forskningsområde vilket gjorde resultatet i vårt sökande väldigt tunt. Den enda undersökningen vi kunde relatera till vårt arbete var en studie av två psykologer och en sociolog, utförd i London som en del av det statligt sponsrade forskningsprogram "Children 5-16", för att undersöka varför våld och sexuellt våld var så vanligt förekommande bland unga pojkar. De metoder som använts är rent kvalitativa och yttrar sig i ett fåtal djupintervjuer och en större mängd gruppintervjuer. Den teoretiker som legat till grund för deras studie är Connell och författarens teorier om hegemonisk maskulinitet och hur elever måste inneha vissa egenskaper för att kunna stiga i hierarkin eller behålla sin plats, det vill säga vakta sin position.¹⁰ Detta gör att perspektivet inte skiljer sig nämnvärt ifrån vårt och att resultaten även är applicerbara för oss. Att studien är gjord på pojkar i London och inte i Sverige finner vi inga större problem med, då vi befinner oss inom

¹⁰ Frost, Pattman & Phoenix, 2002, s 75ff

samma paradig, båda starkt influerade av den västliga kulturen, samt kontexten de befinner sig är liknande homosociala grupperingar.

Enligt forskarnas resultat skapas maskuliniteter hos Londonpojkar i ett komplext nätverk där flertalet olika faktorer samverkar som etnicitet, ras, social klass och sexualitet. Författarna gör skillnad på att växa upp som mörk muslimsk pojke och som vit men det som de har gemensamt är idén om den svarta mannen och den fysiska tuffhet som associeras till den.¹¹ Som Connell skriver används ofta den svarta mannen som en idealtyp som skall verka för en auktorisering av den dominerande gruppen, då genom uppmålandet av honom som en atletisk stark person, detta har dock sällan något resultat att det skulle höja den svarta grupperingen till en överordnad klass.¹² Dock anspelar den idealtypens tuffhet på en vital del av den hegemoniska maskuliniteten och fungerar för pojkarna som en motpol till femininitet, vilket även visar sig på deras relation till det feminina, där homosexualitet och femininiteter utmålas som något negativt. Detta visar sig i en stark homofobi som kan ses som en kulturell markör för skapandet av en normativ heterosexualitet.¹³

Författarna inringar några viktiga element i skapandet av maskuliniteter hos unga pojkar. Många av dem relaterar ofta till pojkarnas familjesituation och deras relation till fadern, vilket är svårt för oss som pedagoger att arbeta med. Men andra element har vi försökt använda som inspiration till vårt utvecklingsarbete.

Något som vi försökt applicera på vårt utvecklingsarbete är att enligt författarna saknar pojkar ett forum där det finns möjlighet för dem att prova på olika former av maskuliniteter. Frost, Pattman & Phoenix diskuterar att detta är svårt att finna, både för de tuffa pojkarna som innehar en hög position inom hegemonin, men även för de mjukare pojkarna för de behöver båda vakta sina spelade positioner i den sanna maskuliniteten. För att kunna närma sig detta forum behöver eleverna se alternativa maskuliniteter. Historiska gestalter är något som påverkar dem snarare indirekt än direkt, dock kan det fungera som icke-moraliserande bilder som de kan arbeta med utan att behöva bryta mot den maskulina hegemonin.

Frost, Pattman & Phoenix fortsätter med att argumentera för att hur vissa pojkar lider starkt av det snäva spektrum av maskuliniteter som presenteras i det dagliga livet, då de inte själva kan se alternativ till dessa för inom hegemonin trycks dessa bort.¹⁴ Pojkar, säger författarna, kan vara mycket känslolösa, insiktsfulla, intellektuellt uttrycksfulla och eftertänksamma, dock inte i situationen där deras placering inom hegemonin sätts på spel. Det

¹¹ Frost, Pattman & Phoenix, 2002, s 258

¹² Connell, 2008, s 119

¹³ Frost, Pattman & Phoenix, 2002, s 258

¹⁴ Frost, Pattman & Phoenix, 2002, s 260

som behöver skapas är en situation där de utan att behöva agera inom hegemonin i en icke moralistisk kontext få tillstånd att agera utanför denna.¹⁵

4. Bakgrundsforskning

Nedan beskriver vi bakgrundsforskningen som genomförts inom vårt valda problemområde. Vi kommer i tur och ordning att behandla begreppen *genusperspektiv*, *mansforskning* och *genus och maskuliniteter i skolan*. Vi diskuterar och motiverar även vårt epokval, *den industriella revolutionen*.

4.1 Genusperspektiv

Begreppet genus förekommer i väldigt många sammanhang i dagens samhälle. Många olika grupper vill använda det som sitt eget, med en egen definition och användningsområde. Socialantropologen Gayle Rubin myntade 1975 begreppet *gender*, vilket syftar till det socialt och kulturellt konstruerade könet, där relationen mellan manligt och kvinnligt problematiseras. Dikotomin manligt/kvinnligt ses som en tydlig hierarki, som genomsyrar hela samhället, där de manliga egenskaperna värderas högst.¹⁶

Under 1970-talet växte den genushistoriska forskningen fram och tog ett tydligt avstamp mot den traditionella manliga historieskrivningen. De genushistoriska forskarna ansåg att kvinnor blivit osynliggjorda och negligerade i historiska förlopp och händelser. Forskningen om kvinno-/genushistoria har utvecklats i tre faser, nedan redogjorda.

Charlotte Tornbjer har hämtat denna indelning från genushistorikern Joan W. Scott. Den första fasen benämns som *her-story*, med innebörden att historien är skriven *av* och *för* kvinnor. Den kvinnliga historien läggs till den traditionella manliga historieskrivningen, med resultatet att historien blir uppdelad och inte gemensam. I den andra fasen ligger fokus istället på integrationen mellan könen. Ett synliggörande av kvinnan bidrog till uppmärksammandet att det fanns två separata kön, men inga förklaringsmodeller lyftes fram, utan förändringar förklarades som resultat av andra strukturella processer. Den tredje fasen uppstod som en kritik och ett fördömande av de två andra faserna. Grundtanken i den genushistoriska forskningen i den tredje fasen, är att historien måste skrivas om helt, och byggas upp kring ett

¹⁵ Frost, Pattman & Phoenix, 2002, s 260f

¹⁶ Tornbjer, Charlotte, 2009, "Kristina och kanonen", i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red.) Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf, Lund, s 239

genusperspektiv, eftersom maktförhållandet mellan könen måste synliggöras och problematiseras.¹⁷

Genus förklarar alltså kön utöver den biologiska aspekten. Begreppet är hämtat från indoeuropeisk grammatik och betyder ”att producera”, det har gett upphov till att i många språk användas som sort eller klass.¹⁸ Enligt Yvonne Hirdman bör genus användas som ett begrepp, vilket gör att vi öppnar ögonen för något som vi inte lagt märke till tidigare. I Sverige är det även en utveckling av könsrollsbegreppet, vilket blev starkt närvarande inom den svenska politiken på 1980-talet som i sin tur helt och hållet inriktade sig på rollen som spelades. Genus kan också ses som en roll som spelas men den kan även inbegripa den biologiska aspekten. Tanken är att inte fastna i uppspaltningen mellan det biologiska könet och det sociala.¹⁹ Genus är enligt Hirdmans definition allt;

[...]tankarna om manligt/kvinnligt, man/kvinna genomsyrar världen omkring oss och fyller platser, situationer, tyger, mat, politik, arbete. Det handlar om kvinnligt/manligt som överförda abstraktioner.²⁰

Genom genusforskningens undersökningar har maktrelationen mellan män och kvinnor synliggjorts. Resultatet påvisar att män återfinns på de flesta poster där makt utövas. Kvinnor anses underordnade och får inte tillgång till samhällets maktpositioner i samma utsträckning som män. Problematiken i detta är att de flesta män inte kan relatera sig till detta resultat, då den enskilda mannens upplevelser på individnivå, exempelvis på arbetsmarknaden och i sociala relationer, skildrar känslor av maktlöshet gentemot andra män och myndigheter. Detta dilemma, med föreställningen om makt förenat med manlighet och män, och den subjektivt upplevda maktlösheten, har öppnat nya perspektiv för genusforskningen.²¹ I denna diskrepans planterades fröet till mansforskningen, som nu även inkluderade kategorier utanför den tidigare forskningen kring homosexuella män.

4.2 Mansforskning

En del kvinnohistoriker och feminister anser att all historieskrivning förmedlar ett manligt perspektiv och således är ”manshistoria”. I deras argument framkommer att kvinnorna blivit

¹⁷ Tornbjer, 2009, s 240f

¹⁸ Connell, R.W., 2003, *Om genus*, s 19

¹⁹ Hirdman, Yvonne, 2003, *Genus - om det stabila föränderliga former*, Liber AB, Malmö, s 11ff

²⁰ Hirdman, 2003, s 16

²¹ Berglund, Tomas, 2003, ”Några teoretiska utvecklingslinjer inom historisk mansforskning”, i *Män och manligheter från vikingar till Kalle Anka* (red.), Welinder, Stig, Studentlitteratur, Lund, s 8

åsidossatta och negligerade i historiska processer till förmån för de härskande männen. Kvinnorna tillskrevs bara sin roll i hemmet, som exempelvis kokerska och barnuppfostrare. Det är svårt att opponera mot den kritiken, men i takt med kvinno- och genushistorikers angrepp på den ”manliga” historieskrivningen, synliggjordes kvinnor och de lyftes fram som aktörer på den offentliga arenan, i historiska förlopp och händelser. Deras roll expanderade och omfattade inte längre endast familjens privata sfär. Men eftersom kvinno- och genushistoriker endast lyfte fram kvinnorna på den offentliga arenan, och inte i samma utsträckning synliggjorde de vanliga männens delaktighet inom den privata sfären, blev resultatet att männens med- och påverkan i historiska förlopp försumats.²² De män som givits plats i historieböckerna är inte representativa för hela den manliga befolkningen, utan är bara ett fåtal män med stor makt genom sin position som vetenskapsmän, politiker eller härskare. De vardagliga männen och deras sysslor och gärningar har åsidossatts och osynliggjorts i historieskrivningen, då historien endast förmedlats genom de stora kungarna och fältherrarna.²³ Detta uppmärksammades under 1990-talet, då forskningsfältet kring mannen och manlighet växte fram.²⁴ För forskarna blev det intressant att undersöka vilka maskuliniteter som befästes och legitimerades i historien. Undersökningarna skulle besvara frågor som; vilka manliga egenskaper värderas högre än andra och har uppfattningen förändrats över tid och plats? Kritik har framförts gentemot mansforskningen, då den anses fokusera för mycket på synliggörandet av olika (och alternativa) maskuliniteter, än att dekonstruera och analysera uppsättningarna av maskuliniteter. Denna kritik riktades inledningsvis även mot kvinnoforskningens sätt att synliggöra kvinnorna i historien – i den så kallade ”her-story” – men utvecklades genom påtryckningar till att innefatta laborerande teorier kring konstruktionen av kvinnan och mannen.²⁵ Den första svenska professuren för mansforskning inrättades 2005 på Linköpings universitet.²⁶

²² Tosh, John, 1999, *A man's place: masculinity and middle-class home in Victorian England*, Bath Press, Bath, s 2

²³ Ambjörnsson, Ronny, 1999, *Mansmyter - James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*, Ordfront, Stockholm, s 7

²⁴ Ambjörnsson, 1999, s 7

²⁵ Hirdman, Anja, 2005, ”Respect the cock”. Medial maskulinitet: bilder, begär och alienation i *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. (red.) Johansson, Thomas, Daidalos, Göteborg, s 147

²⁶ Johansson, Thomas, 2005, *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*, Daidalos, Göteborg, s 7

4.2.1 *Mansforskningens två ansikten*

I mansforskningen kan två skilda och konkurrerande teoretiska utgångspunkter urskiljas. Den första teoriskolan – *essentialismen* – belyser manliga egenskaper som biologiskt nedärvda och essentiella, vilket också gör dem oföränderliga och statiska. Alla män anses besitta dominerande manliga egenskaper. Det *konstruktivistiska* synsättet inom mansforskningen framhåller istället den socialt och kulturellt skapade manligheten, där egenskapernas förändring över tid och hur de skiljer sig åt i olika kulturer och samhällsklasser.²⁷ Enligt Connell går det inte att helt och hållet utgå från *tabula rasa* i genusanalysen, det finns ett starkt förhållande mellan den biologiska kroppen och genus. Det vill säga att genus fortfarande är något som socialt konstrueras men i en stark relation med våra kroppar och sexualitet. Essentialismen förespråkar ett genus skapat av de biologiska förutsättningar där manlighet är något nedärvt och finns som dominerande egenskap i varje individ av mankind.²⁸ Denna manlighetsteori tar sin utgångspunkt i Jungs arketypiska maskulinitet, som kritiseras hårt av till exempel Connell eftersom den arketypiska och nedärvda manligheten inte överhuvudtaget tar hänsyn till förändringar i tid och inte heller skillnader på maskulinitet mellan olika kulturer.²⁹ Den starka kopplingen som konstruktivismen i Connells teorier har till biologin beskriver författaren som genusprocessernas organisation i vardagslivet. Den har en stark koppling till den reproduktiva arenan som består av de kroppsliga strukturer som styr oss, till exempel barnafödande, samlag och barnavård.³⁰ Genus är enligt Connell "[...]en social praktik som hela tiden refererar till kroppar och det kroppar gör; det är inte social praktik reducerad till kroppen".³¹

Vi kommer i vårt utvecklingsarbete att bruka det konstruktivistiska perspektivet, då vi anser att maskuliniteter är sociokulturellt skapade och föremål för förändring. Då huvuduppgiften med vårt utvecklingsarbete är att skapa diskussion, kunskap och synliggörande av stereotypa maskuliniteter, anser vi att detta perspektiv bäst överensstämmer med våra egna föreställningar. Nedan lyfter vi fram de internationellt framstående mansforskare som vi finner mest relevanta, då deras forskning berör förändringen i maskuliniteter under den industriella revolutionen och i det framväxande klassamhället.³² Självfallet är detta endast ett axplock av forskare på området, och vi ämnar inte kategorisera

²⁷ Berglund, 2003, s 13ff

²⁸ Berglund, 2003, s 15

²⁹ Berglund, 2003, s 15

³⁰ Connell, 2008, s 109

³¹ Connell, 2008, s 110

³² Berglund, 2003, s 10

dem sinsemellan. Raewyn Connell, Michael Kimmel, George Mosse och John Tosh har alla undersökt manliga ideal i den borgerliga medelklassen som växer fram under den industriella revolutionen. Deras forskningsresultat påvisar utformandet av ett stereotypt manligt ideal i den framväxande borgerliga medelklassen. Männerna i den egna gruppen definierade sig själv och sin grupp utifrån ”de andra männen”, zigenare, judar och homosexuella. Den dikotomiserade gestaltningen leder till en uppdelning och kategorisering av männen, där en överordnad och en underordnad uppdelning utkristalliseras. Medelklassmännen skapar sin identitet i förhållandet till de andra gruppernas män.³³ Det fokuserades väldigt mycket på kroppens yttre attribut när idealbilden av mannen skapades. En friskt och vacker kropp ansågs spegla en god moral. Sammanlänkandet av inre och yttre egenskaper befastes genom detta.³⁴

David Tjeder behandlar olika maskuliniteter under 1800-talet i sin avhandling. För oss blir det intressant att se hur olika samhällsgrupper använder olika maskuliniteter för att legitimera och manifesteras makt och status. I en viss klass, exempelvis arbetarklassen, blir det essentiellt att lyfta fram idealtyper som skapar den ”perfekta” arbetaren – stark, outtröttlig och flitig, medan andra klasser lyfter fram andra hegemoniska egenskaper.³⁵

4.3 Genus och maskulinitet i skolan

I forskarsamhället är genus sedan länge förankrat, då genus- och kvinnoforskare intensivt arbetat för att synliggöra kvinnorna och deras liv och erfarenheter. Tidningar, TV och andra medier använder begreppet genus flitigt, ordet har blivit något av ett modeord och används i många vitt skilda sammanhang, med lika många olika betydelser.

Skolan är inte en isolerad värld och influenserna i samhällsdiskurser präglar och påverkar självfallet också pedagoger och elever. Om samhället har ett visst maktperspektiv återfinns detta även i skolan. Men skolan innehar en unik möjlighet att förändra och påverka sina elever till att utveckla och vidga sina perspektiv.³⁶ Om eleverna i skolan lyckas tillskansa sig kunskapen att ifrågasätta rådande normer och maktperspektiv har ett fundament till utveckling befastes.

Läroplanen belyser starkt skolans förhållningssätt till genus och jämställdhet, då det är författat att:

³³ Schmauch, Ulrika, 2006, *Den osynliga vardagsrasismens realitet*, Umeå universitet, s 15ff

³⁴ Berglund, 2003, s 16ff

³⁵ Tjeder, David, 2003. *The power of character: middle-class masculinities, 1800-1900*, Stockholm

Tillgänglig på Internet: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:213690>

³⁶ Prop. 1994/95:164

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.³⁷

Med detta citat avser vi belysa en viktig utgångspunkt i arbetsprocessen med genusmedvetenhet och ifrågasättandet av traditionella stereotyper. Genom att ständigt problematisera det som anses kvinnligt och manligt får varje elev chans att utveckla sin *egen* personlighet.

Både det kvinnliga och det manliga hos båda könen måste bejakas för att flickor och pojkar skall få möjlighet att utveckla sin personlighet, utan begränsningar för vad som av tradition anses som kvinnliga och manliga egenskaper och domäner.³⁸

I en rapport från Skolverket³⁹ konstateras att jämställdhetsarbetet lyser med sin frånvaro i skolans verksamhet. Missnöjet riktas till skolans alla delar och kritiken grundar sig i att pedagogerna, skolledningen och annan personal i skolan saknar kompetens, medvetenhet och strategier för att arbeta med jämställdhet. Dock visar pedagoger verksamma inom skolans lägre årskurser en högre genusmedvetenhet och arbetar mer aktivt med jämställdhet och ifrågasättandet av de traditionella könsmodellerna. Svårigheten för pedagoger som arbetar med äldre elever är att de saknar verktyg och metoder för att problematisera och arbeta praktiskt med jämställdhets- och genusperspektiven.⁴⁰

Det egentliga problemet ligger antagligen i att pedagogerna på högstadiet inte besitter de rätta kunskaperna i jämställdhetsarbetet. Det gäller att ha insikt om de rådande könsmodellerna som existerar i skolan och samhället, samt att synliggöra könstillhörighetens betydelse i lärandesituationen i klassrummet. Pedagogen måste även erfa att flickor och pojkar inte utgör enhetliga grupper och därför inte heller behandla dem utifrån detta förhållningssätt. Det blir nödvändigt för eleverna att de bemöts med en kunskap om och ett problematiserande av könsidentitet och innebörden av vad som anses som kvinnligt och manligt i olika sammanhang. Om detta genomförs på ett adekvat vis, kan också eleverna utvecklas på ett individuellt plan där förutsättningarna för deras identitetsskapande frambringas, utan begränsningar.⁴¹

³⁷ Lpo -94

³⁸ SOU, 2005:66 *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*, s 112

³⁹ SOU, 2005:66

⁴⁰ SOU, 2005:66, s 113

⁴¹ SOU, 2005:66, s 112

4.4 Den moderna manlighetens framväxt – motivering till epokval

Vi har valt att använda oss av epoken som brukar betecknas som den *industriella revolutionen*. Denna epok sträcker sig över olika årtal beroende på vilket land som avses att analyseras, där Sverige var ett av de västländer som hade en relativt sen industrialiseringsprocess. För oss blir denna problematik inte direkt relevant, då vi inte ska undersöka epoken i sig, utan snarare använder den som utgångspunkt för vår lektionsplanering i en niondeklass på högstadiet. Dock medför den sena svenska industrialiseringen att landet kopierade ideal från andra, mer industrialiserade delar av Europa.

Den industriella revolutionen blir för oss intressant ur ett genusperspektiv, då flertalet stora förändringar genomfördes, som påverkade kvinnors och mäns olika roller i samhället. Normen för hur en man skulle vara sattes på sin spets i industrialiseringens spår, då specifika egenskaper och tankar på hur en man skulle vara, varierade mellan de olika klasserna.

Claes Ekenstam refererar till den amerikanska historikern George L. Mosse i sin artikel *Manlighetens kriser & kransar: mansbilder och känsloliv vid tre sekelskiften*. Där presenterar författaren sin bild av hur maskulinitet – baserat på ett aristokratiskt ideal – börjar växa under slutet av 1700-talet och i början av 1800-talet. Dessa nya ideal bars fram av den nya klassen som började göra anspråk på makt, nämligen medelklassen. Medelklassen sorterade ut vissa egenskaper från adeln, samt premierade andra egenskaper som skulle tjäna som grund för skapandet av en ny sorts manlighet.⁴² Denna nya manlighet var baserad på ridderliga traditioner som lojalitet, rättfärdighet, tapperhet, måttlighet och uthållighet. Dock var den krigiska och råbarkade mentaliteten som präglade den tidigare härskarklassen avskalad. Den nya mansbilden visade på ett tydligare avstånd från det kvinnliga könet och drog mycket tydligare gränser på vad som var omanligt och manligt.⁴³

I sin avhandling beskriver Tjeder ett segment av den nya medelklassen, vilka går under benämningen *Bildungsbürgertum*⁴⁴. Bildungsbürgertums legitimerande kom att lägga grunden till att samhället började utvecklas mot en meritokrati, där födslorätten kom att förlora sin vikt mer och mer. Bildungsbürgertum överförde dessa ideal till ett större segment inom

⁴² Ekenstam, Claes, 2000, "Manlighetens kriser & kransar: mansbilder och känsloliv vid tre sekelskiften" i *Sekelskiften och kön* (red) Anita Göransson, s 59

⁴³ Ekenstam, 2000, s 59. Vår anmärkning: Ekenstam är något oklar i sin framställning av *den nya mansbilden*. Vad är definierat som nytt? Anser författaren att mansidealet i den nya medelklassen drog tydligare gränser än vad som exempelvis gjordes under Antiken?

⁴⁴ Det var en liten, välutbildad men oerhört högljudd grupp som inte passade in i något av de fyra stånden (adel, präster, borgare, bönder). Statistik brukar referera till dem som "högt stående icke adliga personer". De inkluderade skikt som, akademiker, författare, affärsmän, journalister, redaktörer, litterära, apotekare, läkare, lärare och (lägre ner i hierarkin) statstjänstemän. Ur Tjeder 2003, s 28;30

medelklassen, som skulle komma att bli sin tids hjältar. Detta medförde att det skapades en starkare bild av hur en man skulle vara, till skillnad från det agrara samhällets bild. Tjeder trycker även på att medelklassen i sin iver att lyckas skapa en identitet vände sig mot sig själva och frågade sig vilka de var. De definierade sig utifrån den position de höll i samhället och sin stora kapacitet för återhållsamhet, istället för att den skulle baseras utifrån sina handlingar.⁴⁵ I början av 1900-talet visade sig starka tendenser på att arbetarklassen hade övertagit flertalet av medelklassens värderingar genom att införliva värderingar som sparsamhet, nykterhet och flit, exempelvis manifesterat genom det stora deltagandet i nykterhetsföreningar.

Under den industriella revolutionen förändrades synen på manlighet genom att nya tankar och perspektiv aktualiserades av de strukturella förändringarna av samhället. Det vi använder oss av i vårt utvecklingsarbete är hur maktstrukturerna kopplade till maskulinitet såg ut inom och mellan de olika framträdande klasserna i samhället.

5. Metoder

Karin Widerberg problematiserar valet av metod och anser att olika frågeställningar kräver olika metoder. Valet av metod bör alltså spegla vilken typ av frågeställning som formulerats. Frågeställning och metod hanteras ofta som separata ting, men förhållandet dem emellan får inte förkastas, enligt författaren. Risken finns då att resultatet inte korrelerar och överensstämmer med frågeställningen och metoden. Resultatet kan då alltså bli missvisande. Författaren poängterar även att metoderna inte är ett färdigt verktyg, som direkt kan tas i bruk, utan utformningen och användbarheten måste problematiseras för att metoderna ska bli mer effektiva. Widerberg ser metoderna snarare som olika infallsvinklar som varje gång måste bearbetas för att kunna anpassas till den frågeställningen som valts.⁴⁶

I vår strävan att utveckla lärandesituationen och elevernas problematiserande av genusperspektiv i allmänhet och maskulinitet i synnerhet, kommer vår övergripande metod bli *utvecklingsarbete*. Som Widerberg skriver måste metoden överensstämma med syftet/frågeställningen som formulerats, därav var vårt val av utvecklingsarbete relativt enkelt att göra.

Vi anser att för vi skall kunna tillskansa oss information, kunskap och vägledning i genuspedagogernas arbete och arbetssätt, med lärare och elever, är en intervju med en genuspedagog av yttersta vikt. I och med intervjun med genuspedagogen Anna Sundman

⁴⁵ Tjeder, 2003, s 31

⁴⁶ Widerberg, Karin, 2002, *Kvalitativ forskning i praktiken*, Studentlitteratur, Lund, s 65f

Marknäs skulle vi få tillgång till en källa med direkt anknytning till skolans värld, samt information och hjälp om hur arbetsprocessen kan fortlöpa och förverkligas.

Widerberg hänvisar till sociologen Dorothy E. Smith och hennes teorier om hur forskning bör bedrivas. Smith anser att man bör ställa frågan *hur* något utförs eller praktiseras, för att skapa en förståelse för de sociala relationerna som finns i samhället.⁴⁷ Vi kommer således att utforma våra frågor med syftet att nå kunskap hur relationerna i skolmiljö och samhället i slutändan påverkar eleverna, och hur ett problematiserande av genusfrågor kan nås. Vårt syfte med intervjun blir följaktligen inte att analysera vår informant som person, utan snarare se till det övergripande sammanhanget som hennes svar produceras i.

5.1 Utvecklingsarbete

I sin bok *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering* behandlar Inge Carlström och Lena-Pia Carlström Hagman principer och arbetsgång för pedagogiskt utvecklingsarbete. De diskuterar flertalet olika metoder och belyser dessa med exempel från verkligheten. Metodförslagen kan appliceras på skolverksamhetens olika områden. Men utvecklingsarbetena de behandlar är främst omfattande processer och projekt för hela verksamheter, riktade till pedagoger/rektorer redan verksamma i skolan. De lämpar sig alltså inte till examensarbete. Dock finner vi ett kapitel extra intressant, då det behandlar utvecklingsarbete i examensarbete inom lärarutbildning. Författarna har en mall på hur ett utvecklingsarbete kan se ut, och i denna mall ges utvärderingen hög prioritet, då utvecklingsarbetet måste genomgå en utvärdering där resultatet påvisar att en utveckling verkligen har skett. Men författarna argumenterar att utvärderingen i ett examensarbete blir bristfällig, då tid dessvärre inte finns att utvärdera arbetsprocessen.⁴⁸

Carlström & Carlström Hagman anser att en uppgift ett examensarbete kan ha är att kartlägga och undersöka redan befintlig, nutida verksamhet, för att sedan analysera den. Syftet med den formen av utvecklingsarbete blir inte främst att förändra något, grundidén är istället att utveckla kunskap och förståelse för en viss företeelse i skolans verksamhet. Men författarna poängterar att detta arbetssätt även kan bidra till en utveckling och ny kunskap genom att studenterna drar slutsatser om verksamheten och kritiskt granskar dem. Ett

⁴⁷ Widerberg, 2002, s 67

⁴⁸ Carlström, Inge & Carlström Hagman Lena-Pia, 2006, *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*, Studentlitteratur, Lund, s 119

utvecklingsarbete med diskussioner om konsekvenserna för den framtida verksamheten kan ytterligare bidra till en utveckling i skolan.⁴⁹

Vi har tagit hjälp av Carlström & Carlström Hagmans arbetssätt för utvecklingsarbete i examensarbete. I utvecklingsarbetets första skede var vi inte helt överens om vad vi avsåg att undersöka och hur det skulle genomföras. Utdragna diskussioner oss emellan utmynnade i ett utvecklingsarbete med ett genusperspektiv. Efter att ha läst in oss på väsentlig genislitteratur fann vi det relativt nya forskningsfältet om mansforskning. Detta intresserade oss och i vårt utvecklingsarbete eftersträvar vi att synliggöra och problematisera stereotypa maskuliniteter.

50

I arbetets andra del skisserade vi upp en grovplanering, hur vi skulle genomföra arbetet, var tyngdpunkten skulle ligga och vilka metoder vi skulle använda oss av. Genom stöd och diskussion med vår handledare, förvissade vi oss även att arbetet inte skulle bli alldeles för omfattande och svårarbetat. Datainsamlingen bestod i att genomföra en intervju med en genuspedagog för att få hjälp med konkreta metoder att arbeta med i klassrumssituationer, samt enkätundersökningen som vi tidigare diskuterat.⁵¹

I den tredje fasen ska arbetets egentliga genomförande fullbordas. Vi genomförde intervjun med en genuspedagog verksam i Malmö. Detta utfördes för att vi ville få stöd och idéer för konkreta arbetssätt med eleverna, där ett synliggörande och problematiserande av maskuliniteter och genusarbete preciserades. Vi planerade och genomförde en tematisk lektionsplanering med utgångspunkt i den industriella revolutionen. I vår planering valde vi att arbeta med ett flertal olika arbetsmoment, då vi avsåg att angripa problematiken från flera olika håll. Momenten vi ämnar använda benämns som bildanalys, textläsning, läroboksanalys. Uppgifter som elevernas progression kan bedömas utifrån har vi även formulerat, med målet att bedöma elevernas historiemedvetande och genusförståelse. Vi kommer senare i uppsatsen mer detaljerat att förklara de olika arbetsmomenten och hur vi konkret ska arbeta med dem.⁵²

Den fjärde fasen karakteriseras av sammanställning och bearbetning av materialet. Med författarnas arbetsgång i åtanke valde vi att strukturera upp och sammanställa våra metoder och arbetssätt på ett lättöverskådligt sätt, för att vi lättare ska kunna analysera vårt material. Vi ska analysera våra metoder utifrån målet att eleverna ska skapa och öka sitt

⁴⁹ Carlström & Carlström Hagman, 2006, s 119

⁵⁰ Carlström & Carlström Hagman, 2006, s 121

⁵¹ Carlström & Carlström Hagman, 2006, s 121

⁵² Carlström & Carlström Hagman, 2006, s 121

historiemedvetande och genusperspektiv genom vår tematiska lektionsplanering. Vi eftersträvar även att kunna dra slutsatser utifrån vår analys och tolkning.⁵³

5.2 Bildanalys

Eleverna möter bilder vid upprepade tillfälle varje dag. Bilderna flyger förbi i deras vardagliga liv, i allt från reklampelare, tv, tidningar och internet. Bilderna fungerar som kommunikationsmedier, med deras hjälp kan en avsändare kommunicera med oss som mottagare. Men bilden är inte ett dött ting, den berättar något för oss. Vi kan få kunskap och information av den. Den förmedlar budskap, tankar och åsikter.⁵⁴

Bilder är uppbyggda kring kodade teckensystem, som vi genom erfarenheter och förväntningar avläser på ett specifikt sätt.⁵⁵ Bilder är starkt influerade och påverkade av tiden de produceras och publiceras i. De är en tidsberoende och kulturbestämmd produkt. För att kunna avläsa det kodade teckensystemet, måste mottagaren även vara insatt i tiden och den kulturella kontexten då bilden producerats i, annars riskeras bildens budskap att förvrängas och misstolkas.⁵⁶

En bildanalys är inte endast att bryta ner de olika delarna en bild kan innehålla, för att enskilt analysera dem var för sig, utan en penetration av bilden är relevant, detta för att kunna analysera dess verkliga budskap och mening. Detta utgör bildanalysens *tolkande* aktivitet och fokus riktas i denna fas till bilden som helhet, där de enskilda delarna står i förhållande till varandra och uttrycker något specifikt.⁵⁷ En bildtolkning är beroende av din personlighet, ditt temperament, dina åsikter och uppfattningar. Två personer med olika bakgrund och preferenser kan alltså tolka bilden på två olika sätt.⁵⁸ I vårt fall söker vi rikta elevernas fokus till att analysera bilderna utifrån ett genusperspektiv i allmänhet och maskulinitet i synnerhet. Genom att vi introducerar eleverna att reflektera kring genusrelationer under lektionstid (vilket vi återkommer i kapitlet om lektionsplaneringen), anser vi att eleverna fått nya erfarenheter och då även kommer att använda dem i analysen av bilderna.

Ett problem som kan dyka upp med bilderna i läroböckerna är att de är framtagna av läroboksförfattaren. Författaren har på eget initiativ gjort ett urval av bilder och publicerat just denna bild i detta tema. Men bildens producent hade kanske inte detta i åtanke när bilden togs

⁵³ Carlström & Carlström Hagman, 2006, s 121f

⁵⁴ Borgersen, Terje, 1994, *Bildanalys didaktik och metod*, Studentlitteratur, Lund, s 11ff

⁵⁵ Borgersen, 1994, s 12

⁵⁶ Borgersen, 1994, s 14

⁵⁷ Borgersen, 1994, s 19

⁵⁸ Borgersen, 1994, s 20

fram. Det blir alltså en divergens mellan framställaren och avsändaren i läroböckerna, då bildens initiala budskap kan förändras i processen.⁵⁹

5.2.1 Bildanalys som metod i utvecklingsarbetet

I vår lektionsplanering kommer vi att använda bildanalys som metod, dock med varierade utföranden. Eftersom våra elever ständigt utsätts för bilders påverkan – i skolan och på deras fritid – eftersträvar vi i vårt utvecklingsarbete ett ifrågasättande av bilder från elevernas sida. Detta för att de i slutändan ska bidra till att de utvecklar ett kritiskt förhållningssätt mot samhället och medievärlden. Bilderna eleverna möter i vardagen sker oftast i väldigt högt tempo och på ett ytligt sätt. Med vår bildanalys avser vi istället att få dem att sänka hastigheten, så de verkligen *ser* bilden och dess uppbyggnad. Genom att få dem att stanna upp och verkligen betrakta bilden, kan de tolka och analysera bilden och uppmärksamma vilka tilläggsbetydelser en bild innehar.⁶⁰

Vi inleder vår bildanalys genom att eleverna ska beskriva vad de ser på bilderna. Genom att genomföra en *denotativ* beskrivning av en bild, betecknas bildens kärnbetydelse. I detta steg skärs bildens uppbyggnad ner och allt som syns på bilden ska registreras – dock utan att anlägga en individuell tolkning. Den andra fasen blir för eleverna att individuellt tolka bilden. Genom att *konnotera* bildens betydelse lägger analyspersonens sin egen tolkningsram som mall och bildens tilläggsbetydelse avläses. Dock ska poängteras att våra tolkningar är starkt påverkade av kulturella betingelser, då vi redan i tidig ålder blivit matade av olika bilder och hur vi ska tolka dem.⁶¹

Genom att genomföra en bildanalys med eleverna får de kunskaper och erfarenheter som de ständigt bär med sig. Eller som Terje Borgersen skriver ”[...]kunskaper om bilder och bildbruk styrker vår kompetens som bildläsare och ökar vår kulturhistoriska medvetenhet.”⁶²

5.3 Läroboksanalys

Pedagogen Sture Långström skriver att läroboken inom den svenska skolan har en central betydelse både för undervisning och planering av arbetet.⁶³ Detta stöds av den europeiska undersökningen *Youth and history* som visar att läroboken dominerar undervisningen i

⁵⁹ Borgersen, 1994, s 20

⁶⁰ Borgersen, 1994, s 26

⁶¹ Borgersen, 1994, s 24

⁶² Borgersen, 1994, s 9

⁶³ Långström, Sture, 1997, *Författarröst och lärobokstradition en historiedidaktisk studie*, Umeå universitet, s 17ff

historia.⁶⁴ På grund av detta anser vi att det finns ett behov att genomföra en analys av den för att använda den i vårt utvecklingsarbete.

Niklas Ammert anser att läroboken är ett resultat av den rådande historiekulturen i samhället, och inte av den historievetenskapliga och historiedidaktiska forskningen på området.⁶⁵ Staffan Selander har en liknande uppfattning, då hans åsikt är att den pedagogiska texten reproducerar den befintliga kulturen i samhället.⁶⁶ För att applicera Selanders teori till diskussionen om ett historiemedvetande, blir läroboken ett resultat av den dominerande och allmänna historiekulturen. En lärobok författad i dagens historiekultur – där vissa manliga egenskaper värderas högre än andra – blir ingen rättvis och jämställd lärobok. Kan *alla* elever se sig själva och sina egenskaper i läroboken och i historieundervisningen? Vems historia är det egentligen som framställs?

Då vår undersökning av läroböcker endast är ett delmoment i vår strävan att finna verktyg och praktiska arbetssätt att problematisera maskuliniteter i klassrummet, blir den relativt kort och koncis. Vi kommer nedan att diskutera frågeställningar och analysverktyg i vår läroboksundersökning. Vårt syfte blir inte i första hand att göra en genomgripande analys av läroböcker och betygsätta dem utifrån en förutbestämd mall, utan vi ämnar istället finna andra metoder att arbeta med dem. Kanske kan ett osynliggörande av ett perspektiv vara underlag för diskussioner i helklass eller individuella och reflekterande skrivuppgifter för eleverna?

Selander anser att läroboken påverkar och organiserar elevernas tänkande och präglar deras tankesätt. Liknande idéer har Långström, då författaren diskuterar läroböckernas utformning och sammanhangen de används i. De fakta som framställs i läroböckerna ifrågasätts inte, utan ses av eleverna som korrekt.⁶⁷

5.4 Intervju

Som vi ovan nämnt avsåg vi att genomföra en intervju med en genuspedagog, initialt för att vi ansåg att genuspedagogen kunde hjälpa oss med arbetssätt och infallsvinklar till vår lektionsplanering. Vi lokaliserade en intervjuperson, bosatt och verksam i Malmö, genom en maillista på Skolverkets hemsida. Intervjupersonens namn är Anna Sundman Marknäs och hon arbetar som pedagog på Dammfriskolan i Malmö. När vi kommer att referera till

⁶⁴ Angvik, Magne & von Borries, Bodo, 1997, *Youth and history. Volume B*, Hamburg, Körber Stiftung, s 57ff

⁶⁵ Ammert, Niklas, 2009, "Finns då (och) nu (och) sedan?", i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red.) Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund, s 296

⁶⁶ Selander, Staffan, 1988, *Lärobokskunskap*, Studentlitteratur, Lund, s 17ff

⁶⁷ Långström, 1997, s 11

intervjupersonen kommer vi att använda intervjupersonens namn, efter godkännande av personen i fråga.

Då intervjun (se bilaga 3) i första hand genomfördes med syftet att utveckla vår egen kunskap om genuspedagogiska förhållningssätt och deras konkreta arbetssätt i klassrumssituationer, kommer vi inte vidare analysera intervjupersonens svar eller vårt tillvägagångssätt under intervjun. Dock kommer vi att använda Anna Sundman Marknäs svar när vi utarbetar den tematiska planeringen.

5.5 Enkätundersökning

Enkäten bestod mestadels av stängda frågor där eleverna fick värdera från 1-5 hur ofta de problematiserade kön eller genus under lektionerna och huruvida de fick se olika perspektiv på historiska förklaringar i undervisningen. Dessa frågor kunde eleverna besvara utan problem. Den andra delen av enkäten bestod av två öppna frågor som även de behandlade historiemedvetande och genus. Den delen hade väldigt låg svarsfrekvens, med tanke på hur mycket eleverna skrivit eller om de överhuvudtaget hade valt att svara på den. Detta har vi två olika förklaringar på, antingen använde vi en alldeles för svår begreppsapparat eller så beror bortfallet på att de öppna frågorna fordrade för mycket av respondenten. Martyn Denscombe diskuterar förhållandet mellan oklara frågor och oklara svar. Författaren anser att om frågan är oklart formulerad (begreppet som ska förklaras i vår situation), blir även svaret oklart.⁶⁸ En annan möjlig anledning till bortfallet av frågor kan helt enkelt bero på att de öppna frågorna kräva för stor ansträngning av respondenten, då genom att den måste använda egna ord vilket kan resultera i låg svarsfrekvens.⁶⁹ De öppna frågorna i vår enkät kan anses vara krävande av respondenterna, då de helt på egen hand skulle formulera sina tankar.

En del av resultaten återfinns i bilaga 2. Vi kommer dock inte att redogöra för alla svar, då enkäten initialt används heuristiskt.

6. Teori

I vårt utvecklingsarbete kommer vi att använda ett relativt omfattande teoretisk ramverk. Genusperspektivet kommer att fungera som en övergripande teoretisk ansats, med motivet att synliggöra och lyfta fram sociokulturellt konstruerade skillnader mellan flickor och pojkar,

⁶⁸Denscombe, Martyn, 2000, *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, s 120

⁶⁹Denscombe, 2000, s 122

kvinnor och män, i samhället och i skolan. I antologierna *Maskulinitet på schemat*⁷⁰ och *Manlighet i fokus*⁷¹ fann vi forskning och diskussioner inom mansforskningsfältet och maskuliniteter i skolan. Antologierna gav oss en bra ingång till ett utvecklingsarbete om maskuliniteter och med Connells teorier om den hegemoniska maskuliniteten ökar vi abstraktionsnivån ytterligare. Den är applicerbar på klassrumssituationer och viktig att problematisera i elevernas relationer sinsemellan, men också när de möter bilder, filmer och andra intryck från medievärlden.

Skeggs bygger sin teoretiska utgångspunkt på Pierre Bourdieus klassteorier. Bourdieus teoretiska utgångspunkt är att en persons eller grups kulturella kapital förstärks eller negligeras i mötet med andra personer eller grupper. Vi ämnar förena de båda teorierna i vårt utvecklingsarbete och i den konkreta lektionsplaneringen problematisera personers och grupperas olika maskuliniteter. Skeggs använder sig av ett klassperspektiv i sin studie⁷², vilken blir användbart för oss i vårt epokval, då vi ämnar problematisera stereotypa maskuliniteter inom de olika klasserna under den industriella revolutionen. I det framväxande klassamhället synliggörs stereotypa maskuliniteter, starkt kopplade till yrke och klass.

Den historiedidaktiska forskningen eftersträvar att förklara och problematisera begreppet historiemedvetande. När vi studerat litteratur på området, finner vi relativt liktydliga förklaringsmodeller och knapphändiga teorier. Historiemedvetandets identitetsskapande funktioner ligger till grund för uppkomsten av vår lektionsplanering.

Med de historiedidaktiska teorierna, sammanvävda med teorierna kring den hegemoniska maskuliniteten och klassteori, söker vi finna metoder som praktiskt och konkret kan genomföras i klassrummet i mötet med eleverna. Målet med vår lektionsplanering är att eleverna ska utveckla och utöka sitt historiemedvetande ur ett genusperspektiv, genom en progression mellan temamomenten i undervisningen.

Vi har som grundtanke med vårt utvecklingsarbete att framkalla en mer diversifierad bas för elevernas identitetsskapande. Skeggs och Connells teorier kommer fungera som normerande aspekten av teoretiserandet, medan teorierna om historiemedvetande kommer att ligga till grund för våra didaktiska ställningstaganden i klassrummet.

Nedan följer en redovisning av vår teoretiska ram i utvecklingsarbetet. Vi ämnar applicera teorierna i utvecklingsarbetets alla delar – i vår lektionsplanering, samt i vårt arbete med eleverna.

⁷⁰ Nordberg, 2008

⁷¹ Nordberg, 2005

⁷² Skeggs, Beverly, 2000, *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*, Daidalos, Göteborg

6.1 Hegemonisk maskulinitet

Den hegemoniska maskuliniteten utgör själva kärnan i den dominerande bild av manlighet som sprids via massmedier och populärkultur i ett visst samhälle. Man skulle kunna säga att detta är den idealbild som de flesta män på ett eller annat sätt måste förhålla sig till.⁷³

Connell visar på tydliga skillnader från det essentialistiska synsättet, då genus existens möjliggörs på grund av att biologin inte bestämmer över det sociala men det sociala refererar till det biologiska. Genus är en konfiguration av praktiken där olika logiska strukturer läggs ovanpå varandra, vilket utmynnar i en genusstruktur som Connell organiserar i en tredelad modell. Den har tre olika grundläggande relationsstrukturer som lyder följande; (1) relationer byggda på makt, (2) produktionsförhållanden och (3) katexis.

Relationerna byggda på makt konstituerar kvinnas underordning i den europeisk-amerikanska genusordningen, vilket ofta definieras som patriarkatet.

Produktionsförhållanden vill beskriva den arbetsdelning mellan könen där kvinnor hänvisats till de sociala arbetena där männen gjort den största ekonomiska vinningen men det kan också relateras till dominansförhållandena mellan olika klasser. Enligt Connell är kapitalackumulation något som går att hänvisa till den reproduktiva arenan där ackumulation av stora förmögenheter är en del av den sociala konstruktionen av maskuliniteter, exempelvis är de största kapitalägarna i världen män.

Katexis är den sexuella åtrå i formen av emotionell energi knuten till ett objekt, homosexuell som heterosexuell åtrå. Katexis är något som feministisk teori ofta tagit upp i sin sexualanalys, i skillnaden förhållandet mellan ömsesidig åtrå och ensidig åtrå, vilket starkt relaterar till mannens dominerande sociala position i samhället och kvinnan som underordnad.⁷⁴ Connell anser att det finns lite mening med att inte inbegripa klass- eller etnicitetsbegrepp i genusanalysen eftersom maskuliniteter och femininiteter är något som är föränderligt mellan olika kulturer. Till exempel så skapar arbetarklassen i en viss kontext sin egen form av maskulinitet i förhållande till de maktstrukturer som finns. Inom arbetarklassen konstruerades ett ideal för manlighet och självrespekt som en reaktion på klassförnedringen och företagets paternalistiska organisation samtidigt som detta ideal – genom samma yttringar – definierades gentemot arbetarklasskvinnorna.⁷⁵

⁷³ Johansson, Thomas, 1998, Från mansroll till maskuliniteter, i *Rädd att falla. Studier i manlighet*. (red.) Ekenstam, Claes, Gidlunds förlag, Stockholm, s 12f

⁷⁴ Connell, 2008, s 111f

⁷⁵ Connell, 2008, s 113

Dessa tre grundläggande relationsstrukturerna, som sammanfogar etnicitet, klass och genus är essentiella i Connells teoretiserande kring den hegemoniska maskuliniteten. Hegemonisk maskulinitet har Connell hämtat från Antonio Gramscis analys av klassrelationer. ”Den hänvisar till den kulturella dynamik som gör att en grupp kan upprätthålla en ledande position i samhällslivet.”⁷⁶ Inom genuspraktiken kopplar Connell detta till den konfiguration av de tre genusrelationerna som i sin kontext kan skapa mest legitimitet inom den patriarkala strukturen. Etnicitets- och klassbegreppen blir här vitala, då skapandet av legitimitet har stor variation beroende på kulturella specifikationer. Hegemonin blir därför föränderlig både historiskt och kulturellt beroende, vilket möjliggör att nya grupper kan utmana och skapa nya hegemonier till skillnad från den arketypiska synen på maskulinitet.⁷⁷ Inom hegemonin säger sig Connell kunna urskilja genusrelationer byggda på dominans och underordnande mellan olika grupper av män. I sin teoretiska ansats, benämnd som maskulinitetens sociala organisation, söker Connell begripliggöra hur olika maskuliniteter tillskrivs hegemoniska egenskaper. Enligt Connell existerar tre olika förhållningssätt för männen att positionera sig i den sociala organisationen, genom en individ eller grups *underordnande*, *delaktighet* eller *marginalisering*.

I europeisk-amerikanska samhälle finns det inom den maskulina hegemonin en *underordnad* och *överordnad* kategori. Den överordnade är den heterosexuella varefter den underordnade då blir den homosexuella. Funktionen blir således att män som är homosexuella eller bara har egenskaper som vanligtvis kopplas ihop med homosexualitet eller en form av femininitet blir kulturellt och politiskt uteslutna, bland annat genom smutskastning som kan märkas genom smädelse som morsgris, fegis, ynkrygg, vilket kan karakteriseras som antiegenskaper till det manliga idealet.⁷⁸

Få män klarar att leva upp till den höga standarden av maskulinitet som hegemonin medför, istället verkar de flesta genom att vara *delaktiga* i det hegemoniska projektet. Som delaktig införlivas vissa former av den genom institutioner som faderskap, äktenskap och samhällsliv, vilket innehåller flertalet former av kompromisser med kvinnor där dominansen döljs genom till exempel att mannen delar med sig av sina världsliga ting till sin familj som sin lön. Mannen drar alltså vinning av att agera inom den patriarkala strukturen som

⁷⁶ Connell, 2008, s 115

⁷⁷ Connell, 2008, s 115

⁷⁸ Connell, 2008, s 116f

hegemonin skapar även fast han inte kan leva upp helt till den normativa bilden av hegemonin.⁷⁹

Marginalisering hör samman med relationerna mellan dominanta och underordnade klasserna och etniciteterna som verkar inom hegemonin. Detta verkar för auktorisering av den dominanta gruppen, vilken i europeisk-amerikanska samhällen representeras av den vita mannen. Den svarta våldtäktsmannen eller homosexuelle kan här fungera som en symbolisk roll som fantasifigur i den vita mannens sexualpolitik. Marginalisering är även något som existerar mellan olika grupperingar av underordnade maskuliniteter.⁸⁰

6.2 Fyra typer av kapital

Skeggs uppmärksammar begreppet respektabilitet och dess nära förhållande till klasstillhörighet i sin studie. Författaren koncentrerar sin forskning till hur *subjektivitet* konstrueras på olika platser och samhällsklasser, men också hur det förändras över tid. Skeggs använder begreppet subjektivitet för att förklara underkastelsens reglerande ramar för tal och kunskap. Som teoretisk utgångspunkt används bland annat feministisk och poststrukturalistisk teori, samt Bourdieus kultursociologiska klassteorier.⁸¹

Skeggs använder Bourdieus uppdelning av begreppet kapital, och strukturerar upp det i fyra typer – det ekonomiska, det sociala, det kulturella och det symboliska kapitalet. Det ekonomiska kapitalet innefattar en individs ekonomiska resurser, inkomst och förmögenheter. Individens umgängeskrets, förbindelser och gruppstillhörighet räknas som socialt kapital. Med kulturellt kapital avses individens mentala föreställningar som internaliserats och indoktrinerats genom familjens uppfostran och kulturella tillhörigheter, men även individens utbildning tillskrivs det kulturella kapitalet. Symboliskt kapital är den form de olika typerna av kapital antar när de blivit erkända och legitimerade. När väl legitimeringen genomförts tillskrivs individens kapital makt.⁸² De individer/grupper med symboliskt kapital kan använda sin makt till att kulturellt och ekonomiskt utnyttja andra underordnade kapitalformer.⁸³

Allt kapital är kontextbundet, då kapitalet innehar olika funktioner i olika sammanhang. Bourdieu beskriver sammanhangen och kontexterna som sociala fält, de förändras över tid och plats och kapitalet legitimeras olika beroende på person/grupp och vilket det sociala fältet för närvarande är. Inom det sociala rummet förenas personer/grupper med liknande social,

⁷⁹ Connell, 2008, s 117f

⁸⁰ Connell, 2008, s 118f

⁸¹ Skeggs, 2000, s 9ff

⁸² Skeggs, 2000, s 20ff

⁸³ Skeggs, 2000, s 22

kulturell eller ekonomisk status. Legitimeringen av kapital sker genom de framställningar som media och samhället bidrar med.⁸⁴

Skeggs diskuterar femininitet kontra maskulinitet som kulturella betingelser på arbetsmarknaden. Författaren anser att maskulinitet innehar en överordnad position i förhållande till femininitet, då män förfogar över de flesta arbetena på den primära arbetsmarknaden.⁸⁵

Det som blir intressant för oss i vårt utvecklingsarbete är Skeggs diskussion om de sociala positionerna. Författaren anser att de ärvs från en generation till en annan, och vi genom vår uppfostran blir subjektivt påverkad och en del av de kapitalrelationerna som vi vuxit upp med.⁸⁶ Det betyder att samhället och vissa grupper tillskriver vissa manliga egenskaper symboliskt kapital, och andra inte. De manliga egenskaper som inte legitimeras, blir istället försvagade och kan inte omsättas till symboliskt kapital. Med detta anser Skeggs att "[...]ojämlikheter alstras och systematisk maktförsvagning uppkommer".⁸⁷ De män och pojkar med egenskaper som inte legitimeras, blir negligerade och inskränkta i sin identitet.

6.3 Historiemedvetande

Enligt historiedidaktiker utvecklas ett historiemedvetande i mötet mellan elevens historia och skolans historia.⁸⁸ Ett historiemedvetande är de uppfattningar av sambandet mellan då, nu och framtid som etableras, reproduceras och styr historiebruket. "Ett visst urval av historiekulturen iscensätts i ett historiebruk och formerar ett historiemedvetande".⁸⁹ Inom historiedidaktik forskningen brukar vi i Sverige ofta relatera till den danske didaktikern Bernard Eric Jensen. Klas-Göran Karlsson har med hjälp av hans forskning om de tre olika nivåerna utvecklat teorierna. Begreppet historiemedvetande kommer från den hermeneutiska traditionen inom historiefilosofin och denna process ska, enligt historiedidaktiker, bland annat fungera identitetsskapande för eleven, då elevens perspektiv och historia relateras till en historisk utveckling, historiska händelser och processer.

Karlsson anser i sin avhandling "Historia som vapen" att dagens bruk av historia har tre olika fakta och metanivåer. Den första nivån handlar om att relatera nya fakta till redan etablerad historisk kunskap, historien kopplas här ihop med en viss tids samhällelig och

⁸⁴ Skeggs, 2000, s 25

⁸⁵ Skeggs, 2000, s 24

⁸⁶ Skeggs, 2000, s 21f

⁸⁷ Skeggs, 2000, s 24

⁸⁸ Hermansson Adler, Magnus, 2009, *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Liber, Stockholm, s 26

⁸⁹ Aronsson, Peter, 2004, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Studentlitteratur, Lund, s 17f

kulturell kunskapsbank. Den nya kunskapen växer på denna nivå kumulativt eller evolutionärt och måste alltid relateras till de rådande paradigmen.⁹⁰ Alla tolkningar som hamnar utanför detta paradigm blir ogiltigförklarade och enbart en sorts historia godkänns. På den andra nivån finner vi tolkningar som försöker begripliggöra en historisk situation genom en strikt vetenskaplig tankeoperation. Det handlar om att bestämma ett fenomenens historicitet. Genom att skapa en ”objektiv” förståelse eller förklaring av historiska fenomen.⁹¹ På denna nivå är historien neutral och tolkarens förklaringar får inte färgas av tolkarens kulturella eller sociala utgångspunkter. Dessa två tolkningsnivåer av historia lämnar mycket lite utrymme till en mångfacetterad historietolkning utan fastnar antingen i det levande paradigmet eller i en objektiv syn på historia, vilket motsätter sig all subjektiv tolkning av historia som identitetsskapande för den enskilda personen som motsätter sig den specifika framlagda historien. Den tredje nivån som Karlsson redogör för är en personlig subjektiv tolkning av historia som brukar benämnas som historiemedvetande. Karlsson definierar historiemedvetande som ”[...]individens och kollektivs mer eller mindre medvetna upplevelse av en mental förbindelse mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och förväntningar på framtiden”.⁹² Denna nivå av historia är en abstrakt och svårdefinierbar nivå. Personens subjektiva tolkning har företräde för vad forskarsamhället kanske anser vara den objektiva historien.

Historiemedvetandet är en vital del av ämnet historia i skolan, därför att det är genom historiemedvetandet som vi kan orientera oss socialt och kulturellt i den sfär vi verkar både professionellt och under vår fritid. Karlsson har till stor del hämtat sina definitioner från den danske historiedidaktikern Jensen. Jensen liknar det vid ett språk – som ingen egentligen har lyckats nå speciellt stor insikt i – ändå har slutsatsen dragits att det är den process som gör att vi kan fungera som aktiva individer och samhällsmedborgare.⁹³ För att konkretisera det definierar Jensen historiemedvetande i fyra olika processer. Den första processen handlar om identitetsbildning, där speciella frågor som avhandlar föreställningar om kontinuitet, likhet och sammanhang över tid att göra. Tillsammans med den andra processen, möten med andra kulturer framkallas historiska funderingar kring olikheter och likheter, där den egna kulturen och identiteten belyses, bildar ett identitettema. Dessa två processer försöker svara på frågan

⁹⁰ Karlsson, Klas-Göran, 1999, *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Natur och kultur, Stockholm, s 36

⁹¹ Karlsson, 1999, s 37

⁹² Karlsson, 1999, s 37

⁹³ Karlsson, Klas-Göran, 2009, ”Historiedidaktik och historievetenskap – ett förhållande i utveckling”, i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red), Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund, s 48

”Vem är jag/vi?” samt dess motfråga ”Vem är den/de andra?”.⁹⁴ Detta blir en fråga om hur du uppfattar innehållet i den kulturen du anser dig tillhöra i komparation med andra kulturer. Denna uppfattning angående innehållet i din kultur jämfört med andra blir i Jensens tredje kategori en sorts förståelse för att det finns flertalet olika sätt som livet kan levas på. Den tredje processen benämns som en sociokulturell läroprocess som behandlar existentiella frågor.⁹⁵ Denna process kontrasterar inte bara kulturer och personers likheter mellan varandra utan ställer samtidigt frågan om hur livet bör levas? En moraliserande aspekt är här starkt närvarande i den tredje processen. Denna hänger intimt samman med den fjärde processen i den moraliserande identitetsprocessen i historiemedvetandet. Den fjärde processen försöker skänka legitimitet till individens intressen, värderingar och principer kopplat till ett tempusöverskridande medvetandesammanhang.⁹⁶ Den moraliserande fjärde processen blir ett sätt för individen att lära sig av historien och samtidigt kunna använda dessa lärdomar på sätt som gör mig dels förberedd för framtiden men också gynnar det som är värdefullt i framtida situationer som individen kommer hamna i.⁹⁷

6.3.1 *Det narrativa medvetandet*

En utveckling av begreppet kan vi se hos den svenska historikern Kenneth Nordgren som i sin avhandling ”Vems är historien” använder sig av den narrativa identiteten som teoretiserats av Paul Ricœur.⁹⁸ Den narrativa identiteten är något som vi hela tiden frambringar genom skapandet av en berättelse om en historisk händelse. Denna berättelse är inget som är fränkopplat oss, enligt Nordgren, utan det är samma process som när vi tolkar oss själva och skapar vår egen berättelse.⁹⁹ Ricœur säger är den moderna myten i behov av mångtydighet, öppenhet för motstridiga tolkningar samt lever på sina egna inre motsägelser.¹⁰⁰ Det symboliska och mytiska språket skapar enligt Ricœur ”[...]en nödvändig resurs när vi artikulerar livstolkningar och existensförståelse”.¹⁰¹

Nordgren gör i sin avhandling upp en modell för hur det narrativa historiemedvetande fungerar på tre olika nivåer som består av brukare och berättelsen, där brukaren är både avsändaren och mottagaren, vilket han kallar den kommunikativa analysmodellen. Det filtret

⁹⁴ Karlsson, 2009, s 52

⁹⁵ Karlsson, 2009, s 52

⁹⁶ Karlsson, 2009, s 52

⁹⁷ Hermansson Adler, 2004, s 85

⁹⁸ Nordgren, Kenneth, 2006, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstads universitet, s 20

⁹⁹ Nordgren, 2006, s 20

¹⁰⁰ Nordgren, 2006, s 22

¹⁰¹ Nordgren, 2006, s 22

som användaren tolkar berättelsen genom är något som skapats genom sociala relationer där vissa gemensamma värden beskrivs och förstås. Dessa berättelser produceras och reproduceras genom sociala nätverk och till stor del institutioner som behandlar historia, exempelvis skolan, familj och arbete. På detta sätt kan vi skapa sammanhang och kontinuitet i vår tillvaro istället för att se allt som isolerade händelser.¹⁰²

Bråkarna av historia är både avsändaren samt mottagaren. I vårt fall är avsändaren pedagogen och mottagaren eleven. Enligt Nordgren är det sändarens egenskaper som bestämmer hur historien skall brukas. Eftersom skolan skall upprätthålla en samhällsleg värdegrund kopplat till ett kritiskt tänkande blir pedagogens bruk av historia både ideologiskt, moraliskt och vetenskapligt.¹⁰³ Mottagarens bruk av historia blir snarare en fråga om existentiellt där det moraliska och vetenskapliga inbakas i elevens identitetsprocess. Enligt Nordgren är behoven hos både mottagaren och sändaren liknande men skiljer sig beroende på vem som bestämmer innehållet i berättelsen. Han utgår ifrån Jörn Rüsen när han definierar dessa behov, vilka är grundläggande för ett fungerande liv. Dessa är bekräftelse, regelbundenhet, ifrågasättande och förändring.¹⁰⁴ Eftersom sändaren, i vårt fall pedagogen, försöker förmedla en kritik av vissa rådande normer i samhället blir det starkaste behovet hos henne ifrågasättande och förändring. Hos eleven som redan uppfattat den strukturen som pedagogen satt genom introduktionen till området behovet annorlunda och försöker istället att se en regelbundenhet i tolkningsramarna för materialet och försöker genom de olika arbetsmetoderna och delarna av undervisningen bekräfta det som pedagogen försöker förmedla. Detta visar sig i de olika formerna av historiebuk som de olika brukarna förmedlar i relationen dem emellan. Det existentiella har en identitetsskapande funktion som Karlsson skriver är det existentiella bruket av historia är en metafysisk funktion som är till för människan för att kunna känna orientering och förankring i det samhälle hon lever i, eller i ett större sammanhang.¹⁰⁵ Berättelsens dimension ”[...]fungerar orienterande i livet därför att de bär med sig minnen och tidsförståelse, skapar känslor av kontinuitet och förmår stabilisera identiteter.”¹⁰⁶ Funktionerna har Rüsen delat upp i fyra olika kategorier där de fyller olika funktioner för brukarna och mot deras olika behov. Berättelsen fyller därmed för sändaren i vår kontext två funktioner, dels en kritisk funktion där hon utnyttjar den för att ifrågasätta samt en genetisk funktion där berättelsen svarar för behovet mot förändring. För mottagaren, i

¹⁰² Nordgren, 2006, s 45

¹⁰³ Karlsson, 1999, s 57

¹⁰⁴ Nordgren, 2006, s 47

¹⁰⁵ Karlsson, 1999, s 59

¹⁰⁶ Nordgren, 2006, s 47

vårt fall eleven, fyller berättelsen istället en mönsterskapande funktion som svarar mot behovet av regelbundenheten i undervisningen, där en samstämmig berättelse som under hela området egentligen inte ändrar karaktär utan visar på samma kritik under hela förloppet.¹⁰⁷

6.3.2 Kritik mot rådande paradigm

Enligt den historiedidaktiska forskningen som vi ovan behandlat, ger historiemedvetandet en central funktion i en elevs identitetsskapande.¹⁰⁸ I förmedlingen av historia sker också ett införskaffande av kunskap om både den egna kulturella identiteten, men också för den egna personen – som till hög grad är speglad av kulturella betingelser. Historieundervisning ska alltså generera ett identitetsskapande historiemedvetande hos eleven.¹⁰⁹ Men den intressanta frågan blir då för oss; Vems historiekultur är det som förmedlas i undervisningen? Om ett historiemedvetande och bildandet av en identitet utvecklas i förståelsen av historiska processer, måste ju alla perspektiv existera i framställningen. Annars riskerar en hel del elever förloras i processen. I teorin ska historiemedvetandet underlätta för eleverna att finna sin egen identitet. Det som då bli essentiellt är om eleverna får möjligheten att fundera över historiska perspektiv som är intressanta och aktuella för deras egna frågor och livsvillkor. Det är i interaktionen mellan elevens egen historia och den historia som skolan förmedlar som lärandet sker och ett historiemedvetande kan skapas. Det största lärandet sker i de stunder då eleven upplever historien som intressant och relevant för sin egen identitet och livssituation.¹¹⁰

Ulrika Holgersson & Cecilia Persson ställer sig frågande till Jensens definition av historiemedvetande (en definition som de flesta historiedidaktikerna i refererar till för att begripliggöra och förklara begreppet historiemedvetande). Holgersson & Persson anser dock att denna definition speglar en människosyn som premierar den manliga överordnade och dominerade hierarkin. Författarna anser att definitionen förespråkar ett eurocentriskt perspektiv, där den västerländska historien är den som förmedlas. Historieforskningen och -skrivningen har dominerats av dikotomiska föreställningar och tillskrivit männen egenskaper som aktiv, rationell, handlingskraftig och förnuftiga, där då motsatsen blivit befäst som typiska kvinnliga egenskaper. Författarna anser att ovan nämnda definition av

¹⁰⁷ Nordgren, 2006, s 47

¹⁰⁸ Aronsson, 2004, s 67ff

¹⁰⁹ Ammert, Niklas, 2009, "Finns då (och) nu (och) sedan?", i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red.) Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund, s 303

¹¹⁰ Hermansson Adler, 2004, s 9;24

historiemedvetande och den historiska berättelsen reproducerar och förstärker den manliga hierarkin.¹¹¹

I en studie¹¹² på uppdrag av Skolverket granskas läroböckers perspektiv på bland annat kön och genus, når författarna Britt-Marie Berge & Göran Widding slutsatsen – i likhet med Holgersson och Persson – att läroböckernas texter har en klart manlig konnotation, där ord och begrepp förstås utifrån dikotomin man/kvinna. De manliga egenskaperna värderas högre än kvinnornas, då de ses som passiva och är objektifierade i historien. Kvinnorna är även klart underrepresenterade i läroböckerna och på de ställena de förekommer är det istället som ett tillägg och inte en integrerad del i huvudtexten. I de sammanfattande texterna i slutet av de olika kapitlen lämnas dessa tillägg ingen uppmärksamhet. Frågorna som eleverna ska besvara efter varje kapitel, har heller oftast inte med den infällda kvinnohistorien. Författarna anser att det föreligger en risk att eleverna tolkar kvinnornas osynliggörande i historiskt material som ett tecken på att de är mindre viktiga.¹¹³

6.4 Sammanfattande teoridel

Skeggs och Connell har flera gemensamma nämnare, vilka gör dem intressanta för oss att kombinera. De har både en socialkonstruktivistisk ansats, då de anser att konstruktionen av subjektet inom klassperspektivet är något flytande och varierande över tid. Skeggs anser att det kulturella kapitalet är något som förvärfvas genom antingen primär eller sekundär socialisation. Connells teoretiska utgångspunkt är att vissa former av kapital i samhället är mer legitima och ger en större makt åt bäraren. Detta överensstämmer med Skeggs teoretisering av det sociala, kulturella och ekonomiska kapitalets förvandling till symboliskt kapital. Författaren anser att individer och grupper med symboliskt kapital tillskrivs en överordnad position i hierarkin – exempelgjort med kvinnornas underrepresenterade på den primära arbetsmarknaden. Maskuliniteter anses, enligt Skeggs, per definition inneha en hegemonisk ställning i samhället. Genom att applicera Connells teorier om hegemoniska maskuliniteter på Skeggs tankar om maskulinitet kontra femininitet, höjs abstraktionsnivån ytterligare, då svar på varför vissa maskuliniteter överordnas andra ges. Vi tolkar det som att Skeggs koncentrerar sig på relationen *mellan* de sociala fälten, medan Connell lägger fokus på

¹¹¹ Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia, 2002, "Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi. Kritiska synpunkter på några historiedidaktiska frågor." i Historisk tidskrift 2002:2, s 226ff
Internet: <http://www.historisktidskrift.nu/documents/Historisk-Tidskrift-fulltext-2002-2.pdf>

¹¹² Skolverket, 2006, "I enlighet med skolans värdegrund", Skolverket
Internet: www.skolverket.se/publikationer?id=1659

¹¹³ Berge, Britt-Marie & Widding, Göran, 2006, "I enlighet med skolans värdegrund", Skolverket, s 29
Internet: www.skolverket.se/publikationer?id=1659

processer *inom* fälten.

Connell använder tre begrepp att förklara hur hegemoniska maskuliniteter uppkommer – nämligen relationer byggda på makt, produktionsförhållanden, samt katexis. Enligt Connell är möjligheten till kapitalackumulation ett – inom sfären för produktionsförhållanden – symboliskt kapital eftersom det skapar ett dominansförhållande till både kvinnan och de underordnade manliga egenskaperna. De här kategorierna tillhör båda de lägre klasserna, med förklaringen att de inte haft samma förutsättningar till att agera på denna sociala position som kapitalackumulationen kräver, detta beroende på deras brist av symboliskt kapital. Yrkes- och klasstillhörigheten blir därmed markörer för både personens positionering på den reproduktiva arenan inom hegemonin, samt ett legitimerande av det kulturella kapitalet. Detta visar sig exempelvis genom att de största kapitalägarna i världen är män. Egenskaper, som till exempel omhändertagande och förstående, tillskrivs ofta det kvinnliga könet – vilka är egenskaper som både män och kvinnor i hög utsträckning har. Dessa egenskaper förvandlas sällan till symboliskt kapital. För att förklara detta med Connells terminologi, genererar inte dessa egenskaper inom *arbetsdelningen* ett ekonomiskt kapital. Arbetsdelningen skapar i sin tur tillfälle för männen att nå ekonomiskt fördelaktiga yrken.

Detta visar sig tydligt då de sociala yrkena sällan eller aldrig får den status som till exempel en VD-position genererar. Det finns alltså starka tendenser i båda teorierna för att ett visst socialt kapital blir legitimerat eller som att vissa manliga egenskaper genererar en högre position inom den maskulina hegemonin. Både Skeggs och Connell förklarar den överordnade maskuliniteten eller klassens legitimitet genom att marginalisera den underordnade gruppen eller att deras kulturella kapital helt enkelt inte omsätts till symboliskt. Detta genererar en ojämlikhet, då det sociala kapitalet är något som genom socialisation internaliseras hos personen. Överrensstämmer inte detta med den hegemoniska bilden av maskulinitet i samhället kommer personen inte kunna erhålla legitimitet för sin identitet.

I det narrativa historiemedvetandet producerar Nordgren en modell för hur berättelser skapas genom sändarens intentioner med berättelsen. Detta anser han vara något som genomsyrar både den primära och den sekundära socialiseringsprocessen. Den berättelsen som enligt Connell skildras genom media är berättelsen om en viss maskulinitet som står högst inom hegemonin. Genom berättelserna skapas en kontinuitet i våra liv, vilket även reproducerar den hegemoniska maskuliniteten – specifikt inom den primära socialisationen, där kapitalet går i arv mellan generationerna.

Mottagarens syfte i berättelsen är ofta, i skolans värld, att söka bekräftelse genom en mönsterskapande funktion, vilket gör det vitalt för pedagogen att presentera en berättelse som

inte reproducerar ett ideal som enbart legitimerar ett visst kulturellt kapital utan istället försöker att visa diversiteten av egenskaper som existerar hos människor.

Holgersson & Persson beskriver detta som att i den europeiska historiebeteckningen skapas en berättelse med kvinnan som underordnad och mannen som dominant. I de svenska läroböckerna blir detta aktualiserat genom att läroboksförfattarna ofta använder sig av ord och begrepp som kopplas till en dikotomi mellan mannen och kvinnan. Denna dikotomi gäller även de män som mer agerar utifrån de egenskaper som kopplas till kvinnan. Berättelsen fyller funktionen som mönsterskapande för eleven och ska bidra till elevens utveckling som en produktiv samhällsmedborgare. Det som vi vill försöka ändra på är vad som kvalificeras som det symboliska kapitalet genom att presentera en mer kritisk och mångfacetterad berättelse för eleven, där den får problematisera varför vissa egenskaper inom vissa sfärer får en högre legitimitet. Identitetsprocessen inom historiemedvetandeteorin skall inte enbart behöva förhålla sig till en fast cementerad bild av vad som karakteriserar mannen.

Vi instämmer med Holgersson & Perssons förda resonemang och kritik av historiedidaktikers forskning kring historiemedvetande. I enlighet med Holgersson & Persson anser vi att forskningen innehar en eurocentrisk och alldeles för stereotyp skildring i de historiska berättelserna. Män överordnas kvinnor och vissa maskuliniteter överordnas andra. Detta skall vi även angripa i vårt utvecklingsarbete.

7. Lektionsplanering

Vår lektionsplanering kommer inte att på detaljnivå precis visa vad pedagogen skall utföra under varje lektionspass, för som alla vet som tjänstgjort i skolan tar arbetsprocessen väldigt olika lång tid, beroende på hur klassen är sammansatt och hur många pedagoger som tjänstgör i den. Den övergripande tanken är dock att dessa moment tillsammans kommer att behöva behandlas under ett par månaders tid. Syftet med den konkreta lektionsplaneringen är att ge en översikt för hur arbetet skall genomföras i en högstadielklass, med en tydlig progression mellan de olika momenten. De enskilda temamomenten – förutom introduktionsmomentet som är tydligt kopplat till den industriella revolutionen – kan även anpassas och appliceras på andra historiska epoker.

Vi har delat upp lektionsplaneringen i två delar, där vi i ett första steg behandlar pedagogens arbete och uppgifter i den konkreta planeringen. Den första delen benämner vi *Pedagogens förarbete* och den är indelad i fyra underkategorier, som nedan kortfattat beskrivs. Pedagogen bör grundligt analysera läroboken och söka finna alternativa arbetsätt

med den (se *Ett konkret exempel på läroboksanalys*). Som en del av läroboksanalysen kan bilderna i den även uppmärksammas. Dock har vi i ett enskilt moment mer ingående problematiserat bilder och bildanalys (se *Bilder i tidningar och böcker*). Då en av högstadiopedagogens initiala arbetsuppgifter är att bedöma och betygsätta sina elever (se *Bedömning och progression*), är det av största betydelse att pedagogen i lektionsplanerings första moment aktivt förhåller sig till läro- och kursplaners mål (se *Strävans- och uppnåendemål*).

Den andra delen av lektionsplaneringen synliggör den didaktiska dimensionen av lektionsplaneringen – pedagogens konkreta arbete med eleverna. Även här har vi strukturerat upp framställningen i olika delar – här benämnda som *temamoment*. Temamomenten har en inbördes progression, där introduktionen ger en relativt onyanserad bild på de strukturella historiska processerna och fokuseringen i de efterföljande momenten ligger mer på ett problematiserande av aktörerna. I det första temamomentet genomförs en traditionell katederundervisning, med målet att ge eleverna underlag och faktakunskap i de historiska processerna, då de i de efterföljande momenten individuellt ska reflektera och kritiskt granska framställningarna i läroboken och i samhället. I det andra temamomentet skall eleverna läsa två texter från slutet av 1800-talet och reflektera över egenskaperna som framställs. Det tredje temamomentet behandlar genusperspektivet – i vårt fall maskuliniteter – och häri ligger den kritiskt granskande delen i lektionsplaneringen.

7.1 Pedagogens förarbete

Pedagogen bör vara väl förberedd och strukturerad i sin undervisning. Som Benjamin Franklin en gång sa "By failing to prepare, you are preparing to fail". Det första steget i undervisningen bör vara vilka mål som skall aktualiseras genom den. De mål vi har valt att använda oss av i vårt utvecklingsarbete kan läsas om under rubriken *7.1.1 Strävans- och uppnåendemål*. Det kanske viktigaste i lärarens förberedelse är en tanke om hur progressionen i lektionsområdet skall fortgå. Vi har valt att använda oss av Peter Lee's modell för progression i historiemedvetande, som beskrivs mer utförligt under rubriken *7.1.2 Bedömning och progression*. Den utgår ifrån en mycket basal förståelse för historia med fokus på objektiva fakta angående historiska företeelser till att på högsta nivån kunna se hur olika perspektiv och intentioner hos den som berättar historien skapar olika förklaringsmodeller. Detta blir både en bedömningstrappa men även hur målen aktualiseras genom progression. Lärobokens upplägg och brister kan undersökas genom att analysera den utifrån de frågor som vi ställer i *7.1.3 Ett exempel på en konkret läroboksanalys*. Genom att ställa dessa frågor i ett förberedande skede

kan pedagogen bedöma vad som behöver kompletteras i läroboken för att ge en mer diversifierad bild av historiska förloppet. Skall pedagogen använda sig av bildanalys som ett redskap i undervisningen bör material sökas och kontrolleras så att de kan fylla undervisningens syfte. Det vill säga att förbereda sig genom att söka efter konkret bildmaterialet och bestämma vilka frågor som bör ställas till det. Mer om detta i stycket *7.1.4 Bilder i tidningar och böcker*.

7.1.1 Strävans- och uppnåendemål

De mål som pedagogen sätter upp skall ligga till grund för de strategier, upplägg och progression som pedagogen förväntar sig. Dessa mål varierar självklart mellan olika planeringar och olika epoker. De mål vi valt att fokusera på i vårt utvecklingsarbete är kopplade till en kritisk och temporal förståelse av historien. Med vår lektionsplanering strävar vi efter att eleven:

- blir medveten om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna och att varje tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor
- förvärvar förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp
- förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden

Genom dessa strävansmål söker vi åstadkomma ett kritiskt förhållningssätt baserat på kontextuella och tidsbundna tolkningar. Vår förväntning är att eleverna även ska utveckla en förmåga att utifrån mediala källor analysera och tolka dåtiden i relation till nutiden, för att de i framtiden ska ha möjlighet att mer nyanserat identifiera sig med olika maskuliniteter.

Uppnåendemålen vi valt är följande, då eleven skall:

- vara medveten om och kunna ge exempel på att historiska händelser och förhållanden kan betraktas på olika sätt,
- ha insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor,

Dessa mål förväntar vi oss att eleven ska uppnå med vår lektionsplanering, genom att vi aktivt arbetar med en problematisering av olika aktörer i sin tidsbundna kontext och samtidigt sätter

dem i relation till nutiden. Eleverna skall även exemplifiera hur de historiska händelserna har påverkat människornas livsvillkor.

7.1.2 *Bedömning och progression*

I vår lektionsplanering blir progressionen i lärandesituationen mellan temamomenten sammankopplade med de tre stegen i vår bedömningstrappa baserad på Peter Lee's modell, bearbetad av Niklas Ammert.¹¹⁴ Modellen behandlar sex nivåer av historiemedvetande. Vi har valt att dela upp dem i tre steg för att kunna bedöma elevernas utveckling av historiemedvetande.

I den första nivån ses det förflutna som givet och onåbart. Berättelsen motsvarar något abstrakt som inte rör eleven, och som den inte kan veta något om. På denna nivå ser ej eleven de olika förklaringarna.

I den andra nivån ses historiska fakta som fast kunskap, där olika tolkningar beror på osäkra källor eller förvrängningar av materialet. Skillnaden mellan den första och andra nivån är att på den andra nivån har eleven en lite högre abstraktionsnivå än på den första. Eleven kan här se att det finns olika förklaringar men har ej förståelse varför de uppkommer.

På den tredje nivån har abstraktionsnivån höjts avsevärt, eleven ser inte det förflutna som en avbildning av historien eller något givet. Eleven ser inte det förflutna som någon fast kunskap utan problematiserar i förklaringarna och urvalet i förhållande till sin kontext och inser att historiska förklaringar utgår från subjektiv tolkning.

Det första temamomentet behandlar en förklaringsmodell baserad på läroboken SO Direkt. I den framläggs inga kritiska perspektiv på de som agerade, eller de krafter som verkade under den industriella revolutionen. Eleverna blir presenterade en fast mall för utvecklingen, där mycket lite problematiserande ingår. Detta för att de skall kunna få en baskunskap att kunna hänga upp de kommande uppgifterna på. Den hårda fakta blir här ett underlag för att senare kunna reflektera över de människor som verkade under denna tid.

I det andra temamomentet kommer eleverna bli presenterade en annorlunda infallsvinkel där personen bakom strukturerna kommer att framträda. De skall få studera två texter som behandlar en överordnad och en underordnad person i hegemonin – fabriksägaren och industriarbetare. Eleverna kommer att undersöka deras egenskaper samt göra komparationer dem sinsemellan. Detta blir första steget till att kunna se på människor under denna tid ur olika infallsvinklar. Momentet lägger grunden till att eleverna skall kunna få en

¹¹⁴ Ammert, 2008, s 69

känsla för hur de skall arbeta i bildanalysen och vad som kan vara viktigt att lägga märke till. Under detta moment kommer eleverna att se hur maskuliniteter kan kategoriseras, beroende på vilket yrke eller klass som personen de läser om tillhör.

Det tredje temamomentet kommer att fungera som förberedande till den slutgiltiga individuella uppgiften. I denna uppgift kommer den högsta nivån av historiemedvetande att aktualiseras i relation till vår bedömningstrappa. Tanken är att de i helklass skall börja problematisera de bilder som finns i deras lärobok utifrån de frågor vi ställer i 7.5. Här skall de försöka resonera kring vilka människor som syns på bilderna samt vilka som blir osynliggjorda i historieboken. Vi kommer att hjälpa dem på vägen genom att tydligt kategorisera bilderna för att ge bättre överblick över vilka grupper som har högst representation. De kommer sedan få tolka vad som är gemensamt för bilderna, samt vad som skiljer dem åt, för att sedan försöka konstruera förklaringar till varför det är så. De skall först diskutera detta gruppvis, eftersom vi anser att smågrupperna bidrar till ett samtalsklimat där eleverna lättare kan komma till tals. Detta skall sedan diskuteras i helklass för att alla elever skall få ta del av varandras perspektiv. Vi förväntar oss att diskussionen i klassrummet kommer att starta reflektionsprocessen hos eleverna. I det tredje temamomentet kommer den subjektiva tolkningen aktualiseras. Detta för att ge eleverna större insikt hur de kan tolka bilder ur olika synvinklar vilket de kommer att göra individuellt i det sista momentet.

De föregående moment har självklart fyllt en kunskapsfunktion, dels som den relativt fasta kunskap som förmedlas i det första momentet, till att få en lite mer nyanserad bild av personerna som verkade under tiden i det andra momentet. I det tredje momentet får de använda sig av sina kunskaper om vilka hegemoniska egenskaper som synliggjorts i bilderna och dess bildtext. I bildanalysen kommer de att tolka bildernas kontext, innehåll och utformning. Vår förhoppning är att de skall kunna se olika slags markörer som representerar olika kategorier människor kopplat till kön, klass och yrke. I det fjärde momentet kommer de att själva få tolka nya bilder hämtade ur sin samtid, där de förhoppningsvis skall kunna använda sig av de tidigare momenten som hjälp för hur detta skall utföras. Med skillnaden att den här gången skall de verka som journalister i framtiden som skall analysera elevens nutid. Under de två sista temamomenten kommer förhoppningsvis pedagogen att kunna göra sig en relativt omfattande bild av hur långt eleven har nått i utvecklingen av sitt historiemedvetande.

7.1.3 Ett exempel på en konkret läroboksanalys

För att exemplifiera hur en lärobok kan undersökas, har vi valt att analysera historieläroboken Historia Del B Punkt → SO från Gleerups i avsnittet om den industriella revolutionen. Tre

stycken olika yrkeskategorier och människor personifieras som de centrala i den industriella utvecklingen. Alla tre är män och representerar de tre ideologiska huvudinriktningar som växte fram under 1800-talet. Den första maskuliniteten som presenteras är Greve von Stockenhausen som är en rik man, ägare av ett slott vid den nordtyska slätten.¹¹⁵ Berättelsen ger bilden av en omnipotent man som tycker sig ha funnit modellen för att styra världen, där han står som den dominerande personen som alla andra skall se upp till. Detta genom det arvet han har fått förvalta genom sin födda position i världen. Här kan skönjas en ganska typisk överordnad samt underordnad kategorisering. Greven i texten beskrivs i texten neutralt, nästan ur positiv dager när han rider omkring och möts av "[...]ödmjuka bugningar som han nådigt besvarar."¹¹⁶ Den andra personen som beskrivs under samma period är John Starr som är en fabriksägare. Han har jobbat sig fram från ett litet sparkapital till att kunna bygga ut sin verksamhet mer och mer. Starr presenteras som att anse sig själv som en modern människa som kämpar för förändringar, men framför allt som en person som basar över mängder av andra arbetare.¹¹⁷ Hans berättelse handlar om mannen som framgångssaga, där kapitalismen står i centrum för skapandet av hans person som en hegemonisk maskulinitet istället för de nepotistiska ideal som greven besitter. Dessa två karaktärer visar tydligt på att de personer som var viktiga för den här tiden var de som dominerade de undre klasserna, medan de andra marginaliserade formerna av maskuliniteter, exempelvis deras underordnade, är helt utelämnade ur denna del av boken. Den tredje karaktären som presenteras är Albert Simon, en belgisk gruvarbetare som kämpar för att "Arbetarna skall ta makten och se till att vinsterna från gruvan inte längre hamnar i gruvägarnas fickor."¹¹⁸ Alberts karaktär presenteras som en våldsam man som vill genom fysisk kamp ta makten från den överordnade klassen. Han blir därmed en maskulinitet som med våld tar sin plats inom hegemonin och legitimerar sin position, som dock är i den underordnade kategorin men likväl överordnad i sin klass. Förutom Bismarck är dessa tre karaktärer de som läroboken presenterar under den industriella revolutionen. Tre stycken idealtyper tycker sig författarna kunna se utvecklas och befästas under tidsepoken. De alla har en överordnad position, antingen i samhället eller i relation till sina jämlikar. Maskulinitet kopplas ihop med egenskaperna makt och våld, vilket sätter normen för hur en man skulle nå framgång under den industriella revolutionen. Elevernas tre olika karaktärer att identifiera sig med reproducerar mycket stereotypa ideal, där det inte finns

¹¹⁵ Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf, 2002, *Historia Grundbok Del 2 Punkt 50*, Gleerups, Danmark, s 74

¹¹⁶ Nilsson, Olofsson & Uppström, 2002, s 74

¹¹⁷ Nilsson, Olofsson & Uppström, 2002, s 75

¹¹⁸ Nilsson, Olofsson & Uppström, 2002, s 76

några alternativa bilder på hur maskulinitet kunde yttra sig, vilket i förlängningen legitimerar väldigt få och smala ideal för eleverna. Eleverna som inte kan identifiera sig med dessa tre idealtyper kommer därmed obönhörligen att få en känsla av utanförskap, då deras egenskaper marginaliseras bort och därmed blir icke legitima. Frost, Pattman & Phoenix skriver att det skall skapas alternativ till eleverna där de skall finnas alternativ till de dominanta maskuliniteterna i hegemonin. Detta skall skapas i en icke-moralisk kontext där pojkarna inte skall behöva vakta sina positioner inom hegemonin.¹¹⁹

Exempel på frågor som vi har valt att ställa till läroböckernas innehåll:

1. Vilka maskuliniteter framkommer respektive framkommer inte i historieläroboken?
2. Går det att finna maskuliniteter som värderas högre respektive lägre?

7.1.4 Bilder i tidningar och böcker

Bilder i tidningar och tidskrifter har många olika funktioner. Ofta är relationen mellan bild och text av största betydelse. Bilderna ska väcka vårt intresse och engagemang, vilket ska få oss att läsa resten av artikeln.¹²⁰ Dock kan bruket av de olika källorna kontrastera sinsemellan. Texten kan vara sakligt och subjektivt uppbyggd, medan bilderna mer ger uttryck för den inställning som tidningen besitter.¹²¹

Det är viktigt att pedagogen är införstådd att bilderna i läromedlen är subjektivt utvalda och tjänar ett visst syfte i sin kontext. Materialet bör kontrolleras och frågor till dem formuleras, för att uppnå ett kritiskt perspektiv hos eleverna. Om eleverna ska kunna tolka och inse att bilderna är ett redskap med intention att förmedla ett budskap, måste även pedagogen vara införstådd med detta.

I detta arbetsmoment vill vi initialt inte arbeta med själva texten, utan endast med bilder från dagstidningar och veckomagasin. Detta för att eleverna endast ska fokusera på bilderna, då de enligt Borgersen ofta uttrycker tidningens inställning. Om bilden uttrycker tidningens verkliga inställning, blir det intressant att analysera dem utifrån ett genusperspektiv, då elevernas arbete blir att ifrågasätta tidningarnas publikationer. En fråga som vi anser är extra viktig att ställa sig är; vad syns inte på bilden? Vilka är det underrepresenterade på bilderna?

¹¹⁹ Frost, Pattman & Phoenix, 2002, s 260

¹²⁰ Borgersen, 1994, s 76

¹²¹ Borgersen, 1994, s 92

7.2 Temamoment 1 – faktainhämtning

I detta temamoment lägger vi grunden för elevernas faktainhämtning i den industriella revolutionen. Vi kommer inte att redogöra för detta konkret i vårt utvecklingsarbete, då vi istället fokuserar på förändringsprocesser och metoder att problematisera genusperspektiv och maskuliniteter i undervisningssituationen. Introduktionsmomentet av undervisningen kommer att indelas i tre olika föreläsningstillfällen varefter eleverna enskilt kommer att arbeta med dessa med fokus på det industriella samhällets framväxt. Vi kommer att ta avstamp i *den agrara revolutionen* och behandla jordbrukets ändrade förutsättningar, samt vad det medförde för förändringar för människorna som arbetade i jordbruket. *Den agrara revolutionen* kommer att inbegripa begrepp som byalag, skifte, obesuttna, sanitet och förindustriell produktion.

Under rubriken *Uppfinningar och vetenskapsmän* kommer vi att ta upp de viktigaste uppfinningarna som medförde till den starka utvecklingen i industrin. Denna del av introduktionstemat kommer att börja i Thomas Newcomen och James Watts uppfinning och förbättring av ångmaskinen och fortsättningsvis behandla flertalet av de uppfinningar som lade grunden till ett industrialiserat samhälle.

Nästkommade lektion kommer att behandla *den industriella revolutionen*, dess följder och påverkningar på människorna. Under denna del av undervisningen kommer de föregående föreläsningstillfällena kopplas ihop för att eleverna skall kunna få en helhetsförståelse. Undervisningen kommer att baseras på de förutsättningar och behov som skapades genom de nya uppfinningarna, som exempelvis vikten av energitillgångarna. Hur den agrara revolutionen förändrade förhållandena på landsbygden och skapade nya grupperingar av människor, vilket i sin tur lade grunden för proletariatet. Det kommer även behandla hur dessa förändringar i förlängningen visade på behovet av att utbilda sig för att kunna möta det nya samhällets krav, behovet av kapital för att bygga fabriker och utvecklandet av nya transportmöjligheter. Nyckelbegrepp som produktivitet, arbetsdelning, klass, urbanisering, kapitalism kommer att behandlas.

Sociala rörelser och politiska ideologier väljer vi att benämna den sista lektionen under introduktionsdelen. Denna sista och avslutande del skall behandla de sociala effekterna av den europeiska industrialiseringen. Tanken är att eleven skall se hur tekniska förändringar och industrialisering leder till stora sociala förändringar för befolkningen. Eleverna skall studera hur klasssystemet, yrke och politisk tillhörighet inverkar på varandra samt hur människor föreningsmässigt började organisera sig i fackföreningar som en reaktion på den orättvisa fördelningen i samhället och hur de försökte påverka strukturerna. Det sista momentet kommer till stor del att behandla olika kategorier av grupper och lägga grunden för

nästkommande moment, där eleverna mer i detalj skall få studera olika karaktärer som verkade inom grupperingarna.

Vi genomför detta grundläggande introduktionsmoment, baserat på fakta om den industriella revolutionen, eftersom historiedidaktisk forskning påvisar sambandet mellan faktakunskap och historiemedvetande. För att eleverna ska kunna utveckla ett historiemedvetande måste eleven först besitta en kronologisk-historisk kunskap, en kunskap baserad på faktiska förhållanden och sammanhang i historien. Ammert uttrycker det som att "[u]tan kunskaper och vetande finns ingen historia och inga processer att ha ett medvetande om".¹²² Men processen kräver ett dubbelt samspel, då både "hård", historisk fakta och den reflekterande delen är beroende av varandra, eftersom "[h]istoriemedvetandet möjliggör förståelse och tolkning av historiska sakförhållanden, samtidigt som historiska sakförhållanden är en förutsättning för att individer ska kunna utveckla sitt historiemedvetande."¹²³ Denna process ska bland annat fungera identitetsskapande för eleven, då elevens perspektiv och historia relateras till en historisk utveckling, historiska händelser och processer. Eleven blir – genom kunskap och reflektion – stärkt i sin egen identitet när paralleller dras till den övergripande historien. När en koppling mellan dåtid och nutid görs, uppenbarar sig även elevens perspektiv på framtiden.

7.3 Temamoment 2 – textläsning

Vi har valt ut två texter som eleverna ska läsa. Texterna är från slutet av 1800-talet och tidigt 1900-tal och förmedlar en bild av egenskaper som eftersträvas i olika yrkeskategorier. Vi har valt texter som beskriver yrkeskategorierna *arbetaren* (se bilaga 4) och *fabriksägaren* (se bilaga 5). Genom dessa texter, avser vi förmedla stereotypa maskuliniteter för eleverna. Texterna kommer att kopieras upp till varje elev och kommer att läsas högt i helklass. Därefter får eleverna enskilt arbeta med texten, läsa igenom den igen och ringa in de egenskaper som varje yrkeskategori eftersträvar.

Syftet med detta är som ovan nämnt att visa vilka egenskaper som eftersträvades i de olika yrkeskategorierna. Skeggs påvisar sambandet mellan yrke och klass, där vissa egenskaper legitimeras och omvandlas till symboliskt kapital, relaterat till samhällsposition och yrkestillhörighet. I texterna får eleverna exempel på hur den hegemoniska maskuliniteten konkret gestaltas i samhället. Vi anser att texternas stereotypa framställning ger eleverna ett

¹²² Ammert, 2009, s 300

¹²³ Ammert, Niklas, 2008, *Det osamtidas samtidighet. Historieläroböcker under hundra år*, Media-Tryck, Lund, s 39

underlag till framtida problematiserande och ifrågasättande av maskuliniteter, då en koppling mellan egenskaper och maktstatus kan genomföras. Vår förväntning att i det tidigare momentet har eleverna kunnat se vem de är som är dominerande och underordnad i samhället. Genom denna uppgift kan de tydligt koppla egenskaper till en dominerande respektive underordnad position och få en uppfattning på vilka egenskaper som premierades under den industriella revolutionen.

7.4 Temamoment 3 – genusperspektiv

När vi i momentet ovan behandlar stoffet och omständigheterna för den industriella revolutionen kommer vi osökt in på jämställdhets- och genusfrågor. Var det jämställt mellan könen? Var det jämställt inom könen? Vem syns i de historiska processerna? Vems historia är det som förmedlas i läroböckerna? Vad framställs på bilderna? Vilka finns inte med i läroboken? Dessa frågor går att ställa till vilken lärobok som helst, vi ämnar inte närmare värdera lärobokens innehåll och upplägg, utan anser att genusperspektiv och maskuliniteter går att problematisera ändå.

Med utgångspunkt i den industriella revolutionen och den stora samhällskonflikt som uppkommer i kölvattnet, blir detta en intressant epok att applicera vårt perspektiv på. Vi kommer att introducera genusperspektivet för eleverna genom att de ska räkna och tolka bilder i deras historielärobok. Vi är väl medvetna att detta arbetssätt kanske inte är att definiera som ett *genusarbete*. Dock anser vi att det fungerar som en ögonöppnare för eleverna och att grunden för ett vidare och djupare arbete i dessa frågor förankras genom detta arbetssätt.

Detta moment har som syfte att synliggöra hur vårt samhälle genom historien har representerat och representeras i bildform i olika medier. Momentet är tänkt att stärka elevers historiemedvetande, då speciellt aspekten om att förstå hur vi ser på oss själva och hur vi ser på människor som levde för 100-150 år sedan. Momentet ska leda till en ökad förståelse bakom intentioner av hur människor presenteras i bildform för att sedan kunna problematisera detta genom att skriva ett individuellt arbete.

Samtalet med Anna Sundman Marknäs väckte idén om hur pedagogen kan dela upp eleverna gruppvis. Gruppuppdelningen skall inte göras efter biologiskt kön utan snarare efter kvaliteter som eleverna besitter. Detta är på grund av tanken om att inte definiera eleverna efter deras biologiska kön utan istället samla dem i grupper där liknande personligheter kan interagera. Detta för att det inte skall finnas en någon elev som helt tar över gruppen, utan de svagare eleverna ska utan problem kunna få föra fram sina åsikter.

7.4.1 Gruppuppgift

Vi har formulerat denna uppgift med inspiration av Anna Sundman Marknäs. Hon har tidigare genomfört liknande övningar med elever på mellanstadiet. Uppgiften är som följer:

Tillsammans med dina gruppmedlemmar skall ni i er lärobok (i vårt fall SO Direkt) göra en kopia av alla bilder som finns i läroboken och sedan dela upp dem i kategorierna män – kvinnor – män och kvinnor. Ni får sedan ett stort papper där ni skall klistra upp dem, obs behåll bildtexterna till bilderna.

I dessa smågrupper skall eleverna sedan diskutera bilderna utifrån nedanstående frågor och föra protokoll för att sedan diskutera detta i helklass.

- Hur ser fördelningen ut av bilder på män/kvinnor, män och kvinnor?
- Vilka kläder har personerna på bilderna?
- Vad gör personerna på bilderna?
- Ser du någon skillnad i personernas kroppsställning?
- I vilka situationer ser man flest män på bilderna?
- I vilka situationer ser man flest kvinnor på bilderna?
- I vilken situation ser man kvinnor och män tillsammans på bilderna?
- Säger bilderna och antalet av bilder något om maktförhållanden i samhället?
- Vad har de olika personerna på bilderna för uppgift i samhället tror du?
- Kan du se några mönster i bilderna?
- Kan du identifiera dig med någon eller några på bilderna?

Vi anser att detta är ett adekvat introducerande moment, då det skapar en möjlighet för eleverna att själva börja fundera i termer kring över-/underordning, synliggjord/osynliggjord. Vi förväntar oss en diskussion i klassrummet där flertalet perspektiv kommer att diskuteras samt att kategorin enbart män kommer att vara dominerande samt att kategorin med män och kvinnor tillsammans kommer att vara minst. Vi anser genom att de får diskutera detta i klassen gruppvis och sedan i helklass kommer det att ge dem verktyg att kunna resonera kring sin samtid, vilket de skall göra individuellt i den sista uppgiften. Vi hoppas att eleverna skall få upp ögonen för vilka personer i samhället som representerar makt och hur media ofta skapar en särhållning av könen genom att de sällan syns på bilder tillsammans.

7.4.2 Individuell uppgift

Den individuella uppgiften har samma upplägg som gruppuppgiften, med skillnaden att här skall eleverna skriva ett arbete. Pedagogerna tillhandahåller ett stort antal tidningar med flertalet redaktionella bilder. Det kan vara nyhetsmagasin, livsstilsmagasin eller dagstidningar med flertalet bilder. Om det är ett problem att hitta dessa på grund av olika orsaker kan vissa hemsidor på internet fungera, som till exempel: aftenbladet.se, DN.se, kingmagazine.se, veckorevyn.se och focus.se. Dock anser vi att det är bättre för eleverna att jobba med papperstidningar eftersom det är lättare för läraren att styra vilka medier eleverna använder, för att lättare kunna fylla syftet med uppgiften. Eleverna skall sedan i helklass göra samma uppdelning av nutidsbilderna som de historiska bilderna i kategorierna man – kvinna – man och kvinna. Därefter får pedagogerna kopiera upp alla bilder till eleverna så de kan jobba enskilt med dem. Uppgiften som pedagogerna delar ut till eleverna kommer att se ut så här:

Efter den stora finanskrisen 2008 och upphämtningen i ekonomin trodde människorna på jorden att det var en ljusare framtid som glimtade bakom de mörka orosmoln som överskuggat världen. Vad de inte visste var att bakom planeten Mars låg en stor utomjordisk flotta och väntade på att invadera jorden. Kriget mot utomjordingarna förenade människorna på jorden, men de blev ändå förslavade av den övermäktiga fienden. De människor som var kvar på jorden gjorde efter 100 år en förenad insats och lyckades driva utomjordingarna på flykt. Det fanns dock inte mycket kvar av den gamla planet som vi som lever nu kan minnas den. Du tillhör en av dem som jobbar med att bygga upp jorden igen, då du arbetar som journalist på den första dagstidningen.

En dag när du går omkring i ruinerna av de gamla universitetsbyggnaderna i Lund finner du i källaren till något som verkar ha varit ett gammalt bibliotek en massa gamla veckotidningar och dagstidningar. Eftersom språket under dessa 200 åren förändrats mycket förstår du nästan ingenting av vad som står i dem förutom bilderna och vissa bildtexter som du lyckas tyda. Du bestämmer dig för att samla ihop ett stort antal av dem för att skriva en analyserande artikel av hur du uppfattar att människor levde för 200 år sen.

Din uppgift är nu att för tidningen *Terra Post* skriva en analyserande artikel med hjälp av de bilderna som du och dina kamrater samlade in på föregående lektionspass, denna skall sedan lämnas in som en sammanhängande text på cirka 4-6 handskrivna sidor (2-4 datorskrivna, typsnitt Times New Roman, storlek 12). Arbetet skall behandla frågorna nedan, men du skall inte svara direkt på dem utan skriva en löpande text om hur maktförhållandena såg ut och hur

relationerna var mellan kvinnor och män. TIPS. Läs gärna artiklar i dagstidningar för att se hur en journalist skriver och bygger upp sina argument.

- Hur ser fördelningen ut av bilder på män – kvinnor – män och kvinnor?
- Vilka kläder har personerna på bilderna?
- Vad gör personerna på bilderna?
- Ser du någon skillnad i personernas kroppsställning?
- I vilka situationer ser man flest män på bilderna?
- I vilka situationer ser man flest kvinnor på bilderna?
- I vilken situation ser man kvinnor och män tillsammans på bilderna?
- Säger bilderna och antalet av bilder något om maktförhållanden i samhället?
- Vad har de olika personerna på bilderna för uppgift i samhället tror du?
- Kan du se några mönster i bilderna?
- Kan du se några likheter och skillnader mellan bilderna från 1800-talet?
- Förmedlar bilderna några typiska egenskaper som är typiskt manliga eller kvinnliga?
- Kan du identifiera dig med någon eller några av personerna på bilderna?

Syftet med både gruppuppgiften och den individuella uppgiften är att stärka elevernas historiemedvetande ur ett genusperspektiv, där de först tillsammans med sina kamrater skall diskutera framställningen av män och kvinnor i sin lärobok för att sedan göra det på sin egen nutid.

7.5 Utvärdering

En utvärdering av det utförda arbetet är i skolans verksamhet en mycket viktig del, eftersom den kontrollerar att målen uppnås samtidigt som den kan ge en insikt i hur eleven upplevde undervisningen.

De huvudfrågor som vi vill ha svar på i vår utvärdering;

Hur väl utvecklades elevernas historiemedvetande i progressionen under temamomenten?

- Har du kunnat se några nya samband mellan 1800-talet och 1900-talet?
- Ser du på samhället vi lever i på ett annorlunda sätt än innan temaområdet?
- Fick du några nya perspektiv på 1800-talet och 1900-talet genom undervisningen?

Hur de uppfattade genusperspektivet?

- Ser du på män och kvinnor på ett annorlunda sätt efter genomgången undervisning?
- Har du fått en fördjupad förståelse i vad som betecknar makt i samhället?
- Ser du på manlighet annorlunda efter genomgången undervisning?

Hur uppfattar eleverna sitt eget lärande?

- Vilken del av momenten anser du att du lärde dig mest av?
- Vilket moment tyckte du var roligast att jobba med?
- Vad det någon del av undervisningen som du kände var onödig?

7.6 Kritik mot lektionsplaneringen

Den initiala kritik vi vill rikta mot vår lektionsplanering är att den inte är genomförd i verkliga situationer. Den kan anses vara aningen abstrakt men vi har förhoppningen att den går att genomföra. Dock har vi hämtat metoder från en genuspedagog som i andra situationer genomfört liknande metoder för att öka elevernas genusmedvetenhet. Med ett genomförande hade lektionsplaneringen kunnat revideras och utvecklas ytterligare, vilket vi förväntar oss att göra i vårt fortsatta arbetsliv. Texterna i temamoment två är enligt vår utsago inte tillräckligt omfattande utan borde ha innefattat fler olika karaktärer och perspektiv. Vi ville synliggöra stereotypa egenskaper därför skulle fler texter ha varit nyttiga för eleverna. Bedömning kan bli lite väl abstrakt men är tänkt att utvecklas i det kommande arbetet som vi förväntar oss att göra med lektionsplaneringen.

En annan invändning mot vår planering är utelämnandet av skönlitteratur och filmer som analysobjekt och diskussionsunderlag. Dessa källor kan synliggöra andra kvinnliga och manliga egenskaper för eleverna och är ett utmärkt stoff att arbeta med i klassrummet.

8. Slutdiskussion

Att skriva ett utvecklingsarbete som lärarstudenter har vi upptäckt är en tämligen svår process. Något som påverkat oss mycket är forskningen kring maskuliniteter vilket är ett relativt nytt forskningsområde. Det tunna utbudet på området har gjort det svårt att finna konkurrerande teorier inom ämnet. Detta har gjort att vi använder oss av den mest tongivande forskaren på området – Raewyn Connell. För att stärka våra teoretiska resonemang och

komplettera Connells genusteorier i relation till yrke/klass applicerade vi Beverly Skeggs genus- och klassteorier. I mansforskningslitteratur författat av Claes Ekenstam, David Tjeder och John Tosh fann vi indikationer på att den moderna manlighetens ideal växte fram i den borgerliga medelklassen under den industriella revolutionen. Detta motiverade oss att använda den tidsepoken i vårt utvecklingsarbete. Historiedidaktiska forskare diskuterar historiemedvetande ur olika perspektiv. Vi anser att perspektiven är relativt likartade, men ämnar ändå applicera dem i vår lektionsplanering.

Historiedidaktiska forskare diskuterar historiemedvetande ur olika perspektiv. Vi väljer att använda Kenneth Nordgrens modell för det narrativa historiemedvetandet. Modellen beskriver narrationens tre delar, sändare – berättelse – mottagare. Sändaren har en bakomliggande intention med sin berättelse. Mottagaren har ett behov av mönsterskapande i berättelsen för att kunna relatera det till sitt verkliga liv. Läroboksförfattaren blir sändaren i modellen om pedagogen inte problematiserar läromedlen och deras förmedlade berättelser. Risken finns att eleverna tar berättelserna för givet, utan att reflektera dem. I den kontexten vi vill skapa och utveckla blir modellen, pedagog – läromedel – elev. Detta eftersom pedagogen problematiserar och aktivt arbetar med läroboken.

I relation till utvecklingsarbete så har vi inte kunnat finna någon annan som gjort en liknande uppsats med fokus på maskuliniteter på någon akademisk nivå. Det krassa utbudet på forskning inom området, kopplat till didaktiska ställningstaganden, har gjort det problematiskt för oss. Dock har detta engagerat och motiverat oss ytterligare att slutföra examensarbetet, då vi ser ett starkt behov hos eleverna. Behovet har uppmärksammats genom den svenska forskningen publicerad i antologierna *Maskulinitet på schemat* och *Manlighet i fokus*. Författarna anser det viktigt att arbeta med pojkarna i skolan genom att problematisera människor och deras olika egenskaper. Antipluggkulturen verkar normerande för en del pojkar och de sällar sig till den stereotypa bilden av pojkar i skolan. Genom att ifrågasätta och ge alternativa gestaltningar av maskulinitet skapas ett klimat där pojkarna kan omförhandla sina positioner. Detta stöds även av den brittiska forskningsstudien *Young Masculinities*, där de diskuterar att vissa pojkar lider av den snäva bilden av maskuliniteter de möter i det vardagliga livet. Klassrummet ska bli ett forum och en miljö där pojkarna kan laborera med sin maskulinitet, utan att förlora anseendet inom hegemonin. I och med att maskulinitet problematiseras – utan att värderas – kan de egenskaper som vanligtvis inte anses som hegemoniska lättare legitimeras till symboliskt kapital. Vi anser att vår lektionsplanering kan skapa en större öppenhet och diversitet kring olika former av maskulinitet, då vi som pedagoger ständigt förhåller oss kritiskt till rådande könsnormer.

Det som vi har försökt att uppnå genom vår lektionsplanering är en tydlig progression i tolkandet av människor i historien och i nutiden. Det första temamomentet är tänkt att lägga en bas för eleverna. Vi anser att det kan vara problematiskt för dem att tolka historiska bilder utan att ha läst om perioden som de är tagna i. Det vill säga, för att eleverna skall kunna få en kontextuell förståelse för bilderna måste den strukturella historien förmedlas, där de stora samhällsomvälvningarna beskrivs så varje person går att relatera till olika sektorer av samhället. I sig skulle denna variant av berättelse, som helt utgår från läromedel göra läromedelsförfattaren till sändaren i Nordgrens narrativa modell. Detta ser vi inte som något problem då detta inte är fokus i arbetet utan bara i ett delmoment. De fortsatta momenten positionerar pedagogen som sändaren med tydlig intention att problematisera den bild av maskulinitet som framställs i det första temamomentet.

Den andra temauppgiften blir ett steg ifrån strukturerna till den lilla människan som agerade inom samhället. Där eleverna skall fokusera på de egenskaper som framkommer hos de två olika karaktärer som presenteras. Dessa två bildar fundamentet till att kunna göra temamoment 3 där eleverna skall få använda sig av det som de har lärt sig i de två första momenten. I gruppuppgiften blir bilderna i läroboken både en repetition på tidigare kapitel men också ett problematiserande av läroboken i form av intentionsmässig tolkning av vad bilderna representerar. I det andra temamomentet har pedagogen nu tillskrivits rollen som sändare i den narrativa modellen. Här kommer det första steget till att problematisera de bilder som framträtt i lärobokens ofta så ensidiga texter. Pedagogen kan framlägga ett nytt perspektiv för eleverna i vilket nya bilder av personerna som verkade under tiden kan framträda. Den berättelse som talar till den mönsterskapande delen hos eleven har tidigare enbart presenterat en cementerad bild vilken vi nu börjar ifrågasätta. Momenten är även en liten förberedelse för eleven om vad som är viktigt att avkoda i bilderna i det sista momentet.

I den tredje temauppgiften skapas ett tidsperspektiv, där eleverna kan börja relatera 1800-talet till 1900-talet genom en bildanalys. Elevens ögon kommer att öppnas för de maktstrukturer som media presenteras men som också presenteras i deras egen lärobok. Den fiktiva berättelsen som eleverna kommer att skapa om sin egen tid har enligt Nordgren inget värde i sig själv utan måste integreras i en värdegemenskap. Värdegemenskapen är något som eleverna under de tidigare momenten tillskansat sig, dels genom det första delmomentet i slutuppgiften under den gemensamma diskussionen kring de historiska bilderna från 1800-talet, samt i temamoment två. Under det sista temamomentet aktiveras nu elevens kritiska tänkande och analyseringsförmåga. Pedagogen står här som tydlig sändare med intentionen att eleven skall ifrågasätta de berättelser som den tidigare studerat. Den mönsterskapande

funktionen inom eleven behöver inte längre enbart förhålla sig till en entydig bild, som i temamoment ett utan blir tvungen att själv med hjälp av sina klasskamrater tillsammans skapa mening i och mellan bilderna som nu utgör berättelsen. En del av progressionen blir då att pedagogen från att ha stått utanför modellen istället kliver in och blir sändaren och genererar det kritiska perspektiv på historien som vi vill att eleverna skall ta till sig. Elevernas progression samverkar med pedagogens intåg som sändare genom att de får börja ifrågasätta materialet som de arbetat med. Pedagogens uppgift blir även att ge eleverna verktyg att kunna avkoda berättelserna i form av texter och bilder.

Vi anser att det går att skapa konkreta arbetssätt för pedagoger att problematisera stereotypa framställningar av både kvinnor och män. I vårt utvecklingsarbete ger vi ett förslag på hur detta kan ta sig uttryck i klassrummet. Genom vår tematiska lektionsplanering kan en accepterande lärandemiljö skapas och klassrummet kan bli ett forum där eleverna vågar vara sig själva.

9. Käll- och litteraturförteckning

Otryckta muntliga källor

Intervju med genuspedagogen Anna Sundman Marknäs. Intervjuad den 10 december 2009.
Intervjuspråk: Svenska Intervjuare: Tomas Drivstedt och Fredrik Hedström

Tryckt litteratur

Ambjörnsson, Ronny 1999, *Mansmyter - James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*, Ordfront, Stockholm

Ammert, Niklas 2008, *Det osamtidas samtidighet. Historieläroböcker under hundra år*, Media-Tryck, Lund

Ammert, Niklas 2009, "Finns då (och) nu (och) sedan?", i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red.) Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund

Angvik, Magne & von Borries, Bodo 1997, *Youth and history. Volume B*, Hamburg, Körber Stiftung

Aronsson, Peter 2004, *Historiebruk*, Studentlitteratur, Lund

Berglund, Tomas 2003, "Några teoretiska utvecklingslinjer inom historisk mansforskning", i *Män och manligheter från vikingar till Kalle Anka* (red.), Welinder, Stig, Studentlitteratur, Lund

Berge, Britt-Marie & Widding, Göran 2006, "I enlighet med skolans värdegrund", Skolverket, s 29 www.skolverket.se/publikationer?id=1659

Borgersen, Terje 1994, *Bildanalys didaktik och metod*, Studentlitteratur, Lund

Carlström, Inge & Carlström Hagman Lena-Pia 2006, *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*, Studentlitteratur, Lund

Connell, R. W. 2008, *Maskuliniteter*, Daidalos, Göteborg

Denscombe, Martyn 2000, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur, Lund

Ekenstam, Claes 2000, "Manlighetens kriser & kransar: mansbilder och känsloliv vid tre sekelskiften" i *Sekelskiften och kön* (red) Anita Göransson, Prisma, Stockholm

Frosh, Stephen, Pattman Rob & Phoenix, Ann 2002, *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. Palgrave, Basingstoke

Hermansson Adler, Magnus 2004, *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Stockholm

- Hirdman, Anja 2005, "Respect the cock". Medial maskulinitet: bilder, begär och alienation i *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. (red.) Johansson, Thomas, Daidalos, Göteborg
- Hirdman, Yvonne 2003, *Genus - om det stabila föränderliga former*, Liber AB, Malmö
- Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia 2002, "Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi. Kritiska synpunkter på några historiedidaktiska frågor." i *Historisk tidskrift* 2002:2
- Johansson, Thomas 1998, Från mansroll till maskuliniteter, i *Rädd att falla. Studier i manlighet*. (red.) Ekenstam, Claes, Gidlunds förlag, Stockholm
- Johansson, Thomas 2005, *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*, Daidalos, Göteborg
- Karlsson, Klas-Göran 1999. *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Natur och kultur, Stockholm
- Karlsson, Klas-Göran 2009, "Historiedidaktik och historievetskap – ett förhållande i utveckling", i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red), Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund
- Långström, Sture 1997, *Författarröst och lärobokstradition en historiedidaktisk studie*, Umeå universitet
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: LPO 94 : LPF 94*, 1994, Utbildningsdepartementet
- Nilsson, Erik, Olofsson, Hans & Uppström, Rolf, 2002, *Historia Grundbok Del 2 Punkt SO*, Gleerups, Danmark
- Nordberg, Marie 2005, *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*, Liber, Stockholm
- Nordberg, Marie 2008, *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Liber, Stockholm
- Nordberg, Marie & Saar, Thomas 2008, "Softarna, bråkstakarna och antipluggkulturen", i *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (red), Nordberg, Marie, Liber AB, Stockholm
- Nordgren, Kenneth 2006, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstads universitet
- Proposition 1994/95:164
- Schmauch, Ulrika 2006, *Den osynliga vardagsrasismens realitet*, Umeå universitet
- Selander, Staffan 1988, *Lärobokskunskap*, Studentlitteratur, Lund

Skeggs, Beverly 2000, *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*, Daidalos, Göteborg

Statens offentliga utredningar, SOU:2005:66, Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål

Tjeder, David 2003. *The power of character: middle-class masculinities, 1800-1900*, Stockholm Tillgänglig på Internet: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:213690>

Tornbjer, Charlotte 2009, ”Kristina och kanonen”, i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken* (red.) Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf, Studentlitteratur, Lund

Tosh, John 1999, *A man's place: masculinity and middle-class home in Victorian England*, Bath Press, Bath

Widerberg, Karin 2002, *Kvalitativ forskning i praktiken*, Studentlitteratur, Lund

Internet

Kursplan i Historia

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia> (2009-12-09)

Illustrerad teknisk tidning. 1871 – Stockholm hos A.L Norman

Internet: <http://runeberg.org/tektid/1871/0154.html> (2009-12-12)

Andrew Carnegie 1910, *Arbetets Herravälde*; Göteborg, Wald. Zachrissons förlag,

Internet: <http://runeberg.org/arbherra/0143.html> (2009-12-12)

10.1 Bilaga 1 – enkätundersökning

Personuppgifter

Ålder _____

Tjej Kille

Läroböcker

1. Hur ofta känner du att det finns något som du kan relatera till i historieläroboken?

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Min historielärobok framställer olika former av manliga egenskaper.

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Min historielärobok framställer olika former av kvinnliga egenskaper.

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Tycker du att män och kvinnor framställs olika i historieläroboken?

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

När din lärobok beskriver en historisk händelse. Vilket påstående tycker du stämmer?

5. Det är kvinnor som driver historiska förändringar framåt. Jag instämmer...

Helt	Delvis	Lite	Inte alls	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Det är män som driver historiska förändringar framåt. Jag instämmer...

Helt	Delvis	Lite	Inte alls	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. När jag tänker på manliga egenskaper i historieläroboken, så framställs de alltid på samma sätt. Jag instämmer...

Helt	Delvis	Lite	Inte alls	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. När jag tänker på kvinnliga egenskaper i historieläroboken, så framställs de alltid på samma sätt. Jag instämmer...

Helt	Delvis	Lite	Inte alls	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I klassrummet

9. Tycker du att pojkar och flickor behandlas olika i klassrummet? Jag instämmer...

Helt	Delvis	Lite	Inte alls	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Diskuterar ni kvinnliga respektive manliga egenskaper i klassrummet?

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11. På lektioner diskuterar vi män och kvinnors olika roller i historien.

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Läraren problematiserar olika former av könsroller under lektionstid.

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Läraren problematiserar olika former av manlighet under lektionstid.

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Läraren problematiserar olika former av kvinnlighet under lektionstid.

Aldrig	Sällan	Ibland	Alltid	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Dessa ord beskriver egenskaper hos människor. Du skall skriva M för manligt och K för kvinnligt efter egenskaperna. Du kan även skriva både M och K bredvid orden om du tycker att egenskapen stämmer in på båda könen.

ansvarsfull	beroende	behärskad	bråkig
djärv	drivande	dum	förstående
försiktig	gränsöverskridande	intuitiv	konstig
kraftfull	känslösam	logisk	mjuk
mogen	oberoende	omhändertagande	passiv
samarbetsvillig	självhävdande	smart	snäll
spontan	stark	svag	utforskande

Besvara frågorna nedan så utförligt som möjligt. Inga svar är rätt eller fel, utan försök formulera de tankar du har.

16. Skriv vad du tror ordet genus betyder.

17. Hur skulle du vilja att dina lärare arbetar med könsroller i klassrummet?

18. Förklara vad du tror menas med begreppet historiemedvetande.

Tack för att du har genomfört och fyllt i denna enkätundersökning på ett ärligt och utförligt sätt. Vi tackar för din medverkan!

/ Tomas & Fredrik

10.2 Bilaga 2 – resultatet av fråga 15 i enkätundersökningen

		Kön	
		Flicka	Pojke
		Count	Count
Ansvarsfull	Kvinnlig	7	6
	Manlig	1	3
	Båda	6	5
	Svar saknas	0	4
Beroende	Kvinnlig	0	2
	Manlig	8	6
	Båda	6	6
	Svar saknas	0	4
Behärskad	Kvinnlig	6	8
	Manlig	1	2
	Båda	6	4
	Svar saknas	1	4
Bråkig	Kvinnlig	0	3
	Manlig	8	10
	Båda	6	1
	Svar saknas	0	4
Djärv	Kvinnlig	2	2
	Manlig	5	10
	Båda	6	2
	Svar saknas	1	4
Drivande	Kvinnlig	3	5
	Manlig	3	7
	Båda	7	2
	Svar saknas	1	4
Dum	Kvinnlig	0	4
	Manlig	9	4
	Båda	5	6
	Svar saknas	0	4
Förstående	Kvinnlig	9	8
	Manlig	0	2

	Båda	4	4
	Svar saknas	1	4
Försiktig	Kvinnlig	11	13
	Manlig	0	0
	Båda	3	1
	Svar saknas	0	4
Gränsöverskridande	Kvinnlig	0	3
	Manlig	8	8
	Båda	5	2
	Svar saknas	1	5
Intuitiv	Kvinnlig	5	7
	Manlig	0	1
	Båda	8	4
	Svar saknas	1	6
Konstig	Kvinnlig	0	4
	Manlig	5	6
	Båda	9	4
	Svar saknas	0	4
Kraftfull	Kvinnlig	2	0
	Manlig	7	14
	Båda	4	1
	Svar saknas	1	3
Känslösam	Kvinnlig	6	12
	Manlig	0	0
	Båda	8	2
	Svar saknas	0	4
Logisk	Kvinnlig	6	3
	Manlig	1	5
	Båda	6	6
	Svar saknas	1	4
Mjuk	Kvinnlig	10	11
	Manlig	0	1
	Båda	3	2
	Svar saknas	1	4
Mogen	Kvinnlig	9	7
	Manlig	0	3

	Båda	5	5
	Svar saknas	0	3
Oberoende	Kvinnlig	4	4
	Manlig	3	5
	Båda	6	5
	Svar saknas	1	4
Omhändertagande	Kvinnlig	8	6
	Manlig	0	3
	Båda	5	5
	Svar saknas	1	4
Passiv	Kvinnlig	3	5
	Manlig	2	5
	Båda	8	4
	Svar saknas	1	4
Samarbetsvillig	Kvinnlig	6	8
	Manlig	1	2
	Båda	7	5
	Svar saknas	0	3
Självhävdande	Kvinnlig	5	5
	Manlig	1	5
	Båda	7	3
	Svar saknas	1	5
Smart	Kvinnlig	7	2
	Manlig	0	5
	Båda	7	7
	Svar saknas	0	4
Snäll	Kvinnlig	5	5
	Manlig	0	2
	Båda	9	7
	Svar saknas	0	4
Spontan	Kvinnlig	3	4
	Manlig	2	6
	Båda	8	4
	Svar saknas	1	4
Stark	Kvinnlig	1	1
	Manlig	5	11

	Båda	7	2
	Svar saknas	1	4
Svag	Kvinnlig	3	11
	Manlig	3	0
	Båda	8	3
	Svar saknas	0	4
Utforskande	Kvinnlig	4	6
	Manlig	2	4
	Båda	7	3
	Svar saknas	1	5

10.3 Bilaga 3 - Intervju med Anna Sundman Marknäs den 10 december 2009.

[28:00]

I: Har du någon teoretisk bakgrund när du arbetar genuspedagogisk? Finns det någon speciell skola som du grundar din undervisning i?

IP: Jag jobbar inte kompensatorisk i alla fall. Det har man övergett tycker jag. Jag är också en produkt av min uppväxt men jag försöker tänka bort kategorierna. Jag försöker undvika såna enkla grejjer som att nu gör killarna det här och nu gör tjejerna det här. Såna enkla basgrejjer. [...] Då försöker jag väl tänka så att jag skall fånga dem på olika sätt, de får läsa mycket skönlitteratur, då försöker jag tänka att det skall finnas... att de skall möta så många olika människotyper som möjligt i den här skönlitteraturen, kan man säga. I början när jag jobbade så tänkte jag att varannan bok skulle ha en tjej som huvudperson och varannan en kille, men då kunde det vara väldigt stereotypa tjejer och väldigt stereotypa killar, nu tänker man lite annorlunda. Men jag vill att det skall möta så många olika sorters människor som möjligt i den här litteraturen.

I: Har du några exempel på det?

IP: Ja en sån här klassiker är ju Sandor slash Ida. Sen kan man problematisera om dom får tag på böcker, men det har jag bara gjort med en grupp jag har gjort en genusanalys av den första Twilight boken, för dom e så sålda på dem och man måste befrämja läslusten, [...] men sen får man inte säga dem för mycket för det finns vissa som aldrig har läst en bok och fastnar på detta. Sen försöker man skapa en klassrumssituation där alla får komma till tals, man kör rundor så alla får tala. Ibland använder jag mediebilder av kvinnor.

[33:38]

I: Urval i stoffet, hur gör du det?

IP: Ja det kan ju bli helt fel. [...] Vi hade väldigt skruviga lokaler så hade vi fått pengar till färg. Så ungarna hade målat en hel, två dagar eller nått, så skulle ungarna få som belöning hyra en film och äta godis på fredagen. Då gick ungarna och hyrde film och då blev det American Pie. [...] efter bara några minuter blev det pinsamt och ungarna sa, det här är egentligen inte en vuxenfilm, egentligen. Men den var skitbra för där finns ju massor att diskutera. Vad förmedlar man här, vad talar den här filmen om, om tjejer och killar och sexualitet så det blir ju en bra diskussion. Som ni var inne på, man kan ju analysera ett riktigt dåligt läromedel också. Man får liksom inte köpa allting. Att lära dom lite kritiskt tänkande.

I: Man kan alltså inte säga att den här läroboken är dålig så då kan vi inte ha ett genusperspektiv?

IP: Ja precis, har ni tänkt på en sak, de sista tio sidorna har vi bara pratat om män? Vad gjorde kvinnorna under denna tiden? Och hur kommer det sig att man värderar viss historia på det sättet man gör? [...] Här kan man göra så enkla saker som att räkna antal män som medverkar i texten eller på bilderna. Eller bara titta på vad kvinnor och män gör på bilderna?

[36:30]

IP: Jag brukar göra en övning med mellanstadiet, då dom får klippa ut, man får samla tidningar och ha dubbla ex. För det kan vara bilder på båda sidor. Så då får de klippa ut bilder på män och bilder på kvinnor, alltså redaktionellt material, inte reklam, sen sätter man upp det på tapetremсор på väggen. Sen börja titta på vad gör kvinnorna och männen på bilden och vad gör dom när dom är tillsammans? Vilket brukar bli mycket intressant med helt olika resultat. För det mesta är det fler bilder på män och hälften så mycket på kvinnor och nästan inga när de är tillsammans. Och det säger ju att vi lever i en åtskillnad. Men då var nästan alla bilder när män och kvinnor var tillsammans handlade om kultur, teater och film och litteratur och sånt, det var väl intressant? Så det är någon slags frizon. Och då har de ungarna i mellanstadiet fått låsas att de kommer från en planet där kön inte finns och de skall skriva sin första rapport hem och det enda materialet de har till sitt förfogande är de här bilderna. De har inte träffat några människor och de kan inte språket utan dom har bara sett de här bilderna och de skall skriva sin rapport hem. Något sånt här liknande skulle ni kunna göra. Om det här var det materialet som historiker hade att tillgå om hundra år, vad skulle det säga om vår tid? Vilka är det som bestämmer? Vad gör alla andra? [...] Det blir jättetydligt, och man kan även göra så att man använder bilder från sekelskiftet, vad vet vi egentligen och vad har man valt att lägga fram?

[40:00]

Gruppdynamik – dela upp grupper efter hur bra dom är så alla får komma till tals.

- Är man färdig människa när man föds eller blir man det?
- Tänka bort från det biologiska könet och istället inrikta sig på det sociala.

[1:03:30]

IP: För att i DN har det vart någon sån här, fast jag följde inte den strängen så länge, en insändardebatt om genuspedagoger på förskolan och han ville minsann inte att hans pojkar ska klä sig i rosa och sånt.[...] För när man bryter ner, för det har jag gjort någon gång, det är en ganska bra övning som låter simpel. Och då får man skriva på Post-it lappar allt som är bra med alltså den bilden vi har av maskulinitet, men man får använda olika ord beroende på vilken grupp man har, och det som är bra med kvinnlighet och det som är dåligt med båda. Sen sätter man upp det antingen på tavlan eller på blädderblocksblad. Och så brukar det bli så här att det är väldigt mycket negativt på pojksidan än på flicksidan, jag har gjort detta på dagis med föräldragrupper. Sen diskuterar man forskning med att pojkar får mycket mer negativt bemötande i skolan och sen kan man titta på på vilket sätt det är negativt, och på killsidan brukar det vara så att det är väldigt mycket negativt utåt. Att människor runt omkring blir mycket utsatta för de här negativa sidorna. Men på tjejsidan är det oftast negativt inåt. Sen tittar man på det som är positivt och så tar man bort det som är lika och det behöver man inte jobba med. Sen så gör man ett streck i mitten och sen så tar med det, det kanske är 15 Post-it lappar på varje, ok det är bra att vara kvinna för att man har nära till sina känslor, kan det vara något som är bra när man är man också? Ja och då sätter man den i mitten. Det är bra att vara man för man vågar gå ute när det är mörk. Ok är det bra när man är kvinna också? Och sen fortsätter man med alla. Och alla grejjerna hamnar i mitten, det finns ingen som säger att det är bara bra för män. När man gör det så tydligt så hamnar alla i mitten och sen kan man börja diskutera hur gör vi då för att ungarna skall få alla dessa förmågor? Hur skall ni tänka inför era barn för att de skall få allt de tycker att de skall ha?

10.4 Bilaga 4 – text om arbetaren¹²⁴

Den skickliga arbetaren bör tillika vara så förtrogen med sina verktyg och de materialer, han bearbetar, att han vet att behandla ett för honom möjligen främmande material med de vanliga verktygen, eller äfven med obekanta verktyg kunna bearbeta ett material, som han förut känner till. Deremot får man ej begära, att han skall reda sig med främmande verktyg vid bearbetningen af ett likaledes för honom obekant material.

[---]

Materialförbrukningen. En skicklig arbetare förbrukar ej mycket, ej heller inånga slags materialer samt vet att draga tillbörlig nytta af affallet.

[---]

Snabbheten, med hvilken arbetet utföres. Denna omständighet är desto viktigare, i ju större skala rörelsen bedrifves. Vid många arbeten är den till och med det enda korrektivet på skickligheten, då nämligen ett förökande af produktionsförmågan icke sker på bekostnad af de färdiga alstrens godhet utan endast beror på en fortsatt öfning.

[---]

Snygghet och punktlighet vid arbetets utförande. Produkten skall vara fulländad både till färg och form.

[---]

[...]hvilka icke alltid hafva sin grund i arbetarens oskicklighet utan oftast i en viss liknöjdhet, som ej åsidosätter möjligheten att göra det bättre, blott viljan är med, utan ytterst beror på bristen af tillräcklig karaktersfasthet.

[---]

Ömsesidigt underlättande af arbetet arbetarne emellan eller sammanarbete.

¹²⁴ Illustrerad teknisk tidning. 1871 – Stockholm hos A.L Norman
Internet: <http://runeberg.org/tektid/1871/0154.html>

10.5 Bilaga 5 – text om en fabriksägare¹²⁵

Det finns en stor fabriksägare, den störste i världen i sitt yrke. Jag känner honom mycket väl, en präktig karl, som gör heder åt sitt »business». Då han började åldras, insåg han, liksom alla kloka män, att nytt blod behöfde införas i hans affär; att medan det ännu var jämförelsevis lätt för honom att leda det vidsträckta företaget, skulle det vara välbetänkt att sörja för dess öfverlämnande i goda händer, när han dragit sig tillbaka.

[---]

Denne var klok och gick icke hastigt till väga. Hans duglighet var han snart på det klara med, men det var endast en punkt bland många andra.

[---]

Jag behöfver knappast säga att han var en ung gentleman, med aktning för sig själf, den förkroppsligade hedern, ur stånd till något lågt eller simpelt; i få ord, ett mönster för en ung man[...]

[---]

en ung »businessman». Huru många egenskaper innefattas icke i detta ord – först och främst omdömesförmåga; ty utan omdömesförmåga kommer en affärsman icke långt.

[---]

Dessutom låter den blifvande affärsmannen icke afskräcka sig af något, som någon kan säga. Han är en sann riddare och säger med Fitzjames:

Om full af faror vägen är,
dess större lockelser den bär.

Den unge mannen, som föresatt sig att bli en affärsman, låter icke hindra sig, och icke heller låter han sig lockas in på en annan bana – han skall göra en start och få pröfva sina krafter. Han måste gå på. Tids nog att besluta sig för lifslång träldom som blott löntagare, sedan ni först pröfvat på »business» och upptäckt, om ni är, eller icke är, en af de lyckligt lottade, som äga de erforderliga egenskaperna.

[---]

Tag två män med lika naturlig begåfning och energi, samma ärelystnad och personliga egendomligheter, och den af de två, som erhållit den bästa, mest omfattande och mest lämpliga bildningen, har utan gensägelse en ofantlig fördel öfver den andre.

[---]

Hans tjänster äro nödvändiga och komma samhället till godo; dessutom arbetar han ihärdigt för att utveckla landets tillgångar och bidrager sålunda till släktets framåtskridande.

¹²⁵ Citatutdrag ur boken Arbetets Herravälde skriven av Andrew Carnegie; Göteborg 1910 Wald. Zachrissons förlag,
Internet: <http://runeberg.org/arbherra/0143.html>