



MALMÖ UNIVERSITY

Lärarytildningen
Individ och Samhälle

Examensarbete
15 poäng

PÅ SPANING EFTER DET URSPRUNG SOM FLYTT

REPRESENTATIONER AV FÖRHISTORISK ETNICITET OCH GENUS
I LÄROBÖCKER I HISTORIA FÖR GRUNDSKOLANS SENARE ÅR

Elisabeth Beausang Rostoványi

Lärarytildningen 90 poäng
Höstterminen 2009

Examinator; Per Eliasson
Handledare: Thomas Småberg

Sammanfattning

Denna uppsats syftar till att analysera hur begreppen genus och etnicitet representeras i läroböcker för grundskoleelever i svensk grundskola. Fokus ligger på åldersgruppen 14-15 år och inriktningen gäller särskilt förhistoria och hur begreppen genus och etnicitet kommer till uttryck både vad gäller text som bild. En jämförelse och utgångspunkt i denna analys är diskussionen om människans ursprung så som den beskrivs i framförallt svensk populärvetenskap samt hur denna diskussion relaterar till genus- och etnicitetsbegreppen. Anledningen till att det är av särskild vikt att diskutera och analysera dessa begrepp är på grund av att den svenska skolans styrdokument är mycket tydliga i sina rekommendationer att implementera dessa båda begrepp för att på så sätt undvika polariseringar och värderingar av personer utifrån t.ex. kön eller härkomst.

Abstract

This study is to a large extent an explorative search for representations of gender and ethnicity as expressed in teaching books concerning prehistory in compulsory school. The age level is 14-15 and the focus is specially prehistory and the representations of gender and ethnicity. The departure is a discussion of human's origins as presented in a variety of foremost Swedish writing in popular science regarding issues related to genus and ethnicity. The school and course curriculum is very clear in its guidelines concerning gender and ethnicity which calls for a complete avoidance of stereotype thinking and/or valuation of any person based in belonging to a certain gender or ethnicity.

Keywords

Compulsory school, Ethnicity, gender, human origin, national curriculum, popular science, prehistory, textbook research.

Nyckelord

Etnicitet, förhistoria, grundskolan, genus, läroböcker, populärvetenskap, styrdokument, ursprung.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING

2. ATT DEFINIERA VERKLIGHETEN

Terminologi

Etnicitet

Genus

Historiebruk

Metod

3. PÅ JAKT EFTER DET URSPRUNG SOM FLYTT

3:1 Populärvetenskapliga representationer av ursprung; etnicitet och genus

Ursprung och föda

Ursprung och genus

Ursprung och socialt samspel

Ursprung och etnicitet

3:2 Läroboksrepresentationer av ursprung; etnicitet och genus

Historia A Grundbok, Del 1, Punkt SO

SO Direkt Historia 1

Levande historia elevbok 7

4. AVSLUTANDE DISKUSSION

KÄLLFÖRTECKNING

1.

INLEDNING

Vi lär oss inte för livet utan för skolan

(Non vitae sed scholae discimus¹)

Lucius Annaeus **Seneca** d.y.

Syftet med föreliggande arbete är att identifiera och analysera representationer, i text och bild, av genus och etnicitet i tre aktuella läroböcker avsedda för elever i grundskolans senare år sett i relation till samtida ursprungsberättelser och historiebruk förmedlade i populärvetenskapliga publikationer.

Den främsta orsaken till valet att analysera lärobokrepresentationer är att läroböcker utgör *en väsentlig del av undervisningen*, och *dominerar såväl planering som genomförande av undervisningen i grundskolan*.² Detta borde innebära att läroboksframställningarna i skolsammanhang utgör basen i lärandet av människans tiotusentalsåriga äldsta historia. Den kunskapssyn och de grundläggande föreställningar och det urval av stoff som där presenteras är viktigt att analysera eftersom omfånget i läroböckerna är synnerligen kortfattat vilket innebär att tiden som ägnas människornas äldsta historia blir förhållandevis kort.³ Eftersom läroboksförfattarna under de senaste hundra åren gått från att ha varit historiker till att vara lärare är kopplingen till historievetenskapen inte längre lika självklar och direkt. Författarna till grundskolans historieböcker som utgår ifrån sina tolkningar av rådande läroplaner riskerar

¹ *Vi lär oss inte för livet utan för skolan* är en ganska allvarlig och möjligen milt ironisk devis som kritiserade det romerska skolans förkärlek för ständigt tragglande av bl. a. grammatiska regler i syfte att bli en god retoriker. Ämnen som biologi, matematik, geografi, astronomi, teknik, ekonomi och medicin lyste med sin frånvaro under denna epok. De ämnen som studerades var filosofi och historia. Devisen förvrängdes ganska omgående till sin motsats; *vi lär oss inte för skolan utan för livet*. (Jansson 2002: 68ff.) Den romerske filosofen och talaren Seneca dog 65 e. Kr. och verkade bl.a. som den blivande Kejsar Neros lärare.

² Berggren & Johansson 2006:11 och Ammert 2004:277.

³ En rundringning till 16 stycken undervisande SO-lärare i Malmö kommun uppger 13 av dessa att de i genomsnitt ägnar människans förhistoria ca. två veckor i årskurserna 7-9. En bidragande orsak till varför svenska elever inte erhåller mer än ett par veckors undervisning i förhistoria torde även vara att utbildningen för att erhålla ämneskompetens i ämnet historia, gällande både lärarhögskolor och universitet, är mycket summarisk. En minienkät gjord av mig under Vft: n VT 08 gav följande resultat. Fyra av lärarna meddelade att de ägnar två veckor av tre årskurser åt människans förhistoria eftersom eleverna "fått så mycket undervisning redan i ämnet i årskurs 4, 5, och 6". De blev mycket förvånade när jag upplyste dem om att elever överhuvudtaget inte studerat någon förhistoria alls under dessa år. En av lärarna använde dock hela fem veckor av undervisningen till studier av människans tidiga historia.

därmed att både ideologisera och politisera historieframställningarna.⁴ Även om intentionen är att producera pedagogiska material i syfte att förmedla allmängiltiga faktakunskaper såväl som kulturella normer och värderingar som för tillfället anses grundläggande.

Den svenska forskningen kring läroböcker för grundskolans senare år i ämnet historia och då särskilt avsnitten som behandlar *förhistoria*, inkluderat människans ursprungshistoria, i relation till begreppen och representationerna av *etnicitet* och *genus* är med få undantag eftersatt.⁵ Ett undantag utgör Karlssons granskning från 2004 av 63 läroböcker där syftet bl.a. var att identifiera beskrivningar och bilder av den samiska kulturen för att kunna analysera de värderingar framställningarna uttrycker.⁶ På svenska universitet och högskolor är däremot människans äldsta historia, förhistoria och representationer av t.ex. manligt och kvinnligt ett inte ett helt ovanligt ämne för studentuppsatser. Debatt rörande produktion, problematisering och bruk av människans äldsta historia vad gäller *genus* och *etnicitet* förekommer vid enstaka tillfällen i dagspress eller etermedia.⁷

Skolverkets kursplan för historia slår fast att historieämnet skall belysa ... *hur villkoren för kvinnor, män och barn – liksom för olika samhällsklasser och etniska grupper – har påverkats i historiska skeenden. Svenska elever skall i slutet av det femte skolåret kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser i världen.*⁸ Begreppen kvinnor, män och barn dvs. *genus* och *etnicitet* nämns inte under de mål som elever skall ha uppnått under det nionde skolåret eller i betygskriterierna för grundskolans senare år. Därför kan man antingen förmoda att dessa specifika inriktningars grund redan skall vara lagd och/eller att de med självklarhet även skall ingå i de mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret. Den gemensamma kursplanetexten för de samhällsorienterande ämnena vari historia ingår omfattar strävansmålen av skrivningen att eleven *gör det till en vana att i sitt handlande ta hänsyn till allas lika värde och rättigheter, oberoende av exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet.*⁹ I

⁴ Ammert 2004:276.

⁵ För läromedelsanalys av mycket gamla kulturer med någon form av skriftspråk som Mesopotamien och Egypten se t.ex. Niklas Ammert som berör framställningar av de tidiga flodkulturernas civilisationer i sin avhandling *Det osamtidigas samtidighet* från 2008. Etnicitet och historiemedvetande har även problematiserats av Kenneth Nordgren (2002, 2006).

⁵ Berggren & Johansson 2006:11.

⁶ Karlsson 2004 hänvisad till i Skolverket, *Rapport 285*, 2006:11. Se även Wickström, J. (2008). *Fornskandinaviskt stoff i den svenska folkskolans pedagogiska texter: en bred empirisk inventering av etiska, mytiska, kultiska, politiska, sociala och genusmässiga framställningar*. Teologiska Institutionen, Uppsala Universitet.

⁷ För lärobok i förhistoria för *grundskolans tidigare år* se; Beausang 2003a, 2003b.

⁸ <http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=24&skolform=11&sprak=sv&id=3...> 2008-12-02

⁹ Ibid.

skrivningarna som berör kunskapsområdets karaktär och uppbyggnad slås det fast att det samhällsorienterande perspektivet omfattar en orientering i olika uppfattningar med en tydlig uppmaning att *klart ta ställning mot sådana som innebär kränkningar mot andra människor*.¹⁰ Eftersom *(E)n grund för tolerans mot oliktankande skapas av förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt av olika människor beroende på exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet*.¹¹

Föreliggande arbete avser att analysera tre stycken läroböckers avsnitt, som behandlar människans ursprung och äldsta historia. Studien ämnar fokusera på vilka verklighetsuppfattningar och idealbilder som förmedlas i läroböcker när det gäller komplexa begrepp som *genus* och *etnicitet* i relation till berättelsen om människans *ursprung*.

2.

ATT DEFINIERA VERKLIGHETEN

Terminologi

Etnicitet

Begreppet etnicitet har inte sällan luddiga konnotationer till *ursprung* vilket syftar på individers geografiska, territoriella, födelse- och/eller uppväxtplats och språk. Dessa påtagligt, uppenbara självklarheter kombineras ofta med religionstillhörighet, seder och bruk. Till detta läggs, ofta per automatik, slutligen betraktarens förförståelse gällande individens syn på sig själv, omvärldssyn, seder och bruk samt den normativa synen på vad som är rätt och fel, gott och ont. Detta utgör sammantaget en någorlunda skranglig konstruktion som ligger till grund för mer eller mindre formellt certifierade uttolkare av olika slag. Lärare, forskare, lekmän, inklusive undertecknad, faller lätt i denna för tanken så komplicerade fälla. Vi tror oss med lätthet kunna urskilja det annorlunda och glömmer därmed att definiera det som inte är

¹⁰ <http://www3skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=24&skolform=11&sprak=sv&id=3...2008-01-30>.

¹¹ Ibid.

annorlunda dvs. i vårt fall den normativa svenska etniciteten. Vad är en etnisk svensk för någonting? Vilka skulle kunna passa in i den gruppen?¹²

I det fallet man identifierar verkligheten såsom varande icke-essentiell blir det problematiskt när studier och forskning använder sig av kategorier och klassificeringar som inte ger utrymme för nyanser utan framstår som essentiell, grovhuggen och mindre korresponderande till verklighetens nyansrikedom. De vanligaste kategorierna som används inom den pedagogiska forskningen är pojkar, flickor och invandrare. Kategorier som i själva verket kanske inte är mer informativa än andra klassificeringar som t.ex. långa, korta eller rika, fattiga skulle ha gjort. I princip betyder detta att ett definierat kulturanalytiskt förhållningssätt blir svårt att applicera i kombinationen mellan styrdokument och aktuell forskning. Detta har betydelse för en läromedelsanalys där människan på förhand kategoriserats som pojke, flicka, man, kvinna, eller som bärare av en specifik etnisk bakgrund.¹³ Detta är ett problem som även i detta arbete kommer att resultera i att slutsatserna kommer att påminna om genusforskningens tidigaste mål från 1960-talet som var att *skriva in* kvinnan och senare även *barn och män*, utan påtaglig ekonomisk eller politisk makt, i historien. På senare tid har även elever *med annan etnisk bakgrund* försökt lyftas fram som en bortglömd och därmed inte tillgodosedd elevkategori när det gäller lärandesituationer i historia.

I sin inledning till kapitlet *Det är inte min historia!* Konstaterar David Mellberg (a) *tt kunna skilja mellan en nationalistisk förd politik och en etnisk folkgrupp är fundamentalt för att undvika hat mellan etniska grupper.*¹⁴ Något senare slår Mellberg fast att ungdomstiden är en identitetssökande period vilket läraren måste hantera med viss varsamhet för att inte omedvetet utsätta eleverna för övertalning eller indoktrinering. De elever som ligger till grund för Mellbergs artikel är således både identitetssökande och tillhörande en urskiljbar etnisk folkgrupp. Mellberg avhåller sig dock från att uttryckligen analysera och problematisera vad en *etnisk folkgrupp* skulle kunna vara eller är. Klart står att det är något annorlunda i relation till något, men det beskrivs inte till vad.

Ett par kriterier för vad Mellberg menar med etniska folkgrupper går dock att extrahera. Det hör ihop med geografi, territorialitet. Den etniska identiteten är i Mellbergs definition till och med knuten till den nationella berättelsen, ett lands specifika historieskrivning, vilket utgör basen för identifikationen, vidare använder han begreppet etniska hemländer om att komma

¹³ Exempel på denna problematik där essentiella kategorier möter ett i grunden konstruktivistiskt kulturanalytiskt synsätt se Tallberg Bromans arbete från 2002 .

¹⁴ Mellberg 2004:318.

ifrån olika länder.¹⁵ Mellberg fortsätter att med hjälp av exempel visa på att en elev är delaktig i två etablerade historiekulturer.¹⁶ Detta har förmodligen föranlett Mellberg att titulera sitt kapitel *Det är inte min historia!* Här vore det önskvärt med ett enda exempel på elever som inte har *minst* två stycken, under framväxt, etablerade historiekulturer. Det historiemedvetande som reproduceras i hemmen har troligen få referenser till skolans historiekultur oavsett geografisk bakgrund, språk, seder eller bruk. Eleverna i denna studie uppvisade även ytterst bristfälliga kunskaper om sina hemländers historia och att de identifierade sig med sin etniska grupp även om de var födda och uppvuxna i Sverige.¹⁷ Mellberg avslutar sitt kapitel med frågan *om det är ett problem att eleverna inte får ta del av "sin" historia i ett "professionellt" sammanhang.* Hans svar blir ett obetingat ja eftersom utgångspunkten för undervisningen i historia måste vara att elevernas identitet (den identitet som är i vardande) har betydelse för innehållet. Eleverna måste erbjudas möjligheter att fördjupa sig i "sin" historia även om den ofta är mytisk och nationalistisk. Man kan fundera över vems historia som inte är en väv av fakta, myt och i förekommande fall nationalistiska övertoner och om man överhuvudtaget kan äga sin historia.

Den svenska historien, enligt Mellberg, måste studeras och beskrivas för att visa hur det moderna samhället byggdes upp och utvecklades till ett multietniskt samhälle. Som kommentar till Mellbergs resonemang kan man givetvis framföra att inflyttning av människor från andra länder eller geografiska territorier med annan religion och annat språk vid fler än ett tillfälle berikat nationen Sverige. Mellbergs artikel är ett bra exempel på när begreppsförvirring råder vilket naturligtvis även påverkar de förslag som ges för att förbättra en situation som upplevs som problematisk och som inte heller den formulerats på ett noggrant sätt. Dessutom kan man sakna referenser till de s.k. etniska minoriteter som i ett längre historiskt perspektiv varit avsevärt betydelsefulla vad gäller kulturell mångfald i Sverige.¹⁸

Ylva Wibaeus har utifrån kvalitativa forskningsintervjuer studerat tio blivande historielärares förståelse av begreppet kulturell mångfald utifrån ett historiedidaktiskt perspektiv. Hon konstaterar att mångfaldsbegreppet allt mer kommit att ersätta mångkulturbegreppet eftersom användarna av det senare begreppet ofta betonat kulturella aspekter som etnicitet och religion. Hon konstaterar helt riktigt att *(k)lass, kön och etnicitet är olika aspekter av människors liv och hänger alla samman med hur vi skapar våra identiteter*

¹⁵ Mellberg 2004:319-320 samt 327.

¹⁶ Mellberg 2004:320.

¹⁷ Mellberg 2004:326-7.

¹⁸ Se t.ex. Arnstberg & Ehn 1976.

liksom för hur samhället organiseras.¹⁹ Wibaeus noterar dessutom att svensk skolforskning sällan kombinerat klass, kön och etnicitet i studier när det gäller elevers förhållande till skola och undervisning. Dessvärre undlåter Wibaeus att försöka definiera de tre begreppen, vilka tillsammans utgör den teoretiska grunden för studien, utan väljer istället att fördjupa sig i begreppet historiemedvetande. Endast i en not i Wibaeus bok får läsaren en inblick i hur problematiskt etnicitetsbegreppet är och att det kan syfta på flera saker som identitet, kategori, kollektiva grupper eller relationer och att det är något föränderligt som konstrueras och rekonstrueras i form av gränsdragningar i specifika situationer.²⁰ Inte heller de signifikanta begreppen kön och klass analyseras eller diskuteras i sammanhanget.²¹ Wibaeus låter istället lärarstudenterna definiera begreppen i artikelns avslutande diskussions och resultatdel. Där finner vi att studenterna gör en klar koppling mellan begreppet mångfald och etnicitet. Vad lägger då dessa studenter in i begreppet etnicitet? De uttrycker att elever antingen är etniskt svenska eller har en annan etnisk bakgrund vilket innefattar både de som är födda på annan plats än i Sverige samt de vars föräldrar är det, samt annat förstaspråk än svenska.²² Dessa två förhållandevis enkelt urskiljbara parametrar förefaller i Mellbergs artikel leda till slutsatser rörande specifika tankar, vanor, levnadssätt som inte kan betecknas som svenska, och därmed inte normativa.

Arkeologen Anders Högberg (2008) diskuterar identitet, härkomst och plats i relation till begreppet kulturarv och historieundervisning. Han ställer den grundläggande frågan ... *varför det anses som positivt att stärka människors identitet i nutiden med hjälp av tillhörighet till dåtiden*. Högberg refererar till kulturgeografen Katarina Mattsson som har visat att människor tillskrivs egenskaper genom relationen mellan dem själva och den geografiska plats de härstammar från. Denna koppling görs via s.k. *rotmetaforer*, vilket innebär att en tänkt befolkning rotas till en viss plats genom berättelser.²³ *”Rotmetaforen” är avgörande för hur en klassificering och värdering av skillnader och likheter ter sig. Det är en exkluderande klassificering och värdering som ligger till grund för hur människor bemöts. Metaforen handlar om människors olika bakgrunder formulerade i termer av ursprung och förutsätter en tro på geografisk bakgrund som viktig. Det är människors tillhörighet som är styrande, inte deras åsikter om vilka värden de tillskriver denna tillhörighet.*²⁴ Insikten om att tron på geografisk bakgrund eller nationellt ursprung utgör betydelsebärande grund för hur individer

¹⁹ Wibaeus 2008:32.

²⁰ Ibid: not 8.

²¹ Ibid.

²² Ibid:28,46ff.

²³ Högberg 2008:18.

värderar sig själva eller blir värderade av andra riskerar att bli schablonartade klassificeringar utan reell giltighet utan kunskap om vilka värden berörda människor ger detta ursprung. Jordens dragningskraft är uppenbarligen mycket stark.²⁵ *Etnicitet* är inte bara en relativt ny term utan är dessutom en av de mest vanskliga som enligt mitt förmenande ingår i skolans styrdokument, detsamma gäller begreppet *identitet*.²⁶ Att termen har att göra med klassificering av människor och grupprelationer är de allra flesta som arbetat med detta överens om. Ofta med tillägget att denna grupprelation får sin relationella karaktär av grupper som betraktar sig själva - och betraktas av andra - som *kulturellt särpräglade*. Andra begrepp med nära kopplingar till termen *etnicitet* är bl. a. ras, religion, territorialitet, nationalitet etc.²⁷ Det bör dock tilläggas att *etnicitet* mycket sällan i dagens forskning hänvisar till en kategori av människor som delar en komposition av genetiskt överförbara fysiska kännetecken som blodgrupp, ansiktsdrag, skullform, pigmentering och hårets färg eller kvalitet. *Etnicitet* är således att betrakta som tilldelad och inte förvärvad.

Ett mångkulturellt samhälle har definierats som ett samhälle vars medborgare med skild etnisk och/eller kulturell och/eller religiös bakgrund lever, bor och arbetar tillsammans.²⁸ Inom socialantropologin har begreppet *etnicitet* bl. a. definierats som aspekter på relationer mellan grupper som betraktar sig själva - och betraktas av andra - som *kulturellt särpräglade*. Detta betyder att både de dominanta, majoriteten och minoriteterna inom ett avgränsat territoriellt område är lika etniska. *Etnicitet* handlar om att klassificera människor och grupprelationer. Gruppidentiteter definieras alltid i förhållande till något annorlunda, i förhållande till icke-medlemmar av gruppen.²⁹ Som Hylland Eriksen uttrycker det: *För att etnicitet skall uppstå måste grupperna ha ett minimum av kontakt med varandra, och de måste hysa föreställningen om att den andra gruppen är kulturellt annorlunda än den egna*. Om dessa villkor inte är uppfyllda, finns ingen *etnicitet*, eftersom *etnicitet* till sin natur är en aspekt av en relation, inte en egenskap hos en grupp och *bara i den mån kulturella skillnader*

²⁴ Ibid.

²⁵ En fråga som återkom i den historiedidaktiska forskningscirkeln på Lindeborgsskolan i Malmö som skapades för att arbeta kring historieundervisning i det mångkulturella klassrummet var; "...hur man undervisar om flera *nationella* (min kursivering) historier på samma gång?" Eliasson 2009:13.

²⁶ Ordets tidigaste förekomst i ett lexikon är 1972; Oxford English Dictionary, Moynihan 1975 i Hylland Eriksen 2003; Det har publicerats hyllmeter av böcker som adresserar dess begrepps potentiellt farliga innebörd. Som introduktion till ämnet rekommenderar jag varmt Hylland Eriksen T. 2002, 2003, 2004. Se t. ex. också Strömbom 2003, Gleason 1983, Hobsbawm 1992.

²⁷ Hylland Erikssen 2003:9ff.

²⁸ Lorentz 2004.

²⁹ Hylland Eriksen 2003:12f.19.

uppfattas som viktiga, och görs socialt relevanta, innehåller sociala relationer etniska element.³⁰

Genus

Genus syftar både på mer eller mindre synliga och påtagliga könskaraktiska och de förväntningar på sociala praktiker, ofta uttryckta i termer som manligt och kvinnligt specificerade av den kulturella kontexten och ofta kopplad till förväntad praktik. Historiska kulturella kontexter uppvisar snarare som regel än undantag parallella och skiftande förväntningar på människor med olika fysiska könskaraktiska, biologiskt (estimerat) kön, beroende på bl. a. sammanhang, sociala och ekonomiska omständigheter. Begreppet genus är således en mer *symbiotisk kategori* vilken innefattar både föreställningar, tankefigurer, förväntningar och sociala praktiker vilka i sin tur påverkar uppfattningen om det påtagligt biologiska.³¹ Den internationella genusforskningen har alltsedan Ann Oakley (1972) separerade det biologiska könet från det sociala arbetat med att klassificera och kategorisera genus som ett socialt fenomen som är konstruerat och rekonstruerat och kontextualiserat.³² Utgångspunkterna för mycket av dagens genusforskning ser fenomenet som flytande, icke-statistiskt, komplext med starka kopplingar till identitet, identifikation och subjektivitet.³³ Inom forskningsfältet genus och utbildning diskuteras även det man brukar kalla dolda genusstrukturer vilket syftar till de osynliga strukturer som skapar till synes genusneutrala styrdokument av olika slag. De genusrepresentationer som förmedlas via läroböcker kan sägas utgöra en del av en normaliseringsprocess vilken både konstruerar, i vissa fall marginaliserar, inkluderar och exkluderar social grupperingar på flera samhällsnivåer samtidigt.³⁴

Sentida genusteoretiker har utvidgat begreppet när det gäller den sociala (re-) produktionen, av feminisering och maskulinisering. Ungdomar växer upp i en förändrad samhällsform som skiljer sig från det industriella samhället såtillvida att individen/subjektet inte längre följer ett förutbestämt mönster. Individen är själv ansvarig för de egna valen och får därmed själv ta konsekvenserna av lyckade eller mindre lyckade livssituationer i relation till lycka eller tillgång till makt. De tyska socialteoretikerna Ulrich Beck och Elizabeth Beck-Gernsheim hävdar att detta nya steg i moderniteten medför att individer i allt lägre grad associerar

³⁰ Ibid:21-22.

³¹ För förändringar på förväntande sociala praktiker genom de senaste två årtusendena utifrån synliga biologiska karaktäristika se t.ex. Thomas Laqueurs *Om könets uppkomst; Hur kroppen blev manlig och kvinnlig* (1994).

³² Oakley 1972.

³³ Arnot & Mac an Ghail 2006.

³⁴ Eilard 2008:29ff.

specifik klass, genus och etnicitetstillhörighet med ojämlikhet eller över och underordning.³⁵ Den västerländska senmoderna människan har på grund av de förändrade ekonomiska förutsättningarna således individualiserat sitt subjekt och sina önskningar snarare än att känna att de är predestinerade till generella sociala mönster. Detta innebär i sin tur att både individen och familjen har omförhandlat normer och praxis i relation till exempelvis yrkesval. Kvinnor har i det postindustriella och globala samhället frigjorts ifrån sina "traditionella" roller till skillnad från männen.³⁶ Även Anthony Giddens, den brittiske sociologen, har argumenterat för att de traditionella mönstren vad gäller formerna för genusidentifikationen är under upplösning.³⁷ Spänningen mellan traditionella könsroller och icketraditionalism samt förbestämd social grupptillhörighet och förhållandet till individualisering när det gäller genus och utbildning går som en röd tråd genom de artiklar som Arnot och Mac an Ghail sammanställt i *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education* från 2006.

Beverly Skeggs visar dock tydligt i sin studie (1997) av brittiska arbetarklasskvinnor att genusidentifikationen förmodligen fungerar på olika sätt beroende på vilken samhällsklass man tillskrivs och/eller tillskriver sig själv. *The individualism which is assumed in a great deal of theorising on subjectivity is the product of, and in the interest of, privileged groups in every specific historical and national circumstances. The project of the self is a Western bourgeois project.*³⁸ Skeggs forskning visar att arbetarklassens kvinnor inte själva är skapare av sin identitet utan befinner sig i en tidsavhängig process där den ontologiska säkerheten grundas i att "passa in".³⁹ Arbetarklassens kvinnor saknade helt enkelt tillgång till den form av kapital, kulturellt och monetärt, som genom utbildning och anställning skulle möjliggöra det fria valet i skapandet av den egna genusidentiteten i kombination med utbildning och anställning.⁴⁰ Genus och etnicitet utgör dock enbart två former av sociala kategorier och det är de sammantagna sociala kategoriernas betydelse för individens subjektspositionering som ligger till grund för identiteten. Anläggandet av ett intersektionellt perspektiv, d.v.s. att den individuella identiteten ses som föränderlig och under ständig omförhandling utifrån både inre och yttre kontexter. Perspektivet visar på konkurrerande maktordningar utifrån sociokulturella kategorier i specifika situationer samspelar och förhandlas fram i ett ständigt skapande av makthierarkier. Den förändring som uppstår utifrån en specifik kontext sker både inom

³⁵ Beck & Beck-Gernsheim 2002:44, 169.

³⁶ Beck 1992:112.

³⁷ Giddens 1992:3.

³⁸ Skeggs 1997:163.

³⁹ Ibid:162f.

⁴⁰ Ibid:161.

individerna och mellan de mötande.⁴¹ Denna insikt får konsekvenser för hur både elever och lärare tolkar och eventuellt själva använder sig eller samspelar med de representationer av förhistorisk genus och etnicitet som läroböckerna ger uttryck för den i den ständigt pågående identifikations- och normaliseringsprocessen, både inom och utom skolans kontext.

Om människan definieras som komplex, föränderlig och situationskänslig kan det dock bli problematiskt att klassificera henne utifrån vedertagna kategorier som utgår ifrån synliga fysiska karakteristika som t.ex. pojke och flicka. Utifrån synliga fysiska kategorier läggs (oftast hetero-) normativa förväntningar av olika slag beroende på tid och sammanhang, vilka inte alltid överensstämmer med vad som faktiskt praktiseras eller praktiserades. Skrivningarna i skolans styrdokument är mycket tydliga vad gäller den faktiska lärandesituationen i relation till genus även om hänvisningar till genus oftast uttrycks i enbart två möjliga varianter som i manligt och kvinnligt.⁴² I skollagen kapitel 1, paragraf 2 står det att; *Särskilt skall den som verkar inom skolan främja jämställdhet mellan könen och ... aktivt motverka alla former av kränkande behandling ...såsom rasistiska beteenden.*⁴³ Läroplanens skrivningar för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) slår fast att skolan skall *...aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Samt att (s)kolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster.*⁴⁴ I den gemensamma kursplanetexten för de samhällsorienterande ämnena där historia ingår lyder de skrivningar som behandlar kön (den äldre termen för genus), etnicitet som följer; *Skolan skall...sträva efter att eleven gör det till en vana att i sitt handlande ta hänsyn till allas lika värde och rättigheter, oberoende av exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet. Skrivningen (E)n grund för tolerans mot oliktankande skapas av förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt av olika människor beroende exempelvis på kön, klass och etnisk tillhörighet* återfinns under rubriken ”Demokrati som livsform och politiskt system” i samma dokument.⁴⁵ Denna sista skrivning ligger snubblande nära ett särartstänkande byggt på grova generaliseringar utan nyanser och därmed möjligtvis fullständigt missvisande och som snarare underhåller normativa förväntningar på olika synsätt och praktiker beroende på kön. Eftersom lärobokens framställning av genus och etnicitet i förfluten tid dessutom måste kopplas till styrdokumentens skrivningar uppstår således en

⁴¹ Eilard 2008:29f.

⁴² Denna uppdelning i två möjliga biologiska kön utelämnar per automatik de barn som inte kan benämnas normala, naturliga eller självklara och som föds med två biologiskt synliga kön och de vars hormonella tyngdpunkt inte korresponderar mot den yttre könsklassificeringen samt de som väljer att ”byta” genus. Se t.ex. Ambjörnsson 2006.

⁴³ Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) i Lärarens handbok 2005:9.

⁴⁴ Lpo 94 i Lärarens handbok 2005:10.

⁴⁵ Se *Lärarens handbok* 2002, speciellt avsnitten värdegrund, Lpo och De gemensamma kursplanetexterna för

normativ och tvingande definition på begreppen, vilket innebär att ingen människa, oavsett fysiologiska könskaraktiska och/eller avsaknaden av densamma, samt förmodad position i det aktuella samhället, skall uteslutas ur historieskrivning eller p.g.a. av läromedelsförfattarens okunskap om rådande forskningsläge och karakteriseras på ett felaktigt och/eller slentrianmässigt sätt.⁴⁶ Detta i sin tur innebär att läraren måste förhålla sig till och kunna bedöma de representationer av genus som läroboken uppvisar och hantera styrdokumentens skrivningar i relation till genus i den aktuella lärsituationen.

De nuvarande kategoriseringar av elever i pojkar/flickor, svenska/annan etnisk tillhörighet, utgör en slående paradox i styrdokumentens skrivningar och delar av den pedagogiska forskning och utbildning som bedrivs.⁴⁷ Risken för att göra en logisk kullerbytta blir stor om man i forskning vars resultat anses samhällsrelevanta kategoriserar människor utifrån mer eller mindre synliga kroppsliga karaktiska och samtidigt kritiserar ett särartstänkande som utgår ifrån att vi föds med ett socialt kön som avgörs av vår biologiska konstitution. Detta är en problematik som även synliggörs i t.ex. statistiska undersökningar där könskategorierna pojkar och flickor ligger till grund svarsanalyser.⁴⁸ De två kategorierna ställs mycket ofta mot varandra och utgör en grundläggande dikotomi för alla inblandade att förhålla sig till samtidigt som andra kategoriseringar som tex. socioekonomisk kontext förmodligen skulle ge mer giltiga och signifikativa resultat beroende på frågeställning och mål med undersökningen.

Historiebruk

Den historiekultur som produceras inom ramen för skolans formella verksamhet samspelar med mer eller mindre informella arenor för historiereproduktion vilka tillsammans skapar den enskilda individens historiemedvetande. Elevernas historiemedvetande skapas till stor del utanför klassrummet i en mängd varierade kontexter. Även lärarens historiemedvetande

samhällsorienterande ämnen samt Skolverket; *Kursplaner 2000*.

⁴⁶ Definitionerna på begreppet genus är många och ännu fler beroende på kontext, avsändare och förmodad målgrupp. I en nyutkommen lärobok i ämnet, *Genus – hur påverkar det dig?* av H. Josefson (2005) inleder författaren med att säga att genus sitter i huvudet och inte mellan benen. Må så vara att vi konstruerar vad som är förväntat men utgångspunkten är ju självfallet vår immanenta klassificering och den gör vi oavsett om vi vill eller inte efter traditionell könskaraktisk, allt som oftast synlig, se förslagsvis Beausang 1999, men även osynlig. Jag tänker här t.ex. på avstängningen av den sydafrikanska kvinnliga sprintern Caster Semenya som vid provtagning av kromosomer visade sig vara man! (DN 2009-08-19). Läs Ambjörnsson 2006, för en bra och uppdaterad introduktion till ”kontextualiserad kropp och knopp”. Se även Tallberg Broman 2002.

⁴⁷ För denna problematik se t.ex. Tallberg-Broman (2002) och Skolverkets rapport 285 (2006).

⁴⁸ Om man som t.ex. Tallberg Broman inte explicit förespråkar ett särartstänkande när det gäller pojkar och flickor och dessutom relaterar till den, alltsedan De Beauvoirs "Det andra könet", i allt högre grad accepterade idén att det manliga och kvinnliga, (pojliga och flickiga) är en social konstruktion, hur blir det då med att alla underlag för slutsatser är resultatet på statistik som klassificerar unga människor som pojkar och flickor?

rekonstrueras och vitaliseras kontinuerligt inom ett flertal skiftande kontexter utanför skolan.⁴⁹

Historikern Klas-Göran Karlsson har identifierat fem stycken idealtypiska historiebruk i en modell.⁵⁰ Karlssons matris över de olika formerna för historiebruk är; Ett *vetenskapligt bruk* som fyller ett behov av att upptäcka och rekonstruera det förflutna genom verifiering/falsifiering och tolkning och som utförs av historiker. Ett *existentiellt bruk* vilket svarar mot behovet av att minnas. Funktionen är här att skapa en förankring och en orientering i den egna tillvaron och något som utförs av alla människor. Det moraliska bruket fyller behovet av att återupptäcka. Det brukas av breda befolkningsgrupper i syfte att restaurera och/eller rehabilitera människor som blivit orättfärdigt behandlade i det förflutna. Det *ideologiska bruket* som svarar mot behovet att uppfinna och konstruera används av intellektuella eller politiska elitgrupper i syfte att rationalisera och/eller legitimera föreslagna eller genomdrivandet av specifika normer och praxis. Den sista kategorin av historiebruk är *icke-bruket*. Även detta bruk, liksom det tidigare fyller en legitimerande och rationaliserande funktion utifrån ett behov av att glömma. Brukarna består av intellektuella och politiska elitgrupper.⁵¹ Ett samhälles kommunikativa rörelsemönster låter sig självfallet inte avgränsas så enkelt som den ovan beskrivna men klassificeringen tydliggör historiens mångfacetterade bruk vilken ofta omfattar flera aktörer och förutsätter både aktiva avsändare och mottagare.

Kulturanalys (eng. *Cultural studies*) som bedrivits inom discipliner som antropologi, sociologi, etnologi och även arkeologi har sedan 80-talet genomgått förändringar som lett till delvis nya strategier för att tolka och förklara människors relation till synliga eller mer underliggande fenomen som organiserar eller styr vårt tänkande och våra kommunikativa handlingar.⁵² Den inomdisciplinära kritiken mot ett *essentialistiskt* synsätt, som syftar på hur verkligheten och människor grundläggande är, har fått ge plats för ett mer pluralistiskt synsätt som betonar komplexitet, multipla kontext och situationsbaserade identiteter och/eller egenskaper istället för naturgivna och därmed oföränderliga. Detta betyder att varje enskild individ i princip inte med lätthet kan klassificeras eller systematiseras som tillhörande en specifik grupp driven av specifika ”naturgivna” förutsättningar utifrån en identitet eller

⁴⁹ Se figur 2 i Höberg 2008:71.

⁵⁰ Denna modifierade modell bygger på Jörn Rüsens (2004) utveckling av Nietzsches ungdomsskrift *Om historiens nytta och skada* från 1874 och diskuteras utförligt i Kennet Nordgrens avhandling *Vems är historien?* (2006)

⁵¹ Nordgren 2006:42.

⁵² Ehn & Lövgren 2001:11ff.

egenskap. Vi lever alla i samma värld men våra perceptioner och tolkningar sker utifrån *olika och föränderliga* referensramar.⁵³

Kulturella skillnader uppfattas utan tvekan som viktiga i vårt samhälle. De görs socialt relevanta och påverkar därmed våra sociala relationer vilket inte minst Mellbergs och Wibaeus studier visat oss. Låt oss börja med att definiera och specificera vad som utmärker *det hos dem* som utgör basen för vad som uppenbarligen utgör grunden för att kunna urskilja kontraster och därmed avgör vad som i förlängningen upplevs som annorlunda. Detta är en förutsättning före det att vi registrerar, analyserar och problematiserar de annorlunda och de särpräglade. Jag menar att en historieskrivning aldrig kan utgöra en individs existentiella terra firma och därmed skapa meningsfulla sammanhang vilket skulle kunna leda till ökad trygghet för elever oavsett härkomst. Trygghet och identitet måste skapas på ett annat sätt hos elever i den svenska obligatoriska grundskolan och vägen dit måste vara genom en långsam, trevande och funderande osäkerhet kantad av motsägelser. Om man hyser den uppfattningen att en historieskrivning eller historieförmedling av annat slag skulle kunna utgöra det fikonlöv som skyddar oss från vetskapen om att vi är nakna är det bara den nationalistiska/politiska varianten som kan erbjuda det eftersökta.

Det är i denna mödosamma process som lärarens professionalitet och förmåga till medvetandegörande som ger avtryck hos varje enskild elev. Den mest närliggande definition av begreppet *etnicitet* utifrån hur det använts och vad som mest frekvent, dock implicit, tycks åsyftas är förmodligen; geografisk födelse/uppväxtplats, modersmål, religiös tillhörighet samt en gemensam historisk bakgrund vilken på alla dessa punkter skiljer från nära levande grupperingar med annat språk, annan religiös tillhörighet och med en annan historisk bakgrund. Förutsättningen är att detta identifierats som relevant av båda grupper. Mötet mellan dessa (minst) två identifierade grupper tycks för övrigt diskuteras i samband med samhällsfenomen av problematisk karaktär vilken kräver speciella åtgärder. Detta kan bero på att varje enskilt identitetsskapande kriterium är dolda storheter vilka i sig kräver fenomenologiska överväganden före varje eventuell tolkning.

Metod

Källmaterialet för denna studie består av ett antal populärvetenskapliga publikationer samt tre stycken läroboksavsnitt vilka behandlar människans äldsta historia.

⁵³ Ibid.

Valet av läroböcker ur vilka avsnitten är hämtade och som ligger till grund för denna analys följer i stort de kriterier som presenteras av forskarrapport 285, *I enlighet med skolans värdegrund?*, beställd och utgiven av Skolverket från 2006. Utifrån antal titlar i ämnet är bokförlagen de tre största. Böckernas upplagor har fått tjäna som indikatorer på hur populära och använda de är eftersom uppgift om antal försålda böcker inte uppges av förlagen. Läroboksavsnitten skall behandla människans ursprung och vänder sig därmed till elever i årskurs 7 samt vara skrivna av olika författare.⁵⁴ En enklare läromedelsanalys som denna skulle med Bengt Schüllerqvist definition kunna ingå i det forskningsområde som omfattar kategorin *betingelser för historieundervisning*.⁵⁵

De populärvetenskapliga skrifterna är valda utifrån dess fokus på ursprung, genus och i förekommande fall fokus på etnicitet. Gemensamt är att författarna via ett förment vetenskapligt historiebruk försöker förmedla alternativ till våra samtida normer och praxis utifrån tanken att människans ursprungliga levnadssätt är det rätta och därmed det goda. Dessa böcker utgör följaktligen en form av ideologiskt historiebruk.

Jason Nicholls (2006) sammanfattar de metoder som används inom forskningen av läroböcker och kom till slutsatsen att metoderna för att analysera läroböcker är kraftigt underutvecklade och därmed i stort behov av mer forskning. Han hävdar att det gjorts förvånansvärt lite när det gäller att skapa riktlinjer och precisa och sofistikerade instrument för läroboksanalyser. Nicholls understryker vidare vikten av att de metodologiska kriterierna och instrumenten med nödvändighet måste finjusteras i relation till de syfte och frågeställningar som är aktuella i relation till en specifikt vald lärobok.⁵⁶

I sin bok *Evaluating History Textbooks* från 2001 föreslår Robert Stradling ett antal preliminära analytiska kriterier som är framtagna för att kunna användas av enskilda lärare eller lärarlag vid bedömning och utvärdering av läroböcker. Stradling utgår ifrån fyra stycken huvudkategorier med tillhörande förslag på fyrtio frågeställningar skapade i syfte att underlätta bedömarens värdering. De fyra kategorierna är *innehåll*, *pedagogisk närmande*, *inre kvaliteter* och *yttre faktorer*. Stradling ser sina förslag som högst preliminära vilka måste finjusteras i relation till vad det är man önskar analysera. I föreliggande arbete har ett mindre antal av Pingels och Stradlings underavdelningar till grundkriterier för läromedelsanalys valts och modifierats.⁵⁷ Dessa är;

⁵⁴ Skolverkets forskarrapport 285. 2006:17-18.

⁵⁵ Nordgren 2006:48 med hänvisning till Shüllerqvist (2005).

⁵⁶ Nicholls 2003, med hänvisning till Fetsko 1992.

⁵⁷ Pingel (1999), *The UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, där en generell metodologi presenteras hur framförallt akademiska forskare kan gå tillväga för att analysera läroböcker.

Följande kriterier bildar utgångspunkt för denna analys;

Referenser/Källor

- Är läroboken generellt försedd med hänvisningar till källor och/eller referenser?
- Finns det en sak- eller faktagranskare angiven?⁵⁸

Sakregister/Sökord

- Finns orden genus (kön), man, kvinna, pojke, flicka eller barn upptagna som sökord i ett sakregister, som rubrik, underrubrik eller reflekterande övningsuppgift?⁵⁹

Illustrationer/foto

- Hur och i vilken grad i jämförelse till varandra framställs män, kvinnor och barn?
- Förekommer det framställningar som baseras i ett vi och de-tänkande?
- Hur framställs *vi* och *de andra*?
- Vem gör vad, alternativt, intar en passiv hållning i bildframställningarna?
- Vem utför det för mänsklighetens utveckling det som kan betecknas som framåtskridande och därmed viktigt?
- Vem eller vilka utför aktiviteter som *inte betraktas och/eller inte blir representerade* som utvecklande och framåtskridande för mänskligheten?

Problemorientering

- Är frågor kring *genus* och *etnicitet* problemorienterat eller framställda som självklarheter?
- På vilket sätt problematiserar läroboksförfattaren *genus* och *etnicitet*?
- Diskuteras och problematiseras begreppen *genus* och *etnicitet* i anknytning till de läromedelsavsnitt som behandlar människans ursprung?

Rationalitet/känslot framkallande

- Är skriftframställningen i förhållande till *genus* och *etnicitet* baserad i rationalitet och/eller är den känslot framkallande?
- Hur och i vilken grad i jämförelse med varandra framställs män, kvinnor och barn?

⁵⁸ Sedan 1990 är det inte nödvändigt att ange eventuell sak- eller faktagranskare. Det förhindrar naturligtvis inte ett förlag att göra det ändå. Ett rimligt krav kan tyckas oavsett den merkostnad det skulle leda till.

⁵⁹ Alla de nog så viktiga varianter på *genus* som rymms under begreppet *queer* kommer inte att analyseras eller diskuteras i detta sammanhang. Se istället Ambjörnsson 2006.

- Förekommer det framställningar som baseras i ett vi och de-tänkande? Hur framställs *vi* och *de andra*? Vem gör vad, alternativt, intar en passiv hållning i texten? Vem utför det för mänsklighetens utveckling det som kan betecknas som framåtskridande och därmed viktigt?

Den svenska grundskolans riktlinjer och styrdokument är mycket tydliga och lägger stor vikt i sina skrivningar med hänsyftning på *genus* (kön) och *etnicitet*.⁶⁰ Vid en läromedelsanalys skulle det därför finnas goda skäl att komplettera en analys med följande frågor;

- Finns det representationer av *genus* och *etnicitet* som uttrycker *samtida* stereotypa uppfattningar med liten eller ingen koppling till rådande forskning på området?
- Förekommer det representationer i text och bild där grupper av människor framställs som annorlunda i mötet med det normativa och /eller förväntade och med tydliga indikationer på att dessa grupper ser varandra som kulturellt särpräglade?
- Uppvisar representationerna av *genus* och *etnicitet* kontextuella variationer?

Skälet till dessa kriterier är att de är relativt lättidentifierade vid en *djupläsning*, utan kompletterande efterforskningar vilket därför skulle kunna utföras av praktiserande lärare t.ex. vid bedömning och analys av läromedelsböcker. Kriterierna kräver enbart ett visst mått av ämneskunskaper gällande begreppen *genus* och *etnicitet*.⁶¹ Kriterierna förutsätter dock ett kritiskt förhållningssätt till tendentiös förhistorisk populärvetenskap.

En enklare läromedelsanalys av det slag som här kommer att genomföras räcker inte för att undersöka *historiebruk* av det förflutna i en faktisk lärandesituation. Den ger inga indikationer på lärares sätt att använda den i klassrummet. Vi vet inte och får heller inte via denna analys information om hur eleverna tolkar eller förstår de läroboksavsnitt som ligger till grund för denna analys. Hur pass breda och djupa lärarens förkunskaper kan tänkas var när det gäller människans äldsta tid är svår att avgöra. Kursplanerna i ämnet historia vid lärarhögskolor och universitet visar att det i bästa fall rör sig om ett par veckors introduktion till allmän förhistoria. Den avslöjar inget om hur lång tid som ett specifikt avsnitt tillägnas eller vilken typ av kompletterande läromedel som möjligen används. Analysen avslöjar inte om eller på

⁶⁰ Begrepp vilka med fördel, tillsammans med andra avgörande faktorer, skulle kunna ingå i termen *identitet*.

⁶¹ Betydelsefulla kategorier som t.ex. proportion mellan fakta och tolkningar, uppdaterade beskrivningar och representativitet kräver ett större mått av ämneskunskaper vilka fortlöpande uppdateras och har därför inte använts i analysen i detta arbete.

vilket sätt det aktuella avsnittet i aktuella lärsituationer knyts till rådande styrdokument. Inte heller ger den mer än svaga indikationer på hur pass bärande 20 sidor om människans förhistoria och en lärperiod om 2-4 veckor kan tänkas vara i förhållande till andra källor, massmedia, populärvetenskaplig litteratur, tv-program, film, datorspel, rollspelslekar (*lajv*), museer, när det gäller elevernas uppfattning och förståelse av förhistoriska tidsavsnitt.⁶² Elevernas dialog med människans historia sker dock förmodligen företrädesvis i andra mer resursstarka sammanhang än skolans.⁶³

3.

PÅ JAKT EFTER DET URSPRUNG SOM FLYTT

Samtida utsagor rörande människans ursprung tenderar att antingen utgå ifrån att mänskligheten genomgår en förändring mot det *bättre* eller mot det *sämre* när det gäller mänsklighetens livsvillkor. Den tid som föregår *jordbrukets införande* och den medföljande *bofastheten* är ideologiskt laddad och har varit föremål för samtida betraktelser under de senaste årtusendena.⁶⁴ Den andra tendensen uttrycks via begreppet utveckling i detta sammanhang brukar generellt syfta till något mer komplext och därmed ”bättre” eftersom mänsklighetens kunskap och teknik både vad gäller kvalitet och kvantitet ökat under årtusendena. Denna teori är, som vi kommer att se, den som de undersökta läromedlen uttrycker. Lärare och elever måste alltså förhålla sig till två diametralt motsatta utvecklingsteorier som båda tar sitt avstamp i människans ursprung. En tydligt urskiljbar tendens i populärvetenskaplig litteratur är att människans sociala relationer och välmående

⁶² Detta är ett urval av de potentiella sammanhang som alla bidrar till att skapa unga människors historiemedvetenhet. För fler faktorer som samverkar vid utvecklingen av historiemedvetande se Jensen 1999:86.

⁶³ Ammert 2004:273f.

fortlöpande förändras till det sämre och att människan lämnat sin naturliga och rätta ursprunglighet.⁶⁵ En inställning som grundar sig på människans, längtan efter ett ursprungligt, mindre komplext och essentiellt tillstånd där hon var i kroppslig och själslig balans, med den omgivande miljön och där ett ekvilibrium rådde människor emellan, är fortfarande högaktuell i relation till individers behov av orientering och förankring när det gäller produktionen av *genus* och *etnicitetsidentifikationer*.

3:1 Populärvetenskapliga representationer av ursprung etnicitet och genus

Ursprung och föda

Med evolutionsteoretisk grund hävdar ett antal författare att dagens människor bör äta den föda som vi *ursprungligen är anpassade för*. Människan är enligt denna retorik nämligen som biologisk varelse anpassad till den föda som går under beteckningen *stenåldersdiet*.⁶⁶ Förespråkare för denna teoribildning framställer människan som fulländad vid en viss tidpunkt varefter hon sakta degenererat både kroppsligen och själsligen vilket orsakar våra vanligaste folksjukdomar som diabetes och benskörhet likväl som vår själsliga stress, oro och benägenhet för depressioner.

Tidpunkten för den mänskliga degenerationen går enligt dessa författare att bestämma ganska exakt. Den inträdde nämligen när människorna började domesticera djur och växter och blev mer eller mindre bofast. Tidigare levde människan i total samklang med sin omgivning, natur och andra människor.⁶⁷ Denna tidsperiod beskrivs ofta som människoartens naturliga, rätta, goda, sanna och därmed ett tillstånd som måste anses vara det eftersträvansvärda även för samtidens människor. Detta beskrivs som en tid då män var män och kvinnor var kvinnor vilket även influerat och påverkat mer eller mindre populärvetenskapliga författare att ”rätta till” vårt sätt att förhålla oss till exempel våld, manligt och kvinnligt, ”naturligt” barnafödande, amning och föräldraskap.⁶⁸

⁶⁴ Se t.ex. Rudebeck 2000.

⁶⁵ Denna utgångspunkt bygger på preliminära resultat av min pågående forskning kring *ursprunglighet* – manligt och kvinnligt – samt inställningar till etnicitetsgrundande rättigheter av olika slag vilka, i olika sammanhang, förespråkas utifrån mer eller mindre vederhäftiga förhistoriska/ärkeologiska utsagor och teorier.

⁶⁶ Cordain 2002, Lindeberg 2003, Wilsson 2002, Burenhult 2002 och Audette 1999.

⁶⁷ Eliasson 2004: 147f. Se även Rudebeck 2000, Merchant 1994.

⁶⁸ Beausang 2000, 2005.

Ursprung och genus

Inom delar av den feministiska rörelsen har förhistoriska lämningar använts för att påvisa förekomsten av en forntid där den rättrådiga *kvinnan* och *det kvinnliga* utgjorde grunden för de sociala strukturerna. Forntiden ur detta perspektiv beskrivs som en period då våld inte existerade och då ursprungliga och därmed riktiga värden upprätthölls. Denna mänskliga guldålder sägs ha blivit avbruten och förstörd i och med den indoeuropeiska, patriarkala invandringen till Europa skedde och därmed satte *kvinnan* och *det kvinnliga* på undantag. Den empiriska bevisning som anförs som argument för denna feministiska teori bygger på tolkningen av den stora mängden av framförallt paleolitiska och neolitiska kvinnofigurer man funnit i stora delar av Europa och dess närområden. Den vetenskapliga garanten för dessa teorier är arkeologen Marija Gimbutas omfattande produktion av forskning utifrån dessa figurer. Gimbutas teorier anammades snabbt av den amerikanska Newageinspirerade feministiska rörelsen, blev ideologibildande och fick stor spridning över världen.⁶⁹ Den mest framträdande svenska representanten för denna historieskrivning var den f.d. läraren och författaren Birgitta Onsell. Till skillnad från de anglosaxiska Gudinnefeministerna slapp hon under sin levnad kritisk granskning ifrån genusinriktade svenska förhistoriker. Onsell's böcker befäster en ideologi utifrån högst tveksamma tolkningar av förhistoriska lämningar. Med hjälp av tilltalande bilder i fyrfärgstryck presenterar Birgitta Onsell ursprunget till det ojämlika förhållandet mellan kvinnor och män. Hon för dessutom fram att, det ur ett kvinnligt perspektiv, var bättre och naturligare förr, dvs. för omkring 7000-2000 år sedan, när kvinnan var den som upprätthöll normer och praxis. Onsell har även förfärdigat en studieplan (1985) och en studiehandling (1995) byggd på hennes gudinneböcker. Onsell's arbeten återfinns vid de svenska forskningsbiblioteken under sökord som: *könsroller*, *kvinnoroller*, *historia*, *vetenskapshistoria*, *religion* och *religionshistoria*.⁷⁰

De västerländska teorierna om en förhistorisk period där det kvinnliga rådde bygger främst på teorierna framlagda av Johann Jakob Bachofen bl.a. i verket *Das Mutterrecht* från 1861.⁷¹ Länge trodde forskare inom t.ex. antropologi att "det ursprungliga samhället" varit

⁶⁹ För välgrundad kritik av denna feministiska rörelse av uttalade feministiska forskare av förhistoria se t.ex. Meskell 1995, Conkey & Tringham 1995, 1998 och Goodison & Morris 1998.

⁷⁰ Onsell's sista utgivna verk, *Någonting annat har funnits: tio essäer om kvinnor och gudinnor* (1999), har även bidrag av svenska *kändisfeminister* såsom forskaren och författaren Ebba Witt-Brattström, författaren (vetenskapliga essäer) och bildkonstnären Elisabet Hermodsson, och Ebon Kram aktiv inom Riksorganisationen för Sveriges Kvinnojourer. Gudinnekult baserad på en glorifierad samt ensidig förståelse av förhistoria är i högsta grad levande inom kretsar med en tydligt uttalad politisk agenda. Författarinnan och läraren Onsell erhöll kort före sin bortgång även ett pris i jämställdhet.

⁷¹ Se även Hildebrandts forskning från 1983 om familjeforskningens relation till 1800-talets evolutionsetnologiska forskningar.

matriarkaliskt eftersom upptäcktsresanden och missionärer återkom från resor i Afrika och Sydamerika med bagaget fyllt av berättade myter om en forntid då kvinnor var de som härskade. Denna typ av myter hade i själva verket legitimeringsanspråk på manlig dominans eftersom den dimmiga forntiden då kvinnorna sades ha styrt samhället var kaotiskt och konfliktfyllt. Först när männen detroniserade kvinnan och övertog makten blev samhället välorganiserat, rationellt och fungerande. Numera har forskningen kunnat konstatera att ett ursprungligt matriarkat sannolikt aldrig existerat någonstans och att det därmed inte på något sätt är typiskt för mindre komplexa och ursprungliga samhällsformer.⁷² Den underliggande tesen i resonemang och ställningstagande av denna typ visar på en essentialistisk syn på kvinnor och män vilka tillskrivs specifika egenskaper i kraft av sitt biologiska kön. Det kvinnliga i motsats till det manliga, beskrivs som vårdande, upprätthållande, kompromissbenägna och ickevåldsamma i sitt möte med andra människor och i sin behandling av naturens resurser.

Ursprung och socialt samspel

Göran Burenhult, professor i arkeologi gav 2004 ut den tvärvetenskapliga boken *Den fulländade människan*. I denna bok hävdar han bland annat att social oordning, fattigdom, samhällsförändringar, tragedier, sysslolöshet, känsla av onyttighet, mobbning och livskriser, vilka enligt forskare är de vanligaste stressmomenten hos den samtida människan, helt saknas i samtliga jägar- och samlarkulturer. De har dessutom påstår författaren helt saknats under hela mänsklighetens evolution.⁷³ Barn bestraffas aldrig i traditionella samhällen enligt Burenhult. I själva verket förekommer det, enligt författaren, överhuvudtaget varken barnmisshandel, hustrumisshandel, incest eller sexuella övergrepp bland de människor som lever på ett ursprungligt, naturligt sätt till vilket vi är biologiskt anpassade till.⁷⁴

Det finns dock problem med Burenhults utsaga om människans våldsbefriade ursprung. Flera av de kvinnor som ingick i Burenhults studie uppvisade spår av läkta ulnafrakturer (underarmsbrott) vid den medicinska undersökningen som gjordes av den medföljande svenske läkaren Peter Johansson. Denna typ av brott brukar ibland gå under beteckningen parerskador eftersom de normalt uppstår när man skyddande höjer underarmen vid attacker av kraftigt yttre våld och är i stort sett omöjliga att få vid t.ex. fall från hög höjd. Läkarna frågade vid tillfället på vilket sätt kvinnorna ådragit sig dessa skador. Kvinnorna svarade att de var

⁷² Hylland Eriksen 1996:23.

⁷³ Burenhult 2004:236f.

⁷⁴ Ibid:232ff.

resultatet av slag av träpåkar vilka använts som tillhygge av svartsjuka män.⁷⁵ Detta resultat av projektet lyser med sin frånvaro i Burenhults livsstilsbok. Det gör även minsta ansats till någon form av nyanserad problematisering av de nu vid lag sönderforskade ursprungskulturer vilka ligger till grund för denna typ av framställningar med uppenbara aspirationer på vetenskaplig akribi.

Ursprung och etnicitet

Att arkeologiska lämningar från förhistoriska (skriftlösa) kulturer givits tolkningar i mening att skapa eller underhålla ideologiska och politiska agendor är ett faktum.⁷⁶ Det i vår del av världen mest kända och uppmärksammade är hur nationalsocialisternas ideologi om germanernas överhöghet som ras proklamerades med vetenskapligt stöd av arkeologiska fakta.⁷⁷ Att skapa en identitet utifrån tanken om *det ursprungliga, vi och dom-retorik*, baserad i rättigheten till *territorium* utifrån ett förvidret socialdarwinistiskt synsätt.⁷⁸ Framförallt med utgångspunkter i Herbert Spencers teorier om ”Survival of the fittest”.⁷⁹ Utifrån denna uppfattning av verkligheten är det naturligt att den för tillfället starkare folkgruppen äger rättigheten till ett territorium.⁸⁰ För att kunna mobilisera en befolkning är idéer om just kopplingen mellan ursprung och landområde synnerligen verkningsfullt.

Även s.k. ursprungsbefolkningar använder sig av utsagor om ett förflutet ursprung för att hävda framförallt territoriella rättigheter, land och vatten, genom att hävda att de var först. I Sverige har detta fram till nyligen främst varit en angelägen fråga för samerna. Deras kamp har inte bara gällt rätten till att nyttja specifika landområden utan även rätten till sitt språk och sin kultur i vidare mening. En ny etnisk grupp, kvänerna, har på senare år börjat göra sig

⁷⁵ Denna opublicerade observation bygger på uppgifter givna via e-post av Peter Johansson som vistades fyra veckor på Trobrianderna för att där studera bentätheten på befolkningen eftersom osteoporosfrakturer är ovanliga där. I samband med detta gick han igenom sjukstugans journaler för att notera samtliga frakturer. Han kunde i detta sammanhang konstatera förekomsten av ett antal ulnafrakturer hos kvinnor. ”Tyvärr blev mina originaldata stulna ur min bil så exakta antalet av sådana frakturer gick tyvärr förlorade”. Utdrag ur e-postkorrespondens mellan författaren och Peter Johansson.

⁷⁶ För svenskt vidkommande se t.ex. Ola W Jensens (2002) avhandling *Fortiden i historien* där synen på forntid och fornlämningar behandlas från medeltiden fram till och med förupplysningen.

⁷⁷ Kossinna 1928. För diskussioner där nationella historieskrivningar används för att sanktionera existentiell självförståelse och där det förgångna används för att legitimera samhällets kursplan in i framtiden och territoriella rättighetsanspråk se t.ex. Zander 2001:25:ff. och Historielärarnas förenings årsskrift om ryska och jugoslaviska läroböcker 1990.

⁷⁸ Med begreppet *ursprung* menas första punkt i någons eller någots tillkomst eller utveckling från vilken en företeelse kan härledas. Första existensen eller början på någonting innefattande både fysiska företeelser såväl som metafysiska som tankar, eller idéer. Andra begrepp som kan användas synonymt beroende på eftersökt nyans är upphov, källa, grund eller härstamning.

⁷⁹ Herbert Spencer (1820-1905) har i en diger produktion av skrifter baserade på evolutionssociologiska teorier spelat en stor roll för bl.a. Hitlers syn på vad som utmärker en ”herrerars” och rätten till territorium. Ett etniskt *vi och dem tänkande* baserat i idén om den starkes rätt över den svage. Se även Olaus Rudbecks *Atlantica* 1937-50.

hörda i norra Sverige vilket skapat en öppen konflikt mellan två s.k. ursprungsbefolkningar. Kvänerna hävdar att deras ättlingar är de rättmätiga ägarna till bland annat marker, fiske och renskötsel eftersom de, med hänvisning till arkeologiska och historiska utsagor, kom före samerna till Nordkalotten. I Karesuando har samiska barn inte vågat gå till skolan till följd av mobbing utförd av kväner.⁸¹ Under det första årtusendet kategoriserades människor utifrån ålder, familjeförhållanden, släktskap, yrke och efter vilken herre man tjänade. Det är svårt att finna stöd för att etnisk identitet någonsin varit en normerande kategori som skulle kunna identifieras utifrån kulturella skillnader.⁸² Detta är viktigt att ha i åtanke när man analyserar framställningar och representationer av människans äldsta historia. Risken är uppenbar att applicera sin egen tids kulturbegrepp i sin tolkning och förståelse av det förgångna.

Arkeologiska artefakter och utsagor om människans äldsta historia, människans *ursprung*, har haft och har stor betydelse för samtida uppfattningar av t.ex. rätten till ett territorium och dess naturtillgångar, av etniskt specificerad folkgrupp. En grupp av människor som med hjälp av arkeologiska och historiska utsagor revitaliserar eller rekonstruerar ett sedan länge bortglömt eller i högsta grad slumrande ursprung manifesterar i kulturella föreställningar och praktiker. Problemen ställs på sin spets när flera och sinsemellan olika ursprungsbefolkningar strider för sina rättigheter till ett visst territorium där den ena av dem under en viss tid har åtnjutit den samtida nationens stöd. Detta är i olika sammanhang inte sällan grundat i ett dåligt samvete för vetenskapen om hur folkgruppen utsatts för oacceptabla övergrepp under flera generationer.

Lämningar från människans äldsta historia ofta i kombination med antropologiska studier av folkgrupper som antas leva på ett mer ursprungligt sätt än dagens ligger ofta till grund för populärvetenskapliga utsagor om *det rätta*, och *det goda livet*. Den historiekulturella trenden inom populärvetenskapliga framställningar, där avsändarna via sina berättelser utgår ifrån behovsgrundande intentioner som korresponderar med de behov som mottagarna har. Ursprungsberättelserna som exemplifierats ovan visar på ett *existentiellt bruk* med en uttalad orienterande och förankrande funktion när det gäller socialt samspel, essentiella självklarheter och rättigheter av olika slag i relation till genus och etnicitet.⁸³

⁸⁰ Se t.ex. Nordenborg Myhre 1995, MacCann 1990.

⁸¹ Wallerström 2008.

⁸² Ibid.

⁸³ Nordgren 2006:42, 46ff.

3:2 Läroboksrepresentationer av ursprung; genus och etnicitet

Punkt SO Historia A Grundbok, Del 1

Kapitlet *Forntiden* i läroboken, ur läroboken, *Punkt SO Historia A Grundbok, Del 1* består av fjorton sidor text vilka inkluderar fjorton stycken relativt utrymmeskrävande illustrationer och fotografier.⁸⁴ Kapitlet är liksom boken i övrigt kronologiskt uppbyggt och omfattar en tidsperiod om ca 20-25 miljoner år. Läroboken anger ingen sak- eller faktagranskare och innehåller inga referenser.

Bokens index saknar orden *genus*, *etnicitet*. Ordet *kvinnor* återfinns dock med hänvisningar till nio olika ställen i boken. Man får förmoda att om index även innehållit sökordet man/män skulle sidhänvisningarna ha blivit alltför många. Orden barn, ungdom, pojke och flicka saknas. Text som diskuterar dessa termer är följaktligen och genomgående mycket få och barn förekommer med få undantag uteslutande som illustrativa inslag. Ordet man eller män finns tidigare nämnt inte heller upptaget som sökord. Detta kan dock inte tolkas utifrån samma premisser som de föregående orden eftersom män både är flitigt omnämnda i texten och inte på något vis kan sägas utgöra ett illustrativt *inslag* i bildframställningarna.

Utifrån ett *genusperspektiv* kan följande noteringar göras; två exempel på lämningar av människor utgörs av skelettet av en förmodad liten pojke runt fyra år samt Ismannen. Fotografiet av specialisten, arkeologen, visar en man. Två ställen relaterar i någon mån till kvinnor. På en bild hämtad ur filmen ”Grottbjörnens Folk” kan man möjligtvis urskilja ett par kvinnor. De befinner sig i bakgrunden och har ansiktena nedböjda eller i profil, bärande på tung packning eller stillastående och avvaktande. Lätt att urskilja och i blickfånget ser man en kraftig, långhårig och skäggig man som med muskulösa ben och spänstiga steg leder gruppen framåt med spjut i handen. Ansiktsuttrycket är bestämt och utåtblickande vilket ger känslan av självklar omvärldskontroll och ledaransvar för de övriga i gruppen. Den del som handlar om *Ismannen* har tre stycken illustrationer. Två av dessa är fotografier av mannens nakna kropp. Dessa bilder är både utlämnande, dvs. uppvisar en person fråntagen all makt och möjligen något äckelframkallande. Känslorna som dessa framställningar ger motverkas emellertid vid åsynen av den slutliga, tecknade rekonstruktionsbilden. Här framställs Ismannen i sin krafts dagar. Fullt påklädd och med hela sin utrustning, med ett fast grepp om sin halvfärdiga pilbåge tar han sig fram i ett snöigt alplandskap. Ansiktsuttrycket är målmedvetet och bistert. Den halvöppna munnen, i mannens skäggiga ansikte, vilket synliggör tänderna i kombination med något rynkade ögonbryn och vilt stirrande ögon, ger ett

aggressivt uttryck. Detta är representationen av man i kontroll och med ett bestämt mål. Ingenting i framställningen indikera att han är skadad och på flykt. Han ger inte intrycket av att vara den jagade utan jägaren.

Bildframställningarna svarar väl mot den traditionella och onyanserade arbets- och ansvarsfördelning mellan kvinnor och män som till stor del har sina rötter i den idealbild som varit förhärskande under de senaste två hundra åren. Denna bild bygger på teorin, som i korthet går ut på, att mannen måste jaga och beskydda för familjens överlevnad medan kvinnorna måste föda samt uppfostra barn.⁸⁵ Kvinnan ges här medvetet arbetsuppgifter som är knutet till hennes biologiska kön, alltid under överinseende av en man, kopplade till den domestika sfären där hushållsuppgifter anses vara enkla, mindre krävande, mindre farliga, lätta att avbryta, mer passiva och därför särskilt lämpade att utföras i kombination med modrande. Den kvinnliga sfären blir, i kontrast till den manliga, ofta framställd som mindre statusbehäftad.⁸⁶ Denna historieskrivning kan därför sägas vara en blandning av både eftersträvansvärda ideal skapade och delvis praktiserade under 18-1900-tal och en samtida projektion av manliga och kvinnliga praktiker på förhistoriska genusstrukturer. Dessa könsstereotypa framställningar torde enligt Skeggs tidigare anförda resonemang förstärka unga underprivilegierade kvinnors (och mäns) bild av naturgivna könsstrukturer och möjligheter till val eftersom representationerna kan ses som ursprungliga, naturliga och därmed självklara. Detta betyder att denna typ av representationer i kombination med rådande förhållande till ursprung riskerar att cementera och öka på klasskillnader.⁸⁷

I samband med ett avslutande textavsnitt som i punktform informerar om metallens stora betydelse för förändringar i samhällsstrukturen visas ett fotografi av vad som uppges vara ett armband av brons funnen i en flickas grav. Punkterna i texten för fram handel, transport, gruvbrytning, behov av metoder för räkenskaper som matematik och skriftspråk vilket är fenomen med typiskt manliga konnotationer. Dessa förändringar i människans tidiga historia är även intimt förknippade med begreppen utveckling, framgång, specialisering, komplexitet, ökat välmående och förbättring.⁸⁸ Innovationer som haft djup och omfattande påverkan på mänskligheten förknippas vanligtvis med en manlig sfär. Två av huvudrubrikerna i bokens kapitel *Storviltjägare* och *Jägarna blir bönder*, understryker detta antagande. Som om författarna varit medvetna om detta har man i anknytning till texten placerat ett fotografi av

⁸⁴ Nilsson, E. et al. 2001, Gleerups, Örebro.

⁸⁵ Se t.ex. Chodorow 1995 och Watson och Kennedy 1991:259.

⁸⁶ Beausang 2005:100ff.

⁸⁷ Skeggs 1997.

⁸⁸ jfr argumentation för mänsklighetens framåtskridande mot det bättre i pedagogikprofessor Roger Säljös

ett föremål funnet i en flickas grav. Av bilden att döma rör det sig om en s.k. rakkniv som blivit tillböjd och därmed omgjord till ett armband. Eftersom referenser saknas är det omöjligt att närmare avgöra fyndomständigheterna för detta föremål. Om syftet med att infoga detta fotografi varit ett försök till att genusbalansera sidans innehåll och budskap blir resultatet snarare ett bekräftande av könsstereotypa föreställningar där objektifieringen av kvinnan förstärks. Ett något paradoxalt tilltag eftersom rakkniven normalt återfinns i mansgravar. Män står för de aktiviteter som utvecklar mänskligheten och kvinnor är passiva objekt och av männen smyckade utställningsföremål.

Underliggande antaganden om genus problematiseras inte och den aktivitet som står i fokus är jakt, en sysselsättning som oftast tillskrivs den manliga sfären. Läroboken från 2001 kan inte sägas vara alldeles purfärsk vilket kanske till en del kan förklara den tyvärr ganska vanligt förekommande framställningen av män och kvinnor under förhistorien.⁸⁹ Visas det ett smycke är det självfallet valt från en kvinnograv, specialister med tyngd är män, representationen av stenåldersmänniskor brukar skäggiga, jägare som fokus för framställningen.⁹⁰

Etnicitetsperspektivet finns där och utgör samtidigt ett bra exempel på farorna med detta begrepp i diskussionen kring den s.k. neandertalmänniskan kontra våra förfäder. *Våra förfäder Homo sapiens sapiens kallas så för att arten är överlägsen alla andra arter när det gäller att tänka.*⁹¹ *Neandertalarna hade faktiskt en hjärna som var något större än den vi har idag men till utseendet skilde de sig kraftigt ifrån oss. Neandertalarna var korta och kraftiga och gick med en lätt framåtlutande hållning. De levde nästan enbart på jakt.*⁹² Läroboksförfattarna har här valt en framställning baserad i ett klassiskt *vi* och *de* tänkande där för oss mindre attraktiva fysiologiska kännetecken hos neandertalarna paras med dålig utveckling av bl. a. tanke- och talförmåga. *Vi vet inte mycket om våra förfäders kontakter med neandertalarna. Förmodligen hade de svårt att tala med varandra eftersom neandertalarnas talorgan var dåligt utvecklade.*⁹³ Läromedelsförfattarna skriver vidare att man hittar skador på neandertalarnas skelett *men det finns inga bevis för att vår art orsakat dem* och nämner inte

redogörelse för språkets utveckling i Säljö 2005.

⁸⁹ Se t.ex. Beausang 2003a, b.

⁹⁰ Könsstereotyperna är ännu mer tydliga i den metodbok som hör till där kvinnorna självfallet inte bara bär barnen utan dessutom bär de så ofta och så länge att de av detta fått förslitningsskador. Boken är som sagt tryckt 2001 men redan då visade forskningen på detta område flertalet studier med slutsatser som inte korresponderar med det nyss nämnda.

⁹¹ Ibid.

⁹² SDH1, 2001:8

⁹³ SDH1, 2001:9

att även vår art uppvisar traumatiserade skelettlämningar från denna period.⁹⁴ En problematiserande ansats görs i diskussionen kring varför neandertalarna försvann dock undviker författarna i detta sammanhang att utreda eller diskutera begreppet art eller ras. Undantaget är redogörelsen för det 25000 år gamla fyndet av en pojke på fyra år. Pojken visar tecken på att ha varit frukten de *båda arterna* Neandertal och Homo sapiens sapiens. I rubriken anges fyndet som den *märklige pojken*. Både valet av begreppen *art* och *märklig* framstår som märklig. Uppenbarligen kan dessa två hominidvarianter reproducera sig med varandra trots skillnader i utseende och möjligen mental kapacitet. Utifrån fysisk karakteristik och geografisk uppehållsort dvs. neandertalarna är både fulare och mer dumma än oss dvs en blandning mellan oss framställs som märklig.⁹⁵ Denna framställning torde ha gett upphov till ett antal elevbaserade identifikationer av neandertalättlingar runt om i våra klassrum där klasskamrater som utseendemässigt väl matchar både den fysiska beskrivningen och kanske även i vissa fall nivån på förmågan till kommunikation. Representationen förstärker rådande dikotomier i betydelsen vi och dem utifrån fysiska mätbara karaktäristika och förmodad mental kapacitet.

Sammanfattningsvis kan sägas att läromedelsförfattarna inte på allvar integrerat och problematiserat genus och etnicitet i det aktuella avsnittet. Då dessa perspektiv tangeras verkar det mest som ett resultat av slump och slentrian än gjort medelst medvetna och väl genomtänkta val. Man skulle kunna påstå att kapitlet som handlar om människans tidigaste historia saknar just mänsklighet (likväl som en fackgranskare). Den historieskrivning som kunde skapa empati, identifikation och mening t. ex genom att belysa ungdomars eller barns livssituation under förhistorien lyser med sin frånvaro trots att det finns forskning på området.⁹⁶

SO Direkt Historia 1

SO Direkt Historia 1 (SDH1), av Almgren, Thorbjörnsson och Tillman, Bonnier Utbildning illustrationer, kallat ' På jakt efter våra urfäder'. I bokens sista kapitel, "Många tusen år i Sverige" ägnas fem sidor, inklusive sju illustrationer åt Sveriges förhistoria. Tillsammans består således de kapitel som behandlar människans förhistoria av 19 sidor text inklusive 21 illustrationer. Boken är tryckt 2003, består av ett inledningskapitel om 14 sidor, bestående av text och 16 referenser eller hänvisning till eventuell sak/fakta granskare.

⁹⁴ Parker Pearson & Thorpe 2005, Dušan & Robb 2008.

⁹⁵ Hylland Eriksen 1993:190ff.

⁹⁶ Se t. ex. Scott 1999, Strassburg 1995, Scott & More 1997, Sofaer Derevenski 2000, se även SSCIP (The Society for the Study of Childhood in the Past), Oxford University, vol. 1 och 2, 2008-2009.

Bokens register har inga hänvisningar till begreppen *genus* eller *etnicitet*. Ordet kvinna hänvisas till fem gånger i anknytning till Egypten, Grekland, Norden, Rom och Islam. Sökorden man eller män saknas liksom barn, ungdom, pojke och flicka.

Utifrån ett genusperspektiv kan följande observeras att framställningarna av män, 28 stycken, dominerar något över framställningarna av kvinnor vilka består av 22 stycken. Att kvinnoframställningarna når upp i så pass högt antal kan bero på att illustratören valt det i sammanhanget relativt ovanliga greppet att använda sig av en kvinna i den traditionella evolutionsteckningen vilken visar människans fysiska utvecklingsteg. Illustrationen förekommer dessutom två gånger. Denna illustration skulle kunna vara en eftergift åt de senaste tjugo årens intensiva svenska genusdebatt. I denna evolutionsillustration bär kvinnorna saker som kan påstås vara signifikativa för människans överlevnad och utveckling, grävpinne, handyxa, eld, spjut och mobiltelefon. Föremål vilka indikera fenomen som normalt associeras med männens värld. När det gäller evolutionsillustrationen av våra förmödrar låter tecknaren kvinnan behålla sin mörkare hudfärg genom hela utvecklingen. Intressant att notera är dock illustratörens framställning vad gäller utvecklingen av kvinnornas bröst. De tidiga förmödrarnas bröst är hängiga och påslika emedan Cro-Magnonkvinnans bröst är fylliga, välformade och toppiga vilket närmast kan beskrivas som en påtagligt idealiserande framställning. Hängbröst hör således inte hemma bland individer tillhörande de mer utvecklade hominiderna till vilka Cro-Magnonmänniskan uppenbarligen hör. I texten som behandlar denna tidsperiod kan vi även få veta att dessa människor inte alls var lika grovt byggda som tidigare.

På den i lärobokssammanhang vanligt förekommande bilden av arkeologer i arbete ser man fem stycken kvinnor och ytterligare en person, vilken vänder ryggen mot kameran, och saknar indikatorer som möjliggör en könsuppskattning.

Representationerna av de tidigaste männen visar muskulösa, skäggiga och kroppshårsbetäckta, mörkskinnade, allvarstygda, oftast stående, gående och av arbete fullt upptagna män. De få kvinnor som finns avbildade i dessa sammanhang är sittande, måttligt aktiva – petar i en eld, håller ett barn - och är placerade i bakgrunden. Återigen ett typiskt exempel på att kvinnan tilldelas arbetsuppgifter som är mindre fysiskt betungande, mindre komplexa och som inte hänger samman med födoanskaffning för gruppens fortlevnad. Kvinnan är knuten till hus och härd medan mannen klart associeras med mer komplicerade arbetsuppgifter som jakt och beskydd vilket förstärks ytterligare genom deras vapeninnehav. Kvinnan/kvinnligheten får därmed en tydlig koppling till en relativt passiv, möjligen icke-visionärt, lågkrävande, värme- och livgivande samhällsfunktion som inte kräver full

koncentration utan lätt kan avbrytas för olika former av omhändertagande. Representationerna av barn i text och bild är mycket sparsam. Ett barn vilar i en sittande kvinnas famn och möjligen kan man urskilja en tonåring som sittandes på huk och plockar med käkbenet till ett större djur. Sammanfattningsvis görs en tydlig koppling mellan fysiska karaktäristika (man och kvinna) och social praktik utan försök till nyansering eller problematisering.

Bildframställningen av människan som jordbrukande är något annorlunda till sin karaktär. Människorna som avbildas i utkanten av en by i full färd med att skörda säd är ljushyllta, seniga snarare än muskulösa, liten kroppsbehåring och ser relativt välansade och rena ut. Männerna dominerar framställningen både till antal och vad gäller variationen av utförda aktiviteter. I förgrunden ses två män och en kvinna i färd med att medelst skäror skörda en åker. Bakom dessa återvänder tre män bärande på nedlagt jaktbyte åtföljda av två hundar. Den andra kvinna som finns med på bilden står passivt i bakgrunden med ett knippe strån i händerna. I bakgrunden ser man två män som plöjer en åker. Texten som åtföljer denna illustration berättar för oss att jordbruket underlättade för kvinnorna som inte längre behövde *ströva omkring och samla korn, ofta med ett barn i en flätad korg på ryggen.*⁹⁷ Detta stycke avslutas med meningen att *(k)anske var det kvinnorna som började med odling.* Männens arbetsuppgifter specificeras eller diskuteras inte i texten däremot är yrken som stenknackare, krukmakare, bronsgjutare, timmermän hänvisade till i maskulinum under rubriken Jeriko – Världens äldsta stad?, som avslutar bokens förhistoriska del.

Under rubriken uppgifter, asterisk 3 i slutet av kapitlet anmodas eleverna att utröna vilka sysslor som kvinnorna och männen utför på bilden.⁹⁸ Denna reflekterande uppgift har en ansats till att problematisera genus dvs. män/manligt, kvinna/kvinnligt i relation till arbetsfördelning under neolitikum (yngre stenålder), men ställer samtidigt stora krav på lärarens förkunskaper i ämnet eftersom både illustrationer och text till dels understryker den stereotypa arbetsfördelningen mellan män och kvinnor.

Jordbrukets införande och utveckling i Sydskandinavien var sannolikt en långsam, sporadisk process som först ett par tusen år senare, yngre järnålder, kan sägas ha utgjort en avgörande och substantiell näringsbas. Aktuell forskning visar att odlandet av säd initialt gjordes för att brygga alkoholhaltiga drycker att användas i ceremoniella sammanhang.⁹⁹ Representationen av de tidiga jordbrukarna borde snarare ha tryckt på domesticeringen av djur som nöt, får och

⁹⁷ SODHI 2003:12-13.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Price & Gebauer 1992.

get. Slutligen var dessa människor med största säkerhet mindre bofasta och i större utsträckning fortfarande beroende av jakt och födoinsamling än vad lärobokens texter och bild antyder.¹⁰⁰ I undersökta samhällsformer som uppvisar stora likheter med de sydsandinaviska neolitiska förhållandena var förhållandet, när det gäller arbetsfördelning mellan män och kvinnor, snarast det motsatta än det som dessa läroböcker antyder. Kvinnorna utförde i stort sett alla arbetsuppgifter; födoinsamling, odling, djurhållning, husbygge, snöskottning, vedinsamling etc. etc. Männerna däremot gick vid tillfälle ut i krig och jagade sporadiskt. Övrig tid spenderade männen med att sova, umgås, samtala och titta på när kvinnorna arbetade.¹⁰¹

Lärobokens avslutande kapitel och den del som behandlar svensk förhistoria är något annorlunda till sin karaktär vad gäller läsartilltal, mer deskriptiv och mindre målande i sin berättarstil. Orden kvinna eller man används inte, de etniska anspelningarna, dvs. en tydlig anspelning på vi och dem i form av fysiska karakteristika går inte uttryckligen att finna. De bildframställningar av människor som görs visar dock att människorna under ”svensk” förhistoria var ljushåriga, med en dragning åt det rödlätta, samt ljusa i skinnet. Här förekommer således inga mörkhåriga eller svartmuskiga personer och därmed skulle man kunna tolka det till kulturen annorlunda eller rent av ”ociviliserade” personframställningar. En framställning som ligger i linje med ett icke förhandlingsbart vi och dem-tänkande som föregående lärobok gav uttryck för i behandlingen av homo sapiens sapiens i relation till homo neanderthalensis-representationen.¹⁰²

Av de två illustrationer som visar människor är den absolut övervägande delen representationer av män och därmed manlighet. De är i full aktivitet med att antingen fiska, plöja, valla djur, snickra, bereda skinn, eller lyfta kanot. De få bilder av kvinnor och barn som finns med visar på passivitet eller handlingar som inte kan sägas vara av större vikt för den på pålar i en sjö, stående *bondbyn* funnen i Alvastra i Östergötland. Att beskriva pålanläggningen som en bondby är till dels klart missvisande. Senare års forskning har visat att det förmodligen rör sig om en i huvudsak ceremoniell struktur av säsongsbetonad karaktär.¹⁰³ Kvinnor och barn saknas däremot helt i den suggestiva framställningen av en s.k. fornborg belyst av vårdkasar vilkas sken kastar reflektioner i det mörka vattnet i kvällskymningen. Beväpnade män lastade med förnödenheter tar sig upp i den branta slutningen mot den pallisadförsedda fornborgen på bergets topp. I bakgrunden närmar sig en stor flotta med, får

¹⁰⁰ Thomas 1996:4. Se v. Rostoványi (2007) för Sydsandinaviska förhållanden.

¹⁰¹ Spector 1991:392.

¹⁰² Hylland Eriksen 1993:28ff.

¹⁰³ Browall 2003.

man förmoda, fientligt uppsåt. På pallisadens krön står spjutförsedda män och spanar ut över den annalkande fiendeflottan.¹⁰⁴

De två läroböcker som här analyserats gör en tydlig diskrepans mellan den manliga och kvinnliga sfären arbets- och ansvarsfördelning, utifrån vår samtids könskaraktäristik vad gäller det sociobiologiska könet. Böckerna saknar nyanser och är i stort sett renons på problematiserande framställningar när det gäller kön och etnicitet. Representationerna av genus och etnicitet är stereotypa, onyanserade och inte i fas med rådande forskningsläge. Avsaknaden av källhänvisningar och referenser är problematisk och går stick i stäv med skolans uppdrag att fostra källkritiska samhällsmedborgare.

Levande historia elevbok 7

Levande historia elevbok 7, (LHE7), utgiven av Natur och Kultur 2001 är författad av Hildingson & Hildingson. Det är lärobokens två inledande kapitel som här kommer att analyseras. Fackgranskning av det inledande kapitlet "Samlare – Jägare – Fiskare" har utförts av Professor Lars Larsson, Arkeologiska Institutionen i Lund. Följande kapitel om jordbrukets införande kallat 'Bönderna' har ingen angiven fackgranskare.

De två kapitlen som ligger till grund för denna analys består av 20 sidor text, illustrationer och instuderingsfrågor av både faktamässig och reflekterande art kallad (Minns du? och Fundera och analysera) vilka avslutar i stort sett varje underavdelning av dessa kapitel. Kapitlen består av 20 sidor och illustrationerna är 23 till antalet. Registrets sökord omfattar varken begreppen *genus*, *etnicitet* eller kategorierna män, kvinnor eller barn.

Även om illustrationerna även i denna lärobok är vanliga och förekommer på i stort sett varje sida är de inte lika framträdande och dominerande i förhållande till texten som i de två tidigare analyserade läroböckerna. Här dominerar texten. Inledningsvis ges en kortfattad, två sidor lång, beskrivning av vad en historiker gör, källor och källkritik samt uttryck för varför man kan ha nytta av att läsa ämnet historia. Dessa sidor svarar direkt på styrdokumentet den Gemensamma kursplanetexten för de samhällsorienterande ämnena i strävansmålens nog så viktiga skrivning att eleven skall utveckla *sin förmåga att använda olika informationskällor och ett kritiskt förhållningssätt till dessa*.¹⁰⁵

¹⁰⁴ SODH1 2003:132, 134.

¹⁰⁵ <http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3...>

I kapitel ett, "Människa blir människa" görs en beskrivning av människans utveckling fram till och Neandertalare och Cro-Magnonmänniskan. Även denna lärobok har en illustration vilken är avsedd att visa på människans utvecklingsfaser från den människoliknande varelsen vilken lämnade träden fram till dagens här framställd som en rymdfarare.¹⁰⁶ Av de nio framställningarna uppvisar illustrationerna tydliga biologiska könskriterier i sex av fallen. De är alla män och relaterade till aktiviteter som generellt betraktas som grundläggande för människans överlevnad. En apliknande människa med skäggväxt och kraftig kroppsbehåring höjer en träklubba mot ett anfallande kattdjur, förmodligen ett lejon. En man sitter vilande på sitt knä med uppsträckta händer och ögonen slutna som i bön. Manlighet förknippas i denna framställning med elden vilken på följande sida i texten utgör en egen underrubrik vilket understryker dess betydelse för människans utveckling. Vid sidan om en gravlagd, vars halva huvud syns, knäböjer en man med ett hornförsatt djurkranium. Bredvid står en barbröstad kvinna iförd ett ländkläde med öppnade händer. Ur händerna faller blommor eller löv ner i den avlidnes grav. Den avlidne skulle kunna vara parets son eller dotter. Manlighet är i denna scen uttryckt med hjälp av en ekofakt från den vilda, viktiga, fysiskt krävande, svårbemästrade och farliga djurvärlden. Kvinnlighet förknippas med det ofarliga, lättanskaffande och icke fysiskt krävande, möjligen mer estetiskt tilltalande insamlandet av blommor. En historieskrivning som ligger i linje med den som presenterats i de två föregående läroböckerna.

Både mannen och kvinnan är atletiska, har ljus skinn och blont hår. Påföljande scen i denna utvecklingsillustration består av tre män vilka i rörelse med halvöppna munnar försedda med spjut rör sig fram mot betraktaren. Männerna är skäggiga, har ingen annan synlig kroppsbehåring, är ljushyllta och blonda, barfota och enbart iklädda höftskycken. Den främste mannen lyfter sitt spjut som till kast ansiktet uppvisar koncentrerad anspänning, koncentration och aggressivitet. De tre männen är en aktiv sinnebild av en igenkännbar och typisk manlighetsnorm ofta anförd som ursprunglig och därmed framställd som den rätta, naturliga och goda. Människan har i detta sammanhang utvecklats och lämnat sitt primitiva ursprung tydligt indikerat genom den ljusare hud och hårfärgen.

Den sista illustrerade figuren rör sig framåt är klädd i rymddräkt och håller i rymdhjälm i famnen. Personen är blond, kortklippt och har, inte överraskande, ljus skinn. Av frisyren, ansiktets symmetri, framställning av ögonbryn, ögon samt mun att döma är detta en kvinna vilken med västerländska mått mätt inte skulle kunna betecknas som varken alldaglig eller oattraktiv. Detta är således i ett västerländskt samtida medelklasssammanhang en

¹⁰⁶ LHE7:128-129.

eftersträvansvärd representation av kvinnlighet. Välfriserat ljust kortklippt hår, vällagd makeup, välutbildad, framåtskridande och självfallet *utan* det i denna kontext obligatoriska spädbarnet. Den perfekta kombinationen av manlighet och kvinnlighet, utseende och hjärnkapacitet aktiv i en praktik som ses som en positiv utveckling för mänskligheten. Den totala kontrasten mot hur den ursprungliga kvinnligheten är representerad i alla de tre läroböcker som här undersökts, vår tids ideala bild av vad en kvinna och framför allt kvinnlighet borde vara utifrån ett västerländskt samtida medelklassperspektiv.

4.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Man kan inte lära sig något av historien, eftersom det inte finns några historiska lagar att följa, men man kan förvisso lära sig hur en historiekultur växer fram, hur ett historiemedvetande formas, och vilken politisk betydelse detta har i konkreta fall.¹⁰⁷

Syftet med denna uppsats var att identifiera representationer av genus och etnicitet i läroboksavsnitt som behandlar människans äldsta historia och ursprung och att jämföra med populärvetenskapliga framställningar. De läromedelsavsnitt som analyserats har generellt sett mycket litet eller ingen text som informerar, diskuterar eller problematiserar genus eller etnicitet. Genus och etnicitet representeras huvudsakligen med hjälp av olika former av illustrationer och i mindre omfattning vad gäller textavsnitt.

¹⁰⁷ Gerner & Karlsson 2005:61.

Det fanns två huvudsakliga skäl till valet att undersöka läroboksframställningar av denna äldsta period i människans historia. För det första är den ungefärliga tid som grundskolans elever ägnar åt människans förhistoriska perioder relativt kort i jämförelse med de följande historiska perioderna och i synnerhet om man jämför böckernas omfång kring epokerna *efter* år 1750. Har då detta någon betydelse för elevernas historiemedvetande? Svaret torde i högsta grad vara ja, eftersom elevernas samt lärares historiemedvetande om vår äldsta historia i allt större utsträckning skapas av andra aktörer med anspråk på vetenskaplig akribi och ofta med uttalat syfte att påverka sin samtid utifrån påståenden kring bl.a. *genus*, *etnicitet* baserade i tankemodellen att *det ursprungliga sättet* som människor levde på är det rätta och därmed det goda. Denna utgångspunkt skiljer sig väsentligen från den som presenteras i de läromedelsframställningar som här har undersökts. Läromedlen understryker att människan utvecklats och blivit alltmer komplex både kunskapsmässigt, tekniskt och framförallt socialt. Det implicita budskapet är att utveckling ger en högre grad av komplexitet vilket är *det rätta och det goda*, följaktligen till gagn för mänskligheten. Historieskrivningen inom ramen för den svenska grundskolan skiljer sig därmed från den som produceras inom den populärvetenskapliga sfären.

Läroboken är en kulturellt laddad artefakt som de flesta lärare och elever i den svenska obligatoriska skolan upprättar en relation till och ett bruk av. Detta innebär att läroboken har en mycket viktig roll men att den inte på något sätt utgör en självklar del i hur elevers eller lärares historiemedvetande skapas. Vi på goda grunder förmoda att den största påverkan på både lärares och elevers historiemedvetenhet sker i kontexter utanför skolans lärandesituationer. Följaktligen skulle man kunna påstå att när det gäller människans äldsta historia lär vi av livet utanför skolan. Den samtida populärvetenskapliga historieskrivningen som här analyserats och som diskuterar ursprung, genus och etnicitet har dock visat sig vara diametralt motsatt den som elever och lärare ställs inför i de läroböcker som här analyserats.

För att kunna uppskatta hur mycket och på vilket sätt har tre läroböcker analyserats. I dessa kan tydliga och liktydiga tendenser utläsas om hur synen på förhistorien presenteras. Representationerna när det gäller människans ursprung har en air av icke-problematiserade, schablonartade dioramor, där de senaste trettio årens forskningsresultat fått liten eller ingen plats. Denna problematik sammanfattades helt nyligen (2009) av historieprofessor Dick Harrison i anknytning till utgivningen av flerbandsverket *Sveriges historia*.¹⁰⁸ Som Harrison uttrycker det (*I de akademiska avhandlingarna har forskarna börjat ställa nya frågor. Om*

kriminella, handikappade, barn, och flyttat fokus bort från kungar och fältherrar och uttrycker åsikten att *Om vi inte förmedlar vår forskning blir det fritt fram för vem som helst att göra historien till sin. Det är just det som har hänt i Sverige. Vi vet väldigt lite om vår historia. Vi är sämst i klassen. Det är för att vi inte har berättat Sveriges historia för folket som den har kunnat missbrukas av Sverigedemokrater och högerextremister.*¹⁰⁹ Läroböcker i ämnet historia för grundskolans senare år förefaller generellt sett ha utvecklats mot en form och framställning och ett läsartilltal som i hög grad påminner om bilderböcker för mindre barn. Illustrationerna framställer män, kvinnor och barn på ett ensidigt och polariserande sätt där vår samtids ideal avspeglas i de bilder som vill tydliggöra mänsklighetens utveckling. Både bilder och text har i de undersökta läromedelsavsnitten stundtals ett tydligt västerländskt vi och de-tänkande. Där de andra representeras av; mörkare hy, kraftigare kropps- och ansiktsbe håring, skallformer förs fram som betydelsebärande, smutsigare, sämre utvecklad talförmåga, sämre utvecklade redskap, kroppsskador som indikatorer på konfliktbenägenhet.

De problematiserande inslagen i relation till *genus* och *etnicitet* i det undersökta materialet är mycket få och ytliga vilket därmed ställer höga krav på lärarens förkunskaper vad gäller människans äldsta historia. De läroböcker som här granskats är författade av män och i det fall de faktagranskats har även detta utförts av en man. En diskussion kring huruvida detta skulle vara betydelsefullt för en läroboks utformning och innehåll är dock en diskussion som går utanför syftet med denna undersökning.

Den svenska skolans styrdokument är till del mycket tydliga när det gäller ämnet historia och relationen till de komplexa begreppen *genus* och *etnicitet*. Detta torde innebära att läroboksavsnitt borde innehålla problematiserande avsnitt relaterade till dessa begrepp. Det kan synas än mer viktigt att knyta an till dessa begrepp i relation till utsagor om människans ursprung eftersom den populärvetenskapliga tryckpressen går varm i sin produktion av idealiserande livsstilsbetonande böcker som talar om *det ursprungliga* levnadssättet som det rätta och goda vilket borde eftersträvas av samtidens människor. Marknaden tycks omätlig i sitt behov av alternativa livsstilar i nära samklang med naturen och människans ursprunglighet som den enligt dessa författare tedde sig innan, såsom det mer eller mindre implicit framställs som det stora syndafallet när människan blev bofast och började bruka jorden.

Det främmande och därmed hotfulla kommer utifrån. Detta mer eller mindre uttryckta yttre hot hotar den goda och därmed rätta stabila strukturen vari vi befinner oss. Det eller de andra,

¹⁰⁸ Jurjaks 2009.

¹⁰⁹ Ibid

existerar inte inom vår grupp. Dagens svenska samhälle beskrivs som mångkulturellt/mångfaldigt vilket indikerar att detta i ett historiskt perspektiv är ett nytt fenomen som dessutom ses som problematiskt. Ur ett perspektiv skulle man kunna hävda att det geografiska området idag kallat Sverige i högre eller högre grad alltid varit mångkulturellt såtillvida att grupper av människor från annan nation, med varierande former av sociokulturell kommunikation, levt sida vid sida med människor inom detta territorium under flera generationer. Skillnaderna är att grupper med en relativt, åtminstone ytligt sett, homogen sociokulturell kommunikation i dagens Sverige skall ha rätt att uttrycka detta och inte begränsas av restriktioner och undantag från svensk lagstiftning vilket tidigare varit fallet. Så länge vi inte vågar försöka definiera de begrepp som bygger vår samtids diskussioner om hur vi skall leva tillsammans kommer dessa begrepp att fyllas med godtyckliga och i värsta fall fördomsfullt innehåll. Debatten riskerar att bli en ytlig pseudodiskussion med inslag av individuella fördomar. I detta sammanhang funderar man över uttrycket *vi lever nu i ett mångkulturellt samhälle*. Om detta tar avstamp i perioden med den stora arbetskraftsinvandringen på 1950 och 60-talen eller om uttrycket speglar den under de senaste årtiondena stora inflyttningen av invandrare vars religion kan uppfattas som ett hot mot vår fragila, mödosamt skapade och i ett historiskt perspektiv korta period av en form av demokrati och en därtill hörande värdegrund som utgår ifrån *människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta*, som lärare enligt läroplanerna skall förmedlas och gestaltas.¹¹⁰ En generell samtidsolkning och praktik definierar på vilket sätt man skall relatera till och hantera fenomenen *etnicitet* och *genus*. Om detta skulle vara en grundläggande och underliggande problematik blir den i ett lärandesammanhang ytterligare tillspetsad genom skolans värdegrund och läroplanens imperativ att fostra elever till demokratiskt sinnade människor.

Inom olika grenar av genusforskning har begreppet *identitet* blivit alltmer uppmärksammat. I dessa diskussioner är det biologiska och sociala könet blott *en*, om en viktig del av flera, av de faktorer som avgör en individs uppfattning om jaget samt omgivningens uppfattning av detsamma. Fördelarna med att som utgångspunkt problematisera *identitet* snarare än *genus* är bl. a. att man på så sätt kontextualiserar det biologiska och sociala könet. Aktuell forskning på området visar nämligen tydligt att *identitet inte* är statistiskt utan påverkbar av både omgivning och individ, utbytbar, förhandlingsbar och ständigt stadd i en kontextuell

¹¹⁰ Skolverket 2006a:3, samt Skolverket 2006b:3.

föränderlig rörelse. Motivationsaspekten anses på goda grunder vara ytterst viktig i lärsituationer där momentan historieproduktion sker. Möter samtidens barn förhistoriens barn i lärandesituationer? Det samma gäller även begreppet *etnicitet*.¹¹¹ Denna insikt är speciellt betydelsefull i relation till unga människor, elever, som genomgår ett sökande och skapande av just den egna identiteten. Många av eleverna har följaktligen inte hunnit kategorisera sig själva som varande varken det ena eller andra och flyter i kontextbaserad föränderlighet liksom lärarna.

Det vi med någorlunda säkerhet kan slå fast är att *nuet* liksom *det förflutna* uppvisar variationer i synen på de klassificerande begreppen genus och etnicitet och att faktorerna som bidrar är flera. Detta torde innebära att läromedelsrepresentationer av gällande genus och etnicitet borde åtföljas av möjlighet till problematisering och reflektion i någon form.

Läroboken är en kommersiell kulturell artefakt, till skillnad från de flesta vetenskapliga publikationer.¹¹² Den inbundna eller limmade pärmförsedda trycksaken, med ett visst antal tryckta sidor bestående av illustrationer och text inom ett visst ämnesområde, som de allra flesta elever i svenska grundskolan under flera år måste skapa en förhandlingsbaserad relation till. För grundskolans senare år brukar huvudboken åtföljas av en fördjupningsbok vilken enligt de observationer jag gjort sällan används och än mer sällan delas ut till eleverna. En lärobok är för de yngre eleverna en identitetsskapande artefakt, som efter omsorgsfullt val av skyddspapper, med hjälp av någon familjemedlem kläs, för att med stolthet och glädje bäras tillbaka till skolan. Läroboken som inte kläs om i tid, eller överhuvudtaget, trots lärarens upprepade tillsägelser ger mindre positiva signaler vilket gör att boken även kan uppfattas som en socialt kommunicerande artefakt. Likaså den lärobok som klädd i papper som uppenbart inte är vald av eleven själv. Denna tillsynes harmlösa aktivitet, vilket på ett djupare plan kan ses som en identitetsskapande rit, tolkas och bedöms obönhörligt av alla inblandade. Läroboken som en *rit-de-passage* artefakt uppfattas med vördnad, fylld med det man skall lära och ett påtagligt bevis för att man på allvar har lämnat barndomen bakom sig för att nu ingå som en viktig del i en värdeladdad och regelmättad struktur starkt omhuldad och uppbyggt av hela barnets omgivning av ivriga uttolkare. Läroboken kan även uppfattas som ett obegripligt tungt ok utan tillstymmelse till pirriga lustkänslor likväl som en svårtolkad och påtaglig symbol för ofrihet.

¹¹¹ Se bland många andra Meskell 2001, Arwill-Nordblad 1998, Nordblad & Yates 1990.

¹¹² Eilard 2008:26.

Läroboken kan även ses som en hemlighetsfull artefakt. Det är mycket svårt att genom förlagen få reda på hur stora upplagor som säljs och till vilka köpare. Det föreligger vidare inga krav på förlag eller författare att uppge referenser eller namnge eventuella sakgranskare.¹¹³ Konkurrenssituationen gör det också möjligt för förlag och författare att i viss mån ge avkall på den innehållsmässiga ansvarsbiten genom att hävda att deras produkt är just den som efterfrågas av skolor och lärarlag. Detta försvårar naturligtvis till viss del analysen av en lärobok och ställer höga förkunskapskrav av varierande slag på den som skall utföra en läromedelsanalys och/eller förmedla innehållet.

Läroboken är också en ideologisk artefakt. Utformning, innehåll och det språkliga tilltalet är på olika sätt ett uttryck för rådande ideologi, politik och samhälleliga värden, skolans styrdokument, lärares uttryckta behov och samtidigt för identitet. Den är samtidigt en aktiv och upprätthållande viktig samhällsfaktor. Därmed en representation av politiska, kulturella, ekonomiska kompromisser.¹¹⁴ Läroboken som artefakt är således både givare och mottagare av rådande sociokulturella normer och praktiker som mycket väl kan betraktas som ett i högsta grad levande kulturarv. Detta gör det svårt att samtidsbedöma produkten och ställer samtidigt krav på läraren att noggrant reflektera över frågorna varför studier av förflutna är viktigt, urvalet av vilket stoff som skall bearbetas, på vilket sätt och för vem. Här är det senare särskilt viktigt. För historieläraren blir det följaktligen viktigt att ha en viss insikt om de alternativa och kompletterande kontexter elever har i skapandet av sin individuella historiemedvetenhet.

Läroboken är en auktoritetsmättad artefakt som utgör underlaget för kommande utvärdering i form av prov och tester som tillhandahålls av ytterligare en auktoritet, läraren. En auktoritet vilken i sin tur pendlar mellan att agera handledande, förklarande, utredande samt inte minst examinerande. Läroboken är således en existentiell artefakt för elevens olika möjligheter inom skolans kontext. Vid läsning och instudering av läroboksavsnitt sätts omedelbart någon form av personlig tolkningsverksamhet igång. I de fallen läraren läser före eller ger föreläsningar grundade i läroboksavsnitt så blir tolkningsverksamheterna fler. Lärarens ingång, upplägg, kroppsspråk, mimik, röstläge etc. anger för eleverna på vilket sätt avsnittet i läroboken bör tolkas. Denna tolkningsförmedling är naturligtvis essentiell för elevernas möjlighet att hantera prov och skrivningar på ett sätt som i sin tur genererar det av eleven (föräldrar, lärare) eftersökta betyget.

¹¹³ Kravet upphörde 1991.

¹¹⁴ Crawford 2003:5.

Elever har idag i och med vår datoriserade samtida nära tillgång till en mängd alternativa historieskrivningar och historieböcker. Det ständigt ökande flödet av information och fakta kräver en allt större medvetenhet och beredskap hos de kommande generationerna. Läroboken tenderar möjligen att bli en allt mindre värdeladdad och därmed betydelsefull artefakt. Läroboken borde även vara en artefakt som tillhandahåller eleven verktyg och träning att använda dessa för att kunna förhålla sig till de representationer av människans ursprung, genus och identitet som varierade populärvetenskapliga produktioner framhåller. Det är möjligen så att dagens elever i den svenska grundskolans senare år skulle vara mer betjänta av ett inledande kapitel om kunskapsproduktion, källor och källkritik. Förståelse för och en förtrogenhet att bruka en uppsättning redskap som kan appliceras på och användas i relation till olika former av historieskrivning och stoff. Redskap som skapar en beredskap för hanterande av historieskrivning inom och utom skolans kontext.

Historiker lever inte *i utan i relation med* det förflutna. Det förflutna är en krävande partner som långsamt går i dvala utan fortlöpande dialog och förhandling. Denna till sin natur ständigt föränderliga relation ställer stora krav på kommunikation och förhandlingar. Den mödosamt uppbyggda relationen till det förflutna bildar däremot ofta en historisk klanglåda vilken medvetet eller omedvetet ständigt samspelar med samtida kulturella fenomen. Lärare i ämnet historia måste därtill bygga en alldeles specifik didaktisk relation till sina elever. Svenska grundskolelever som i sin tur, simultant med skolans undervisning i ämnet historia, är på väg att bygga alldeles egna relationer till det förflutna genom möten och interaktion med parallella och ibland komplementära kontexter för historiemedvetande. Det som dagligen sker i en klassrumskontext skulle således kunna ses som en form av en levande och relationsbaserad ständigt pågående *historieproduktion* starkt influerad av ett flertal andra betydelsebärande sammanhang. Skolans viktigaste uppgift är förmodligen att ge eleverna en beredskap för detta.

KÄLLFÖRTECKNING

- Almgren, B. Thorbjörnsson, H. och Tillman, H. (2003) *SO Direkt Historia 1* (SDH1), Bonnier Utbildning. Stockholm.
- Ambjörnsson, F. 2006. *Vad är queer?* Natur och Kultur. Stockholm.
- Ammert, N. (2004) ”Finns då (och) nu (och) sedan? Uttryck för historiemedvetande i läroböcker i grundskolan”. Karlsson & Zander (red.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur. s. 273-285.
- Ammert, N. (2008) *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i Svenska läroböcker under hundra år*. Sisyfos. Uppsala.
- Arnot, M. & Mac an Ghail, M. (2006) *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education*. Routledge. London.
- Arnstberg, K-O. & Ehn, B. (1976) *Etniska minoriteter i Sverige förr och nu*. Liber Läromedel.
- Arwill-Nordblad, E. (1998) *Genuskonstruktioner i nordisk vikingatid: förr och nu*. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Audette, R. (1999) *Neanderthin: eat like a Caveman to achieve Lean, Strong, Healthy body*. Saint Martins Press. New York.
- Beausang, E. (1999) ”Barumskvinnan en moder? Skelett med indikationer på barnafödande”, *Han, Hon, Den, Det*, Lunds Universitet, *Institute of Archaeology Report series No. 65*. s.96-107.
- Beausang, E. (2000) ”Childbirth in Prehistory, an introduction”. *European Journal of Archaeology* 3(1), April 2000. s. 69-89.
- Beausang, E. (2003a) ”Förlegad historiesyn”, *Krönika* 25/8, *Dagens Nyheter*, Stockholm.
- Beausang, E. (2003b) ”Traditionell historiesyn utelämnar avvikarna”, *K2*, 1/10, *Dagens Nyheter*, Stockholm.
- Beausang, E. (2005) *Childbirth and Mothering in Archaeology*. GOTARC: Series B. Gothenburg Archaeological Theses, No37, Göteborg University: Elanders Berlings AB.
- Beck, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. SAGE. London.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002) *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. SAGE. London.
- Berggren, L. & Johansson, R. (2006) ”Historiekunskap i årskurs 9: nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): samhällsorienterade ämnen”. *Educare*. Lärarutbildningen. Malmö Högskola.
- Browall, H. *Det forntida Alvastra*. SHM. Stockholm.
- Burenhult, G. (2002) *Det ofullkomliga djuret: kropp, själ och livsstil i ett evolutionärt perspektiv*. Natur och kultur. Stockholm.
- Burenhult, G. (2004) *Den fulländade människan: livsstil, välbefinnande, ursprung*. Natur och kultur. Stockholm.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. London.
- Butler, J. (1993) *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Routledge. London.
- Chodorow, N. (1995) *Femininum-Maskulinum: Modersfunktion och könssociologi*. Natur och kultur. Stockholm.
- Cordain, L. (2002) *The Paleodiet*. Willey. New York.

- Conkey, M. & Tringham, R. (1995) "Archaeology and the Goddess: Exploring the Contours of Feminist Archaeology" *Feminisms in the Academy*. Stanton, D.C. & Stewart, A.J. (red.). University of Michigan Press. Ann Arbor. s. 199-247.
- Crawford, K. (2003) "Culture Wars: "Serbian History Textbooks and the Construction of National Identity". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* vol. 3 No. 2 July 2003. Exeter. s. 43-53.
- Dušan, B. & Robb, J. (red.) (2008) *Past bodies: body-centred research in archaeology*. Oxford.
- Ehn, B. & Lövgren, O. (2001) *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Eilard, A. (2008) *Modern, svensk och jämställd*. Malmö högskola, Lärarutbildningen. Malmö Studies in Educational Sciences No. 38
- Eliasson, P. (2004) "Naturen i historien – historien i naturen", Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur. 145-163.
- Eliasson, P. (2009) "Den praxisnära forskningscirkelns praxis Några reflektioner". *Klassrummet och cirkeln*, Eliasson, P. & Rudnert, J. (red.). Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning, Malmö stad. s. 8-27.
- Fetsko, W. (1992) "Approaching Textbook Selection Systematically" *The Textbook Controversy-Issues, Aspects, Perspective*, Herlihy, J.G (red.). New Jersey.
- Gerner, K. & Karlsson, K-G. (2005) *Folknordens historia: perspektiv på det moderna samhällets skuggsida*. Atlantis. Stockholm.
- Giddens, A. (1992) *Human societies: an introductory reader in sociology*. Polity. Cambridge.
- Gleason, P. (1983) Identifying Identity: A Semantic History. *The Journal of American History* 69. 910-931.
- Goodison, L. & Morris, C. (1998) *Ancient goddesses: the myths and the evidence*. British Museum Press. London.
- Hildebrandt, H-J. (1983) *Der Evolutionismus in der Familienforschung des 19. Jahrhunderts*. Reimer. Berlin.
- Hildingson, L. & Hildingson, K. (2001) *Levande historia elevbok 7, (LHE7)*, Natur och Kultur. Stockholm.
- Hobsbawm, E. J (1992) "Ethnicity and Nationalism in Europe Today". *Anthropology today* 8:3-8.
- Hylland Eriksen, T. (1993) *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*. Pluto Press. Oslo.
- Hylland Eriksen, T. (1996) *Historia myt och identitet*. Bonnier Alba.
- Hylland Eriksen, T. (2002) *Kulturterrorismen, En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Nya Doxa. Norge.
- Hylland Eriksen, T. (2003) *Etnicitet och Nationalism*. Nya Doxa. Nora
- Hylland Eriksen, T. (2004) *Rötter och Fötter, Identitet i en föränderlig tid*. Nya Doxa. Riga.
- Högberg, A. (2008) "Kulturarv och skolan – en kommentar". I *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet*, Andersson, N. (red.). Aktuellt om historia 2008:1. s. 15-22.
- Jansson, T. (2002) *Latin: kulturen, historien, språket*. Wahlström & Wikstrand. Smedjebacken.
- Jensen, B. E. (1999) Historiedidaktik og faghistorie på kollisionskurs? *Historisk tidsskrift*. s. 631-636.
- Jensen, O. (2002) *Forntiden i historien: en arkeologihistorisk studie av synen på forntid och forntida lämningar, från medeltiden till och med förupplysningen*. Institutionen för Arkeologi, Göteborgs universitet.
- Josefson, H. (2005) *Genus – hur påverkar det dig?* Natur och kultur. Stockholm.
- Jurjaks, A. "En känslig historia". *Sydsvenska Dagbladet* 2009-10-26. Malmö. s. B2-3.
- Karlsson, K-G. (1999) *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Stockholm.
- Karlsson, T. (2004) *Exotiska renskötare och trolltrummans magi. Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterade ämnena*. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, Umeå universitet.

- Kossinna, G. (1928) *Ursprung und verbreitung der Germanen*. Leipzig.
- Laqueur, T. (1994) *Om könens uppkomst; Hur kroppen blev manlig och kvinnlig*. Symposium. Stockholm/Stehag.
- Lindeberg, S. (2003) *Maten och folksjukdomarna: ett evolutionsmedicinskt perspektiv*. Studentlitteratur. Lund.
- Lorentz, H. (2004) Lärande i mångkulturella lärandemiljöer: om lärandeprocessens eventualiteter och potentialiteter. I *Pedagogisk rapport 2004:83* Lärandets skilda vägar.
- Lärarens handbok. (2002). *Lärarens handbok; skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Lärarförbundet. Stockholm.
- Lärarens handbok. (2005). *Lärarens handbok; skollag, läroplaner, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Lärarförbundet. Stockholm.
- MacCann, W.J. (1990) "Volk und Germanentum: The representation of the past in Nazigermany". *Politics of the Past*. Unwin Limited. London.
- Mellberg, D. (2004) "Det är inte min historia! : en studie av historieundervisningen i ett multietniskt samhälle". *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. s. 317-334.
- Merchant, C. (1994) *Naturens död*. Brutus Östlings förlag. Stockholm.
- Meskell, L. (1995) "Goddesses, Gimbutas and New Age Archaeology". *Antiquity* 69, 1995. s. 74-86.
- Meskell, L. (2001) "Archaeologies of Identity" *Archaeological Theory Today*, Hodder, I (red.). Polity Press. Cambridge.
- Nicholls, J. (2003) "Methods in School Textbook Research". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* vol. 3 No. 2 July 2003. Exeter. s. 11-27.
- Nicholls, J. (2006) *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. Symposium books. Oxford.
- Nilsson, E.; Olofsson, H. & Uppström, R. (2001) *Punkt SO Historia A, Grundbok, del 1*. Gleerups. Örebro.
- Nordbladh, J. & Yates, T. (1990) "This perfect body, this virgin text. Between sex and gender in Archaeology". *Archaeology after Structuralism*, Bapty, I & Yates, T. (red.). London. s. 222-237.
- Nordenborg Myhre, L. (1995) "Fortida som propaganda: Arkeologi og nazisme – en faglig okkupasjon". *Frå Haug ok Heidni*, Nr 1. s. 13-20.
- Nordgren, K. (2002) "Historiemedvetande: " om inte annat så för att vi tänker på det sättet", *Kors och tvärs bland teorierna: ett undervisningsexperiment vid Göteborgs och Karlstads universitet*, Abenius, H.; Småberg, T. & Åkerman (red.). Göteborg.
- Nordgren, K. (2006) *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 3. Umeå universitet. Umeå.
- Oakley, A. (1972) *Sex, gender, and society*. New York.
- Onsell, B. (1999) *Något annat har funnits: tio essäer om kvinnor och gudinnor*. Carlsson. Stockholm.
- Parker Pearson, M. & Thorpe, I. (red.) (2005) *Warfare, violence and slavery in prehistory: proceedings of a Prehistoric Society conference at Sheffield University*. Oxford.
- Pingel, F. (1999) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover.

- Price, D. & Gebauer, A. (1992) "The Final Frontier: Foragers to Farmers in Southern Scandinavia", *Transition to Agriculture in Prehistory*. Monographs in World Archaeology No. 4. Red. Anne Birgitte Gebauer & Douglas T. Price, s. 97-116.
- v. Rostoványi, A. (2007) *Stenålderslandskapet; Öresundsförbindelsen och arkeologin*, Malmöfynd nr 11. Malmö Kulturmiljö.
- Rudbeck, O. (1937-50) *Atlantica: Svenska originaltexten på uppdrag av lärdomshistoriska samfundet utgiven av Axel Nelson*. Lychnos-biblioteket 2. Stockholm.
- Rudebeck, E. (2000) *Tilling Nature Harvesting Culture*. Acta Archaeologica Lundensia. Series in 8° No. 32. Lund.
- Rüsens, J. (2004) *Berättande och förnuft*. Daidalos förlag Uddevalla.
- Schüllerqvist, B. (2005) *Svensk historiedidaktisk forskning*. Vetenskapsrådet. Stockholm.
- Scott, E. (1999) *The Archaeology of Infancy and Infancy Death*. BAR International Series 819. Basingstoke Press.
- Scott, E. & Moore, J. (red.) (1997) *Invisible People and Processes-Writing Gender and Childhood into European Archaeology*. Leicester University Press. London.
- Skeggs, B. (1997) *Formation of class and gender: becoming respectable*. SAGE. London.
- Skolverket. 2000. *Kursplaner 2000*. Skolverket. Stockholm.
- Skolverkets rapport 285 (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?* Västerås.
- Skolverket (2006a) *Lpo 94*.
- Skolverket (2006b) *Lpf 94*.
- Soafer Derevenski, J. (2000) "Rings of life: the role of early metalwork in mediating the gendered life course". *World Archaeology* vol. 31 no.3 Feb.2000. Human Lifecycles, Gilchrist, R. (red.). s. 389-407.
- Spector, J.D. (1991) "Whats this Awl means: Toward a Feminist Archaeology". *Engendering Archaeology: Women and Prehistory*, Gero, J.M. & Conkey, M. (red.) Blackwell. Oxford. s. 388-407.
- Strassburg, J. (1995) "Barn i mesolitikum" i *Arkeologi om barn Occasional papers in Archaeology* 10. Gräslund, B. (e d), Societas Archaeologica Upsaliensis, Uppsala s. 19-27.
- Strömbom, L. (2003) *Identitet och identitetspolitik i Sveriges regioner*. Regionalisering och flernivådemokrati. Statsvetenskapliga institutionen, Lunds Universitet, Lund.
- Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts. Falun.
- Tallberg Broman, I. (2002) *Pedagogiskt arbete och kön*. Med historiska och nutida exempel. Studentlitteratur. Lund.
- Thomas, J. (1996) *Time, Culture & Identity-an interpretative archaeology*. London.
- Tringham, R. & Conkey, M. (1998) "Rethinking Figurines: A Critical View from Archaeology of Gimbutas, the "Goddess" and Popular Culture". *Feminisms and the Academy*, Stanton, D.C. & Stewart, A.C. (red.) University of Michigan Press. Ann Arbour. s. 199-247.
- Wallerström, T. (2008) "Arkeologi och kampen om land och vatten – personliga reflektioner kring ett bruk av det förflutna i Nordskandinavien" i The Nordic Tag Conference 8 Lund 2005 – *Arkeologi och identitet*. Lund. s. 57-70.

Watson, P.J. & Kennedy, M.C. (1991) "The Development of Horticulture in the Eastern Woodlands of North America: Womens role. *Engendering Archaeology: Women and Prehistory*. Gero, J.M & Conkey, M.W. (red.) Blackwell. Oxford.

Wibaeus, Y. (2008) "Blivande historielärares förståelse av mångfaldsfrågor i ett historiedidaktiskt perspektiv" i *Educare* 2008:2 Björn Sundmark (red.). Malmö högskola.

Wickström, J. (2008) *Våra förfäder var hedningar: nordisk forntid som myt i den svenska folkskolans pedagogiska texter fram till 1919*. Departementet of Theology, Uppsala University. Uppsala.

Wilsson, L. (2002) *Välfärdens ohälsa: kan forntidens föda bli framtidens mat?* Medikament. Järvsö.

Zander, U. (2001) *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Nordic Academic Press. Lund.

www.skolverket.se/sb/d/155/a/2048

<http://www.dn.se/sport/friidrotts-vm/guldmedaljer-utreds-kan-vara-man-1.934277>

<http://www3skolverket.....>

<http://www3skolverket.....>