

Södertörns högskola | Lärarutbildningen mot yngre åldrar, 210 hp
Examensarbete, 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå, 30 hp |
Vårterminen 2011

Den reproduktiva hetero- sexualitetens maskulina man och feminina kvinna

– En queerteoretisk normstudie av fyra
biologi-/naturkunskapsläroböcker producerade
1957-2008 för grundskolans år (3) 4-6

Av: Isabel Ospino Munter

Handledare: Anne-Christine Norlén

ABSTRACT

Though still well used in Swedish schools, textbooks are no longer under any governmental control or inspection. It is now responsibilities of the teacher, thus, knowledge is considered crucial. Therefore, the aim of this study was firstly to investigate if and how four biology/natural science textbooks, produced 1957-2008 for primary school years (3) 4-6, expressed any sex, gender and/or sexuality norms. Moreover, due to thoughts of queer theoretic Judith Butler, the study also investigated if and how these three norms interacted. By examining what the textbooks mediated, the purpose was finally to find out if and how the norms differed or not. Furthermore, the theoretical perspective was queer theoretic; the adopted method for analyzing the textbooks; critical discourse analysis – both linked by understanding norms as discursive constructions of language.

The results showed that sex, gender and sexuality norms were present; sex and gender norms were expressed by the separation of male and female as genuinely different. Sex norms did not change; gender norms altered only somewhat. By then often portraying male sex with both dynamic qualities and an active sexuality, the conclusion was that sex, gender and sexuality norms were linked in the textbooks. Sexuality norms were mostly expressed by a heteronormative exclusion of everything but the twosome, reproductive heterosexuality. In summary, this normative heterosexuality also was interpreted to be entwined with sex and gender; the division of male and female, hence to its basic foundation – the attraction of opposites.

Key words: textbooks, queer theory, critical discourse analysis, norms, sex, gender, sexuality

Nyckelord: läroböcker, queerteori, kritisk diskursanalys, normer, kön, genus, sexualitet

Title: The reproductive heterosexuality and its masculine male and feminine female – a queer theoretic norm study of four biology/natural science textbooks produced 1957-2008 for primary school years (3) 4-6

Period: spring term 2011

Author: Isabel Ospino Munter

Tutor: Anne-Christine Norlén

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte	6
1.3	Frågeställningar	6
2	UNDERSÖKNINGSSTÅNDPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING	7
2.1	Studlandet av läromedel och läroböcker	7
2.2	Tidigare forskning om köns-, genus- och sexualitetsnormer i läroböcker	7
2.3	Forskningssynen på sexualitet: naturlig eller konstruerad	9
2.3.1	Queerforskning – en bakgrund: Normalitet och maktprocesser	9
3	TEORETISK RAM	10
3.1	Synen på sexualitet inom queerteorin	10
3.2	Queerteorins främsta fokus: Heteronormativitet – ett historiskt perspektiv	10
3.2.1	Heteronormen och dess olika uttryck.....	11
3.2.2	Kön, genus och sexualitet förenat i den heterosexuella matrisen	12
3.2.2.1	Särskiljandet mellan könen och den förväntade (hetero)sexualiteten	14
3.2.3	Sexuella värdehierarkier – heterosexualitet i förväntad form.....	14
3.2.4	Operationalisering av frågeställningar	15
4	METOD OCH MATERIAL	16
4.1	Urval.....	16
4.1.1	Materialets karaktär och omfång: övriga urvalskriterier och avgränsningar	17
4.2	Procedur – kritisk diskursanalys	18
4.2.1	Den kritiska diskursanalysens tre analysnivåer	18
4.3	Databehandling med en kvalitativ ansats	19
4.4	Metodologiska överväganden och andra begränsningar	19
5	RESULTAT OCH ANALYS	21
5.1	En kvinna är en kvinna och en man är en man: könsnormer	21
5.2	Aktivt kön/passivt kön: parallellt kön och genus	24
5.3	Maskulinitet och femininitet samt tillhörande sexualitetsprinciper	26
5.3.1	Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet (Friberg 1957)	26

5.3.1.1	Den aktiva, nyfikna och intelligenta mannen i samhället.....	26
5.3.1.2	Den passiva, korkade kvinnan hemma	26
5.3.1.3	Mäns aktiva sexualitet i kontrast till kvinnans kön som reproduktion	27
5.3.2	Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok (Bylock 1977)	28
5.3.2.1	Den modige, starke, driftiga och tekniskt kunnande mannen i samhället	28
5.3.2.2	Den hormonella, okontrollerade och hemmavarande kvinnan	29
5.3.3	Biologi 4-6. Människokroppen (Edqvist & Andréasson 1996)	31
5.3.3.1	Kvinnan som syns allt mer men ändå är ett kroppsligt objekt.....	31
5.3.3.2	Mannens fysik som möjliggörare av subjektet	32
5.3.3.3	Kvinnans (o)föränderliga sexualitet och mannens starka könsliv	32
5.3.4	Kompass Människan – Kroppen och Knoppen (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008)	33
5.3.4.1	Kvinnans kropp som klumpig och okontrollerad	33
5.3.4.2	Mannens (för det mesta) fortsatta kontroll	34
5.3.4.3	Kvinnans kön är knutet till barnafödande, mannens till lust	35
5.4	Kön, genus och den normerande heterosexualiteten – sexuella värdehierarkier	37
5.4.1	Enhetskolans naturlära för mellanstadiet (Friberg 1957)	37
5.4.1.1	Reproduktiv sexualitet mellan en kvinna och en man	37
5.4.2	Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok (Bylock 1977)	38
5.4.2.1	Det tvåsamma, heterosexuella barnaalstrandet.....	38
5.4.3	Biologi 4-6. Människokroppen (Edqvist & Andréasson 1996)	39
5.4.3.1	Förhandling mellan reproduktiv och icke-reproduktiv heterosexualitet ..	39
5.4.4	Kompass Människan – Kroppen och Knoppen (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008)	40
5.4.4.1	En viss inkludering av homo- och bisexualitet men den reproducerande mannen och kvinnan är normen	40
6	SLUTDISKUSSION.....	42
6.1	Smärre skiftningar och parallell rigiditet hos normer i samspel	42
6.2	Reproduktiv, tvåsam, exkluderande heterosexualitet.....	43
6.2.1	Studiens värde för utbildningssammanhang och framtida forskning.....	44
7	LITTERATURFÖRTECKNING	45

1 INLEDNING

I boken *Skola i normer* skriver Martinsson och Reimers att normer för sexualitet kan reproduceras i skolan, exempelvis genom att läromedel beskriver bi- eller homosexualitet som avvikelser (Martinsson & Reimers 2008, s. 7ff, 26, 55). Studerandet av texter, som ofta är fulla av dolda meningar, anses då kunna lyfta fram det marginaliserade – det *andra* i texten (Derrida se Thomassen 2007, s. 143f). Den amerikanske filosofen Judith Butler är en av queerteorins absolut främsta företrädare (Rosenberg 2002, s. 11). Enligt Butler bör dock normer för sexualitet alltid studeras tillsammans med normer för kön och genus, då de anses vara mer eller mindre oskiljaktiga. Exempelvis menar Butler att en person av kvinnligt kön ofta har mindre frihet att uttrycka sin sexualitet, då hon biologiskt sett ofta anses (och därmed förväntas) vara mer passiv till naturen (Butler se Ambjörnsson 2006, s. 112).

Då läraryrket nu kan ses vara inom nära personligt räckhåll, ämnar denna studie just att behandla eventuella normer för kön, genus och sexualitet i läroböcker. Studien utgår även från ett *queerteoretiskt perspektiv*, ett kritiskt förhållningssätt till det som samhället talar om det ”normala” (Kulick se Rosenberg 2002, s. 12). Om normerna kan urskiljas, skall det även undersökas om de utifrån Butlers ovanstående tankar sinsemellan kan ses vara sammanflätade, då det är ett perspektiv som det inte anses ha forskats tillräckligt kring. I en av Skolverket utredningar om normer i läroböcker analyserades exempelvis aspekten sexuell läggning separat från aspekten kön/genus – detta trots att kön och genus betonades kunna påverka synen på sexualitet (Larsson & Rosén se Skolverket 2006, s. 11f). Trots andra studier om sexualitet i läroböcker (jfr med Werner 2009; Ceder & Elmsäter 2007), förefaller det även finnas få undersökningar kring läroböcker riktade mot andra årskurser än grundskolans årskurs 7-9 och gymnasiet. Därför kommer studien att innebära en analys av läroböcker riktade mot grundskolans år (3) 4-6 (en av fyra läroböcker innehåller moment som ingår för årskurs 3).

Normer bör sedan inte förstås som statiska, trots att det existerar en viss tröghet i all normomvandling (Martinsson & Reimers 2008, s. 10ff). Här kan det till sist ses finnas få undersökningar som berör eventuella normförändringar i läroböcker. Med detta i åtanke skall studien därför dessutom söka utröna om innehållet i de eventuella normerna för kön, genus och sexualitet eventuellt kan ses skifta något i de olika studerade läroböckerna som är producerade under olika årtionden.

1.1 Bakgrund

Läroboken är en av få textgenrer som i dag når många läsare och vars text faktiskt är framtagen för att förmedla erfarenheter. I Skolverkets rapport, *Läromedlens roll i undervisningen*, i vilket läromedlens funktion i ett urval ämnen för grundskolan undersöktes, visade resultatet att erfarenhetsför-

medlingen fortfarande ofta sker via läroboken, ett läromedel med långvariga traditioner. 60 % av lärarna uttryckte i Skolverkets undersökning att de använde läroboken regelbundet – 20 % sade sig till och med använda den varenda lektion (Skolverket 2006b, s. 17-20).

1991 avvecklades dessutom Statens institut för Läromedel (SIL), vilket medförde att den kontroll av läromedel som staten tidigare övervakat, helt upphörde. Numera ligger det således i läraryrkets professionella ansvar och frihet att välja ”rätt” läromedel (Skolverket 2006b, s. 9-15). Skolans sammanhang för normproduktion anses vidare vara särskild av vikt att studera då den dessutom kan ses vara samhällets främsta institution för medborgarfostran (Martinsson & Reimers 2008, s. 7ff, 26, 55). Exempelvis ingår principen om allas lika värde som en del i skolans värdegrundsuppdrag (Utbildningsdepartementet 2008). Ur detta perspektiv anses det slutligen finnas en hög relevans av att i dagens utbildningssammanhang granska vad läroböcker egentligen kan ses förmedla.

1.2 Syfte

Studiens syfte är för det första att utifrån queerteori och kritisk diskursanalys söka djupare kunskap om fyra läroböcker i biologi/naturkunskap riktade mot grundskolans årskurs (3) 4-6 ger uttryck för normer kring kön, genus och/eller sexualitet. Dessutom är målet att i så fall undersöka om dessa tre normer på olika sätt kan ses vara sammanflätade; exempelvis genom att normer för kön samtidigt förmedlar beskrivande egenskaper för manligt och kvinnligt. För att kunna närma mig det eventuella sambandet behöver och skall därför de gedigna queerteoretiska resonemangen som medför de rätta analytiska verktygen behandlas. Genom att analysera läroböcker producerade under 1950-, 1970-, 1990- samt 2000-talet är målet slutligen att vid en eventuell närvaro, undersöka om normsystemen i och mellan de specifika läroböckerna kan ses förändras.

1.3 Frågeställningar

För att närma sig syftet ställs i studien följande fyra frågeställningar:

- Reproducerar läroböckerna normer för kön, genus och/eller sexualitet?
- Om läroböckerna ger uttryck för dessa normer; hur uttrycks dessa?
- Kan normer för kön, genus och sexualitet i så fall förstås vara sammanhängande, och i så fall – hur?
- Med avseende på principer för kön, genus och sexualitet, vad förmedlar de fyra läroböckerna, utkomna år 1957, 1977, 1996 och 2008 i förhållande till varandra?

2 UNDERSÖKNINGSSTÅNDPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING

2.1 Studerandet av läromedel och läroböcker

Vad omfattar begreppet läroböcker egentligen? Enligt Skolverket omfattar inte ens begreppet *läromedel* en officiell, entydig definition. I 1980 års läroplan för grundskolan fastslogs läromedel vara sådant som användes för att nå uppställda mål i undervisningen (Skolverket 2006b, s. 14-17). I den nya läroplanen – Lgr11 – står det enbart att rektorn har ett särskilt ansvar för att fastställa läromedlens goda kvalitet (Skolverket 2011, s. 16). Vernersson delar dock upp läromedelsbegreppet i fem kategorier: ”verkligheten” (studiebesök, andra erfarenheter), massmedia (TV, radio, tidningar samt informations- och kommunikationsteknik), fakta- och uppslagsböcker, audiovisuella hjälpmedel och till sist – läroböcker (Vernersson 1999 se Skolverket 2006b, s 19). De läroböcker som skall studeras avser således en specifik typ av läromedel. Denna studie skall enbart behandla tryckta, förlagsproducerade sådana.

Läroböckernas funktion kan enligt Skolverket sedan betraktas ur flertalet forskningsinriktningar, exempelvis genom att läroböckernas innehåll betraktas som *meningserbjudanden*. Denna produktorienterad forskning av läroboken analyserar innehållet; dess eventuella värderingar (Skolverket 2006b, s. 17-22). I denna studie skall läroböckernas meningserbjudande göras föremål för en analys och kan därför även ses ha en produktorienterad prägel. Det anses absolut finnas produktorienterade studier om normer för kön, genus och sexualitet i läroböcker, ofta också med en så kallad queerteoretisk ansats. Skillnaden är som nämdes, att de ofta inte anses förklara eventuella normsamband.

2.2 Tidigare forskning om köns-, genus- och sexualitetsnormer i läroböcker

Ett exempel på liknande studier är Skolverkets rapport *I enlighet med läroplanens värdegrund – En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker för grundskolans senare år och gymnasiet* (2006). Docent Håkan Larsson vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm och fil.mag. Maria Rosén vid Centrum för genus- och utbildningsvetenskap vid Lärarhögskolan i Stockholm var ansvariga för aspekten sexuell läggning, som analyserades utifrån läroplanernas värdegrund (Skolverket 2006a, s. 17). Begreppet sexuell läggning för ofta tankarna till HBT- personer (homo- bi- eller transpersoner), trots att heterosexualitet också är en sexuell läggning.

T:t i HBT står för transpersoner och betecknar inte en sexuell läggning (utan en könsidentitet), men har inkluderats av RFSL i begreppet HBT då de är en intressegrupp för verksamheten. Med sexuell läggning avses alltså heterosexualitet (erotiskt intresse för personer av motsatt kön), homosexualitet (erotiskt intresse för personer av samma kön) och bisexualitet (erotiskt intresse för personer av både motsatt och samma kön) (Larsson & Rosén 2006, s. 5-8).

Fokus för studien var enligt Larsson och Rosén ett kritiskt queert förhållningssätt till främst heteronormativitet, som handlar om det outtalade antagandet att alla är heterosexuella och att det naturliga sättet att leva är heterosexuellt. Resultatet visade att den biologiska diskursen som återfanns i biologiböckerna ofta fokuserade kring reproduktion (sexualitetens biologiska funktion), vilket ansågs förstärka heteronormativiteten på grund av en avsaknad av alternativa tankemönster för sexualitet. Kvinnor, i motsats till män, framställdes även ha mindre behov av och frihet att uttrycka sin sexualitet. Dessutom visade de granskade läroböckerna egentligen enbart upp uttryck för kärnfamiljen bestående av en man, kvinna och barn – något vilket ytterligare ansågs stärka en heteronormativ ordning. Osynliggörandet av HBT- personer och att det förekom problematiseringar av andra läggningar än den heterosexuella, kunde enligt Larsson och Rosén till sist upplevas som kränkande utifrån skolans värdegrund (Larsson & Rosén 2006, s. 7-17ff, 41).

Då kön och genus kommer att vara en central del av denna studie, tas även delar av resultatet från Skolverkets delrapport om kön/genus upp. Docent Britt-Marie Berge och adjunkt Göran Widding, båda verksamma vid pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, ansvarade för rapporten. Resultatet visade att pojkar och män var överrepresenterade i både text och bild. Huvudtendensen i läroböckerna visade även att mannen ansågs vara normen, eftersom kvinnor i vissa fall nedvärderades, gavs en offerroll eller förlöjligades (Berge & Widding 2006, s. 4-20).

I rapporten *Homosexualitet är inte olagligt om man är över 15 år – Inkludering och exkludering av homosexuella, bisexuella och transpersoner i biologiböcker* (2003) granskade Ryng, Sysimetsä och Björk Blomqvist för RFSL ungdom (Ungdomsförbundet för sexuellt likaberättigande) 13 biologiböcker för grundskolan gällande HBT- inklusivitet. Några äldre läroböcker från 1980-talet ingick även i studien. Kriterierna för en godkänd bok var att den på ett icke fördömande och korrekt sätt skulle skildra homo- och bisexualitet, och även innehålla ett avsnitt om könsidentitet och könsöverskridande beteende. Granskningen visade att ingen av läroböckerna uppfyllde kriterierna – nyare läroböcker ansågs heller inte nödvändigtvis vara ”bättre”. HBT- personer osynliggjordes helt eller beskrevs med grova faktafel, något som anses ha medfört ett skapande av ett ”vi” och ett ”dem” (Ryng, Sysimetsä & Björk Blomqvist 2003, s. 3f, 12ff).

Då sexualitet är ett av studiens specifika ämnen, anses en övergripande redogörelse för forskningens två övergripande ståndpunkter i ämnet även vara på sin plats.

2.3 Forskningssynen på sexualitet: naturlig eller konstruerad

Socialkonstruktivismen är riktning inom den poststrukturalistiska vetenskapsfilosofin (Thomassen 2007, s. 202-205). Inom sexualitetsforskning har socialkonstruktivismen länge stått mot den så kallade essentialismen; tron på en sann, ursprunglig sexuell läggning. Inom socialkonstruktivismen hävdas det i kontrast att sexualitet behöver förstås som en samhällelig språkkonstruktion – först under 1900- talet definierades nämligen homosexuella handlingar som en *homosexualitet* (Rosenberg 2002, s. 23-26f).

Om sexualitet skall anses vara ”naturlig” eller vara ett resultat av sociokulturella processer – eller möjligtvis, båda delarna – tas det inte personlig ställning till. Tiina Rosenberg, som räknas till en av Sveriges främsta inom queerteorin, påpekar istället att man ofta förhandlar mellan båda positioner (Rosenberg 2002, s. 24ff). Studien utgår dock från queerteori, som enligt Ambjörnsson (2006, s. 41) vilar på poststrukturalism. Därmed kan det vara relevant med en inledning av queerforskningen.

2.3.1 Queerforskning – en bakgrund: Normalitet och maktprocesser

Queerrörelsen tog form i den homopolitiska rörelsen i USA runt 1990 och fick snabbt fäste i den akademiska världen. *Queer* kan betyda ”konstig”, eller fungera som ett övergripande paraplybegrepp för HBT- gruppen (Ambjörnsson 2002, s. 36f). I boken *Queerfeministisk agenda* påtalar Tiina Rosenberg att Judith Butler framhåvt att queerbegreppet inte skall fastslås – syftet är nämligen att bryta upp kategorier av olika slag (Butler se Rosenberg 2002, s. 11). Fanny Ambjörnsson, forskare vid Centrum för Genusstudier vid Stockholms universitet, frågar sig därför i boken *Vad är queer?: Är queer en inställning, en teori eller – en renodlad aktiviströrelse?* Svaret, framhåller Ambjörnsson – står i relation till vem du frågar – men främst fokuserar queerforskningen kring sexualitets- och genusnormer och hur de skapas (Ambjörnsson 2006, s. 8f). Inom poststrukturalism anses det sedan vara språket som med kontrasteringar skapar normalitet eller avvikelse: En kvinna anses förstå att hon är kvinna enbart i relation till vad hon *inte* är, det vill säga en man (Ambjörnsson 2006, s. 44). Ambjörnsson menar att så framhävde Jacques Derrida att språket skapar det som är sant och betydelsefullt (Derrida se Ambjörnsson 2006, s. 44f). Ambjörnsson hänvisar sedan till den franske filosofen Michel Foucault som hävdar att normalisering även är kopplat till maktprocesser. Den sociala kontrollen anses påverka och begränsa människors handlings- och tankeutrymme, men – den anses inte nödvändigtvis bero på aktiva val hos ”de med makten”. Foucault menar istället att maktprocesser är en del av vår självförståelse, varför makthandlingar ofta utförs omedvetet (Foucault se Ambjörnsson 2006, s. 46f).

Utifrån ovanstående skall det nämnas att det är språkliga normalitetsdiskurser för kön, genus och sexualitet som är studiens fokus. För att kunna närma oss en analys av eventuella normer i läroböckerna anses de queerteoretiska analytiska begreppen som behandlar dessa då behöva närmast.

3 TEORETISK RAM

I avsnittet redogörs det för studiens centrala begrepp. Följande begrepp kommer att användas i analysen: *queerteori*, *sexualitet*, *normer*, *normerad heterosexualitet/heteronormativitet*, *performativitet*, *kön*, *genus*, *heterosexuell matris* och *sexuella värdehierarkier*.

3.1 Synen på sexualitet inom queerteorin

Enligt Ambjörnsson avser queerteorin att tydliggöra sexualiteten som ett flertydigt, föränderligt och ofta sammanvävt fenomen: som *identitet* (bi-, homo-, hetero- och transsexualitet), *handling* (sex; samlag) eller som *normsystem* (juridiska lagar eller attityder) (Ambjörnsson 2002, s. 26). Centralt för queerteorin är att den betraktar den ofta ansedda ”naturliga” sexualiteten som geografiskt, kulturellt, socialt och historiskt konstruerad, och att de ifrågasätter till synes oproblematiska begrepp som ”man” och ”kvinna” (Rosenberg 2002, s. 13, 63).

I denna studie är det just sexualiteten som en eventuell förening och konstruktion av ovanstående fenomen som skall undersökas. Queerteorin har sedan enligt Rosenberg (2002, s. 13, 63) fokus på den så kallade normerade heterosexualiteten, vilket också är studiens främsta utgångspunkt gällande sexualiteten som normsystem.

3.2 Queerteorins främsta fokus: Heteronormativitet – ett historiskt perspektiv

Queerteorin syftar till att kritiskt fokusera på den dominerande position som heterosexualiteten anses ha i det västerländska samhället (Rosenberg 2002, s. 13). Dock är det inte heterosexualiteten i sig som kritiseras, utan själva normsystemet (Ambjörnsson 2006, s. 52). Med *heteronormativitet* avses: ”[...] de institutioner, strukturer, relationer och handlingar som vidmakthåller heterosexualitet som en enhetlig, naturlig och allomfattande ursprungssexualitet” (Rosenberg 2002, s. 13).

Enligt Ambjörnsson kan svar på hur normer för sexualitet uppstår, och likväl – förändras – förstås med en historisk tillbakablick av Jonathan Katz (Ambjörnsson 2006, s. 53ff). Katz beskriver i *The invention of Heterosexuality* från 1995, att innehållet i det tidiga begreppet heterosexualitet – idkandet av sexuellt umgänge med en person av motsatt kön utan ett reproduktivt syfte – ansågs vara någonting perverst som skulle stävjas. Njutningen integrerades förvisso runt 1900- talet som en naturlig del av heterosexualitet, men – den ansågs fortfarande springa ur en reproduktiv drift (Katz 2007, s. 12-22). Enligt Ambjörnsson medförde det en syn på att människan som art inte skulle kunna bestå utan heterosexuell åtrå (Ambjörnsson 2003, s. 54). Heterosexualiteten befriades från sexuell skam, men nu

fanns ett behov av att överföra skammen på andra för att behålla normaliteten intakt. Så småningom anses skammen så ha överförts på bland annat homosexualiteten (Warner se Rosenberg 2002, s. 91).

Michel Foucault daterar sedan i *Sexualitetens historia*, utgiven i USA 1978, den moderna homosexualiteten till 1870- talet. Homosexuella handlingar har genom historien behandlats som illegala och/eller syndiga: de betraktades dock till en början som frestelser alla kunde falla för – inte nödvändigtvis som ett tecken på en viss personlighetstyp (Foucault se Rosenberg 2002, s. 25-29). Till en början, menar Katz, tolkades alltså både hetero- och homosexualiteten som två sexuella perversjoner. Kategorierna blev sedan dock allt mer distinkta, och homo- och heterosexuella separerades successivt som varandras motsatser (Katz 2007, s. 22). Enligt Graham framstod snart heterosexuella som det enda naturliga och självklara (Graham se Rosenberg 2002, s. 31). Detta skulle senare ta sig olika uttryck genom historien.

3.2.1 Heteronormen och dess olika uttryck

Den heteronormativa diskursen medför enligt Rosenberg olika former av kunskap eller praktiker – något vilket i sin mest vardagliga form återfinns i normer. Normer kan beskrivas som föreställningar som medför att vi uppfattar något som ”normalt” eller ”avvikande”, och anses vara en bärande kraft inom heteronormativiteten (Rosenberg 2002, s. 21). Men, påpekar Martinsson och Reimers (2008, s. 18ff) – normer bidrar även med en viss nödvändig funktion eftersom de samtidigt gör att vi kan positionera oss; gentemot andra såväl som till oss själva.

Ambjörnsson pekar ut sedan ut några grundläggande sätt som heteronormen kan ta sig uttryck, dessa är:

- Uppdelning/beroende
- Hierarkisering
- Exkludering/inkludering, ignorans/tystnad
- Förlöjligande, patologisering, obegripliggörande, eller stereotypisering

Till en början innebär *uppdelning/beroende* enligt Ambjörnsson att gränser gentemot olika sexualiteter behövs då det tydliggör vad som räknas eller inte räknas till normerad heterosexualitet. Heteronormens andra uttryck anses sedan vara en *hierarkisering*; en värdering av sexualiteter. Detta anses leda till att till att människor som inte kan placeras in i heterosexualitetskategorin ofta pekas ut som lite annorlunda (Ambjörnsson 2006, s. 59f, 66-69). Det finns dock mer påtagliga exempel på hierarkisering: 1999 konstaterade kriminologen Eva Tiby att var fjärde HBT-person hade utsatts för våld eller hot om våld; 2004 hade siffrorna fördubblats (Tiby 1999 se Ambjörnsson 2006, s. 61-63).

Ignorans och *tystnad* handlar därefter, utifrån Rosenbergs *inkludering*, om att heteronormen inte enbart *exkluderar* det ”onormala”, utan att den även i viss mån inkluderar HBT-personer utifrån ett godkännande på heteronormens villkor som lyder: ”[...] ni får vara med om ni inte syns och hörs eller driver er egen agenda. Inkluderingen går därför så gott som alltid hand i hand med osynliggörande och tystnad” (Rosenberg se Ambjörnsson 2006, s. 70). *Sterotypisering* innebär till sist att man låter några få, ofta ytliga, egenskaper appliceras på en person så att denne reduceras till en förutsägbar figur: en stereotyp (Hall se Ambjörnsson 2006, s. 75). Andra sätt som vidmakthåller heteronormen är att man *förlöjligar*, *obegripliggör* eller *patologiserar* de som inte passar in (Ambjörnsson 2006, s. 74ff).

Utgångspunkten för heteronormativitet anses alltså grunda sig i normer som skapar olika kategorier. Utifrån det anses vidare normer för två tydligt identifierbara och särskiljda kön – ett kvinnligt och ett manligt – vara av relevans för heteronormativitetens vidmakthållande (Rosenberg 2002, s. 21). Detta då heterosexualiteten, till skillnad från homosexualitet, bygger på attraktionen av olikheter (Butler se Ambjörnsson 2002, s. 110-114). Då den eventuella relationen mellan kön, genus och sexualitet är utgångspunkten för denna studie, anses det vara betydelsefullt att nu undersöka hur dessa tre aspekter anses samverka.

3.2.2 Kön, genus och sexualitet förenat i den heterosexuella matrisen

Utgångspunkten för heteronormativitet kan sammanfattas med den *heterosexuella matrisen*, som myntades av Judith Butler. Butler menar att biologiskt *kön*: könskaraktäristika som till exempel kroppsform eller könsorgan, och socialt kön, även kallat *genus* – socialt skapad och upplevd könsidentitet eller könsroll – tillsammans utgör delar av en så kallad heterosexuell matris (Butler se Rosenberg 2002, s. 73f). Matrisen innebär att idéer om kroppar, såväl som föreställningar om egenskaper, är oskiljaktiga effekter av de språkligt sociokulturella sammanhang vi lever i (Butler se Ambjörnsson 2006, s. 112). Enligt Ambjörnsson kan här begreppet *performativitet* sägas vara queerteorins andra ledord, utöver heteronormativitet. Performativitet innebär att det upprepade språk som vi möter skapar könsidentiteter eller föreställningar om genus:

När vi uppfattar den lille pojkens sätt att tala, gråta, leka och relatera som ett uttryck för hans könsidentitet, är vi alltså fel ute, enligt Butler. Könsidentiteten är istället en *effekt* av ständigt upprepande handlingar (Butler se Ambjörnsson 2006, s. 137).

Enligt min mening blir dock frågan hur vissa personer, som utifrån Butler då trots allt borde ha behandlats som pojke eller flicka redan från födseln, ändå ibland upplever sig ha en annan könsidentitet än den biologiskt givna. Det förtäljer inte historien, men enligt Ambjörnsson kan sambandet mellan

kön och genus tydliggöras i Emily Martins artikel från (1991), *The egg and the sperm*, i vilket Martin redovisar hur reproduktionsprocessen beskrivs i amerikanska läroböcker:

Martin menar att mannens bidrag till reproduktionen – produktionen av spermier och deras väg till sammansmältning med ägget – genomgående skildras i positiva ordalag. Spermien beskrivs som aktiv. Den *penetrerar* ägget, *aktiverar* äggets inneboende utvecklingsprogram och *levererar* sina gener till det begynnande embryot. Ägget beskrivs däremot som passivt, inväntande. Det *transporteras* och *sveps med* genom äggladaren, för att sedan invänta en simmande spermie som, genom att penetrera ägget, ska rädda det från att själv dö. Enligt Martin finns det mycket forskning som visar hur dessa skildringar helt enkelt är missvisande [...] Hennes poäng är emellertid inte att fastslå ett rätt eller fel sätt att skildra biologiska processer. Snarare vill hon visa hur föreställningar om biologi och reproduktion inte kan förstås bortom samhällets kulturella och historiska föreställningar om manligt och kvinnligt – föreställningar som i dagsläget handlar om män som aktiva, konkurrensinriktade tävlingsmännskor, och kvinnor som passiva, omhändertagande och inväntande (Martin 1991 se Ambjörnsson 2006, s. 111).

På så sätt anses normativa förväntningar på genus skapas utifrån föreställningar om biologi, och tvärtom. Ibland kan kvinnor förväntas underordnas män då män anses vara mer ledande till sin natur (Martinsson & Reimers 2008, s. 20). Nina Björk skriver i *Under det rosa täcket* att mannen därför ofta förväntas vara mer tuff/hård och mer logisk/analytisk (Björk 1996, s. 46). Simone de Beauvoir diskuterar sedan i *Det andra könet* från 1949 att kvinnan istället anses vara mer underkastad fortplantningsfunktionen och att det är anledningen till att hon anses ha naturligt bättre hand om barn. Samtidigt anses kvinnans kropp vara en källa till problematik som anses påverka henne negativt: menstruationen eller andra rubbningar av hormonnivåer anses leda till en ökad kvinnlig ombytlighet i humöret (Beauvoir 1949, s. 12-33, 145-199). Enligt Björk är det även på grund av liknande könsföreställningar som kvinnan till sitt genus antas vara mer känslig och emotionell (Björk 1996, s. 46). Därför, menar Beauvoir, ses kvinnan som ”*det Andra*”; som något passivt underordnat mannen, och därför ges män mer utrymme i samhället (Beauvoir 1949, s. 12-33, 145-199).

Enligt Beauvoir ses det manliga könet i kontrast som ett naturligt agerande samhällssubjekt eftersom de uppfostras till självständighet, konkurrens, mod, uppfinningsrikedom samt uppmanas att använda sin kropp för att bemästra naturen. Detta in sin tur anses påverka synen på män och kvinnors sexualitet; mannens kön anses därför även konstituera en naturligt större könsdrift. Kvinnans sexualliv anses alltid ha utspelats mer i skymundan (Beauvoir 1949, s. 12-33, 145-199). Björk menar att en önskan om kvinnans avhållsamhet föds med föreställningar om vad de olika könen syftar till. Då kvinnan är byggd för att föda barn anses hon också behöva vara mer noggrann med vem ”hon släpper in” (Björk 1996, s. 54).

3.2.2.1 Särskiljandet mellan könen och den förväntade (hetero)sexualiteten

Enligt Butler innebär den heterosexuella matrisen därför inte enbart ett krav på två tydligt identifierbara kön, utan även ett manligt kön med ett tillhörande maskulint genus och ett kvinnligt kön med ett feminint genus. Normbrytningar gentemot matrisen tydliggörs exempelvis när en person försedd med en manskropp förmedlar femininitet och omvänt (Butler se Rosenberg 2002, s. 70f). Ett avvikande uppträdande leder ofta så till misstankar om en ”avvikande” sexuell läggning (Ambjörnsson 2006, s. 59). En kvinna som då inte uttrycker sexuellt begär för en man bryter således inte enbart normerna för sexualitet, utan även ofta föreställningarna gällande hur en kvinna egentligen skall vara (Martinson & Reimers 2008, s. 32f).

På så sätt menar Butler att idéer om ett naturligt kön är sanning med viss modifikation: det kan även förstås som ett normsystem som inte enbart föreskriver påbud *hur* man ska eller får bete sig som man eller kvinna; utan även att man faktiskt *skall* vara man eller kvinna. På så sätt knyter den heterosexuella matrisen samman biologiskt kön, genus och begär i vilket femininitet särskiljs från maskulinitet genom ”det som det *inte* är” – kroppsligt och beteendemässigt ställs alltså positionerna upp i hjärt kontrast till varandra, och sedan förutsätts dessa åtrå varandra just i egenskap av det motsatta. På så sätt anses föreställningar om manligt och kvinnligt vara såväl historiskt som kulturellt beroende av en normerande heterosexualitet och vice versa (Butler se Ambjörnsson 2002, s. 110-114).

Även om den normerande heterosexualiteten kan ses förpassa den sexualitet som inte passar in till marginalen, så är fenomenet än mer mångdimensionellt. Heteronormativiteten bygger inte enbart på en uppdelning mellan hetero- och homosexualitet, och detta är något som diskuteras hos Gayle Rubin i termer av så kallade sexuella värdehierarkier (Rubin 1984 se Ambjörnsson 2006, s. 86ff).

3.2.3 Sexuella värdehierarkier – heterosexualitet i förväntad form

I artikeln *Thinking Sex* från 1984, formulerade Gayle Rubin en modell kallad *sexualitetens värdehierarki*. Modellen avser att visa att normer för sexualitet; för vad som anses vara sunt och självklart med avseende på sexualitet alltid står i relation till olika parametrar. Ambjörnsson visar hur Rubin anser att sexuella handlingar kan placeras i olika positioner utifrån dess status i samhället. Mer naturlig anses den sexualitet som uttrycks mellan två personer av olika kön (i ungefär samma ålder), i en monogam tvåsamhet och i syftet att reproducera. Lite mer onormalt, menar Rubin, räknas alltså ofta den sexualitet som uttrycks mellan personer av samma kön eller mellan personer med för stor generationsskillnad; om sexualiteten uttrycks på egen hand, i grupp, eller på ett promiskuöst sätt (Rubin 1984 se Ambjörnsson 2006, s. 86ff).

I dag kan vissa av Rubins tankegångar säkert vara förlegade. Syftet är ändå att de skall användas som utgångspunkt i sökandet efter sexualitetsnormer i läroböckerna. Syftet med värdehierarkier är

enligt Ambjörnsson att visa att det inte är all heterosexualitet som anses ”normal”. Heteronormativiteten anses därför dessutom uppvisa en skev bild av heterosexualitet, då det finns fler sätt att vara heterosexuell på än att vara gift, monogam, och levandes i en kärnfamilj. Det finns kvinnor som skaffar barn utan att för den sakens skull vilja leva ihop med barnets pappa, det finns personer som inte vill ha sex alls, kvinnor som har sex med yngre män, eller heterosexuella par som har sex med andra par. Detta leder till att heterosexuella, lika väl som homo-, bi- eller transsexuella alltså kan leva utanför den heteronormativa ramen (Ambjörnsson 2006, s. 86ff).

När samtliga analysbegrepp nu har redogjorts för, behöver det nu tydliggöras hur dessa är av vikt för de tidigare frågeställningarna som ställts i relation till studiens syfte. Därför skall nu mer specifika frågeställningar formuleras.

3.2.4 Operationalisering av frågeställningar

Syftet med studien är att söka kunskap om och i så fall hur läroböckerna ger uttryck för normer för kön, genus och sexualitet. Dessutom var målet att undersöka om normsystemen i läroböckerna skiljer sig från varandra, och i så fall – på vilka sätt. Då det är redogjort för att det utifrån queerteori är sexualiteten som normsystem som främst fokuseras, är det även en eventuell heteronormativitet som är främsta fokus i analysen. Då heteronormativiteten anses byggas upp av samverkande normer för kön och genus inom heterosexuella matrisen, blir även detta relevant att undersöka. Via sexuella värdehierarkier kan det till sist avgöras exakt vad för annan slags normerad sexualitet som eventuellt kan sägas vara eftersträvarvärd i de olika läroböckerna. Om heteronormativitet kan sägas göra sig gällande, efterfrågas även på vilka sätt den tar sig uttryck. De operationaliserade frågeställningarna är således:

- Kan det urskiljas några sammankopplingar mellan kön, genus och sexualitet utifrån den heterosexuella matrisen?
- Hur utmålas det kvinnliga respektive det manliga könet, till exempel med avseende på den fysiska kroppen eller i relation till sexualitet?
- Hur representeras kvinnor och män med avseende på egenskaper, aktiviteter, kläder eller andra attribut?
- I vilken mån förekommer kvinnor och män?
- Förutsätts det att de två könen skall attraheras av varandra och hur tydliggörs det?
- Vad för sexualitet är det som kan ses framhållas som ”normal” utifrån sexuella värdehierarkier?
- Reproducerar läroböckerna en heteronormativitet och i så fall, vilka specifika uttryck tar den sig?

4 METOD OCH MATERIAL

I detta avsnitt redogörs det för studiens urval och avgränsningar av empiriskt material, materialets karaktär och omfång, för vald procedur och för databehandling. Eventuella begränsningar hos studien tas dessutom upp.

4.1 Urval

De fyra studerade läroböckerna är producerade av tre förlag: Natur och Kultur, Liber Läromedel och Svenska bokförlaget Norstedts. De utvalda läroböckerna är:

- Friberg, O. (1957). *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet (klass 4-6), jämte inledande moment för klass 3. 2. uppl.* Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.
- Bylock, M. (1977). *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok.* Stockholm: Liber Läromedel.
- Edqvist, L. & Andréasson, B. (1996). *Biologi 4-6. Människokroppen. Grundbok. 1. uppl.* Stockholm: Natur och kultur.
- Bjärbo, L., Karlander, L., & Rodell, A. (2008). *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen. 1. uppl.* Stockholm: Natur och kultur.

Eftersom syftet var att se över ett material producerat under olika tidsperioder, önskades ett visst tidsavstånd mellan den äldsta och den nyaste boken. Då syftet vara att eftersöka djupare kunskap om innehållet ansågs därmed fyra läroböcker vara ett lagom stort urval att begränsa studien till.

Urvalet av de fyra läroböckerna var tänkt att baseras på deras konkreta spridning (då detta kunde indikera att många läst dem), men det har inte varit möjligt att få fram någon konkret information om de två äldsta läroböckerna. I e-postkontakt med förlagen, i vilket syftet med studien även redogjordes för, meddelade Natur och Kultur att *Kompass Kroppen och Knoppen* funnits på marknaden sedan 2008 och *Biologi 4-6. Människokroppen grundbok* sedan 1996, vilket ”innebär att de används i skolorna”. Den senare av läroböckerna har dessutom varit slutsåld sedan 2006¹. Liber menade att de inte hade några försäljningssiffror kvar vad gällande *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* (1977)². Norstedts har någon gång sedan *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet* (1957) producerades även avvecklat sin läroboksproduktion och hade heller ingen kvarvarande information om läroboken³.

¹ Natur och Kultur, e-post den 25 mars 2011

² Liber Läromedel, e-post den 25 mars 2011

³ Norstedts, e-post den 24 mars 2011

Skolverket, Forum för livshistoria, Stockholms stadsarkiv, Riksarkivet, Statistiska centralbyrån och Kungliga Biblioteket har även efterfrågats information i samtliga ärenden, men har inte kunnat bidra med någon relevant sådan. Men – målet med att ha material från olika årtal var att se över om och i så fall hur normer förändras i läroböckerna: Då anses läroböckerna från 1957 och 1977 ändå behövas; som eventuell kontrast. Föreningen Svenska läromedel, FSL, en förening som beviljar medlemskap till förlag vars verksamhet i väsentlig grad utgörs av utgivning av läromedel (FSL odat), menade också i e-postkorrespondens att läroboken, trots att det inte finns någon officiell registrering av läroböcker, ändå är utvecklad för att användas i skolan⁴. Genom att då analysera vad läroboken kan ses förmedla kan det enligt min mening framkomma en bild av vad som anses vara lämpligt/legitimt att överföra – något vilket i sig anses vara relevant nog att undersöka.

4.1.1 Materialets karaktär och omfång: övriga urvalskriterier och avgränsningar

Fyra stycken läroböcker i ämnet biologi/naturkunskap riktade mot årskurs (3) 4-6 valdes ut som empiriskt material och text, såväl som bilder och tillhörande bildtexter, gjordes föremål för analys. Läroböcker mot äldre åldrar sorterades således bort under urvalsprocessen. Avgränsningen stod, som nämndes inledningsvis, i relation till att det verkar finnas mer forskning om ämnet i läroböcker för äldre åldrar. Det skall även nämnas att *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet* (1957) är den enda studerade lärobok som innehåller moment för årskurs 3 som ingår i analysen. Att inte fler läroböcker för årskurs 3 ingår beror på att de ofta inte innehöll aspekter som rörde kön eller sexualitet, eller, för den delen – ens berörde annat än växt- och djurriket. Dessa aspekter har alltså inte ingått i analysen. Via sökmotorn Libris blev sedan Kungliga Biblioteket det forum där samtliga av läroböckerna återfanns och studerades.

Valet av läroboksämne (biologi/naturkunskap) står i relation till studiens syfte och frågeställningar. Enligt Larsson och Rosén (2006, s. 10ff) behandlas frågor kring kön och sexualitet på ett mer systematiskt sätt i läroböcker i biologi/naturkunskap – ämnet syftar nämligen att förmedla kunskaper om sex och samlevnad: om fortplantning, könsorganens funktion och puberteten. De två äldsta läroböckerna har ett mer tvärvetenskapligt (naturvetenskapligt) innehåll, medan de två nyare har ett renodlat fokus på biologi. Men samtliga av de undersökta läroböckerna valdes ut i egenskap av att de hade ett eller flera av ovanstående inslag närvarande. Då genusnormer även undersöktes ingår även i viss mån resten (aspekter som inte nödvändigtvis rör biologi) av läroboksinnehållet i analysen. Metoden som sedan valdes ut för att sedan analysera materialet är kritisk diskursanalys.

⁴ Föreningen Svenska Läromedel, e-post den 29 mars 2011

4.2 Procedur – kritisk diskursanalys

En diskurs kan enligt Widerberg beskrivas som ett stycke strukturerade kunskaps-, förståelse- eller föreställningsmönster (Widerberg 2002, s. 156). Diskursanalysen korrelerar väl med de poststrukturalistiska uppfattningarna om att verkligheten är språkligt konstruerad, menar Thomassen (2007, s. 205). Eftersom det är studiens utgångspunkt, valdes diskursanalysen ut som analysmetod. I diskursanalysen som metod för att analysera texter, ingår förutom skriftliga dokument även bilder (Bergström & Boréus 2005, s. 306, 323). Som redan har nämnts har såväl text, bilder samt tillhörande bildtexter ingått i analysen.

Den specifika formen av diskursanalys, den kritiska diskursanalysen, valdes ut då den särskilt ansågs kunna synliggöra aspekter som efterfrågats i syfte och frågeställningar. Enligt Boréus och Bergström anses värdet i metoden ligga i att den kan underbygga budskap som man eventuellt annat vid en yttlig läsning. Analyserar man sedan flera texter, som i detta fall, kan även mer otydliga mönster synliggöras (Boréus & Bergström 2005, s. 281-292). Kritisk diskursanalys brukar förknippas med Norman Fairclough, vars diskurs omfattas av tre funktioner (Fairclough se Borgström & Boréus 2005, s. 322). Två av dessa anses vara relevanta för studien. Dessa är synen på diskurs som en bred språklig social praktik, samt den innehållsmässiga funktionen, i vilken lingvistiskt analysredskap används för att analysera text då språket anses vara det som konstruerar exempelvis sociala relationer (Fairclough se Borgström & Boréus 2005, s. 322).

4.2.1 Den kritiska diskursanalysens tre analysnivåer

Enligt Fairclough utgår textanalysen från tre simultana nivåer. För det första; från en beskrivning och analys av textens språkliga egenskaper (*innehållsbeskrivning: textanalys*) (Fairclough 1985, s. 132). Via innehållet anses språkets implicita styrande makt över vad som egentligen kan uttryckas (och tänkas) kunna uppmärksammas (Kress & Hodges 1979 se Boréus & Bergström 2005, s. 280). Genom att analysera specifika ordval anses även dolda föreställningar, spänningar och motsägelsefulla budskap kunna synliggöras (Boréus & Bergström 2005, s. 281- 292). Dessutom ser man över så kallade ekvivalenskedjor som innebär att användningen av vissa begrepp faktiskt förstås som sammankopplade till andra begrepp (Winther & Phillips 2000 se Randeniye 2003, s. 23). I resultatet visade det sig till exempel att begreppet *mamma* användes frekvent, något vilket ansågs kunna leda till att begreppet *kvinna* relaterades till, och samtidigt blev reducerat till, ett moderskap. Dessutom ser man på den här nivån över hur, och hur ofta, orden används – även det som inte tas upp ses över eftersom utelämnandet i sig även kan medföra ett visst budskap (Fairclough 2003 se Randeniye 2003, s. 23). Dessa verktyg användes i analysen, särskilt för att nå den andra nivån av kritisk diskursanalys.

På den andra nivån undersöker man sambandet mellan diskursiva ordningar och texten; om och hur texten kan sägas reproducera sociala strukturer (*tolkning: processanalys*) (Fairclough 1985, s. 132f). På den här nivån tydliggjordes det om, och i så fall hur, diskurser för kön, genus och sexualitet kunde ses vara uppbyggda i språket. På en tredje och sista nivå ser man över och försöker förklara hur texten kan tolkas i relation till andra sociala diskursiva ordningar (*förklaring: social analys*) (Fairclough 1985, s. 132f). Här undersöktes det till sist om, och även här i så fall hur diskurser för sexualitet, kön och genus kunde vara konstruerade tillsammans och vara sammanflätade i språket.

När den kritiska diskursanalysen som metod nu har redogjorts för, anses det även vara lämpligt med en kortare beskrivning av hur det empiriska materialet analyserats.

4.3 Databehandling med en kvalitativ ansats

Utifrån queerteorin utkristalliserades vilka aspekter som kunde anses vara relevanta i materialet. Därefter ställdes dessa frågor till läroböckerna, då de ansågs kunna uppfylla syftet med studien. Läroböckerna föranalyserades först var för sig genom kritisk diskursanalys; därefter sammanställdes samtliga resultat. Värt att poängtera är att det skett ett växelspel mellan teori och material – empirin visade på intressanta infallsvinklar hos teorin, och teorin, i sin tur, synliggjorde aspekter hos läroböckerna. Enligt Larsen (2009, s. 24) är flexibilitet också vanligt när metoden har en kvalitativ ansats. Enligt Larsson och Rosén (2006, s. 10) präglas diskursanalysen i sig av ett kvalitativt förhållningssätt, som bland annat innebär att man söker djupare information om ett litet material. Enligt Larsen (2009, s. 21) korrelerar alltid val av metod med vad man vill uppnå. Studien syftade också till att via analys av ett begränsat språkligt material söka djupare förståelse för problemställningen – inte att som Larsen (2009, s. 24) menar, påvisa generella resultat genom kvantitativa metoder; med ett uppräknande av fenomen. Dock kodades läroböckerna med vissa kvantifieringsmetoder för att undvika mer ogrundade bedömningar; exempelvis räknades antal kvinnor och män. Kvantifieringen synliggjorde även mönster som inte hade uppmärksammats tidigare, något vilket i sin tur ändå ansågs kunna stärka den i övrigt kvalitativa förståelsen av materialet. Enligt Larsen (2009, s. 28) kan det på så sätt vara en fördel att blanda kvantitativa och kvalitativa metoder, eftersom de kan påvisa svagheter hos varandra.

4.4 Metodologiska överväganden och andra begränsningar

Det har i studien visat sig finnas flertalet aspekter att reflektera över, exempelvis när det gäller val av metod. Det skall först poängteras att det funnits begränsad tid att på djupet sätta sig in i den kritiska diskursanalysen. Således avsåg den kritiska diskursanalysen att på ett mer övergripligt plan agera metodologisk utgångspunkt som i övrigt lämnade öppet för en viss flexibilitet i språkstudiet.

Widerberg påpekar att diskursanalysen sedan alltid medför en risk för en så kallad fenomenisering, något vilket innebär ett visst fenomen ges "ett eget liv" som sedan lyfts ur sitt sammanhang (Widerberg 2002, s. 159). Resultatet avsåg således endast att beskriva vilka normer som kunde urskiljas i de specifika läroböckerna, inte att visa på normer i samhället, i ämnet biologi/naturkunskap i sin helhet, eller att visa på hur de förändrats historiskt annat än i relation till de avsedda läroböckerna. Enligt Larsen (2009, s. 24) är en nackdel med den kvalitativa metoden just att resultatet inte kan generaliseras, men resultatet anses ändå kunna göras relevant i en vidare bemärkelse. Studien kan enligt min mening förhoppningsvis ändå leda till reflektion över hur föreställningar om exempelvis sexualitet formas.

Forskning innebär enligt Backman även alltid en tolkning. Samma material kan därför tolkas annorlunda beroende på vilket vetenskapsteoretiskt förhållningssätt som studien utgår från (Backman 2008, s. 32). Således finns det en vetskap om att det teoretiska angreppssättet genererade en viss typ av resultat, som i sin tur stod i relation till faktorer som metodval, vilka årskurser som texten riktar sig mot, vilka årtal texterna är producerade, och så vidare.

Det finns sedan både fördelar och nackdelar med kvantitativa metoder. Fördelen med en systematisk antalsräkning är att resultatet konkretiseras; nackdelen är att det ofta ger upphov till felmarginaler. Detta kan i sin tur påverka reliabiliteten; studiens pålitlighet och precision (Larsen 2009, s. 40f). Detta har beaktats genom att räkna igenom materialet flera gånger. Vissa av bilderna har även varit svårtydda, vilket har medfört att det inte har kunnats ta ställning till vilken kategori en viss person skulle räknas in. I de tveksamma fallen sorterades dessa därför bort helt från resultaten.

En studies validitet står till sist sedan i relation till i vilken grad den verkligen utfört det som ämnades (Widerberg 2002, s. 18). Här menar Larsen (2009, s. 34, 41) att betydelsefulla frågeställningar behöver ställas om syftet skall kunna närmas. Detta anses ha illustrerats med den operationalisering av frågeställningar som tog vid i teoriavsnittet. Dessa skall nu appliceras i analysen av materialet. Om inget annat anges är kursivering av citat utförda av mig för att belysa vissa särskilda fenomen i lärobokstexterna.

5 RESULTAT OCH ANALYS

5.1 En kvinna är en kvinna och en man är en man: könsnormer

I *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet* (Friberg 1957) anses det ges ett intryck av att våra olika biologiska kön är synonymt med vilka vi är som man eller kvinna:

[...] längst ner på bålen finns könsorganen, olika för pojkar och flickor [...] (Friberg 1957, s. 25) [...]
Du har redan hört talas om, att det finns olika kön hos växter och djur. På samma sätt är det med människor. En pojke eller en man är *hankön*. Flickan eller kvinnan är *honkön* (författarens kursivering) (Friberg 1957, s. 29).

Enligt Rosenberg omfattas normer av tankar om vad som är normalt eller onormalt, och vidare anses normer för två tydligt särskiljda kön, ett kvinnligt och ett manligt, också vara heteronormativitetens förutsättning då principen bygger på attraktionen av olikheter (Rosenberg 2002, s. 21). Enligt Ambjörnsson (2006, s. 59f, 66-69) uppfylls så den normerande heterosexualitetens roll som naturlig, när den faktiskt samtidigt visar vad den *inte* är. Enligt min mening kan fokus i samtliga lärobokstexter mycket riktigt läggas på skillnaderna mellan könen, inte på likheterna, varför Rosenbergs (2002, s. 21) föregående tes i sammanhanget kan ses äga en viss legitimitet. Notera att det inte är mitt mål att utmåla skillnaderna mellan könen som illusoriska. Dock kan reella skillnader i läroböckerna ses få ett ökat innehåll via andra skillnader som anses kunna problematiseras som motsägelsefulla. I denna lärobok från 1957 kan skillnader mellan könen härledas ur puberteten, som i allmänhet beskrivs ske mellan tretton till sexton års ålder. Där beskrivs pojkar få grövre stämmor, kraftigare muskulatur och sädesutömning. Kvinnorna får i kontrast mer avrundade kroppsformer och menstruation (a. a. s. 249).

I *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* (Bylock 1977) kan det kvinnliga och det manliga könet framhållas som olika med avseende på längd, vikt och pubertal utveckling. I avsnittet *Sexualkunskap – vad händer under puberteten?* ges läsaren informationen att puberteten inträffar vid 13 års ålder för flickor, medan pojkar får vänta tills de är 14-18 år. Här finns även en tabell där pojkars och flickors olika medelvikt och längd har registrerats i relation till ålder. Här noteras att både pojkars och flickors könsorgan betonas börja växa, båda får hår runt dessa samt under armhålorna (a. a. s. 57) – men – dessa likheter framhålls inte. Istället ges könen separata avsnitt som beskriver vad som händer just dem i puberteten. Det finns avsnitt som berör könens likheter (a. a. s. 58), men likheterna är något läsaren får upptäcka själv, det är inget som betonas. Ur ett queerteoretiskt perspektiv och utifrån Rosenberg (2002, s. 13, 63), skulle den strikta uppdelningen i ”mannen” och ”kvinnan” således här kun-

na ifrågasätts som i viss grad konstruerade då det enligt min mening finns språkliga möjligheter att skapa likheter mellan könen som väljs bort.

Biologi 4-6. Människokroppen (Edqvist & Andréasson 1996) kan ses fortsätta i samma särskiljande spår (få likheter betonas öppet, ett av få exempel är ur avsnittet *Puberteten*, där det betonas att både pojkar och flickor växer mycket och mellan 10-14 års ålder blir könsmogna). Precis som i läroböckerna från 1957 och 1977 kopplas skillnaderna mellan könen till puberteten: Kvinnan producerar äggceller, mannen sädesceller; kvinnliga och manliga könshormoner betonas *börja* produceras. I avsnittet *Puberteten: Puberteten styrs av hormoner*, uttrycks det att ”De kvinnliga hormonerna gör att flickor utvecklas till kvinnor, och de manliga hormonerna gör att pojkar *blir män*” (a. a. s. 54f). Tolkningen av läroboken blir att man aldrig kan vara en riktig kvinna eller man utan rätt biologi – oavsett hur vi framträder genusmässigt. Men beskrivningen av könshormonernas funktion anses sedan vara förenklad. Möjligtvis är det därför som inte även kvinnor betonas ha vissa halter av androgena hormoner: Enligt lärobokens logik skulle hon ju då vara en man. Frågan är hur man då resonerar kring biologiskt kön hos barn, som enligt läroboken inte har börjat producera könshormoner ännu? I avsnittet: *Att bli gammal – Övergångsåldern* kan vi även läsa att:

För kvinnor kommer en förändring när de är omkring 50 år. Då börjar hormonerna att ändras så att inga ägg kan mogna i äggstockarna, och då slutar kvinnor att ha mens. Förändringen pågår några år. Den tiden kallas övergångsåldern.

För män finns ingen övergångsålder. Testiklarna fortsätter att tillverka sädesceller hela livet, även om de blir något färre med åren (Edqvist & Andréasson 1996, s. 60).

Här blir frågan: Om det var kvinnans hormoner som gjorde henne kvinnlig, som gjorde att processerna med menstruation tog vid (a. a. s. 54f) – vad reduceras hon i så fall till nu? Inte en man, då hon enligt boken saknar testosteron, men om vi skall följa resonemanget så är hon efter övergångsåldern i så fall inte riktigt en kvinna heller. Hos män, däremot, påtalas inga hormonella förändringar och således kan de se ut att kunna förbli riktiga män livet ut.

Flickor beskrivs även i denna lärobok komma in i puberteten tidigare än pojkar. I avsnittet *Flickor är tidigare* betonas det att för *en del* tjejer startar puberteten vid 10-11 års ålder, hos andra i 14-15 års ålder. Killar betonas sedan *ofta* vara 13-14 år när de kommer i puberteten (a. a. s. 54). Här ifrågasätts därför logiken i läroboken: Det står inte att tjejer *oftast* kommer in i puberteten redan när de är 10-11, utan att *en del* gör det. Däremot är killar *ofta* 13-14 år gamla när de kommer in i puberteten, alltså till och med ett år yngre än de tjejer som alltså inte är tidiga in i sin könsmognad. Ändå drar författarna den generella slutsatsen att flickor *brukar komma in i puberteten tidigare* (a. a. s. 54f). Här uppmärksammas att i *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* beskrivs flickor träda in i puberteten vid

13 års ålder, vissa pojkar när de är 14 år (Bylock 1977, s. 57f). Här betonas alltså flickor nå puberteten i samma ålder som pojkar beskrivs göra det i *Biologi 4-6. Människokroppen* (a. a. Edqvist & Andréasson 1996). Ur ett personligt perspektiv kan de påstådda skillnaderna mellan könen i relation till puberteten då ses vara motsägelsefulla i en jämförelse mellan läroböckerna.

Därefter kommer en påpekad skillnad som utifrån Rosenbergs (2002, s. 13, 63) syn på genuskonstruktion då skulle kunna tolkas som just språkligt skapad, beroende på hur man valt att utesluta/innesluta kvinnor och män i olika kategorier. I avsnittet *Puberteten – Målbrottet* beskrivs struphuvudet växa *mest* hos pojkar, då blir rösten mörkare och åker upp i falsett. Pojken kommer i målbrottet. ”[...] Flickors struphuvud växer långsammare och hos dem märks inte övergången från barnröst till vuxenröst lika tydligt” (a. a. s. 55). Definitionen av målbrottet är alltså att rösten blir mörkare – något vilket påverkas av att struphuvudet växer. Detta sker tydligen även hos flickor, men inte i den grad att det kan kallas för målbrott. Poängen är att texten anses förmedla en generalisering som medför att en flicka som skulle uppvisa större övergång från barnröst till vuxenröst ändå skulle exkluderas från kategorin målbrottet. Varför det inte existerar en annan definition, till exempel att ”målbrottet innebär en större/mindre övergång från barnröst till vuxenröst”, där både pojkar och flickor skulle kunna räknas in i, är alltså högst intressant att reflektera över. Det hade nämligen enligt min mening, på detta sätt, kunnat vara möjligt att istället omkonstruera skillnaderna till likheter.

I Avsnittet *puberteten* påpekas även pojkarna få större muskler som medför att de blir lite starkare än flickorna (a. a. s. 54). Hypotesen kan då eventuellt ses vara att en människa skall ha stora muskler för att vara stark, något vilket män betonas ha, inte kvinnor. Då kan det enligt min mening även ske en sammankoppling som medför att en kvinna som har stora muskler då anses vara lite mindre ”kvinna”. Frågan är då om den eventuella omvända slutsatsen skulle accepteras: Att en man som *inte* har muskler då omvänt inte heller fullt ut är en riktig man?

Även i *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen* (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008) kan det ses vara puberteten som avgör könen olika utveckling (a. a. s. 64). Flickor betonas i *Tjejerna först* även här oftast komma in i puberteten före pojkar. I Avsnittet *Könsorganen* får läsaren sedan ta del av en illustration av en man och en kvinna som håller varandra i handen. Intill kvinnan står det – ”Det *mesta* av kvinnans könsorgan finns inuti kroppen”; bredvid mannen står det sedan: ”Mannen har *många* delar av könsorganen utanför kroppen” (a. a. s. 74). Mannen har alltså många, men definitivt inte alla delar av könsorganen utanför kroppen – det borde alltså enligt mig innebära att såväl kvinnan som mannen har delar av könsorganen både inuti och utanpå kroppen, men så formuleras det likväl inte. Här har vi enligt min mening ett annat exempel på ett möjligt tillfälle att betona likheterna mellan könen som förbises.

5.2 Aktivt kön/passivt kön: parallellt kön och genus

Butler menade sedan att föreställningar om naturliga skillnader mellan könen anses påverka hur män och kvinnor ska bete sig genusmässigt, och genus anses i sin tur förstärka synen på de biologiska könen som fundamentalt olika (Butler se Rosenberg 2002, s. 73f). I *Enhets skolans naturlära för mellanstadiet* (Friberg 1957) kan det ses finnas exempel på Butlers tes, se Rosenberg (2002, s. 73f): Att föreställningar om skillnader mellan manligt och kvinnligt, sammanhänger med synen på könet, man och kvinna. Butlers se Ambjörnsson (2006, s. 137) användning av begreppet performativitet, i vilket en viss typ av riktat språk anses konstruera förståelser av genus, anses då även kunna appliceras här. Det kan eventuellt synas i läroböckernas genomgång av reproduktionsprocessen; i samtliga läroböcker anses det som representerar det manliga könet nämligen beskrivas som mer aktivt än det kvinnliga:

[...] I de kvinnliga könsorganen utvecklas äggen. Ungefär var fjärde vecka lossnar ett ägg – i enstaka fall flera – och *förs* ned till livmodern, som är det organ, där det befruktade ägget utvecklas till ett barn [...] För att befruktning ska kunna ske, måste mannens parningsorgan *föra in* sädesceller i kvinnans slida [...] Från slidan simmar de *lättrörliga* sädescellerna upp i livmodern. Finns här då ett ägg, *förenar sig* en sädescell med detta. *Ägget blir då befruktat* (Friberg 1957, s. 249f).

I samtliga läroböcker finns det en överensstämmelse med Emily Martins se Ambjörnsson (2006, s. 111) artikel från 1991 *The egg and the sperm*, där mannens bidrag i reproduktionen beskrevs i mer aktiva ordalag. I det här fallet kan det även ses vara mannen som aktivt ser till att befruktningen kan äga rum överhuvudtaget. Det är han som *för in* sädescellerna som *lättrörligt* tar sig upp i livmodern, till skillnad från ägget som passivt *förs* till livmodern för att sedan, först efter att ha *förenats* med spermien, *bli befruktat*. Det framträder alltså en bild av att ägget är något som kompletteras först efter mötet med spermien: att spermien aktiverar ägget, men inte tvärtom.

I *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* (Bylock 1977) ges det egentligen ingen omfattande skriftlig redogörelse för reproduktionen. Det enda vi får se är en liten illustration av två ägg som ser ut att vara helt stillastående, och simmande spermier som kommer mot dem. Bildtexten lyder: ”Äggen har *blivit befruktade* av varsin spermie” (a. a. s. 59). Ur en berättelse kallad *Ur när man heter Noak*, i vilket en pojke redogör för sina upplevelser av sin gravida mamma, står det sedan: ”[...] Han vet allt det där med *lilla fröet* hos mamma som träffar *simmande spermier* från pappa [...]” (a. a. s. 62). Rörelseverbet *simmar* menas här bidra till intrycket av spermien som aktiv och verksam. Återigen uppfattas det som representerar mannens kön tilldelas rollen som ”aktiverare”, även om det kan ses ske i mindre uppfattning än tidigare.

I *Biologi 4-6. Människokroppen* (Edqvist & Andréasson 1996) uttrycks det vidare samma tendenser; i avsnittet *Ett barn blir till: Samlag* står det: "[...] Den spermie som *når först fram* till ägget *tränger* in i det [...] Det befruktade ägget *förs* så småningom ner [...]" (a. a. s. 50). I Avsnittet *kvinnans könsorgan: livmodern* uttrycks det: "Ungefär var fjärde vecka blir ett nytt ägg moget och *släpps iväg* genom äggledaren till livmodern" (a. a. s. 49). I avsnittet *Flickor får mens* står det: "[...] När ägget inte blir befruktat av en spermie, så *stöts* det ut" (a. a. s. 55). Bilden av ägget som ges utifrån verb som *förs*, *släpps iväg*, och *stöts ut* anses även här vara att det inte är någonting annat än ett passivt objekt. Spermien, däremot, kan med kraftfulla verb som *tränger* i motsats till ägget ges intrycket av vitalitet; spermien kan i egenskap av sig själv ses vara aktiv och tävlingsinriktad, något vilket kan illustreras med meningen *den spermie som når först fram*.

I *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen* (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008) finns snarlika likheter som de i läroböckerna från 1957, 1977 och 1996. I avsnittet: *Mens – så funkar det*, står det: "[...] Det kallas för ägglossning. Sen *forslas* ägget till livmodern" (a. a. s. 49); i avsnittet: *Ett nytt liv*: "[...] Då *tränger* spermien in i ägget [...]" (a. a. s. 74). Härefter kan emellertid en skillnad gentemot övriga läroböcker sedan urskiljas: "[...] lossnar ett moget ägg och *går* genom äggledaren" (a. a. s. 74). Verbet *går* kan ses ge ägget en helt annan dimension än förut. Nu framträder det enligt min mening vara såväl passivt som aktivt. Spermien omfattas dock fortfarande enbart av en egenskap, den aktiva. Med ett enda exempel på ägget som aktivt anses ändå Ambjörnssons (2006, s. 111) påstående, att föreställningar om män som mer aktiva och konkurrensinriktade och kvinnor som i högre grad passiva och inväntande styrkas i dessa fyra beskrivningar av kvinnligt och manligt kön. Martinsson och Reimers menade att män ofta förväntas vara mer ledande i sitt beteende, då han anses vara styrande till naturen (Martinsson & Reimers 2008, s. 20). Läroböckerna visar även upp exempel på att kvinnligt och manligt genus ofta är, eller skall vara olika. I samtliga läroböcker tycks kvinnor och män omfattas av olika egenskaper såväl som skillnader i attribut. Enligt Ambjörnsson (2006, s. 59) är "rätt" genusbeteende också av vikt för att upprätthålla den heterosexuella normen eftersom felaktigt genusbeteende ofta leder till att sexualiteten ifrågasätts. Butlers *heterosexuella matrix* innebär alltså på detta sätt återigen inte enbart kravet på två tydligt särskiljda manliga eller kvinnliga kroppar, utan även av tillhörande maskulina eller feminina egenskaper (Butler se Rosenberg 2002, s. 70f).

5.3 Maskulinitet och femininitet samt tillhörande sexualitetsprinciper

5.3.1 Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet (Friberg 1957)

5.3.1.1 Den aktiva, nyfikna och intelligenta mannen i samhället

I *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet* (Friberg 1957) kan det manliga könet uppfattas som mer aktivt och nyfiskt, och det finns dessutom sådant som talar för att männen förstås som mer driftiga och intelligenta. Enligt Ambjörnsson (2006, s. 111) uppfattas män genusmässigt också ofta som mer aktiva än kvinnor, och här anses det framträda att mannen, som Björk (1996, s. 46) även menade, förväntas vara mer logisk och analytisk. Exempelvis finns det en bild på två pojkar som använder en trådtelefon som de har byggt (a. a. s. 186). I avsnittet om fysik finns fyra illustrationer som alla föreställer män som illustrerar fysiska experiment, detta är ett exempel:

En åkare skall ha upp en stor tunna på sin vagn, men tunnan är så tung att han inte orkar lyfta den. Då lägger han ett par stockar från marken upp till vagnen och rullar upp tunnan på dem. Härtill behöver han mycket mindre kraft än för att lyfta tunnan. Stockarna sägs bilda ett lutande plan (Friberg 1957, s. 134f).

På totalt 29 bilder med identifierade personer finns det totalt 27 män och 19 kvinnor representerade. Männen representeras således aningen mer i läroboken, det vill säga här kan man ses tillskriva män en lite större roll. Fyra av 19 kvinnor utgörs även av fotografier där (främst) kvinnor varnas för faran med elektricitet, en annan bild är av en kvinna som håller i sitt barn (a. a. s. 9). Männen kan även i högre grad ses vara mer representerade ute i samhället, något Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) alltså påpekade berodde på att de biologiskt sett uppfattades som ett mer naturligt aktivt subjekt. Med reproduktionsprocessen i åtanke, kunde det ses vara fallet i samtliga läroböckerna. Kvinnorna representeras högre grad hemma; de stryker, städar badrum eller tar hand om barn. Utseendemässigt kan männen sedan ses bära keps, (fyra stycken noterades), byxor av större modell, overaller, jackor och stövlar medan kvinnorna har förkläde, klänning och ibland även sjal på huvudet. Männen har kortklippt hår, kvinnan har generellt sett längre (a. a. Friberg 1957).

5.3.1.2 Den passiva, korkade kvinnan hemma

I *Enhetsskolans naturlära* (Friberg 1957) menar jag att kvinnan framställs som mindre analytisk och istället som mer irrationell, något Björk (1996, s. 46) påpekat dock är vanliga föreställningar. Faktum är att man, i ett avsnitt som innehåller ett fotografi av två män sittandes på en åsna,

har valt att kalla den dumma åsnan just för *hon* istället för *den* (a. a. s. 128). I ett avsnitt som sedan handlar om faran med elektriska apparater, finns det sex tillhörande bilder, varav fyra av dessa är av kvinnor som varnas (på ett fotografi sitter det bara en docka). Bildtexten till ett fotografi av en kvinna som håller i en golvlampa lyder: ”Om du tar i en lampa och samtidigt rör vid ett föremål, som är i förbindelse med jorden, kan strömmen gå genom din kropp”. Andra exempel är ”Flyttbara lampor och andra apparater kan vara farliga, särskilt i badrum och tvättstugor” eller ”Ta ur stickproppen, innan du gör ren eller lagar en elektrisk apparat [...]” Här finns det även ett foto på pojkar som kastar upp saker på en ledning (a. a. s. 203f). Pojkarna kan på det sättet även uppfattas som ointelligenta, men skillnaden är att det bara finns ett fotografi som i sammanhanget representerar det manliga könet. Dessutom är pojkarna barn, medan det i sammanhanget finns tre vuxna kvinnor som lär sig förstå faran med elektricitet.

5.3.1.3 Mäns aktiva sexualitet i kontrast till kvinnans kön som reproduktion

Kvinnan och mannen kan även beskrivas som olika med avseende på sexualitet. Föreställningar om de två könen och deras tillhörande genus medför enligt Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) även olika föreställningar om kvinnlig och manlig sexualitet. I avsnittet *Människans fortplantning* kan vi läsa:

[...] Genom att reta könsorganet kan pojkar få en sädesuttömning. Även flickor kan *ibland* utsätta sina könsorgan för retning. Lusten att beröra könsorganen bör man motverka genom att intressera sig för t.ex. idrott, friluftsliv eller hobbies (Friberg 1957, s. 250).

Även flickor kan alltså ses tillfredsställa sig själva sexuellt, men bara *ibland*. Intrycket som ges är alltså att det manliga könet normalt sett gör detta, vilket kan tolkas som mer av en drift (även om det inte uppmanas). Med meningen ”[...] För att befruktning ska kunna ske, måste mannens parningsorgan föra in sädesceller i kvinnans slida [...]” (a. a. s. 249) kan även mannen ses inta en mer aktiv roll i samlaget. Enligt Beauvoir anses synen på mäns sexualitet vara att den verifierar honom som ett i övrigt verksamt subjekt. Därför anses hans kropp ha naturligt större drifter (Beauvoir 1949, s. 12-33, 145-199). Björk menar att föreställningar om mannen som naturlig sexuell varelse och kvinnans som mer restriktiv i sin sexualitet bygger på synen att kvinnans kön anses vara till för barnafödande (Björk 1996, s. 54). Detta är något som möjligtvis kan urskiljas i läroboken. På två sidor, nämns nämligen begreppet *moder* eller *mor* tolv gånger. Begreppet *fader* eller *far* nämns ingen gång (a. a. s. 29, 150). Det ger känslan för att kvinnans kön i högre grad, som Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) alltså påpekat, istället sammankopplas med rollen som omhändertagande förälder:

[...] Nio månader efter befruktningen är fostret färdigutvecklat och födelsen äger rum [...] Här upphör den kroppsliga förbindelsen mellan modern och barnet. Det framgår av det föregående, vilken *in-nerlig samhörighet* som råder mellan moder och barn [...] (Friberg 1957, s. 250).

Din mor har en gång burit dig inom sig. Vad du då behövde för att växa till och utvecklas, fick du genom den näring, som fanns i din mors blod. När du sedan fötts till världen, fortsatte din mor att ge dig föda fast på ett annat sätt. Du fick den till en början genom modersmjölken. *Sedan har din mor tagit hand om dig* under den tid du var *liten och hjälplös* (Friberg 1957, s. 29).

Till citatet (a. a. s. 29) finns en tillhörande bild på en kvinna som leende tar upp ett spädbarn ur en spjålsäng. Föreställningen utifrån citaten kan ses vara att kvinnans kön gör henne mer benägen att känna samhörighet med sitt barn, det vill säga att hennes förmåga till omvårdnad är naturlig. Sen står det likväl att barnet under flera år är beroende av sina föräldrars vård; här inkluderas således den andre föräldern också. Enligt min mening dock inte i lika hög grad, då detta bara nämns två gånger. Dessutom framträder inga som helst kopplingar mellan ett gott omhändertagande och mannens biologiska kön. Mannens hjälp noteras istället behövas då graviditeten uttrycks förse kvinnan med en något mer fragil kropp (a. a. s. 150).

5.3.2 Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok (Bylock 1977)

5.3.2.1 Den modige, starke, driftiga och tekniskt kunnande mannen i samhället

I *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* (Bylock 1977) uppvisar även här männen upp andra egenskaper än kvinnan. Enligt mig framställs männen generellt som modiga; de har ofta farliga och smutsiga yrken, de är starka, driftiga samt tekniskt kunniga: I avsnittet: *Teknik till vardags* (a. a. s. 65) får vi se ett fotografi av två män som svetsar skenor vid en järnvägsräls. De första ballongflygarna bröderna Joseph och Jacques Montgolfier kan även återigen ses ge uttryck för en nyfikenhet då de enligt texten var mycket intresserade av naturvetenskap och experiment (a. a. s. 65).

Tre av fyra berättelser innehåller män som huvudperson. I berättelsen: *Myskoxen* får vi ta del av en manlig fotografs möte med en vild bisonoxe i den norska fjällvärlden:

Plötsligt *fnös* det bakom våra ryggar. Vi tvärstannade. *Mullrande och minst sagt hotfull* stod där framför oss en *urtidsvarelse*, vars skepnad är omöjlig att beskriva. Fnysandet fick näsborrarna att *vibrera* och de *sylvassa hornspetsarna* var riktade mot oss. De små ögonens *blick var genomträngande*. Synen paralyserade oss, men bara för några korta ögonblick. Sedan återfick vi rörelseförmågan, och *springande*, snubblande, ramlande, svärande, *störtade* vi oss nedåt mot älven i dalens mitt [...] (Kärrberg se Bylock 1977, s. 18f).

Mannen beskrivs alltså hamna i farliga situationer, och med specifikt verb- och adjektivanvändningen; *mullrande och minst sagt hotfull, sylvassa hornspetsarna, näsborrarna att vibrera och de små ögonens blick var genomträngande*, anses intrycket förstärkas. Även i ett hotfullt läge kan mannen ses behålla förståndet och ta hjälp av sin kropp för att undfly situationen. Kroppen tolkas alltså vara till hans fördel, till skillnad, som vi skall se senare, från kvinnans. Det finns fler exempel på detta i berättelsen *Ur Chicós långa vandring*. Berättelsen handlar om Chico, en föräldralös pojke från Lisabon som ensam ger sig ut för att skaffa arbete. Han kommer till en korkeksskog:

[...] och *männen*, som har byggt dessa enmansgrottor, är för tillfället ute på arbete längre in i skogen. Han kan höra deras yxor långt, långt borta [...] Där uppe är de. Några är unga och några är äldre, men alla är *omåttligt starka*, för det är ett *hårt arbete* att skala av den tjocka barken från korkekarna [...] Det kan vara både två och tre män i de högsta korkekarna. De är så *vana att klättra i träna*, att de får fötöfäste, där man inte tycker någon skulle kunna hålla sig fast. Där hänger de i *livsfarliga ställningar* och hugger yxan i barken med *säker hand* (Ott se Bylock 1977, s. 48f).

Som Beauvoir redan påpekat anses män också vara aktiva, modiga, självständiga, innovativa individer som har lärt sig att använda sin kropp till sin fördel (Beauvoir 1949, s. 12-33, 145-199).

Av 26 könsidentifierade personer har tio urskiljts som kvinnor. Sex av dessa fanns dock på samma fotografi, vilket innebär att det annars bara hade funnits fyra kvinnor representerade i hela läroboken. Återigen kan alltså Beauvoirs (1949, s. 12-33, 145-199) tes om att mannen representeras i samhället oftare än kvinnan på grund av föreställningar om hans kön som mer aktivt till biologin, således kunna tänkas stämma. Män och kvinnor kan även förväntas se olika ut: Männen använder mer mössor/kepsar och slitna overaller; kläder som passar deras aktiva yrken. Kvinnorna har ofta klänning och längre hår än mannen och representeras i högre grad hemma (a.a. Bylock 1977).

5.3.2.2 Den hormonella, okontrollerade och hemmavarande kvinnan

I *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* (Bylock 1977) kan inga särskiljande föreställningar om kvinnans eller mannens sexualitet redovisas. Beauvoirs (1949, s. 12-33, 145-199) påstående att män anses ha större sexuella drifter kan alltså inte urskiljas här. Men kvinnans kön kan även här möjligtvis omfattas av annan sammankoppling till föräldraskapet än mannen; avsnittet: *Ett, två eller flera?* inleds med "[...] oftast föder kvinnan ett barn vid *varje* förlossning [...]" (a. a. s. 59). Detta kan enligt min mening ge en bild av att en av kvinnans naturliga roller är att föda barn, eftersom det antas ske flera gånger. Förvisso påpekas sedan många blivande *mammor och pappor* dock gå på barnavårdskurser (a.a. s. 59ff). Men 15 gånger nämns ordet *mamma*, en gång nämns ordet *modern*. Begreppet *pappa* nämns i jämförelse bara ungefär hälften så många gånger (a. a. Bylock 1977).

Återigen kan det ses vara så som Björk menar, att kvinnans kön i högre grad sammankopplas med fortplantning (Björk 1996, s. 54). Det anses inge ett intryck av att kvinnans kön i högre grad, som Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) påpekat, därför även sammankopplas med rollen som omhuldande förälder. En kvinnas kropp kan i läroboken även i samband med en graviditet noteras sättas i obalans. Endast en berättelse handlar om en kvinna och i egenskap av sin graviditet anses hon varken ge intrycket av att vara modig, stark eller driftig – snarare framstår hon på grund av sin kropp som okontrollerad/irrationell, emotionell, hjälplös och aggressiv. Enligt Beauvoir anses mycket riktigt kvinnans kropp, i jämförelse med mannens, vara en källa till problematik som anses påverka henne negativt (Beauvoir 1949, s. 12-33, 145-199). Berättelsen *Ur när man heter Noak* anses illustrera fenomenet:

Helena hade varit så *konstig* en tid. Hon *blir så arg*. Hon är *så trött* ideligen. Rätt som det är *mår hon illa* och vill gå på toaletten [...]

Vad är det som har hänt med mamma? Noak undrar verkligen. Han blir lite rädd för henne ibland. Tänk när de åker upp i hissen. Då trycker Noak på knappen, för det är hans jobb. Så går hissen och plötsligt säger mamma:

– *Hjälp*, herregud, nu *mår jag så där illa igen!* Så trycker hon på den röda knappen. Då stannar hissen, pang, bara pang, och *då trycker hon på alla knappar hon kommer åt* och *kvider* lite sådär *ynkligt*:

– Noak, Noak, se till att jag kommer ur hissen! [...] och så sätter hissen igång och när den stannar rusar mamma ut [...] och när hon kommer in *rusar hon till badrummet*. Noak *vågar nästan inte fråga* efter Solen längre. Han bara går in, drar av sig stövlarna, *för mamma blir så arg* när han inte gör det [...]

[...] En kväll då [...] hon har försvunnit in i badrummet, frågar Noak pappa:

– [...] har vi varit dumma på nåt sätt?

– ”Nä, säger Fredrik och tar ut pipan ur munnen, *nädå*, hon har det bara *jobbigt* just nu. Vi ska ha ett barn, ser du, och det är hon som ska föda det, och just nu *mår hon pyton* varje dag. Det brukar gå över sen, men man måste vara väldigt *försiktig med henne* nu när hon *mår illa* varje dag [...]

[...] Pappa bara sitter där på sin höga stol och blossar på pipan och säger de mest *fantastiska, otroligt spännande saker* utan att så mycket som *höja ögonbrynen* ens en gång [...]

Då öppnar mamma dörren från badrummet. Hon gör det mycket långsamt. Han kan kika in och se ljuset. Och det kommer ut en faslig massa ånga från badrummet. Så plötsligt står hon där i dörren. Mamma Helena med sitt mörka långa hår och sin svajiga röda långrock.

– Röker du, Fredrik, så fimpa nu för nu kommer jag, ropar hon.

Det där med att få barn är verkligen lite mer besvärligt än de har visat på TV och berättat i en massa böcker, som Noaks pappa och mamma har läst högt för honom [...] Men det är mycket som de aldrig talat om. Att den som ska bära ungen ibland måste *må illa*. *Bli så trött. Få fläckar på halsen. Bli svullen om fotlederna. Bli grinig. Vilja sova alltid. Och så tjock*. Hon, Helena, mamma, är så tjock så tjock, så Noak måste be att få titta på henne varje kväll (Reuterswärd se Bylock 1977, s. 60).

Detta är egentligen den enda bilden av kvinnliga egenskaper som delges läsaren. Genom att använda sig av följande uttryck: *bli grinig, besvärligt, må pyton, bli så trött, blir så arg, försiktig med henne, kvider ynkligt*, anses intrycket av den hormonella kvinnan förstärkas. Pappan framstår i kontrast som en högst kontrollerad beskyddare, genom att det i samband med honom istället används positivt laddade uttryck som *säger de mest fantastiska, otroligt spännande saker* (Reutersvärd se Bylock 1977, s. 60).

5.3.3 Biologi 4-6. Människokroppen (Edqvist & Andréasson 1996)

5.3.3.1 Kvinnan som syns allt mer men ändå är ett kroppsligt objekt

Biologi 4-6. Människokroppen (a. a. Edqvist & Andréasson 1996) omfattas av 32 bilder med totalt 53 personer. 27 av dessa kunde urskiljas som män/pojkar; 26 noterades vara kvinnor, i princip lika många alltså. Kanske betyder det att kvinnan intar en större samhällsroll än i de tidigare två läroböckerna. Här anses dock ändå en syn på olika föreställningar om mannens mod och användning av kroppen och kvinnan som mer passivt inställd till detsamma fortfarande kunna noteras, något Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) påpekat. Däremot kan Beauvoirs tes (1949, s. 12-33, 145-199) om att detta skulle vara anledningen till att mannen representerades mer i samhället dock alltså inte urskiljas. Vad som likväl bör hållas i åtanke är att boken *Det andra könet* författades för länge sedan, och att innehållet i läroböckerna därför kan ha förändrats. Men inte alla aspekter anses ha förändrats.

I avsnittet *Naglarna skyddar huden* finns ett fotografi på atleten Gayle Devers. Till detta hör en bildtext: "Naglarna växer ungefär en millimeter i veckan. *Många kvinnor* målar sina naglar och en del låter dem bli långa, men sällan så långa som den amerikanska *idrottsstjärnan* Gayle Devers [...]" (a. a. s. 9). Genom att skriva *många kvinnor målar sina naglar* blir intrycket av att det bara är kvinnor som kan, eller bör, måla naglarna. På bilden (a. a. s. 9) sitter Devers med uppsatt, glansigt hår. På vänstra armleden har hon en tunn klocka och i öronen bär hon runda guldörhängen. Den åtsmitande tröjan som slutar ungefär vid axlarna blottar ett par muskulösa armar. I avsnittet *puberteten* påpekades det att pojkarna får större muskler som leder till att de blir starkare än flickorna (a. a. s. 54). Stora muskler betyder alltså att man är stark. Detta skulle alltså utifrån läroboken innebära att Devers också är stark, trots att hon är kvinna. Det är i alla fall inget som tas upp, möjligtvis för att det faktiskt skulle underminera bokens generella budskap som säger att män är starkare. Hennes kroppsliga prestationsförmåga i egenskap av att vara *idrottsstjärna* verkar i sammanhanget inte heller relevant, istället kan syftet ses vara att visa hennes långa naglar, det vill säga hennes smyckning av kroppen.

5.3.3.2 Mannens fysik som möjliggörare av subjektet

I *Biologi 4-6. Människokroppen* (Edqvist & Andréasson 1996) finns det fler exempel på hur mannen kontrollerat använder sin kropp. I avsnittet *Musklerna* finns det ett fotografi på en manlig kanotist. Bildtexten säger: ”*Idrottsmän* tränar mycket för att få starka muskler [...]” (a. a. s. 11). Återigen betydde ändå stora muskler att man var stark, kanske är det därför som de valt ut just en man på bilden; för att illustrera sammanhanget mellan styrka och prestation.

I avsnittet *Nervsystemet*, delarna *När Alex går till skolan*, eller *Hjärnans delar samarbetar samtidigt* beskrivs det sedan hur en återkommande manlig persons (Alex) hjärna samordnar hans kropp, till exempel hans *muskler*, så att han kan springa (a. a. s. 34-38). I avsnittet: *Varför andas vi?* står det om operasångaren Luciano Pavarotti: “[...] Han är tenor och *vet hur man använder stäm-banden*” (a. a. s. 22f). I avsnittet *Nervsystemet - Hjärnan* finns det även ett fotografi på en manlig lindansare. ”När lindansaren gör sin *balansakt använder han hela balanssystemet* för att hålla balansen och *samordna kroppens muskler* så att de gör rätt rörelser” (a. a. s. 34ff).

I Avsnittet *Människans ursprung* finns det även ett foto som talar för en syn på mannen som modig eftersom han, i likhet med läroboken från 1977, även möter farliga djur. Bildtexten lyder ”Pojken närmast till vänster bor i Kenya i Afrika. Han är 15 år och *vaktar* familjens boskap mot *lejon och andra vilda djur*” (a. a. s. 5). Pojken från Afrika har vissa utsmyckningar på kroppen, men det inte är det som texten diskuterar, utan det faktum att han vaktar något. Det kvinnliga könet använder bara stundtals sin kropp, ett exempel är ett fotografi av en blind flicka som läser punktskrift (a. a. s. 41).

Att kvinnor och män sedan generellt även har olika kläder, frisyrer och attribut märks alltså även här. Det kvinnliga könet har långt hår, bär smycken, klockor, diadem, hårtofsar, huvudsjal, och klänningar. Pojkar/män har i kontrast hängselbyxor, frack, skjorta, kostym och hatt/keps (a. a. Edqvist & Andréasson 1996).

5.3.3.3 Kvinnans (o)föränderliga sexualitet och mannens starka könsliv

I avsnittet *Ett barn blir till: Samlag*, kan mannen med sitt kön ses anta en aktiv roll i samlaget medan kvinnan inte uppvisar någon delaktighet. Här finns även en illustration över sexualakten i genomskärning och ett fotografi på en man och en kvinna som ligger tätt omslingrande. På båda bilderna är kvinnan positionerad under mannen. I avsnittet *Fortplantningen – Mannens könsorgan* får läsaren reda på att “[...] när svällkropparna fylls blir penis styv [...]” (a. a. s. 48). Av texten framgår det att mannens könsorgan är knutet till fortplantning, men kan även underförstått tala för sexuell lust. Svällkropparnas funktion är förutsättningen för samlag, men kvinnans förutsättning för upphetsning nämns inte alls. Det finns dock en förståelse för att mannens könsliga upphetsning inte alltid är avsedd, så budskapet kan sägas vara tvetydigt. Det som dock ändå talar för att både kvinnans och mannens

kön är kopplat till sexuell lust är att ett citat hämtat från *Avsnittet Puberteten – Puberteten är en stor förändring*, där det betonas att:

Många blir också intresserade av sin egna kropp och upptäcker att det är skönt att smeka sina egna könsorgan. Det kallas att onanera. De flesta *pojkar och flickor* onanerar. Det är helt ofarligt och inte heller något att skämmas för (Edqvist & Andréasson 1996, s. 55).

Det kan alltså ses aspekter som talar emot det kvinnliga könets föregivet svagare koppling till sexuell begär som Björk (1996, s. 54) menade var gällande; i andra avseenden finns det dock aspekter som talar för Björks antagande, till exempel genom att kvinnan ses (a. a. s. 48) inta en mer passiv roll i själva samlaget. I relation till *Enhetskolans naturlära för mellanstadiet*, där självtillfredsställelse i högre grad relaterades till det manliga könet (Friberg 1957, s. 249) – kan det i sammanhanget ändå noteras en viss förskjutning där den kvinnliga självtillfredsställelsen nu lyfts upp som något lika naturligt som den manliga.

På en bild av mannens könsorgan i genomskärning har författarna markerat ut följande: sädesblåsan, prostatakörteln, sädesledaren, penis, urinröret, pungen med testiklarna. Kvinnans könsorgan består av äggstockarna, äggledarna, livmodern och bröstet – vilka beskrivs kunna tillverka mjölk som barnet behöver. För mannens kön i genomskärning (framifrån sett) redogjordes sju ”delar”, för kvinnans fyra (a. a. s. 48). Här kan man fråga sig varför bröstet är med i uppräkningslistan: Bröstet redogörs enbart för i samband med en modersroll. I läroboken nämns sedan begreppet *mamma* fyra gånger, ordet *pappa* en gång (a. a. s. 52). I detta sammanhang kan det utifrån läroböckerna från 1957 och 1977 alltså ses ske en minskning i vilket det kvinnliga könet förknippas med begrepp som rör moderskap, men i relation till begreppet *pappa* används det fortfarande betydligt mer frekvent. På bilden där kvinnans könsorgan syns i genomskärning, framifrån sett precis som mannens, finns följande utmarkerat: äggledarna, äggstockarna och livmodern (a. a. s. 49). Samtliga delar av det kvinnliga könet på denna bild berör alltså reproduktion (slidan utelämnas på en bild när mannens penis finns med på båda bilderna) vilket kan innebära att Björks (1996, s. 54) påstående, att kvinnans kön i högre grad än mannens knyts an till fortplantning, ändå är närvarande.

5.3.4 Kompass Människan – Kroppen och Knoppen (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008)

5.3.4.1 Kvinnans kropp som klumpig och okontrollerad

I *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen* (a. a. Bjärbo, Karlander & Rodell 2008) anses det finnas genusmässiga aspekter som skiljer sig från övriga läroböcker. I *Den stora statusstriden* –

rollerna förändras berättar man om höjdhopparen Kajsa Bergqvist som var jätteblig som barn. I dag *vågar* hon enligt texten hoppa höjdhopp inför tusentals ögon. På ett annat foto får vi se en flicka som cyklar enhjuling och på en annan bild får vi se en bild på en kvinna i rullstol som tävlar i Boston maraton. Här kan det alltså ses finnas fler skillnader i jämförelse med de övriga tre läroböckerna; tendenser där även kvinnan framstår som tävlingsinriktad, modig och kapabel att använda kroppen. Det talar mot Beauvoirs (1949, s. 12-33, 145-199) tes att det enbart är mannen som förstås som tävlingsinriktad och modig, men ändå kan den kvinnliga kroppen, som hon menade, på andra sätt vara okontrollerad.

Av totalt 59 bilder och 100 personer så noterades totalt 52 stycken vara pojkar/män och 48 flickor/kvinnor, det vill säga båda könen är ungefär lika frekvent förekommande. Av de historier som berättas, så handlar åtta om det kvinnliga könet och sex om det manliga. Könen ser således jämt representerade ut, det talar alltså även mot Beauvoirs (1949, s. 12-33, 145-199) uppfattning om att kvinnorna skulle vara underrepresenterade i allmänna sammanhang. Men om man därefter undersöker i vilka sammanhang flickor och pojkar representeras, behöver föreställningar om könets olika egenskaper, som Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) påpekat existerar, inte ha urholkats bara för att de kan ha förändrats. Avsnittet om *Skelettet* handlar om Mina som trillat ned från ett träd och gjort illa armen. I avsnittet *Blod och hjärtat* får vi möta Astrid som även hon ramlat och slagit upp ett sår på benet, i avsnittet *Andning* får vi ta del av en morgon där Emma försover sig, (igen) (a. a. Bjärbo, Karlander & Rodell 2008). Det kvinnliga könet framstår även, i likhet med läroboken från 1977, som aggressivt och otyglat. I avsnittet *Hjärnan* kastar Olivia ett pennskrin på en pojke i klassen för att testa hans reflexer (a. a. s. 50), kvinnors kroppar kan utifrån Beauvoir (1949, s. 12-33, 145-199) möjligtvis därför ses vara dem till nackdel på grund av könet; till exempel på grund av hormoner. *Att bli vuxen* handlar om pubertala Jasmine som skriker på sin mamma, smäller i dörrar och är allmänt ilsken (a. a. s. 64), eller så kan kvinnokroppen se ha framställts som en okontrollerad fiende på grund av ätstörningar, som när Suzana berättar om sin anorexi i *När maten blir en fiende*. Förvisso finns det en tillhörande bildtext där det står att både killar och tjejer kan drabbas av ätstörningar (a. a. s. 49), men på det hela anses det återigen vara kvinnan som framställs ha sämre kontroll över den egna kroppen.

5.3.4.2 Mannens (för det mesta) fortsatta kontroll

Pojkarnas berättelse handlar i likhet med övriga läroböcker återigen om aspekter där det manliga könet med sin kropp ses representera aktivitet, mod, självständighet och som Björk (1996, s. 46) menar – oftare ges egenskapen av att vara tuff. I *Den stora statusstriden – rollerna förändras* får vi reda på att även hockeyspelaren Mats Sundin var rädd för olika saker som liten. Men när han blev vuxen blev han dock "[...] en av världens bästa och tuffaste hockeyspelare" (a. a. s. 85). I avsnittet *Muskler* möter vi Jesper som tydligen är snabbast i klassen på 60 meter, i *Mat och hälsa* får vi reda

på hur kroppen byggs upp av rätt mat – om hur Samir och Erik *springer ikapp* till matsalen för att äta. I avsnittet *Vänner och fiender* möter vi vännerna Mattias och Edvin som är på innebandyträning (a. a. s. 40, 76). Dessa tendenser till exempelvis tävlingsinstinkt är förvisso tendenser som har urskiljts i övriga läroböcker. I kontrast blir samtidigt blir Oskar, i *När vännerna sviker*, mobbad och ledsen (a. a. s. 79), det vill säga det manliga könet framstår alltså inte enbart som starkt och kontrollerat. Det är faktiskt aspekter som inte anses ha kunnat urskiljas i övriga läroböcker och något som i en viss grad kan tala mot Björks antagande att manligt genus inte förväntas sammankopplas med emotionalitet (Björk 1996, s. 46). Detta anses emellertid ske i så liten grad att det inte förändrar det faktum att kvinnor och män på andra sätt, i likhet med övriga läroböcker, framställs som olika.

Pojkar/flickor och män och kvinnor ser även fortfarande olika ut. Flickor bär i motsats till pojkarna kjol, klänning, linnen/toppar som visar magen, strumpbyxor, bikinis och de har långt hår, ofta uppsatt med tofs (a. a. Bjärbo, Karlander & Rodell 2008). Könen kan även *förväntas* se olika ut: *Avsnittet gilla din kropp* handlar om att jämföra sin kropp med andras. I *Den perfekta kroppen* kan vi läsa:

Det är lätt att jämföra sig själv och tycka att man inte duger. Nadia har finare hår. Adam har starkare armar [...] Titta t.ex. på kraven i tidningar och tv – där blir kraven extra tydliga: Håret ska vara perfekt [...] Tänderna gnistrande vita [...] Tjejernas ben ska vara rakande och släta [...] (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008, s. 46f).

Det är alltså enbart kraven i sig som problematiseras, inte varför det överhuvudtaget kan ses finnas olika krav på hur kvinnor och män skall se ut. Med utgångspunkt i Butler se Ambjörnsson (2006, s. 134) tolkning av begreppet performativitet; där ett visst upprepande språk anses konstruera en viss uppfattning om genus, anses läroböckerna på så sätt återigen språkligt kunnat ha reproducerat föreställningar om män och kvinnor som fundamentalt olika. Detta kunde eventuellt även urskiljas tidigare, i läroböckernas genomgång av reproduktionsprocessen och med de stora skillnaderna mellan könen som det i läroböckerna kan ses läggas fokus på i övrigt. Enligt min mening kan det därför hållas för troligt att Butlers se Ambjörnsson (2006, s. 112) så kallade heterosexuella matris där parallella föreställningar om kön både anses påverka, men även påverkas av idéer om egenskaper troligtvis kan vara synliga i samtliga läroböcker.

5.3.4.3 Kvinnans kön är knutet till barnafödande, mannens till lust

I *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen* (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008) kan Beauvoirs (1949, s. 12-33, 145-199) påstående, att mäns kön i högre grad än kvinnans relateras till sexualitet återigen ses göra sig gällande. Här ges man, utifrån mina åsikter, nämligen en redogörelse för att det manliga könet tydligare är kopplat till lust. I avsnittet *Snoppar och stånd* delges vi en redogörelse för

manligt stånd och utlösning i relation till att "[...] man *drömmer sexdrömmar och blir sexuellt upphetsad*" (a. a. s. 72). I ordlistan längst bak kan vi även läsa om ordet *könsorgan*. Till kvinnans könsorgan räknas äggledare, äggstockar, livmoder, slida och blygdläppar. Här finns alltså yttre delar med, till mannens könsorgan hör tydligen sädesledare, penis, testikel, pungen och – ollon. Kvinnans klitoris exkluderas alltså, medan mannens "motsvarighet" är inräknad i redovisningen (a. a. s. 73).

Den enda indikationen på kvinnlig lust ges sedan egentligen i förbifarten till en illustration i avsnittet *Tydliga tecken på kärlek*. Mellan en illustration av en pojke och en flicka, i höjd med könsorganet, finns det en bildtext där det står: "Könet – när man är riktigt kär och upphetsad känns det även här" (a. a. s. 69). Ändå skall det nämnas att könen i ordlistan betonas vara till för att skaffa barn, det kan således ses omfatta båda könen. Men i avsnittet *Mens* står det sedan i kontrast att "När en tjej kommer in i puberteten *gör hennes kropp sig redo* för att skaffa barn. Det spelar ingen roll om tjejen vill skaffa barn eller inte. Kroppen är envis" (a. a. s. 70). Även i Avsnittet *Ett nytt liv* ges vi liknande information:

Efter puberteten är din kropp *redo* att skaffa barn. Så fort en tjej har fått sin första mens betyder det att hon kan bli gravid [...] I puberteten börjar äggen mogna och *kvinnans kropp är beredd* för att bli gravid (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008, s. 74).

Mannens könsorgan redogörs det alltså primärt för i termer av sexuell lust, kvinnans för reproduktion – något som anses bli tydligt med överskrifterna; *Mens* i kontrast till *Snoppar och stånd*. Ordet *pappaledig* kan sedan nämnas två gånger, medan begreppet *mamma* nämns tre gånger (a. a. Bjärbo, Karlander & Rodell 2008). Det avtagande användande av ordet *mamma/moder*, i likheter med *Biologi 4-6. Människokroppen* (a. a. Edqvist & Andréasson 1996), anses dock inte behöva förändra det som Björk (1996, s. 54) påpekat, att kvinnans kön i högre grad anses vara avsedd reproduktion. Kvinnans kropp uppfattas göra sig beredd på att bli mamma, medan en mans utlösning inte nödvändigtvis sammankopplas med föreberedelse för reproduktion. I avsnittet *Snoppar och Stånd* kan man sedan läsa: "När en kille kommer in i puberteten blir han köns mogen. Det betyder att han *kan* skaffa barn [...]" Det är enligt min mening stor skillnad på att göra sig *beredd* på att skaffa barn, och att *kunna* skaffa barn – det senare exemplet talar nämligen för en valfrihet. I avsnittet *Mens* står det till sist att:

Det är olika hur man ser på det här med mens. En del tycker inte att det är ett dugg pinsamt att prata om det. När en flicka får sin första mens finns det många familjer som firar och ställer till med fest för att *fira att flickan har blivit kvinna* (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008, s. 71).

Då kvinnans menstruation kan ses beskrivas som en beredskap för graviditet, och menstruationen i sig är ett tecken på att man är en riktig kvinna, kan förståelsen bli att kvinnor som inte kan – eller för den delen – väljer att inte skaffa barn, inte ses som riktiga kvinnor.

5.4 Kön, genus och den normerande heterosexualiteten – sexuella värdehierarkier

Det har konstaterats att läroböckerna har gjort skillnad på kvinnligt och manligt kön, egenskaper och ofta – sexualitet. Läroböckerna visar även, som vi skall se snart, att det finns fler normer för sexualitet. Martinsson & Reimers (2008, s. 32f) menar att rätt begär faktiskt även behöver uppfyllas för att vi skall uppfattas som mer normala kvinnor och män. Heteronormativiteten kan så förstås vara beroende av den heterosexuella matrisens normer för manligt och kvinnligt, och tvärtom – gränserna för genus/kön ges en fortsatt ”naturlig” ställning av den normerade heterosexualiteten där skillnaderna förväntas dras till varandra sexuellt (Butler se Ambjörnsson 2002, s. 110-114). Att kön, genus och sexualitet samverkar på detta sätt kan troligtvis även vara närvarande i läroböckerna. De anses nämligen erbjuda få tillfällen att bryta såväl normaliserat kön som genus och i relation till detta kan det mycket riktigt förväntas en attraktion mellan kvinnor och män. Men utifrån Rubins se Ambjörnsson (2006, s. 86ff) sexuella värdehierarki blir det samtidigt tydligt att inte all heterosexualitet normaliseras.

5.4.1 Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet (Friberg 1957)

5.4.1.1 Reproduktiv sexualitet mellan en kvinna och en man

Här framträder det en syn på att reproduktion enbart kan se via heterosexuellt sex: ”För att befruktning ska kunna ske, *måste mannens parningsorgan* föra in sädesceller i kvinnans slida. *Det sker vid samlag*” (a. a. s. 250). Då könsorganen dessutom benämns som *parningsorgan* så kan det vara troligt att det är i ett reproduktivt syfte som sexualiteten normeras. Även andra läroböcker visade dessa tendenser. Kanske kan Ambjörnssons (2006, s. 53) redogörelse för heterosexualitetens strikta sammankoppling med barnaalstring, som redan på 1800- talet medförde en syn på att människan som art inte skulle leva vidare utan heterosexuellt begär, eventuellt noteras. Den icke-reproduktiva heterosexualiteten kan alltså inte urskiljas som eftersträvansvärd. Självtilfredsställelse, motsatsen till den tvåsamma sexualiteten, bannas (a. a. s. 249), trots att det manliga könet kunde ses ha en större sexuell drift.

Användningen av begreppet *föräldrar* (a. a. Friberg 1957) medför känslan för att det troligtvis är en tvåsam, monogam/icke-promiskuös heterosexualitet som anses eftersträvansvärd. Familjen omtalas som *de* (a. a. Friberg 1957), vilket leder till en förståelse för att ensamstående heterosexuella föräldrar

inte heller ges något utrymme. Om personerna som förväntas attraheras av varandra kan ses vara ur samma generation kan det inte ges svar på då vi inte får ta del av några bilder som föreställer par. Utifrån Rubins se Ambjörnsson (2006, s. 86ff) sexuella värdehierarki, där den sexualitet som uttrycks mellan två ungefär lika gamla personer av olika kön, i en monogam tvåsamhet och i syftet att reproducera påstås vara det som uppfattas som mest normalt, kan det således tänkas stämma överens med denna lärobok; förutom generationsaspekten (att personerna bör vara i samma ålder) då den inte kan uppfattas alls. Sexualitet som uttrycks mellan personer av samma kön, sexualitet som uttrycks på egen hand eller i grupp, eller allt för promiskuöst kan på grund av ett utelämnande mycket riktigt i sammanhanget tolkas falla utanför normen.

Heterosexualiteten kan ses anta en naturlig roll i boken – det verkar förutsättas att alla känner igen sig. Utifrån Ambjörnsson (2006, s. 59f, 66-69) kan inte heteronormen utifrån ett queerperspektiv omfattas av någon stereotypisering, förlöjligande, patologisering (eller för den delen – inkludering) av HBT-personer, utan det förefaller vara heteronormativa uttryck som ignorans, tystnad och exkludering som kan synas. Utelämnandet, ignoransen, kan tala för att heterosexualiteten anses vara det normala, och således kan det utifrån Ambjörnssons (2006, s. 59f, 66-69, 74ff) definition av hierarkisering ses försätta heterosexualiteten i en normposition där en (om än implicit) uppdelning drar skarpa gränser gentemot det som inte är accepterat. Således anses det ha skapat det som Ambjörnsson (2006, s. 59f, 66-69, 74ff) kallar heteronormativt beroende och obegripliggörande av det som *inte* uttrycks, eftersom det i sig visar hur heterosexualitet *inte* är. Samma mönster anses kunna urskiljas i samtliga av läroböckerna, även om den från 2008 ändock uppvisar en viss inkludering.

5.4.2 Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok (Bylock 1977)

5.4.2.1 Det tvåsamma, heterosexuella barnaalstrandet

Läroboken anses inte uppvisa annat än normerad heterosexualitet, exempelvis är det en man och en kvinna som visas på föräldrakursen (a. a. s. 59ff) och heterosexualiteten uttrycks även här i reproduktionssammanhang. Vi ges inte en tillstymmelse till kärlek i relation till sexualitet trots att det kan ses ske inom förhållandet; tillfälligt sex är inget som förespråkas. Familjen omnämns inte ofta, men vi ges uttryck för den i berättelsen *Ur när man heter Noak* (a. a. s. 61). Så fort det talas om föräldrar är de en man och en kvinna; en *mamma* och en *pappa*. Inga ensamstående eller andra familjekonstellationer kan synas (a. a. Bylock 1977). Det medför att denna heterosexualitet troligtvis inte heller här uppmuntras. Paren kan även ses vara ur samma generation, (a. a. Bylock 1977) vilket även ger en bild av att man skall attraheras av någon som är ungefär i sin egen ålder.

Utifrån Rubin kan således den tvåsamma, monogama, reproduktiva heterosexualiteten även här ses vara eftersträvansvärd. Med hänsyn till Rubins se Ambjörnsson (2006, s. 86ff) sexuella värdehierarki kan det således se ut som att dessa normer för heterosexualitet liknar dem i läroboken från 1957, med den enda skillnaden att generationsaspekten kan ses vara giltig här. Utifrån Ambjörnsson (2006, s. 59f, 66-69, 74ff) kan det alltså även här finnas en heteronormativitet som uttrycks genom uppdelning/beroende, ignorans, tystnad, exkludering och obegripliggörande. Utelämnandet av andra former av sexualitet medför att det även anses kunna urskiljas en hierarkisering i vilken heterosexualitet ses som "bättre" än annan sexualitet, även om detta inte uttrycks på ett uttalat sätt.

5.4.3 Biologi 4-6. Människokroppen (Edqvist & Andréasson 1996)

5.4.3.1 Förhandling mellan reproduktiv och icke-reproduktiv heterosexualitet

Heterosexualitet kan återigen ses förhärskande: Heteronormen kan alltså göra sig gällande genom några av de heteronormativa uttryck som Ambjörnsson visat (2006, s. 59f, 66-69, 74ff) och som illustrerats i läroboken från 1957, 1977 och 1996. Uttrycken kan faktiskt ses vara än tydligare här: I Avsnittet *Ett barn blir till* fick vi se ett fotografi av en naken omslingrande man och kvinna. Texten till avsnittet *Ett barn blir till – samlag* lyder: "För att en man och en kvinna ska få barn, måste mannens spermier komma in i kvinnans livmoder. *Det gör de när mannen och kvinnan har samlag [...]*". Här förutsätter man alltså att mannens spermier bara kan komma in via ett samlag mellan en man och en kvinna. Det finns även fyra illustrationer i avsnittet *Puberteten* som anses förstärka heteronormativiteten: På bilderna står nakna pojkar/män och flickor/kvinnor och håller varandra i handen genom olika skeden i livet: från fem, 14, 30 och upp till 70 års ålder. Totalt sex bilder på par urskiljdes och alla föreställde par av en man och en kvinna (a. a. Edqvist & Andréasson 1996). Utifrån läroboken kan det därför tolkas som att vi bör höra ihop med någon med motsatt kön (och med någon i ungefär samma ålder).

I avsnittet *Puberteten är en stor förändring* står det vidare i en bildtext att: "[...] både pojkar och flickor börjar intressera sig för det *motsatta könet*" (a. a. s. 55). I avsnittet *Preventivmedel* redogörs det enbart för preventivmedlens graviditetsskyddande funktion (a. a. s. 53): även det kan ses förutsätta en heterosexuell läsare. Utöver det får vi i avsnittet *Arvsanlag* reda på att "Hälften av generna kommer från sädescellen och den andra delen från ägget. Det betyder att hälften av generna kommer från mamman och hälften från pappan" (a. a. s. 52). Det bedöms ske en total sammankoppling mellan mannen, hans sädesceller och hans sociala roll som pappa, och kvinnans med ägget som hennes sociala roll som mamma; trots att så inte är fallet alla gånger. Således får inga andra familjebildningar eller ensamstående heterosexuella föräldrar plats i sammanhangets beskrivning av det "normala".

Det heterosexuella sex läsaren får ta del av kan ses ske inom förhållandet; exempelvis står det i avsnittet om preventivmedel att ”en man och en kvinna som *älskar varandra* vill ge och få kärlek på många sätt” (a. a. s. 53). Här sammankopplas alltså sexualiteten för första gången även med kärlek; det förstärker att sexualiteten i ett monogamt förhållande normeras och att tillfälligt sexuellt umgänge inte värderas. Dock står det först under avsnittet om fortplantningen att ”Könsorganen är till för att vi *ska* fortplanta oss, det vill säga skaffa barn” (a. a. s. 48). Det står inte att vi *kan* skaffa barn, utan det kan alltså ses vara ett påbud och reproduktionen anses generellt få ett större utrymme. Ändå framhåller avsnittet om onani och avsnittet om preventivmedel om sexualitet i ett icke- reproduktivt syfte: ”Men de vill inte alltid ha barn. Då använder de preventivmedel” (a. a. s. 53). Med Rubins se Ambjörnsson (2006, s. 86ff) sexuella värdehierarki i åtanke, kan den enda skillnaden i normer för sexualitet från övriga två läroböcker då anses vara att den även ges en mer normaliserad icke-reproduktiv funktion.

5.4.4 Kompass Människan – Kroppen och Knoppen (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008)

5.4.4.1 En viss inkludering av homo- och bisexualitet men den reproducerande mannen och kvinnan är normen

Det som upplevs som annorlunda i denna lärobok är att den har inslag av obestämdheter kring kärlek eller sexualitet. I avsnittet om kärlek får man i två bildtexter till exempel först få ta del av en person som berättar om sina känslor för en tjej, och i den andra om en person som berättar att hon/han aldrig pussat en kille. Skribenternas kön (a. a. s. 66f) röjs emellertid aldrig, vilket leder till att läsaren kan välja hur hon/han vill föreställa sig kärleken. Förklaringar som: ”[...] Om ägget skulle ha blivit befruktat av en killes spermier på vägen så kan det fastna på livmoderns insida [...]” (a. a. s. 68) lämnar faktiskt enligt min åsikt även öppet för andra sätt att reproducera än med det heterosexuella samlaget. Här omtalas faktiskt även homo- och bisexualitet för första gången. I en liten textruta i avsnittet *När alla andra håller på* står det:

En bisexuell person kan bli kär i någon av samma eller motsatt kön. En heterosexuell person blir kär i någon av motsatt kön. En homosexuell person blir kär i någon av samma kön (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008, s. 68).

Detta är även det absolut enda i hela boken som tyder på en inkludering av HBT-personer, så de heteronormativa uttrycken är inte utifrån Ambjörnsson (2006, s. 59f, 66-69, 74ff) nödvändigtvis fullständig ignorans eller tystnad, men det anses alltså ske som Rosenberg se Ambjörnsson (2006, s. 70) menar, på ett sätt där HBT-personer inte ges något större utrymme. Det är nämligen det enda läsaren

får möta av en annan sexualitet. Utifrån Ambjörnsson (2006, s. 59f, 66-69, 74ff) kan det således fortfarande finnas uttryck för en exkludering och hierarkisering i vilket normerad heterosexualitet kan urskiljas som lite mer ”naturlig”. Det finns även flertalet bilder som stärker den heteronormativa tanken av mannen och kvinnan som en enhet: Det finns en tecknad illustration på en tjej och en kille som pussas, som på en reklambild kärleksfullt håller om varandra, och i avsnittet *Puberteten* finns ännu en illustration av en kille och en tjej som håller om varandra. I avsnittet *Kärlek och kyssar* finns ett fotografi av en kille och en tjej som kramas, i *Tydliga tecken på kärlek* finns en tecknad bild av en kille och tjejen som nervösa står lite lätt bortvända från varandra. Bildtexten som berör honom säger: ”Hjärnan verkar inte kunna tänka logiskt längre. Du går bara omkring och funderar på om den du är kär i gillar hallonbåtar eller lakritsbåtar mest”. Till henne hör sedan en tankebobla som innehåller en bild på just hallon- och lakritsbåtar (a. a. Bjärbo, Karlander & Rodell 2008).

Det är i relation till läroboken från 1996 om än mer fokus på kärlek, men det finns i kontrast få exempel som tyder på att sexualitet uttrycks när man är kär. Det finns bara ett exempel, till en bild i höjd med könsorganen där det står: ”När man är riktigt kär och upphetsad känns det även här”. Innehållslistan innehåller även en beskrivning av könsorganens funktion där det står att ”Könsorgan är de kroppsdelar som är till för att få barn”. Onani eller preventivmedel nämns heller inte (a. a. Bjärbo, Karlander & Rodell 2008). Det kunde dock ändå ses vara mer accepterat för män att visa upp sin sexualitet. Återigen finns det en antydning till att läroboken normaliserar den reproduktiva sexualiteten till ett monogamt, tvåsam heterosexuellt förhållande där kvinnan och mannen är ungefär lika gamla. Den sexuella värdehierarkin kan utifrån Rubin se Ambjörnsson (2006, s. 86ff) alltså likställas med de normer för sexualitet som urskiljts i övriga läroböcker (förutom generationsaspekten som inte kunde urskiljas i läroboken från 1957). Att notera är dock att den största skillnaden mellan denna lärobok och den från 1996 är att sexualitetens icke-reproduktiva funktion egentligen inte kan ses normaliseras här, trots stort fokus på kärlek, vilket medför att den även i det avseendet kan likställas de sexualnormer som noterats i läroböckerna från både 1957 och 1977.

Sammanfattningsvis anses det queerteoretiska perspektivet, i vilket sexualiteten förstås som identitet (bi- homo- hetero- eller transsexuell), som handling (sex; samlag) och normsystem (juridiska lagar eller attityder) även ha visat att samtliga aspekter ofta tillsammans formar den sexualitet som upplevs, organiseras och återskapas i samhället (Ambjörnsson 2002, s. 26). Heteronormativiteten kan enligt min mening sedan i läroböckerna, bland annat via språkliga normer för kön, genus och sexualitet, ses ha skapat det som Rosenberg (2002, s. 21) påpekat är en av heteronormens byggstenar – en normalitetsdiskurs som medför att andra sexuella uttryck uppfattas som mer onaturliga. Ur ett queerteoretiskt perspektiv kan den så kallade ”naturliga” sexualiteten, som Rosenberg menade, då i viss mån förstås som socialt och språkligt konstruerad (Rosenberg 2002, s. 13, 63).

6 SLUTDISKUSSION

Studiens syfte var dels att söka förståelse för om de fyra läroböckerna gav uttryck för normer kring kön, genus och sexualitet, samt att i så fall undersöka om dessa normer på olika sätt kunde förstås vara sammanflätade. Dessutom var målet att ta reda på om normsystemen i läroböckerna i så fall kunde ses förändras. För att svara på syftet formulerades bland annat frågorna hur normerna (vid en eventuell närvaro) uttrycktes, hur normerna skulle kunna förstås vara relaterade och vad de fyra läroböckerna kunde ses förmedla i relation till varandra.

Resultatet diskuteras här utifrån tidigare forskning, dess eventuella värde för utbildnings-sammanhang samt för framtida studier.

6.1 Smärre skiftningar och parallell rigiditet hos normer i samspel

Utifrån queerteori anses läroböckerna ha angett tydliga riktlinjer för vad som hör till man/kvinna, accepterat manligt och kvinnligt beteende/utseende samt vilken sexualitet som var ”normal” nog att visa. Slutsatsen blir härmed först att samtliga läroböcker gav uttryck för och reproducerade normer för kön, genus och sexualitet. Den andra slutsatsen är att normerna för kön, genus och sexualitet såg ut att ha samspelat, då de ofta närvarade tillsammans. Normerna uppvisade sedan såväl förändringar såväl som en viss oföränderlighet i jämförelsen av läroböckerna. Men, hur tog sig normerna då uttryck?

Normerna för kön tog sig i samtliga läroböcker uttryck genom ett tydligt särskiljande mellan könen. Skillnaderna härleddes främst till puberteten, varför könsnormerna inte ansågs skilja sig åt mellan de olika läroböckerna. Genom den kritiska diskursanalysens första nivå analyserades texten utifrån bland annat ordval. Ur ett queerteoretiskt perspektiv ansågs könen i vissa avseenden då kunna tolkas som språkligt konstruerade eftersom vissa motsägelsefulla diskurser urskiljdes. Det ansågs även vara språket som i distinktionen mellan man och kvinna i sin tur uttryckte parallella normföreställningar om manligt och kvinnligt (något som bland annat kunde tydliggöras med reproduktionsprocessen), varför slutsatsen blir att normer för kön och genus kunde förstås vara relaterade till varandra.

Normer för manligt genus tog sig i *Enhetskolans naturlära för mellanstadiet* (Friberg 1957) och *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok* (Bylock, M. 1977) uttryck genom att mannen framställdes som mer aktiv, driftig och intelligent samt att de gavs en större roll i samhället. Kvinnan framställdes istället som mindre analytisk och mer irrationell/hjälplös. Resultatet anses överensstämma med Berge & Widdings (2006, s. 4-20) studie som visade att kvinnor i vissa fall förlöjligades. Att de sedan konstaterade att män var överrepresenterade stämde bara överens med läroböckerna från 1957 och 1977. I

Biologi 4-6. Människokroppen (Edqvist & Andréasson 1996) och *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen* (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008) kunde kvinnor och män istället ses ta en ungefär lika stor roll. Trots att läroboken från 2008 uppvisade ett fåtal skillnader från samtliga läroböcker – att det kvinnliga könet i viss grad kunde ses uppvisa egenskaper som i övrigt framställts som mer manliga och tvärtom – ansågs gängse föreställningar om kvinnligt och manligt även här ha reproducerats. Trots vissa genusmässiga ”förskjutningar” mellan läroböckerna verkade det som att andra skillnader skapades parallellt. Att normerna inte förändrades mer kan säkert förstås utifrån dess dolda inbyggnad i språket; normer anses på så sätt kunna förmedlas utan avsikt.

Vidare sågs normer för det manliga könet i läroböckerna från 1957, 1996 och 2008 samtidigt omfatta en större sexualitet; ett liknande resultat som det Larsson & Rosén (2006, s. 7, 13f) urskiljt. Dock ansågs det i läroboken från 1996, till skillnad från *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet* (Friberg 1957), ha uppvisats diskrepanser gentemot det antagandet, då kvinnlig självtillfredsställelse faktiskt omnämndes. I samtliga läroböcker ansågs dock ändå kvinnan i högre grad ha redogjorts för i termer av reproduktion eller föräldraskap. På denna andra nivå av den kritiska diskursanalysen tydliggjordes det alltså på en mer övergripande nivå att diskurser för kön, genus och sexualitet hade byggts upp på olika nivåer i språket.

6.2 Reproduktiv, tvåsam, exkluderande heterosexualitet

Utifrån en sista nivå av kritisk diskursanalys tolkades texten utifrån olika sociala diskursiva ordningar. Här ansågs normer för sexualitet kunna ha byggts upp i en relation till normer för kön och genus. På en första nivå (förutom i läroboken från 1977), genom att manligt och kvinnligt genus/kön även omfattades av normer för manlig och kvinnlig sexualitet; på en andra nivå – i relation till heteronormativitet. De stabila genus- och könspositionerna kunde utifrån queerteori förstås som nödvändiga för att vidmakthålla heteronormens ställning, och tvärtom – när heterosexualiteten framställdes som det mest normala kunde det se ut som att skillnader mellan kön/genus lättare framställdes som naturliga. I likhet med Larsson & Roséns (2006, s. 17ff, 41) studie visade läroböckerna endast upp uttryck för kärnfamiljen – något vilket ansågs stärka en heteronormativ ordning. De heteronormativa uttrycken såg även mer eller mindre likadana ut i samtliga läroböcker – trots en minimal inkludering av homo- och bisexualitet i *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen* (Bjärbo, Karlander & Rodell 2008) uppvisade övriga läroböcker endast ha en total exkludering av HBT- uttryck.

Inte förrän i *Biologi 4-6. Människokroppen* (Edqvist & Andréasson 1996) kunde heller icke-reproduktiv heterosexualitet och självtillfredsställelse ses bli normaliserad. Det sistnämnda nämndes dock inte alls i läroboken från 2008 och trots att kärlek var ett stort tema relaterades den inte till sexua-

litet. Trots att läroboken från 1996, genom att sammankoppla sexualitet med kärlek uppvisade en markant skiftning gentemot läroböckerna från 1957 och 1977, antog sexualiteten i likhet med övriga läroböcker ändå ett om än större fokus på tvåsam, heterosexuell reproduktion.

6.2.1 Studiens värde för utbildningssammanhang och framtida forskning

Att normer för heterosexualitet i denna grad rörde fortplantning anses vara föga förvånande – det är som tidigare noterats reproduktionskunskaper som är ett av biologins/naturkunskapens primära syften att vidarebefordra. Men, det kan även tyda på underliggande föreställningar som fortfarande säger att icke-reproduktivt sex är något ”fult” som inte skall läras ut. Resultatet sammanfaller i alla fall även med Larsson & Roséns (2006, s. 7, 13-17ff, 41) resultat där biologiböckerna präglades av en reproduktionsredogörelse där HBT- personer osynliggjordes och problematiserades. Problematiserandet uttrycktes inte explicit i denna studie, men genom att enbart nämna vissa aspekter kan det samtidigt visa vad som *inte* uppfattas som ett problem. Resultatet överensstämmer även med det från RFSL (Ryng, Sysimetsä & Björk Blomqvist 2003, s. 3f, 12) som även de konstaterat att sexualitetsnormer i nyare läroböcker inte nödvändigtvis förändras. Huruvida osynliggörandet, som Larsson & Rosén (2006, s. 17ff, 41) påpekade sedan bröt mot skolans värdegrund, kan det inte på en övergripande nivå tas ställning till då jämförelsen aldrig ingick i studiens syfte. Däremot betonades inledningsvis principen om allas lika värde, som är en del av skolans värdegrund. Utifrån RFSL:s antagande skulle man därför återigen kunna påstå att läroböckerna, som är en del av skolans arena, ändå har skapat ett visst ”vi” och ett ”dem”. Ur ett queerteoretiskt maktperspektiv och utifrån Michel Foucault kan det innebära att de som utesluts ur normen så kan sägas försättas i en skev, ofördelaktig maktposition.

Sammanfattningsvis har studien förhoppningsvis bidragit till en förståelse för hur språk och bild kan reproducera normer, något som i framtida forskningssammanhang anses kunna vara till assist för såväl läroboksförfattare som illustratörer. Här blir en relevant fråga hur man via språk- och bildjusteringar skulle kunna förmedla exempelvis reproduktionskunskaper utan att underminera alternativa förståelser för kön, genus och sexualitet. Språket har nämligen visat på normernas instabila karaktär – att de kan konstrueras annorlunda. Även om studiens resultat sedan kan härledas till ett queerteoretiskt tillämpande samt knyts an till en snäv kontext, anses studien kunna vägleda intressenter in i en egen språkstudie – språkstudier som säkerligen kan appliceras till ytterligare sammanhang. Ur ett eget framtida forskningsperspektiv skulle det till exempel även vara intressant att undersöka hur aspekter som kön, genus och sexualitet kan tänkas samspela med normer för exempelvis etnicitet – eftersom fler aspekter som vi då kanske tar för givna som helt och hållet naturliga möjligtvis kan ges nya förståelsedimensioner.

7 LITTERATURFÖRTECKNING

Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur och kultur.

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Beauvoir, S. D. (1949). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts förlag.

Bergström, G. & Boréus, K. "Diskursanalys". I: Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, N. (1996). *Under det rosa täcket – om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Stockholm: Wahlströms och Widstrand.

Boréus, K. & Bergström, G. "Lingvistisk textanalys". I: Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Fairclough, N. (1985). *Critical discourse analysis – the critical study of language*. Harlow: Pearson Education Limited.

Katz, J. N. (2007). *The invention of heterosexuality*. Chicago: University of Chicago Press.

Larsen, A. K. (2009). *Metod helt enkelt – en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Berge, B. M. & Wedde, G. (2006). *En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker – underlagsrapport till Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund”*. (Elektronisk). PDF-format. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/>> (2011-02-20).

Ceder, S. & Elmsäter, Å. (2007). *Tänk om, tänk queer! En queerteoretisk analys av läroböcker i svenska för gymnasiet ur ett värdegrundsperspektiv*. (Elektronisk). PDF-format. Examensarbete från Malmö högskola: Lärarutbildningen. Tillgänglig: <<http://www.uppsatser.se/om/t%C3%A4nk+om%2C+t%C3%A4nk+queer/>> (2011-04-11).

Föreningen Svenska Läromedel. (odat). *FSL Om oss medlemskap*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://svenskalaromedel.se/om-oss/medlemskap.aspx>> (2011-03-25).

Rosén, M. & Larsson, H. (2006). *En granskning av hur sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker – underlagsrapport till Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund”*. (Elektronisk). PDF-format. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/>> (2011-02-20).

Randeniye, N. (2010). *Kvinna/soldat/tiger: En kritisk diskursanalys av rapporteringarna om inbördeskriget på Sri Lanka*. (Elektronisk). PDF-format. Magisteruppsats från Linköpings universitet/Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur. Tillgänglig: <<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:347661>> (2011-03-25).

Ryng, Sysimetsä & Björk Blomqvist (2003). *Homosexualitet är inte olagligt om man är över 15 år – inkludering och exkludering av homosexuella, bisexuella och transpersoner i biologiböcker*. (Elektronisk). PDF-format. Tillgänglig: <http://app.rfsl.se/apa/12/public_files/biobokgranskning_huris.pdf> (2011-02-23).

Skolverket (2006a). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker för grundskolans senare år och gymnasiet.* (Elektronisk). PDF-format. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/>> (2011-02-20).

Skolverket (2006b). *Läromedlens roll i undervisningen.* (Elektronisk). PDF-format. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/1621/a/7368/>> (2011-02-20).

Sveriges riksdag (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr 11.* (Elektronisk). PDF-format. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/>> (2011-03-23).

Werner, L. (2009). *Vem förväntas älska vem – en studie i hur homosexualitet behandlas i kurslitteratur i religion på gymnasiet.* (Elektronisk). PDF-format. C- uppsats från Högskolan i Gävle: Tillgänglig: <<http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:210112/FULLTEXT03>> (2011-04-11).

Studerade läroböcker

Friberg, O. (1957). *Enhetsskolans naturlära för mellanstadiet (klass 4-6), jämte inledande moment för klass 3.* Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.

Bylock, M. (1977). *Naturkunskap. Årskurs 5, Klassens bok.* Stockholm: Liber Läromedel.

Edqvist, L. & Andréasson, B. (1996). *Biologi 4-6. Människokroppen. Grundbok. 1. uppl.* Stockholm: Natur och kultur.

Bjärbo, L., Karlander, L., & Rodell, A. (2008). *Kompass Människan – Kroppen och Knoppen.* Stockholm: Natur och kultur.