

Södertörns högskola | Lärarutbildningen med interkulturell profil
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 2010

Svenska i enlighet med skolans värdegrund?

Av: Emma Söderholm
Handledare: Kristina Abiala

Abstract

Södertörn University, Fall 2010

Author: Emma Söderholm

Mentor: Kristina Abiala

Titel: *Swedish in accordance with the school's fundamental values?*

This study aimed at supplementing the Swedish National Agency for Education's (Skolverket) study (2006) *I enlighet med skolans värdegrund?* which investigated whether textbooks in various school subjects went against the fundamental values in the curricula Lpf 94 and Lpo 94. Due to this study's supplementing intention, this study uses a similar title as Skolverket. By adding a new subject (Swedish) to Skolverket's study, this study also strived to show how discrimination might be present in other subjects than the ones Skolverket involved in their study. More precisely, this study examined how the aspects *ethnic belonging, functional limitation, gender, religion* and *sexual orientation* (Skolverket used the same aspects in their study) are presented in a textbook for the Swedish subject in order to find out whether or not discrimination occurs. In the analysis I have used a combination of intersectionality and discourse analysis in order to understand and explain findings from the textbook.

This study shows that the initial thought that discrimination occurs in more school subjects' textbooks than the ones involved in Skolverket's study, was valid. Many examples of differentiation between the norm "We" and the diverged "Them" were found. Moreover, people in the book were seldom presented as foster more than one of the investigated aspects (ethnic belonging, functional limitation, gender, religion and sexual orientation) leaving the book one-dimensional and focused on normalcy.

Keywords: Intersectionality, discourse analysis, discrimination, the compulsory school's fundamental values, ethnic belonging, functional limitation, gender, religion, sexual orientation

Nyckelord: Intersektionalitet, diskursanalys, diskriminering, grundskolans värdegrund, etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning, sexuell läggning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	2
1.2 Uppsatsens disposition	3
2. Syfte & frågeställningar	3
2.1 Syfte	3
2.2 Frågeställning	4
2.3 Tidigare forskning.....	4
2.3.1 Skolverket – <i>I enlighet med skolans värdegrund?</i>	5
2.3.1.1 Bristande beskrivningar av Sveriges nationella minoriteter och mångkulturalism	5
2.3.1.2 Den ”normalt” fungerande människan	6
2.3.1.3 Mansdominans och avsaknad av transsexuella.....	7
2.3.1.4 Framställningen av två världsreligioner i läroböcker i tre skolämnen.....	7
2.3.1.5 Heteronormativitet som röd tråd genom läroböckerna	8
2.3.2 Ett examensarbete som synar läroböcker från flera infallsvinklar	9
3. Grundskolans styrdokument	10
3.1 Värdegrunden i Lpo 94.....	10
3.2 Kursplanen i svenska	13
3.3 Sammanfattning	14
4. Teori och metod	14
4.1 Intersektionalitet	14
4.1.1 Det teoretiska synsättet <i>intersektionalitet</i>	14
4.1.2 Intersektionalitet och mångfald	15
4.1.3 Tillämpning av intersektionalitet	16
4.1.4 Skolverkets undersökning och intersektionalitet	17
4.2 Diskursanalys.....	18
4.3 Centrala begrepp.....	19
4.3.1 Textbegrepp	19
4.3.2 Diskriminering	19
4.3.3 Normativitet och normalitet	20
4.3.4 Gender mainstreaming	21
4.3.5 Etnisk tillhörighet	22
4.3.6 Funktionshinder	23
4.3.7 Kön.....	24
4.3.8 Religion/trosuppfattning	24
4.3.9 Sexuell läggning	25
4.4 Genomförande	26
4.5 Tillförlitlighet.....	26
5. Material och avgränsningar	27
5.1 Den undersökta läroboken	27
5.2 Avgränsningar	28
6. Analys	28
6.1 Etnisk tillhörighet.....	28
6.1.1 Vem får vara med?.....	28
6.1.2 Det <i>svenska</i> språket.....	29
6.1.3 Berättelser, skönlitteratur och kulturarv	30
6.1.4 Förlorade diskussionstillfällen	31
6.2 Funktionshinder	32
6.2.1 Alfabetet.....	32
6.2.2 Varierade funktionsförutsättningar	33
6.3 Kön	34

6.3.1	Transsexualitet.....	34
6.3.2	Pojkar och flickor.....	34
6.3.3	Normbilden av flickor och pojkar.....	34
6.3.4	Författarporträtt.....	35
6.4	Religion/trosuppfattning.....	36
6.5	Sexuell läggning.....	37
6.5.1	Heteronormativitet och kärnfamiljen.....	37
6.6	Sammanfattning.....	38
7.	Avslutande diskussion.....	39
7.1	Med eller emot skolans värdegrund?.....	39
7.1.1	Differentiering mellan ”Vi” och ”Dom”.....	40
7.1.2	Osynliggörande och normskapande.....	41
7.1.3	När läroboken samstämmer med värdegrunden.....	41
7.2	Samband mellan denna studie och Skolverkets <i>I enlighet med skolans värdegrund?</i>.....	42
7.3	Påverkan på elever.....	44
7.4	Vidare forskning.....	44
8.	Källförteckning.....	45
8.1	Tryckta källor.....	45
8.2	Elektroniska källor.....	45
9.	Bilagor.....	48
9.1	Bilaga 1: Regeringsbeslut, U2005/4337/S.....	48
9.2	Bilaga 2: Skolverkets frågeställningar i <i>I enlighet med skolans värdegrund?</i> (2006).....	50

1. Inledning

Att känna sig inkluderad och välkommen i sin egen skolvärld borde vara en självklarhet för alla elever i dagens skola. Att dagens klassrum inrymmer elever med olika kön, etnisk och kulturell bakgrund, mognad, fysiska och psykiska förutsättningar, religiösa övertygelser, sexualitet och så vidare, kanske komplicerar denna självklarhet något men det gör den inte mindre viktig. Oavsett vilken komposition av dessa ovanstående aspekter en elev innehar ska denne aldrig behöva utsättas för kränkningar eller diskriminering. För grundskolans senare år är detta reglerat i dess läroplan där det fastställs att:

Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket 2006b:3)

Naturligtvis ska detta genomsyra hela skolan, vilket även inbegriper läroböcker och andra texter som används i undervisningen, vilka denna uppsats kommer att behandla.

I sin bok *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory* (1991) sätter författaren Philomena Essed fingret på komplexiteten bakom en form av kränkning, nämligen rasism, då hon menar att "everyday racism [...] involves racist practices that infiltrate everyday life and become part of what is seen as 'normal' by the dominant group" (Essed 1991:288). Esseds uttalande visar på hur rasism genomsyrar samhället på ett dolt sätt och görs naturlig vilket i sin tur gör den svår att urskilja. Min tes är därmed att trots att vi i dagens skola kanske inte uppfattar våra läroböcker som direkt diskriminerande eller kränkande så kan detta förekomma ändå och läroböcker behöver en grundlig analys för att det ska uppmärksammas. I och med detta vill jag undersöka på vilket sätt kön, etnisk bakgrund, fysiska förutsättningar, religiösa övertygelser och sexualitet presenteras i en lärobok för ämnet svenska som används i grundskolans senare år. Då denna undersökning väntas fungera som ett tillägg till en undersökning Skolverket publicerade 2006 vid namn *I enlighet med skolans värdegrund?* är titeln till detta arbete snarlik Skolverkets titel. Jag kommer att anknyta till Skolverkets undersökning vid flera tillfällen i uppsatsen.

Denna undersökning förväntas intressera flertalet aktörer, så som lärare, skolledare och Skolverket, som ytterligare kan få upp ögonen för och vidare undersöka vad som förmedlas i läroböcker som används i skolan. Undersökningen väntas även kunna ge upphov till en

diskussion mellan lärare, skolledare och elever om den eventuella förekomsten av diskriminering och kränkningar i texter som används i skolan. Vidare förmodas även läroboksförfattare intresseras av undersökningen då de antas vilja utforma läroböcker fria från kränkningar och diskriminering.

1.1 Bakgrund

I en rapport publicerad av Skolverket (2006a) kallad *I enlighet med skolans värdegrund?* undersökte Skolverket, på uppdrag av regeringen, 24 olika läroböcker i ”biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap” (Skolverket 2006a:16). I regeringsbeslutet Skolverket hänvisar till och utgår ifrån i sin rapport fastställer regeringen att:

Regeringen uppdrar åt Statens skolverk att utarbeta en studie av läroböcker i grund- och gymnasieskolans undervisning. Läroböckerna skall analyseras med avseende på i vilken omfattning och på vilket sätt de avviker från läroplanens värdegrund. Eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar pga. kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder skall särskilt uppmärksammas. (Bilaga 1, U2005/4337/S s.1).

Valet av involverade skolämnen motiverar Skolverket med ”ämnen[as] [...] centrala position med avseende på de fem aspekter som analyserats i granskningen av läroböckerna” (Skolverket 2006a:16). Även om jag förstår Skolverkets avgränsningsbehov, menar jag att Skolverkets undersökning bör appliceras på alla skolämnen då aspekterna kan förmodas förekomma i mer eller mindre alla ämnens läroböcker. Därmed kan även diskriminering och kränkningar, då det gäller de valda aspekterna, förekomma i alla skolämnen, även om de kanske är av det mer dolda slaget (jfr Essed 1991:228). I och med detta känns det för mig, som blivande svensklärare, viktigt att undersöka huruvida kränkningar och diskriminering förekommer i läroböcker i ämnet svenska då jag antar att de förmodligen inte är fria från detta. Detta styrks av bland annat debattartikeln ”*Skolflickor måste få rätt till sina hjältinnor*” (2010) av Ebba Witt-Brattström et al., där artikelns författare påpekar den ojämlika fördelningen mellan manliga och kvinnliga författarrepresentationer i Kulturrådets antologi *Alla tiders klassiker*. Författarna menar på att ”många unga kvinnor i dag [...] tror att män alltid har varit kulturbärare, medan kvinnor varit offer, förtryckta in på bara benknotorna” (Witt-Brattström et al. 2010). Författarna menar även ”att läromedelscensuren av kvinnohistoria strider mot skolans värdegrund och läroplanen för gymnasiet” (Witt-

Brattström et al. 2010). Artikeln ger belägg för att läromedel som används inom svenskämnet inte är skonat från avvikelser från skolans värdegrund. Vad denna undersökning ämnar göra är att ytterligare undersöka, i likhet med Skolverkets undersökning, om det förekommer andra former av diskriminering utifrån flera olika aspekter än kön.

I texten som följer kommer jag att använda mig av samma benämningar av aspekterna som Skolverket, nämligen: "etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning [och] sexuell läggning" (Skolverket 2006a:14). Aspekterna beskrivs och ges tydligare definitioner under rubriken "4.3 Centrala begrepp" nedan. Till skillnad från Skolverket kommer denna undersökning i första hand inte att förhålla sig till dessa aspekter som separata kategorier utan snarare försöka förstå deras inbördes påverkan av varandra utifrån ett intersektionellt perspektiv. Det intersektionella perspektivet presenteras under rubriken "4.1 Teorianknytning och metod".

1.2 Uppsatsens disposition

Denna uppsats började med ett inledande kapitel (1) där undersökningen kontextualiseras och motiveras. I kapitel två presenteras undersökningens syfte och frågeställningar samt tidigare forskning för att precisera undersökningen samt visa dess plats på forskningsfältet. I kapitel tre sammanfattas de styrdokument som berör grundskolans senare del och skolämnet svenska. I nästföljande kapitel, nummer fyra, presenteras undersökningens teorianknytning och metod. I detta kapitel presenteras även undersökningens centrala begrepp. I kapitel fem presenteras undersökningens material och avgränsningar samt dess tillförlitlighet. Påföljande kapitel, kapitel sex, består av undersökningens analys. Efter detta kapitel följer en diskussion där undersökningen sätts i samband med styrdokumentet och tidigare forskning samt vilken typ av forskning som undersökningen ger upphov till. Här diskuteras även hur den undersökta läroboken möjligtvis kan påverka elever. Efter slutdiskussionen följer undersökningens källförteckning samt bilagor.

2. Syfte & frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att bredda Skolverkets undersökning genom att, på liknande sätt som Skolverket, undersöka en lärobok, men denna gång inom ämnet svenska. Därmed förväntas svenskämnet adderas ytterligare i diskussionen om huruvida detta ämnes läroböcker

går emot skolans värdegrund. Studien ämnar undersöka om det finns tendenser till diskriminering eller kränkningar då det gäller aspekterna *etnisk tillhörighet*, *funktionshinder*, *kön*, *religion/trosuppfattning* och *sexuell läggning* i den undersökta läroboken, hur dessa i sådana fall ser ut och hur dessa kan förstås ur ett intersektionellt perspektiv. Målet är att finna svar i om läroboken går emot skolans värdegrund och resultatet kommer att sättas i samband med Skolverkets undersökning.

2.2 Frågeställning

Denna undersökning utgår från samma frågeställningar som Skolverkets undersökning. Nedan följer en reviderad version av de frågeställningar Skolverket formulerat och utgått ifrån i sin undersökning. Revideringen innebär främst att Skolverkets formuleringar förkortats vilket innebär att vissa av Skolverkets formuleringar fått stå kvar medan andra omformulerats eller helt tagits bort för tydlighetens skull. Skolverkets originalformuleringar finns som bilaga 2. I frågeställningarna nedan har *etnisk tillhörighet*, *funktionshinder*, *kön*, *religion/trosuppfattning* och *sexuell läggning* sammanfattats under termen ”aspekterna”, detta för att göra frågeställningen mer lättöverskådlig.

Följande frågor kommer att ställas till den undersökta läroboken och därmed leda arbetet framåt:

1. Vad säger lärobokstexten/bilderna explicit om de olika aspekterna? Vilka kategorier/grupper presenteras och när, var, hur och varför framträder dessa?
2. Hur presenteras/gestaltas/konstrueras och vilka meningar/innebörder lägger lärobokstexterna/bilderna i relation till de olika aspekterna?
 - Förekommer stereotyper? Vilka?
 - Finns det explicita uttryck för diskriminering, särbehandling, kränkning?
 - Förekommer osynliggörande, uteslutning?
 - Ligger fokus på normalitet eller mångfald?
3. Finns det i läroboken exempel på resonemang som försöker överskrida stereotyper etc. (”goda exempel”)?

(Efter Skolverket 2006a:14, se bilaga 2)

2.3 Tidigare forskning

Under de år som de nuvarande läroplanerna för grundskolan och gymnasiet (Lpo 94 och Lpf94) varit i bruk har det genomförts en mängd olika undersökningar och granskningar vad

gäller läroböcker. Intresset verkar i huvudsak ha legat på att granska läroböcker på gymnasienivå inom de samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnena och många undersökningar har haft ett genusperspektiv. Under arbetet med kartläggningen av tidigare forskning inför denna undersökning har ingen läroboksundersökning inom ämnet svenska i grundskolans senare del som antar, likt denna undersökning, ett intersektionellt perspektiv påträffats.

2.3.1 Skolverket – *I enlighet med skolans värdegrund?*

Den enda läroboksundersökning som påträffats som inkluderar alla de aspekter som denna undersökning utgår ifrån är Skolverkets undersökning *I enlighet med skolans värdegrund?* Undersökningen genomfördes genom att olika forskare inriktat sig speciellt på ett område och sammanställt en delrapport om detta område (Skolverket 2006a:5). Skolverket menar att delstudierna pekat ”på exempel i de undersökta läroböckerna som är uttryck för stereotyper eller onyanserade framställningar, vilka *kan* upplevas som diskriminerande eller kränkande” (Skolverket 2006a:42). En sammanställning av delrapporterna presenteras nedan. För vidare läsning hänvisas läsaren till slutrapporten i sin helhet och dess delrapporter (se kapitel 8. Källförteckning).

2.3.1.1 Bristande beskrivningar av Sveriges nationella minoriteter och mångkulturalism

Professor Harald Runblom, ansvarig för undersökningen om etnisk tillhörighet, menar i sin delrapport att biologi-/naturkunskapsläroböckerna och dess kursplaner inte tog upp någonting om etnisk tillhörighet vilket lett till att de inte ingår i hans djupare granskning (Runblom 2006:13). I de övrigt granskade läroböckerna fann han inga ”[e]xplicita uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar p.g.a. etnisk tillhörighet [...]” (Runblom 2006:47). Runblom uppger dock en stor avsaknad av klargöranden och begreppsbeskrivningar inom etnicitetsområdet (Runblom 2006:47). Vidare menar han att ”[t]rots att historien är full av kulturmöten innehåller inte någon av de granskade läroböckerna något mer principiellt resonemang om effekter av erövring, kolonisation eller migration, huvudformer där olika befolkningselement blandas” (Runblom 2006:47) och efterfrågar en diskussion kring ”det mångkulturella samhället [...]” (Runblom 2006:47).

Runblom fokuserar i sin undersökning även särskilt på läroböckernas presentation av och diskussion kring Sveriges ”nationella minoriteter (finnar, judar, romer, samer, tornedalsfinnar) [...]” (Runblom 2006:12) och kommer till slutsatsen att merparten av de

undersökta böckerna ger en alltför ofullständig bild eller ingen bild alls av dessa (Runblom 2006:46) vilket Skolverket menar kan skapa en känsla av utanförskap (Skolverket 2006a:44).

Avslutningsvis skulle Runblom vilja se en uppmaning i läroböckerna att diskutera det i Lpo 94 omnämna begreppet *kulturarv*, vilket enligt honom är ett föränderligt fenomen som måste diskuteras för att bli mer konkret (Runblom 2006:44).

2.3.1.2 Den ”normalt” fungerande människan

Delrapporten rörande funktionshinder genomfördes av fil.dr. Catarina Nyberg och professor Anders Gustavsson. Nyberg och Gustavsson utgår i sin undersökning, i huvudsak, från en socialkonstruktionistisk teori och en hermeneutisk metod (Nyberg & Gustavsson 2006:6). Nyberg och Gustavsson menar att funktionshinder lyser med sin frånvaro i de undersökta läroböckerna, vilket de menar kan förklaras utifrån de två begreppen ”*utdefiniering* och *normalisering*” (Nyberg & Gustavsson 2006:37). Det första begreppet innebär, enligt Nyberg och Gustavsson, ”ett systematiskt, men oreflekterat utelämnande av en minoritetskategori i alla väsentliga samhälleliga sammanhang, vilket ofta bottnar i en generell omedvetenhet om ett mångfaldsperspektiv” (Nyberg & Gustavsson 2006:37). Att inte synliggöra personer med funktionshinder i läroböckerna innebär i förlängningen att de även utesluts från det samhälle som läroböckerna presenterar (Nyberg & Gustavsson 2006:37). Nyberg och Gustavsson menar att deras undersökta aspekt, funktionshinder, är den som blivit mest utesluten ur läroböckerna (Nyberg & Gustavsson 2006:37).

Normalisering innebär däremot, enligt Nyberg och Gustavsson, att läroboksförfattarna haft en handikappolitisk agenda där de velat undvika att personer med funktionshinder endast blivit presenterade och identifierade som sitt funktionshinder (det Nyberg och Gustavsson benämner *kategorisk överexponering*) (Nyberg & Gustavsson 2006:33-37). Nyberg och Gustavsson menar att det möjligtvis är så att ”läroboksförfattarna mer eller mindre medvetet undvikit att skriva explicit om människor med funktionsbegränsningar i syfte att inte bidra till att de stämplas som avvikande och marginaliseras i samhället” (Nyberg & Gustavsson 2006:37).

Nyberg och Gustavssons slutsats är dock att *utdefiniering* antagligen är den rimligaste förklaringen då de undersökta läroböckerna inte visat någon speciellt omfattande tendens att ge en nyanserad bild av funktionsförutsättningar (Nyberg & Gustavsson 2006:37).

Avslutningsvis menar Nyberg och Gustavsson ”att de elever som läser läroböckerna, och som identifierar sig själva med den sociala kategoriseringen ’människor med funktionshinder’, kan *uppleva* texterna som kränkande, exkluderande och diskriminerande”

(Nyberg & Gustavsson 2006:39) vilket går emot skolans värdegrund (Nyberg & Gustavsson 2006:39).

2.3.1.3 Mansdominans och avsaknad av transsexuella

Rapporten rörande aspekten kön, författades av docent Britt-Marie Berge och adjunkt Göran Widding. Berge och Widding tar ”avstamp i den statliga diskursen om jämställdhet [...]” (Berge & Widding 2006:8) för att undersöka huruvida och på vilket sätt ”kvinnor, män och transpersoner [...]” (Berge & Widding 2006:8) presenteras i de undersökta läroböckerna (Berge & Widding 2006:8). Berge och Widding uppmärksammade i sin undersökning att transpersoner mycket sällan fanns med i de undersökta läroböckernas texter och bilder (Berge & Widding 2006:28). Berge och Widding menar att vid de flesta tillfällen då personer med obestämd könsidentitet funnits med (på bild) har det inte funnits någon uttalad ambition hos läroboksförfattarna om att dessa personer är transsexuella (Berge & Widding 2006:28). Resultatet visade att endast fyra läroböcker inkluderar transpersoner (Berge & Widding 2006:28).

Vidare visade undersökningen att män får större plats i läroböckerna än kvinnor och att det finns vad Berge och Widding kallar en *likhetsdiskurs* där ”[k]vinnor/flickor får göra samma saker som män/pojkar utifrån samma positioner, men männen har fler representanter och får göra fler saker” (Berge & Widding 2006:29).

Berge och Widding är i sin rapport positiva till de avsnitt som förekommer i alla läroböckerna där könsfrågor diskuteras (Berge & Widding 2006:29). De pekar på att flera läroböcker tyvärr inte genomsyras av detta könsperspektiv utan endast presenterar resonemangen som ”isolerade öar [...]” (Berge & Widding 2006:29). Detta märks bland annat genom att ”de till synes könsneutrala begreppen huvudsakligen [får] en manlig norm, vilken gör det svårare för flickor att känna delaktighet i kunskapsområdena” (Berge & Widding 2006:29).

Trots den kritik som riktas mot läroböckerna särskiljer Berge och Widding några av de som mer föredömliga än de andra (Berge & Widding 2006:26-28). Dessa läroböcker är bland annat mer inkluderande i vilka de vänder sig till och bereder vägen för bra diskussioner kring jämställdhet (Berge & Widding 2006:26-28).

2.3.1.4 Framställningen av två världsreligioner i läroböcker i tre skolämnen

Granskningen utifrån aspekten religion/trosuppfattning, har professor Kjell Härenstam stått för. Härenstam valde i sin undersökning att endast fokusera på ”framställningar av de två

stora världsreligionerna *hinduismen* och *islam*” (Härenstam 2006:9) i ”läroböckerna i historia, religion och samhällskunskap” (Härenstam 2006:10). Härenstam jämför sin undersökning med tidigare undersökningar och menar att religionskunskapens läroböcker ger en mindre negativ bild av islam jämfört med tidigare (Härenstam 2006:46). Härenstam tror att detta bland annat kan bero på ”att vi i Sverige har en icke-konfessionell undervisning i religionskunskap” (Härenstam 2006:47), att andelen muslimer i Sverige ökat, att avsnitten om islam granskas av muslimska representanter, samt att forskning inom islam gjorts lättillgänglig (Härenstam 2006:47).

Härenstam drar slutsatsen att hinduismen inte fått samma utrymme i media som islam och därmed problematiseras inte framställningen av denna religion lika mycket (Härenstam 2006:47). Härenstams slutsats är:

[A]tt islambilden i de undersökta religionskunskapsläroböckerna visar många drag som innebär möjlig samstämmighet med centrala värderingar i läroplanerna. Detsamma gäller i mindre grad hinduismen. Hinduismen framstår i flera läroböcker som en religion som inte uppmanar till solidaritet med svaga och utsatta eller förståelse och medmänsklighet. (Härenstam 2006:48)

Samhällskunskaps- och historieläroböckerna är, enligt Härenstam, knapphändiga då det gäller beskrivningen om de utvalda religionerna och relaterar, till exempel, islam i huvudsak till sammanstötningar och stridslystenhet (Härenstam 2006:48). Härenstam menar att ”[d]en bild detta ger av islam är ett islam som eleverna måste uppfatta som varande i klar konflikt med skolans värdegrund och t.o.m. som ett hot mot denna” (Härenstam 2006:48). I kontrast till detta presenteras hinduismen utifrån ”Gandhis roll som den ideale hindun [vilket] gör att hinduismen ändå kan uppfattas som en religion i relativt stor samstämmighet med värdegrunden i läroplanerna” (Härenstam 2006:48).

2.3.1.5 Heteronormativitet som röd tråd genom läroböckerna

Docent Håkan Larsson och fil.mag. Maria Rosén är författarna bakom delrapporten om sexuell läggning där ”[a]nalyser har, i linje med den queerteoretiska ansatsen, en diskursiv ansats” (Larsson & Rosén 2006:9). I sin avslutande diskussion menar Larsson och Rosén att deras undersökning visat att ”[h]eterosexualitet är det normala tillstånd som inte ens behöver nämnas” (Larsson & Rosén 2006:37). Det är först när någon är homo- eller bisexuell som detta uttryckligen benämns (Larsson & Rosén 2006:37). Larsson och Rosén menar att även

om icke-heterosexualitet nuförtiden inte presenteras i läroböckerna som förkastligt och avskyvärt så kan man ändå ifrågasätta ifall det presenteras som mindre onaturligt (Larsson & Rosén 2006:37).

Larsson och Rosén menar att det i de undersökta läroböckerna självklart inte uttryckligen är skrivet ”att heterosexualitet skulle vara mer eftersträvansvärt än homosexualitet, men att döma av utrymmet för att problematisera homosexualitet kan man naturligtvis tolka det så. Det normativa problematiseras inte” (Larsson & Rosén 2006:38). Undersökning visade även att ”[b]i- och homosexuella personer gestaltas endast då det uttryckligen handlar om just bi- och homosexualitet, medan heterosexuella personer, par och familjer dyker upp i alla möjliga sammanhang [...]” (Larsson & Rosén 2006:38). Larsson och Rosén menar att även om många av läroböckerna diskuterar fenomenet *kärnfamilj* blir det ändå denna familjekonstellation som genomsyrar böckerna (Larsson & Rosén 2006:31).

Då det gäller läroböckernas samstämmighet med skolans värdegrund menar Larsson och Rosén att:

Om man med kränkning enkelt uttryckt menar att människor med en viss sexuell läggning uttryckligen skulle bli kränkta i läroböckernas framställning, t.ex. att en viss läggning skulle framställas som abnorm eller icke eftersträvansvärd, så är svaret nej. (Larsson & Rosén 2006:39)

Detta till trots, menar de, med hänvisning till Huusu (2005) att ”osynliggörandet och [...] det ofta förekommande problematiserandet av andra läggningar än den heterosexuella [kan] upplevas som kränkande” (Larsson & Rosén 2006:39).

Avslutningsvis menar Larsson och Rosén att ”[d]agens gestaltning av sexuella läggningar präglas av välviljans ideologi, där bi- och homosexualitet synliggörs, men alltjämt utgör ’det andra’, ’det onormala’, i förhållande till den allmängiltiga heterosexualiteten” (Larsson & Rosén 2006:40). Författarna uppmanar till en diskussion om ”heterosexualitetens (och inom denna samlagets, monogamins och familjens) normativa ställning” (Larsson & Rosén 2006:40) samt inkluderandet av alla sexuella läggningar i vad som anses åtråvärt (Larsson & Rosén 2006:40).

2.3.2 Ett examensarbete som synar läroböcker från flera infallsvinklar

Den enda undersökning som påträffats som inkluderar flera parametrar i sin analys av läroböcker inom ämnet svenska är Peter Nilssons examensarbete inom lärarutbildningen *Vilka är vi i läroböckerna? – En analys av läroböcker ur ett interkulturellt perspektiv* (2008).

Nilsson antar ett interkulturellt perspektiv och genom en kvalitativ innehållsanalys ämnar han undersöka på vilket sätt ”etnicitet, sexualitet, klass och genus framställs i några av de läroböcker i ämnet svenska som används i gymnasiet” (Nilsson 2008:9). Nilsson uppger även att ett syfte med studien var att undersöka om det fanns en möjlighet för *alla* elever att känna sig representerade i de undersökta läroböckerna (Nilsson 2008:32). Undersökningen visar dock inga tendenser till ett intersektionellt perspektiv utan betraktar de olika kategorierna som avskilda från varandra.

Nilssons slutledningar är bland annat att de två undersökta läroböckerna då det gäller sexualitet endast tar upp homosexualitet och då i synnerhet manlig och som något onormalt (Nilsson 2008:32). Då det gäller genus är transsexuella inte alls representerade, flickor överrepresenterade och presenteras som utsatta och läroböckerna reproducerar ”stereotypa könsroller [...]” (Nilsson 2008:32). Då det gäller etnicitet presenteras invandrare som personer i motgång istället för framgång och särställs i samhället då de presenteras för sig (Nilsson 2008:33). Klass tas nästan inte alls upp men Nilsson anser att då det tas upp bidrar läroböckerna till att öka klassklyftorna (Nilsson 2008:33). Nilssons slutsats är att trots en antydning till ett interkulturellt synsätt i de undersökta läroböckerna så anser han att de ändå kan uppfattas som uteslutande av vissa elever (Nilsson 2008:33).

3. Grundskolans styrdokument

Nedan följer två sammanfattningar av dels den värdegrund som presenteras i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och fritidshemmet* (Lpo 94) och dels kursplanen i svenska. Sammanfattningarna ämnar fungera som en form av bakgrundsinformation mot vilket innehållet i den undersökta läroboken kommer ställas. Endast de för denna undersökning, mest relevanta delarna av värdegrunden och kursplanen kommer att presenteras, och läsaren hänvisas till ursprungskällorna (se kapitel 8. Källförteckning) för vidare läsning.

3.1 Värdegrunden i Lpo 94

Den version av Lpo 94 som denna undersökning bygger på är en senare version än den Skolverket använde i sin undersökning. Skolverkets version var senast uppdaterad 2003 medan denna undersöknings version uppdaterades 2006, samma år som ”Lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn- och elever [...]” (Regeringen 2009, <http://www.regeringen.se/sb/d/6643>) instiftades. Efter mejlkontakt med

Utbildningsdepartementet (2010-12-08) står det klart att de ändringar som gjorts i 2006 års uppdatering berör just formuleringarna om diskriminering.

Lpo 94 inleds med kapitlet ”Skolans värdegrund och uppdrag”. Gunnel Colnerud beskriver i sin artikel *Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs* (2004) att benämningen ”värdegrund” introducerades för första gången i Lpo 94 och kan förstås ”som ett uttryck för den sekulariserade skolans försök att återknyta till en moralisk läroplanskod, vilket knappast hade varit möjligt tidigare” (Colnerud 2004:81).

I värdegrunden fastställs det att demokrati är skolans grundläggande förhållningssätt och att skolan ska se till att eleverna inser vikten av:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta [...] I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Skolverket 2006b:3)

Det fastställs även att ”[u]ndervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell” (Skolverket 2006b:3).

Lpo 94 förespråkar ett heterogent förhållningssätt till skolans elevskara då den proklamerar att skolan ska se till att alla elever får möjlighet att ”finna sin unika egenart [...]” (Skolverket 2006b:3).

Under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” kungörs det att skolan ska hjälpa elever att utveckla sin medkänsla och möjligheten att sätta sig in i andra personers livssituation (Skolverket 2006b:3). Detta torde innebära att skolan ska se till att eleven får möjligheten att möta, uppleva och samtala kring hur olika människor med varierade förutsättningar och bakgrund kan uppleva världen. Detta förutsätter läroböcker där en mängd olika personer är presenterade. Det är även under denna rubrik som denna undersökning aktualiseras då det förkunnas att:

Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket 2006b:3)

Detta citat återges även i denna studies inledning och ger både elever rättigheten att undslippa

diskriminering men även lärare skyldigheten att se till att detta realiseras.

Enligt Utbildningsdepartementet har de två första meningarna i det ovanstående citatet omarbetats sedan den version Skolverkets undersökning följde. Tidigare nämndes ”mobbing” istället för ”diskriminering” och man har lagt till kategorierna ”kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling” (Personlig mejlkontakt Utbildningsdepartementet, 2010-12-08). Även andra meningen i citatet ovan har sedan den version Skolverket använde i sin undersökning fått tillägget ”[...] och annan kränkande behandling [...]” (Personlig mejlkontakt med Utbildningsdepartementet, 2010-12-08).

Lpo 94 manar till en positiv inställning till den mångkulturella realitet som den svenska skolan består av (Skolverket 2006b:3-4). Skolverket pekar på att:

Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. (Skolverket 2006b:4)

Pirjo Lahdenperä ifrågasätter vad detta ”kulturarv” egentligen omfattar och kommer till slutsatsen att förmodligen ”är ’det egna’ och ’det gemensamma’ kulturarvet ungefär samma arv, dvs. det svenska” (Lahdenperä 2001:119). Om detta inte är fallet torde Skolverkets formulering innebära att den mångkulturella skolan som Skolverket tillkännager självfallet bör behandla texter och andra kulturella artefakter utifrån ett mångkulturellt perspektiv, för att undvika att elever vars kulturarv inte presenteras i skolan känner sig exkluderade. Skolverket uppmanar till vad de kallar ett *internationellt perspektiv* som antas göra det möjligt för personer ”att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser” (Skolverket 2006b:6). Vidare menar Skolverket att ”[d]et internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (Skolverket 2006b:6).

Skolverket fastställer även att ”[a]lla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen” (Skolverket 2006b:4). Detta bör lämpligen för svenskämnet innebära att man inte enbart för in exempelvis västerländsk litteratur då detta i förlängningen skulle ge en ofullständig bild av människors upplevelser.

Då det gäller skolans arbete för jämställdhet står det skrivet att en elevs kön inte ska avgöra vad denne får och inte får göra då "[s]kolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster" (Skolverket 2006b:4).

3.2 Kursplanen i svenska

Kursplanen för ämnet svenska för grundskolan inleds med rubriken "Ämnets syfte och roll i utbildningen" där det fastställs vad som kan ses som ämnets mest centrala avsikt, nämligen "att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater" (Skolverket 2000). Skolverket menar, under samma rubrik som ovan, att "[s]pråket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten" (Skolverket 2000).

Vidare, under samma rubrik, pekar Skolverket på språket som kulturbärare och hur "[s]pråket speglar [...] den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället" (Skolverket 2000). Skolverket menar även under denna rubrik att skolan ska främja en dialog mellan elever om olika kulturella erfarenheter, tankar och synsätt vilket leder "till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund" (Skolverket 2000).

Under rubriken "Mål att sträva mot" fastställs det bland annat att:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

[...]

– får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,

[...]

– får erfarenheter av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige,

[...]

(Skolverket 2000)

Elevens förmåga att kunna ta till sig utomsvensk litteratur nämns endast i målen för år 9 (och därmed inte i målen för år 3 och 5), men då det nämns i de övergripande målen för svenskämnet (ovan) (Skolverket 2000) antas det att utomsvensk litteratur mer eller mindre ska genomsyra alla stadier.

Under rubriken "Ämnets karaktär och uppbyggnad" tar Skolverket upp att man inom svenskämnet ska "beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av

språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen” (Skolverket 2000). Under samma rubrik påpekar Skolverket även att språket möjliggör diskussioner om våra upplevelser och livsvillkor vilket, tillsammans med litteraturläsning, lär oss om vår omvärld (Skolverket 2000). Vidare under samma rubrik, menar Skolverket att olika kulturella uttrycksformer kan utveckla elevens förmåga att sätta sig in i andra personers livssituationer vilket kan leda till ett nytt sätt att se på andra människor. Skolverket anser att genom detta ”kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden” (Skolverket 2000).

3.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis går det att säga att kursplanen i svenska i mångt och mycket går hand i hand med skolans värdegrund och tillför stora möjligheter till att realisera värdegrunden inom ämnet svenska. Kursplanen förespråkar ett mångfaldstänk där många olika personers perspektiv får komma till tals och det finns stora möjligheter till att aktivt arbeta mot diskriminering och kränkningar.

4. Teori och metod

I detta kapitel presenteras undersökningens teorianknytning och metod. Då denna undersökning antar ett intersektionellt och ett diskursanalytiskt perspektiv, vilka båda kan ses som teoretiska ansatser och som metoder (Winther Jørgensen & Phillips 2000:10, Neumann 2003:14, McCall 2005:1771), kommer undersökningens teori och metod att presenteras i ett gemensamt kapitel. Efter detta beskrivs undersökningens genomförande.

4.1 Intersektionalitet

4.1.1 Det teoretiska synsättet *intersektionalitet*

Intersektionalitet är ett teoretisk synsätt som utvecklats ”i en skärningspunkt mellan post-modern feministisk teori, postkolonial teori, Black Feminism och queer-teori” (Lykke 2003:48). Begreppet härstammar från ”engelskans *intersection*, vilket betyder ’korsning’ eller ’skärningspunkt’” (Mattsson 2010:17) och åskådliggör hur vi alla ”subjektiveras som effekt av, och i förhandling med, föränderliga och hela tiden interagerande diskurser och maktaxlar kring bland annat [...]” (Lykke 2003:52) ”genus, klass, etnicitet, ålder, sexuell preferens, nationalitet, profession, funktionshinder, och så vidare [...]” (Lykke 2003:53). Detta betyder

alltså att en person definieras inte bara utifrån till exempel vilken klass den tillhör utan samtidigt utifrån dess ålder, sexualitet och så vidare.

Syftet med att använda ett intersektionellt perspektiv är att det klarlägger ”hur olika maktstrukturer och kategorier vävs samman och påverkar varandra” (Mattsson 2010:17). Det är av stor betydelse att förstå att personers olika konstellationer av dessa aspekter påverkar vilka grundvalar en person kan uppleva kränkningar och diskriminering. Yuval-Davis ger som exempel hur svarta kvinnor ”är utsatta för förtryck dels som svarta, dels som kvinnor och dels som medlemmar av arbetarklassen” (Yuval-Davis 2005:22) och betonar att det är omöjligt att uppfatta en aspekt som enskild grund för utsatthet (Yuval-Davis 2005:22).

Vidare hävdar de los Reyes och Mulinari att:

Intersektionalitetens sprängkraft ser vi främst som utvecklandet av ett teoretiskt perspektiv som kopplar makt och ojämlikhet till individens möjligheter att agera som subjekt inom ramen för samhällets strukturer, institutionella praktiker och rådande ideologier. Detta innebär även ett kritiskt förhållningssätt till kunskapsproduktionens möjligheter att institutionalisera och naturalisera en ojämlik samhällsordning. Såväl kunskapsproduktionens som den akademiska praktikens politiska innehåll är därför centrala komponenter i vår förståelse av intersektionalitet. (de los Reyes & Mulinari 2005:16)

Detta tolkar jag som att en intersektionell analys gör det möjligt att förstå vad en person *kan* och *får* göra och att det vid analyser av till exempel läroböcker (som är en del i kunskapandet) är möjligt att uppmärksamma den ”naturalisera[de] [...] ojämlik[a] samhällsordning[en]” (de los Reyes & Mulinari 2005:16) som dessa eventuellt återskapar.

de los Reyes och Mulinari menar att intersektionalitet inte innebär att man på något sätt ska sammanräkna hur en persons separata karaktärsdrag kan bidra till förtryck utan de uttrycker istället det ”som ett teoretiskt perspektiv som synliggör hur olika historiskt och situationsberoende maktrelationer skapas i och genom den simultana verkan av kön, klass och ’ras’/etnicitet” (de los Reyes & Mulinari 2005:24).

4.1.2 Intersektionalitet och mångfald

I sin artikel *Mångfald, text och värdegrund – Ett ämnesdidaktiskt perspektiv: svenskämnet* (2006) diskuterar Kerstin Munck det i läroplanen centrala begrepp ”mångfald” och att detta begrepp bör förstås utifrån ett intersektionellt synsätt (Munck 2006:72-73). Munck menar att ”[r]imligen bör mångfaldsbegreppet omfatta kön, klass, etnicitet, religion, sexualitet, ålder och kropp” (Munck 2006:72) och pekar på att människors identitetsskapande påverkas av

olika aspekter vilka ”är förknippade med olika maktpositioner, och att dessa genomkorsar varandra mer eller mindre tydligt, mer eller mindre förutbestämt” (Munck 2006:72). Munck betonar att kategorin ”kropp” är central då det gäller skolungdomar då hon menar att ”varje avvikelse från den norm-anpassade kroppen i värsta fall kan ge upphov till mobbning [...]” (Munck 2006:72).

Muncks intersektionella sätt att se på mångfald ger en större förståelse om vad begreppet innebär i förhållande till den läroplan som förespråkar ett förhållningssätt där mångfalden ses som en tillgång (Munck 2006:73).

Detta sätt att se på mångfald innebär i förlängningen att även om man uppfattar sitt klassrum som till exempel etniskt sett homogent så finns där ändå en mångfald skapad av andra faktorer som sexuell läggning, kön och så vidare, vilket ändå gör klassrummet heterogent.

4.1.3 Tillämpning av intersektionalitet

De teoretiska beskrivningarna av intersektionalitet är många och många forskare har gett sig på att problematisera intersektionalitet från en mängd olika infallsvinklar. I sin artikel *The Complexity of Intersectionality* sätter däremot Leslie McCall fingret på problemet då hon menar att:

Yet despite the emergence of intersectionality as a major paradigm of research in women’s studies and elsewhere, there has been little discussion of *how* to study intersectionality, that is, of its methodology. (McCall 2005:1771)

Trots att det är svårt att få en entydig manual att följa vid en intersektionalitetsanalys, finns det vissa grundläggande premisser att beakta. Nina Lykke menar att det i en intersektionell analys, är viktigt att gå längre än ”en additiv förståelse [...]” (Lykke 2003:52) vilket går ut på att man undersöker ”en rad olika axlar av maktasymmetri [...]” (Lykke 2003:52) (t ex kön, sexualitet o.s.v.) men bortser från hur de påverkar varandra (Lykke 2003:52). Lykke menar att ”[s]jälva poängen med en intersektionalitetsanalys är tvärtom att undersöka hur de olika axlarna interagerar; alltså hur de genom en komplex och dynamisk interaktion ömsesidigt konstruerar varandra” (Lykke 2003:52). Intersektionalitet kan i och med detta möta motstånd då man, enligt Lykke, kan ifrågasätta om möjligheten att inkludera ett otaligt antal kategorier i en intersektionell analys kan leda till att analysen blir allt för svårhanterlig (Lykke 2003:53). Trots att Lykke utgår från ”en feministisk intersektionalitetsanalys [...]” (Lykke 2003:53) anser jag att vissa av de tumregler hon presenterar för att undvika detta, är adekvata även för

denna undersökning. Lykke menar bland annat att ett urval av ”maktsymmetrier” (Lykke 2003:53) måste göras. I denna undersökning har valet fallit på *etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning* och *sexuell läggning*. Vidare menar Lykke att man behöver tänka över sitt urval och sätta det i relation till ”analysens kontext” (Lykke 2003:54). Denna undersökning utförs i en kontext där aspekterna *etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning* och *sexuell läggning* särskilt fått uppmärksamhet i dess regelverk (värdegrunden). Att välja bort en aspekt skulle innebära att jag la särskild vikt vid en eller några av dessa aspekter vilket skulle kunna ses som diskriminerande mot de andra, bortvalda aspekterna.

Vidare menar de los Reyes och Mulinari att:

Ett intersektionellt perspektiv ställer frågor om hur makt och ojämlikhet vävs in i uppfattningen om vithet, manlighet, könstillhörighet, heterosexualitet, klasstillhörighet m.m. genom ett ständigt (åter)skapande av nya markörer som gör skillnad mellan ”vi” och ”dem” till sociala koder. (de los Reyes & Mulinari 2005:9-10)

I denna undersökning kommer därmed dessa *markörer* som skapar en differens mellan ”vi” och ”dom” att undersökas och tas upp till ytan.

4.1.4 Skolverkets undersökning och intersektionalitet

Skolverkets undersökning utfördes som delstudier där en specialist inom varje undersökt aspekt, *etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning* och *sexuell läggning*, var ansvarig för att analysera läroböckerna utifrån detta perspektiv (Skolverket 2006a:15). I Skolverkets undersökning redovisade forskarna sina delstudier som även sammanställdes av studiens projektgrupp till en övergripande rapport (Skolverket 2006a:5). Det verkar som om Skolverket betraktat de olika aspekterna som separata kategorier som är oberoende av varandra. Enligt min tolkning av de los Reyes och Mulinari skapar detta förfaringssätt endast ”fragmenterad kunskap som inte tar hänsyn till hur olika former av makt konstruerar varandra” (de los Reyes & Mulinari 2005:90). Skolverket hade kunnat öppna upp för ett intersektionellt perspektiv genom att låta forskarna samtala och diskutera sina resultat och sätta dem i relation till varandra, men detta framkommer inte i rapporten.

Efter den ovanstående beskrivningen av det teoretiska synsättet intersektionalitet, som jag anser ger en mer adekvat bild av hur en mängd olika samhällsliga maktförhållanden kan resultera i diskriminering och osynliggörande, känns det mer eller mindre omöjligt att bortse

från detta och att, som Skolverket, endast se *etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning* och *sexuell läggning* som kategorier separerade ifrån varandra.

4.2 Diskursanalys

Då idén till detta examensarbete är sprungen ur Skolverkets granskning, och då den avser komplettera denna rapport med ytterligare ett skolämne, kommer denna studie att ställa samma frågor till sitt material som Skolverket gjorde till sitt (se ovan under rubriken "2.2 Frågeställning"). Skolverket uttrycker inte explicit i den sammanfattande rapporten att de använt sig utav diskursanalys men i de frågor som Skolverket ställer till läroböckerna finns tydliga drag av en diskursanalytisk ansats. Dessutom anser jag att diskursanalysens mest allmänna tankar kring språket och dess samhällsliga betydelse tillför mycket till denna undersökning. Diskursanalysen öppnar även upp för möjligheten att föra in andra synvinklar för att få en sådan fördjupad insikt i ett ämne som möjligt (Winther Jørgensen & Phillips 2000:10). I denna undersökning kombineras *diskursanalys* med *intersektionalitet*, vilka jag anser har många likheter då de båda bland annat undersöker olika maktförhållanden (se t ex Bergström & Boréus 2005:328, Lykke 2003:52, Mattsson 2010:17).

Ett stort antal tänkare har under åren utvecklat egna varianter av diskursanalysen (för en mer utförlig presentation av dessa varianter, se t ex Bergström & Boréus 2005 kapitel 8 eller Winther Jørgensen & Phillips 2000). Då jag redan har Skolverkets färdigformulerade frågor att ställa till materialet kommer jag i denna uppsats endast använda mig av de mer generella tankarna kring diskursanalys och inte utgå från någon specifik tänkare eller variant.

Det mest grundläggande teoretiska begreppet inom diskursanalysen, *diskurs*, förklaras av Bergström och Boréus "som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet" (Bergström & Boréus 2005:309).

Vidare, innebär en diskursanalytisk ansats att man inriktar sig på språket och utgår ifrån att det "inte [skildrar] verkligheten direkt och på ett enkelt sätt utan bidrar snarare till att forma den" (Bergström & Boréus 2005:305). "Verkligheten" kan i den ovanstående meningen bytas ut till olika företeelser så som "mobbning", "invandring", "svenskar" och så vidare (Bergström & Boréus 2005:306). Detta betyder att man inom diskursanalysen förbinder de tankar som finns om en företeelse, eller "yttre objekt" (Bergström & Boréus 2005:306) med den faktiska "verkligheten" (Bergström & Boréus 2005:306). I diskursanalysen inkluderas även de handlingar som kopplas till den specifika företeelsen (Bergström & Boréus

2005:306). Frågorna som denna undersöknings analys utgår ifrån ämnar åskådliggöra vilken verklighet den undersökta läroboken skapar genom hur de beskriver (eller osynliggör) olika personer.

Denna analys utgår även ifrån det som Bergström och Boréus kallar *ett vidare diskursbegrepp* där (förutom språket) även *sociala praktiker* tas med (Bergström & Boréus 2005:309). *Sociala praktiker*, menar Bergström och Boréus, handlar till exempel om hur personer i samspel med varandra beter sig utifrån till exempel olika seder, överenskommelser och principer ”som kan vara mer eller mindre regelstyrda” (Bergström och Boréus 2005:17).

Vidare används diskursanalysen i denna uppsats för att ”rekonstruera sociala identiteter” (Bergström & Boréus 2005:327). Genom att i läroboken söka efter vad som sägs om olika personer blir dessa personers möjlighet att handla tydliggjorda (Bergström & Boréus 2005:327).

4.3 Centrala begrepp

Nedan följer en redogörelse för uppsatsens mest fundamentala begrepp: *text, diskriminering, normativitet och normalitet, gender mainstreaming, etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning och sexuell läggning*.

4.3.1 Textbegrepp

Denna undersökning utgår från en syn på *text* utifrån *det vidgade textbegreppet*. Enligt vad som står under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” i kursplanen för svenska inbegriper ”[e]tt vidgat textbegrepp [...] förutom skrivna och talade texter även bilder” (Skolverket 2000). För denna studie är inte muntlig text relevant utan text omfattar i detta fall skriven text och bilder. I undersökningen kommer alltså, liksom i Skolverkets undersökning, både skriven text och bilder att ingå i analysen (se Skolverket 2006a:14).

4.3.2 Diskriminering

2006 instiftades ”Lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn- och elever [...]” (Regeringen 2009, <http://www.regeringen.se/sb/d/6643>). Lagen avskaffades vid årsskiftet 2008/2009 och regeringen meddelar att ”[e]tt nytt kapitel i skollagen (1985:1100) ersätter den del av barn- och elevskyddslagen som avser kränkande behandling och bestämmelserna om diskriminering skrivs in i den nya diskrimineringslagstiftningen” (Regeringen 2009, <http://www.regeringen.se/sb/d/6643>).

I och med den nya diskrimineringslagen som började gälla den 1 januari 2009, lät regeringen etablera den nya myndigheten Diskrimineringsombudsmannen (DO) som bland annat tilldelades ansvaret att ta emot och besluta om händelser av diskriminering samt undersöka huruvida skolor, enligt lag, aktivt arbetar mot diskriminering (Regeringen 2010, <http://regeringen.se/sb/d/11043/a/111986>).

För att få en klar bild av vad diskriminering egentligen innebär utgår denna undersökning från den för denna undersökning relevanta del av Diskrimineringslagens definition av *diskriminering*:

4 § I denna lag avses med diskriminering

1. *direkt diskriminering*: att någon missgynnas genom att behandlas sämre än någon annan behandlas, har behandlats eller skulle ha behandlats i en jämförbar situation, om missgynnandet har samband med kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder,

2. *indirekt diskriminering*: att någon missgynnas genom tillämpning av en bestämmelse, ett kriterium eller ett förfaringsätt som framstår som neutralt men som kan komma att särskilt missgynna personer med visst kön, viss könsöverskridande identitet eller uttryck, viss etnisk tillhörighet, viss religion eller annan trosuppfattning, visst funktionshinder, viss sexuell läggning eller viss ålder, såvida inte bestämmelsen, kriteriet eller förfaringsättet har ett berättigat syfte och de medel som används är lämpliga och nödvändiga för att uppnå syftet,

[...]

(SFS 2008:567 s.2)

Denna undersökning inbegriper inte åldersaspekten då den undersökta läroboken endast vänder sig till en ålderskategori.

4.3.3 Normativitet och normalitet

Flera av forskarna som var kopplade till Skolverkets undersökning diskuterar, i sina delrapporter, olika former av normativitet och normalitet. Håkan Larsson och Maria Rosén talar, i sin delstudie om sexuell läggning, om *heteronormativitet* vilket de i korthet definierar som ”antagandet att alla är heterosexuella och att det naturliga sättet att leva är heterosexuellt” (Larsson & Rosén 2006:7). Detta betyder i sin tur att de som inte är heterosexuella befinner sig utanför normen. Vidare menar Britt-Marie Berge och Göran Widding, som fokuserat på

könsaspekten, att avsaknaden av transsexuella i läroböckerna är bevis för en heteronormativ hållning i läroböckerna (Berge & Widding 2006:29).

Författarna till delrapporten om funktionshinder, Catarina Nyberg och Anders Gustavsson, visar intresse för att undersöka ”vad de utvalda läroböckerna säger om normalitet i relation till variationer i människors funktionsförutsättningar” (Nyberg & Gustavsson 2006:6). Lena Lind Palicki menar i sin avhandling *Normaliserade föräldrar* (2010) att ”[n]ormaliteter kommer till uttryck i särskiljandet av de/det som framstår som avvikande och de/det som framstår som tillhörande det normala – i dem som exkluderas och dem som inkluderas” (Lind Palicki 2010:30). Detta innebär att de som inkluderas i den undersökta läroboken klassas som ”normala” medan de som exkluderas blir klassad som avvikande. Här kan man se en stark koppling till DOs diskrimineringsdefinition ovan där man kan tolka det som att den exkludering som personer utanför normen upplever kan uppfattas som *indirekt diskriminering* (se Diskrimineringslagen, SFS 2008:567 s.2).

4.3.4 Gender mainstreaming

I rapporten *Gender Mainstreaming – Conceptual framework, methodology and presentation of good practices* (1998) fastställs *gender mainstreaming* av en samling experter på ämnet på följande vis:

Gender mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making. (Europarådet 1998:15)

Vidare menar Europarådet att:

Education is a key target for gender equality as it involves the ways in which societies transfer norms, knowledge and skills. It is crucial that the education systems and all elements of these systems (teachers, schools, textbooks, research institutes and so on) empower both girls and boys, and take care in counterbalancing the existing gender hierarchies. Media professionals can be a target here too, as they have a very powerful position in the transfer and consolidation of norms and knowledge. (Europarådet 1998:9)

Nira Yuval-Davis menar att *mainstreaming* haft en stark anknytning till just *gender* men att begreppets omfattning har under årens lopp ökat då det anammats av flera ”andra områden

som berör ojämlikhet och olikhet, till exempel ras/etnicitet, sexualitet, handikapp och funktionshinder” (Yuval-Davis 2005:20).

Denna utgångspunkt ger ytterligare fog till att analysera läroböcker i sökandet att finna eventuell diskriminering och kränkningar. Att undersöka läroböcker utifrån detta perspektiv, att jämställdhet ska genomsyra alla samhällets organ (se Europarådets definition ovan), gör resultatet relevant i en samhällskontext som uttryckligen motsätter sig ojämställdhet. Skolpersonal blir därmed skyldig att se till att de inte använder sig av material som på något sätt kan gynna ojämlikheten.

4.3.5 Etnisk tillhörighet

För denna undersökning kommer bland annat Diskrimineringsombudsmannens definition av *etnisk tillhörighet* att tas i beaktande. På sin hemsida, definierar DO etnisk tillhörighet på följande sätt:

Med etnisk tillhörighet menas enligt lagen en individs nationella och etniska ursprung, hudfärg eller annat liknande förhållande. Alla människor har en eller flera etniska tillhörigheter. Alla kan därför bli utsatta för etnisk diskriminering – samer, romer, personer med svensk, somalisk, bosnisk etnisk tillhörighet och så vidare. Den etniska tillhörigheten bygger på självidentifikation. Det är alltså individen själv som definierar sin eller sina etniska tillhörigheter. (Diskrimineringsombudsmannen 2009, <http://do.se/sv/Fakta/Ordlista/>)

Harald Runblom, professor i historia, var i Skolverkets undersökning analysansvarig då det gällde aspekten etnisk tillhörighet. Runblom inleder sin delrapport med att anknyta begreppet till mångkulturalitet och dess premisser samt frågar som ”Vilken roll har invandrare i samhällen till vilka de kommer? Hur gestaltar sig förhållandena mellan majoritetsbefolkningar och minoritetsbefolkningar?” (Runblom 2006:3). Runblom presenterar en begreppsanalys där han menar att begreppet ”[e]tnicitet har sin grund i en dualism mellan ’vi’ och ’de andra’” (Runblom 2006:3). Runblom förklarar sambandet mellan etnicitet och identitet samt beskriver hur ”*etnisk identitet* kan vara en känsla och föreställning hos individer och kollektiv om samhörighet baserad på gemensam härstamning, historia, religion, ’ras’ eller språk” (Runblom 2006:3). Detta är dock, enligt Runblom, endast en *konstruktion* som bygger på att folkgruppen genom åren identifierat sig till vissa företeelser och differentierat sig från andra (Runblom 2006:3). Detta resulterar i att identifieringen av olika etniciteter är ett vanskligt område då det finns risk att man påtvingar någon en etnisk tillhörighet som denne inte önskar besitta (Runblom 2006:4-5).

Runblom menar att "läroboksförfattare med inriktning på historia, religionskunskap och samhällskunskap [...]" (Runblom 2006:5) hamnar i en prekär situation vid presentationen av olika folkgrupper och vad man egentligen lägger in i till exempel uttrycket "svensk" (Runblom 2006:5).

Då det gäller aspekten etnisk tillhörighet, kommer denna studie inrikta sig på huruvida läroboken ger en mångkulturell bild av det samhälle den speglar samt hur olika etniska tillhörigheter framställs. Till exempel kommer det undersökas vilka olika etniciteter som benämns i läroboken samt huruvida mångkulturalitet representeras i lärobokens bilder.

4.3.6 Funktionshinder

Fil.dr. Catarina Nyberg och professor Anders Gustavsson vid Stockholms universitet var i Skolverkets granskning ansvariga för analysen av läroböckerna utifrån aspekten *funktionshinder*. Nyberg och Gustavsson väljer i sin definition av begreppet *funktionshinder* att anta Världshälsoorganisationens (WHO) begreppsbestämning från 1980, där begreppet ses som en samlingsterm för "tre aspekter som har att göra med begränsningar i människors funktionsförutsättningar" (Nyberg & Gustavsson 2006:4) vilka på svenska översatts till "skada/sjukdom, funktionsnedsättning och handikapp" (Nyberg & Gustavsson 2006:4). Nyberg och Gustavsson förklarar vidare att "[s]kadan/sjukdomen rör de biologisk- kroppsliga aspekterna, funktionsnedsättningen den nedsatta funktionsförmågan som sammanhänger med skadan/sjukdomen och handikappet betecknar den nackdel som den sociala situationen kan utgöra för individen" (Nyberg & Gustavsson 2006:4-5).

Nyberg & Gustavsson förklarar att denna definition mött hårt motstånd vilket lett till att WHO istället började använda termerna "kroppsfunktioner/kroppsstrukturer, aktivitet och delaktighet" (Nyberg & Gustavsson 2006:5) som i första hand inte pekar ut människors eventuella defekter utan istället syftar till "funktionsförutsättningar överhuvudtaget" (Nyberg & Gustavsson 2006:5). I och med detta kan Nyberg och Gustavsson ge uttryck för "'variationer i människors funktionsförutsättningar'" (Nyberg & Gustavsson 2006:6). Vilket även denna undersökning tar fasta på.

Nyberg och Gustavsson tar även upp *det miljörelativa handikappbegreppet*. Detta begrepp betyder "att begränsningen i funktionsförutsättningar alltid *också* har med den omgivande miljön eller kontexten att göra" (Nyberg & Gustavsson 2006:5).

Vid sin analys av läroböckerna har Nyberg och Gustavsson med begreppet funktionshinder valt att innefatta uttryck så som bland annat "synskada, rörelsehinder och utvecklingsstörning" (Nyberg & Gustavsson 2006:5). Nyberg och Gustavsson har i sin analys

valt att endast räkna med mer varaktiga åkommor samt valt bort ”sociala handikapp eller arbetshandikapp” (Nyberg & Gustavsson 2006:5).

Denna undersökning kommer, i enlighet med Nyberg och Gustavssons undersökning, ta fasta ”på vad de utvalda läroböckerna säger om normalitet i relation till variationer i människors funktionsförutsättningar” (Nyberg & Gustavsson 2006:6).

4.3.7 Kön

Precis som i Berge och Widdings definition av begreppet *kön*, ses det i denna undersökning som en synonym till begreppet *genus* (Berge & Widding 2006:6). En viktig utgångspunkt är, liksom Berge och Widding påpekar, att ”[d]et sätt på vilket människor definierar varandra som ’kvinnor’, ’män’ eller ’transpersoner’ ses huvudsakligen som diskursiva konstruktioner. Med diskursiv avses bestämda sätt att förstå, tala om och handla som könsvarelser” (Berge & Widding 2006:6).

Berge och Widding påpekar att ”’kön’ i genusforskningens mening även [omfattar] de övriga aspekterna som särskilt uppmärksammas i uppdraget; etnisk tillhörighet, funktionshinder, religion eller trosuppfattning samt sexuell läggning” (Berge & Widding 2006:6) och ställer sig kritiskt till sitt ursprungliga uppdrag då de anser att:

Den statliga jämställdhetsdiskurs, som avgränsar och ska utgöra matrisen för vår granskning av förekomsten av ”diskriminering eller andra former av kränkningar”, omfattar dock enbart kategorierna ”kvinnor” och ”män”. Variationer inom respektive kategori osynliggörs och transpersoner, som överskrider de dikotoma kategorierna, kan sägas hamna i en klass för sig. (Berge & Widding 2006:6).

Berge och Widding väljer dock att i sin definition av begreppet *kön* inkludera ”kvinnor, män och transpersoner [...]” (Berge & Widding 2006:8) vilket även denna undersökning utgår ifrån.

4.3.8 Religion/trosuppfattning

Definitionen av religion/trosuppfattning som ligger till grund för denna undersökning är hämtad från Diskrimineringsombudsmannens hemsida där det går att läsa:

”Annan trosuppfattning” innebär något annat än ”religion” men är begränsat till en åskådning som har sin grund i eller samband med en religiös åskådning. Det gäller inte etiska, filosofiska eller politiska värderingar/åskådningar.

Åskådningar som buddism, ateism och agnosticism är jämförbara med religion och omfattas av begreppet annan trosuppfattning. (Diskrimineringsombudsmannen 2009, <http://do.se/sv/Fakta/Ordlista/>)

Detta ger i huvudsak endast en bild av vad religion/trosuppfattning *inte* är, nämligen ”etiska, filosofiska eller politiska värderingar/åskådningar” (Diskrimineringsombudsmannen 2009, <http://do.se/sv/Fakta/Ordlista/>). Då denna undersökning riktar in sig på en lärobok i svenska förväntas inte religion/trosuppfattning förekomma med någon stor omfattning. Därför kommer alla eventuella religiösa uttryck från världens olika religioner att tas upp. Undersökningen kommer inte att gå in på huruvida läroboken går emot eller i linje med diverse religioner/trosuppfattningar utan kommer endast att fokusera på förekomsten och beskrivningarna om eventuella religioner/trosuppfattningar som tas upp i boken.

4.3.9 Sexuell läggning

Författarna till delrapporten med inriktning mot *sexuell läggning*, docent Håkan Larsson och fil.mag. Maria Rosén menar följande:

Jämte uttrycket ”sexuell läggning”, som i sig kan sägas vara problematiskt och implicera något (biologiskt) givet – att man helt enkelt har en viss läggning och att denna läggning medför vissa beteende- och smakmässiga yttringar, finns en rad relaterade begrepp. Utan att göra begreppsdiskussionen alltför lång, kan sägas att om sexualitet är allt som har med sex att göra, så handlar sexuell läggning om just vem som har, eller antas ha/vilja ha sex med vem. Såväl i det vardagliga talet som i juridiskt språkbruk laborerar vi idag med tre sexuella läggningar, heterosexualitet (erotiskt intresse för personer av ”motsatt” kön), homosexualitet (erotiskt intresse för personer av ”samma” kön) eller bisexualitet (erotiskt intresse för personer av både ”motsatt” och ”samma” kön). Som tidigare nämnts bör dessa inte ses som kulturellt obundna, utan tvärtom som de sociala resultaten av en lång historisk och kulturell skapelseprocess. I de undersökta läroböckerna riktar vi fokus mot utsagor om sex som på något sätt uttryckligen eller indirekt ger en antydning om riktningen på det erotiska intresset. (Larsson & Rosén 2006:8-9)

Denna uppdelning av tre sexuella läggningar (heterosexualitet, homosexualitet samt bisexualitet) följer DO:s definition av sexuell läggning (Diskrimineringsombudsmannen 2009, <http://do.se/sv/Fakta/Ordlista/>) vilket även denna undersökning utgår ifrån.

4.4 Genomförande

Vid genomförandet av läroboksundersökningen utgår jag från de frågeställningar som presenteras ovan i punkt 2.2 Frågeställning. För att få en tydlig struktur av analysen har jag valt att inledningsvis i huvudsak fokusera på förekomster av *etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och annan trosuppfattning* och *sexuell läggning* var och en för sig vid granskningen av den undersökta läroboken. Vid dessa genomgångar har jag undersökt på vilket sätt och i vilket sammanhang de olika aspekterna presenteras. Enligt diskursanalysen påvisar hur personer omtals deras möjlighet att agera inom diskursen (Bergström & Boréus 2005:327). Genomgående i analysen föreligger även ett intersektionalitetsperspektiv, som fokuserar på att undersöka hur och i vilken mån de olika aspekterna förekommer i samspel med varandra och därmed hur nyanserat människan framställs. Exempelvis har jag letat efter alla tillfällen då olika former av funktionshinder förekommit i boken, undersökt hur och var det presenteras och vilka andra aspekter som förekommer i samband med funktionshinder (t ex kön, sexualitet o.s.v.). I och med att jag undersöker huruvida de olika aspekterna samexisterar är det möjligt att dra slutsatser om huruvida läroboken uppvisar en intersektionell mångfald (se Munck 2006:72) eller om läroboken i huvudsak presenterar en normbild av människan (se punkt 2.2 Frågeställning). Genom att undersöka vilka variationer inom aspekterna som presenteras i läroboken blir det även tydligt vilka som får ta plats och därmed innehar en mer maktfull position i svenskämnesdiskursen än de som exkluderas (Bergström & Boréus 2005:309) och för vilka läroboken då kan upplevas diskriminerande (se 4.3.2 Diskriminering). I och med detta tillvägagångssätt framkommer ifall läroboken går emot skolans värdegrund och i så fall på vilka premisser.

Efter en presentation med fokus på varje aspekt sammanvävs aspekterna under rubriken ”6.6 Sammanfattning”.

Resultatet av denna undersökning kommer i slutdiskussionen att jämföras med skolans värdegrund samt sättas i samband med Skolverkets undersökning *I enlighet med skolans värdegrund?*.

4.5 Tillförlitlighet

En diskursanalytisk ansats utesluter en objektiv hållning till materialet ”eftersom diskursanalysen inte tror att det finns någon [...] position utanför den sociala verklighet i vilken analytikern själv är indragen [...]” (Neumann 2003:15). För att läsaren ska förstå grunden till de påståenden och slutsatser som görs i denna undersökning presenteras citat eller

annan form av återgivning av de delar av lärobokstexten som tolkats (Bergström & Boréus 2005:36).

5. Material och avgränsningar

5.1 Den undersökta läroboken

Undersökningen kommer att omfatta en lärobok inom ämnet svenska för år 7. Läroboken har förekommit under en längre tid på marknaden och getts ut i flera upplagor och tryckningar. Just det exemplar som används i analysen kommer från en grundskola belägen i en kranskommun till Stockholm. Ett viktigt kriterium vid valet av läroboken var att den med säkerhet skulle vara i bruk. Att välja en lärobok utan detta kriterium skulle vara att riskera att analysera en bok som är totalt inaktuell. Mitt intresse är istället att analysera en lärobok som elever verkligen möter i skolan och undersöka vilka föreställningar de inbegriper.

Den undersökta läroboken är skriven av Annika Lyberg Mogensen, EwaLisa Carlstrand-Skoog, Runo Lindskog, Dick Widing, Lennart Husén, Hugo Rydén, Dixie Eriksson och Sven Holmstrand och heter *ESS i svenska – Lärobok 7 (2007)*. Läroboken är den första tryckningen av fjärde upplagan av *ESS i svenska*. I förordet till läroboken beskriver författarna hur ett stort antal lärare brukat *ESS i svenska* i sin strävan efter att eleverna ska uppnå läromålen. Författarna menar att boken är skriven utifrån en syn på svenskämnet där litteraturen och språket står i fokus. Skönlitteraturen, menar de, ska bidra med nya sätt att se på saker och ting samt inspirera eleverna till vidare läsning. Enligt författarna bör eleverna få öva sina språkfärdigheter genom litteraturläsning (Lyberg Mogensen et al. 2007:3).

Läroboken är en del av ett koncept som beskrivs som ”ett heltäckande läromedel i svenska [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:3). I konceptet finns, för varje år 6-9, en ”lärobok, studiebok och antologi” (Lyberg Mogensen et al. 2007:3). Det finns även ”en lärarbok per år” (Lyberg Mogensen et al. 2007:3) för lärare som känner ett behov av extra vägledning eller vill ha fler uppgiftsförslag (Lyberg Mogensen et al. 2007:3). Konceptet verkar vända sig till lärare som känner ett relativt stort behov av stöd i sin undervisningssituation och därmed förlägger undervisningsansvaret på en yttre aktör som, liksom *ESS i svenska*, betonar att deras läromedel lär eleverna det de behöver inom svenskämnet (Lyberg Mogensen et al. 2007:3).

Läromedelsförfattarna menar att på grund av den stora uppskattning *ESS i svenska* tagit emot har de varit restriktiva vid omarbetningen av nya upplagor av boken (Lyberg Mogensen et al. 2007:3). Lyberg Mogensen et al. menar att ”[f]örnyelsen har i första hand skett i bild

och form, i moderna texter, som ofta måste bytas ut för att behålla sin aktualitet, samt i nya komponenter som breddar grundmaterialet” (Lyberg Mogensen et al. 2007:3).

5.2 Avgränsningar

Att begränsa mig till en lärobok har varit en förutsättning för att kunna göra en djupare analys samtidigt som jag varit tvungen att sätta mig in i Skolverkets undersökning. Ambitionen med denna undersökning är därmed på inget sätt att den ska vara generaliserbar. Strävan är snarare att öppna upp debatten och söka efter potentiell diskriminering där man kanske i första hand inte tror att den förekommer. Begränsningen av materialet beror även på att jag har velat undersöka ett stort antal aspekter och undersökningen hade inte blivit lika djupgående om undersökningen involverat flera läroböcker då tiden för undersökningen varit limiterad. Viktigast för denna undersökning har alltså varit att gå på djupet med de utvalda aspekterna och de samband som finns emellan dem och inte att undersöka så många böcker som möjligt på ytan.

6. Analys

6.1 Etnisk tillhörighet

6.1.1 Vem får vara med?

I lärobokens texter förekommer i huvudsak västerländska namn. På bilderna som förekommer i boken ser man i huvudsak vita, västerländska kvinnor och män. Personer med utomeuropeiskt utseende är mycket underrepresenterade både i texterna och på bilderna. Mest underrepresenterade är mörkhyade kvinnor som endast förekommer på ett fåtal bilder i boken. Mörkhyade män är representerade på något fler bilder. Att mörkhyade kvinnor får mindre utrymme i läroboken går att, utifrån ett intersektionellt perspektiv, tolka som exempel på hur två olika aspekter med låg maktposition (i detta fall det kvinnliga könet och icke-västerländsk etnisk tillhörighet) samverkar och skapar ett tydligt osynliggörande (jfr Yuval-Davis 2005:22).

I ett avsnitt som handlar om olika namn och dess ursprung förklaras det i en uppgift att: ”I alla kommuner i Sverige bor människor med ursprung i något annat land.” (Lyberg Mogensen et al. 2007:148). Eleverna uppmanas sedan att: ”Intervjua några invandrare om hur namnskicket är i deras hemland, vilka förnamn som är vanligast och vad de betyder.” (Lyberg Mogensen et al. 2007:148) samt att: ”Intervjua några invandrare om vilka olika typer av

efternamn som är vanliga i deras hemländer.” (Lyberg Mogensen et al. 2007:148). Den inledande beskrivningen om att det överallt i Sverige finns personer med utländsk härkomst som i nästa mening benämns ”invandrare” känns något övertydlig i dagens samhälle där elever med invandrarbakgrund finns representerade i stort sett alla klassrum. Beskrivningen ger i det närmaste en främmande bild av ”Invandraren” som man behöver söka upp utanför den närmaste skoldiskursen för att kunna intervjua.

6.1.2 Det svenska språket

Läroboken *ESS i svenska* börjar med ett kapitel om som läroboksförfattarna benämnt ”Alfabetet” (Lyberg Mogensen et al. 2007:6). Inledningsvis beskrivs det svenska alfabetet relativt grundligt med alfabetets olika bokstäver, vad som räknas som konsonant respektive vokal. Författarna sätter läsaren i nära samband med det svenska språket och dess alfabet genom att bland annat förkunna att ”[d]et alfabete som vi använder i Sverige är en variant av det *latinska alfabetet*” (Lyberg Mogensen et al. 2007:7). Förutom att man måste besitta det svenska språket för att inkluderas i benämningen ”Vi”, ger kapitlet en känsla av att endast *ett* alfabete används i Sverige.

Författarna fortsätter sedan vidare ut i Europa och även om de visar på att det svenska alfabetet har samma ursprung som andra latinska språk så pågår det ett ständigt särskiljande mellan det ”svenska” och det ”icke-svenska”. Kommentarer som ”[m]ånga länder i Europa använder det latinska alfabetet, men med små skillnader” (Lyberg Mogensen et al. 2007:7) samt arbetsuppgifter som uppmanar till att hitta olikheter mellan olika skandinaviska språk (Lyberg Mogensen et al. 2007:7) ökar differentieringen mellan ”Vi” som pratar svenska och ”vårat” språk samt ”Dom” som talar andra språk.

Den samiska minoritetens alfabete får en mycket kort beskrivning där man presenterar skillnaden mellan det ”svenska” och det nordsamiska alfabetet (Lyberg Mogensen et al. 2007:7). Samerna är den enda av Sveriges nationella minoritet som presenteras i läroboken.

När författarna går utanför de Europeiska gränserna blir särskiljandet av ”Vi” och ”Dom” än mer påtaglig. Bland annat menar författarna att ”[i] andra delar av världen används andra alfabetet” (Lyberg Mogensen et al. 2007:7) vilket går att tolka som att dessa alfabet inte används i Sverige. Författarna gör dock ett försök att visa på likheten mellan det latinska alfabetet och kyrillisk skrift genom att påpeka att de båda har gemensamt att ”ett ljud [motsvaras] av ett tecken [...] och man skriver från vänster till höger” (Lyberg Mogensen et al. 2007:7).

Läroboksförfattarna går sedan vidare med att tala om de arabiska språken och nämner bland annat att ”nyarabiska [...] är modersmål för ca 150 miljoner människor i arabländerna” (Lyberg Mogensen et al. 2007:7). Författarna talar inte om i vilken utsträckning det används i Sverige eller övriga världen. Författarna särskiljer sedan även det arabiska skriftspråket från det latinska och pekar endast på dess olikheter. Detta görs även i presentationen av det kinesiska språket där språkanvändare dessutom benämns ”man” (Lyberg Mogensen et al. 2007:8) istället för ”vi” eller ”du” som de gjordes vid presentationen av det svenska alfabetet, vilket ger en känsla av att det är någon annan som talar detta språk.

Enda gången det arabiska skriftspråket sätts i samband med Sverige är då man valt att ha med en bild på en arabisk utgåva av Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump* där framsidans text är skriven på arabiska (Lyberg Mogensen et al. 2007:7).

De språk som presenteras, tas endast upp som förekommande i de länder som har dem som officiellt eller andraspråk. Författarna tar inte upp deras spridning i resten av världen utan språken blir isolerade till länder långt där borta som ständigt ställs i kontrast med det för den förväntade läsaren, närmare latinska alfabetet.

Trots denna differentiering mellan det svenska språket och andra språk finns en avslutande arbetsuppgift som är formulerad på följande vis: ”Kan du något annat alfabet är det latinska? Berätta för klassen!” (Lyberg Mogensen et al. 2007:9). En liknande uppgift finns även i kapitlet som läroboksförfattarna benämnt ”Skrivregler” (Lyberg Mogensen et al. 2007:155), där eleverna uppmanas dela med sig av sina språkkunskaper från andra språk än det svenska (Lyberg Mogensen et al. 2007:156). Uppmaningarna öppnar upp för en möjlig diskussion om den eventuella mångfald av språk som finns i klassrummet.

6.1.3 Berättelser, skönlitteratur och kulturarv

Alla författare som får en mer genomgående beskrivning i läroboken är västerländska, och i huvudsak män. Utöver detta är även de allra flesta litterära verk som presenteras i boken antingen skrivna av dessa författare eller andra västerländska författare. De mycket få undantag med icke-västerländsk litteratur som finns med får ingen djupare beskrivning utan presenteras endast i form av små exempelcitat. Till exempel använder man ett citat från den indiska författaren Arundhati Roys roman *De små tingens gud* för att visa hur man kan göra en miljöskildring (Lyberg Mogensen et al. 2007:58). Den manliga författaren Rudyard Kipling, som också har en nära koppling till Indien där han växte upp, får däremot mer utrymme i läroboken med *Djungelböckerna* (Lyberg Mogensen et al. 2007:127). Bortsett från

dessa två undantag leder alltså detta till att det kulturarv som i huvudsak presenteras i läroboken är skrivet av västerländska män.

I läroboken uttrycker även läroboksförfattarna att: ”På 2000-talet finns knappast någon under tjugo år som inte läst böcker av kusinerna *Sören Olsson* [...] och *Anders Jacobsson* [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:134). Detta innebär helt tydligt att man som elev i den svenska skolan förväntas ha tagit del av något sorts kulturarv och att man helt klart klassas som avvikande om man inte läst in sig på detta. Detta skulle i längden förutsätta att alla elever i skolan vuxit upp, eller levt en längre tid i Sverige, för att ha haft tid för att läsa in denna litterära kanon och undvika att bli klassad som avvikande.

I kapitlet om sagor sammankopplas däremot världens kulturarv samman något då författarna berättar att ”[s]agor måste alltså ha spritts från land till land och från världsdel till världsdel långt innan de blev nerskrivna” (Lyberg Mogensen et al. 2007:102). Här tar man även upp den utomeuropeiska samlingen av sagor *Tusen och en natt* (Lyberg Mogensen et al. 2007:103).

6.1.4 Förlorade diskussionstillfällen

I författarpresentationen om Samuel Clemens (alias Mark Twain) återberättar läroboksförfattarna Clemens roman *Huckleberry Finns äventyr*. Läroboksförfattarna har valt att använda den från boken ursprungliga benämningen av karaktären Jim som en ”negerslav” och beskriver i slutet av återberättelsen romanen som ”en av de finaste antirasistiska böcker som skrivits” (Lyberg Mogensen et al. 2007:117). Detta kan utan närmare reflektion sticka i ögonen på de flesta läsare. Upplägget att använda ursprungsbenämningen av Jim kan ses som ett strategiskt val av författarna för att uppmanna till en diskussion om det vokabulär som användes under den tid *Huckleberry Finns äventyr* skrevs och ställa det mot dess antirasistiska innehåll, men tyvärr förekommer ingen sådan uppmaning i de diskussionsfrågor som finns med i avsnittet. Frågan om hur en berättelse kan vara antirasistisk men ändå innehålla den rasistiska benämningen ”negerslav” blir hängande i luften. En diskussion om detta hade kunnat, i enlighet med det som står under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” i kursplanen för svenskämnet, skapa ”motbilder [...] till exempelvis rasism [...]” (Skolverket 2000). Eftersom jag inte fått tillgång till den lärarhandledning som tillhör denna lärobok har jag inte kunnat undersöka närmare om det sägs någonting om att föra en diskussion med eleverna.

6.2 Funktionshinder

6.2.1 Alfabetet

Funktionshinder tas upp redan i lärobokens första kapitel, av läroboksförfattarna, benämnt ”Alfabetet” (Lyberg Mogensen et al. 2007:6). Här tas punktskrift och teckenspråk upp. Punktskrift presenteras som ”De blindas alfabet [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:8). Alfabetet beskrivs som internationellt med enda skillnaden att ”[i] det svenska punktskriftsalfabetet har man lagt till bokstäverna w, å, ä och ö” (Lyberg Mogensen et al. 2007:8). Efter punktskrift presenteras rubriken ”Dövas teckenspråk och handalfabetet” (Lyberg Mogensen et al. 2007:9). Även detta alfabet presenteras alltså som att det tillhör en grupp individer och inga indikationer ges om att ”hörande” personer kan använda språket i sin vardag, till exempel då de kommunicerar med döva anhöriga. Vidare står det att ”[t]eckenspråkiga personer kan ofta kommunicera över språkgränserna genom att använda en förenklad språkform, men man kan inte säga att teckenspråket är internationellt” (Lyberg Mogensen et al. 2007:9). Att påpeka ”att *det svenska teckenspråket* är unikt för Sverige” (Lyberg Mogensen et al. 2007:9) är i och för sig sant, men ingenstans nämns det faktum att det finns ett internationellt handalfabet (Sveriges Dövas Riksförbund, <http://www.sdrf.se/sdr/tmpl/standard.php?pageId=595&rid=0>).

Vidare står det i läroboken att:

Det svenska teckenspråket är det primära språket för ca 8 000 döva och hörselskadade personer. Teckenspråket saknar skrift, men handalfabetet fungerar när någonting, t.ex. ett namn eller inlänat ord, ska beskrivas. (Lyberg Mogensen et al. 2007:9)

Man kan tolka ovanstående citat som att döva och hörselskadade inte har något skriftspråk alls, vilket ju självklart inte är fallet då de använder det ”vanliga” skriftspråket, till exempel det svenska. Personer med hörsel- och synnedläggningar blir i läroboken isolerade till punktskrift och teckenspråk och ingenstans tas deras användande av ”de hörandes” språk upp.

Beskrivningen av ”de döva” och ”de blinda” är helt könsneutral och i med teckenspråk har författarna valt att ta med en bild på Kronprinsessan Victoria (Lyberg Mogensen et al. 2007:9). Ingen bild på en person med det faktiska funktionshindret har tagits med.

Även senare i boken förekommer grupperingen av blinda personer då man påpekar att ”[b]iblioteken [...] sköter också de blindas taltidningar och talböcker” (Lyberg Mogensen et al. 2007:32). Dessa böcker är alltså tillsynes inte tillgängliga för personer som inte är blinda.

6.2.2 Varierade funktionsförutsättningar¹

Olika förutsättningar då det kommer till personers kroppsfunktioner, förekommer inte med någon speciellt stor utsträckning i läroboken. Alla personer som presenteras på lärobokens bilder ingår tillsynes i normen och inte ens när man tar upp dövhet och blindhet är personer med funktionshindret representerade på bilderna. Inga andra hjälpmedel än glasögon (som finns med på fem ställen i boken) är representerade i läroboken. Läroboken visar dock på öppenheten inför att dess läsare kan vara allergiska mot djur (Lyberg Mogensen et al. 2007:129).

Ett exempel på en person som inte ingår i normen sker under rubriken ”Ankungen som blev svan” (Lyberg Mogensen et al. 2007:20) där det beskrivs att H.C. Andersen som ung ”var klen, ful och fumlig” (Lyberg Mogensen et al. 2007:20). Det berättas att Andersen ”var ensam och ’underlig’ och blev mobbad för att han var annorlunda” (Lyberg Mogensen et al. 2007:20). Efter en bedrövlig ungdomstid med många motgångar beskrivs det hur personer i Andersens närhet börjar upptäcka hans talang och hur han börjar sitt författarliv (Lyberg Mogensen et al. 2007:20). Berättelsen slutar med att förkunna att ”Andersen blev, liksom den fula ankungen i sagan, en svan, mer uppskattad över världen än någon annan dansk” (Lyberg Mogensen et al. 2007:21).

Ett annat tillfälle där läroboken går emot normen är i ett avsnitt som läroboksförfattarna benämnt ”Om att lära” (Lyberg Mogensen et al. 2007:26). Här står det att ”[a]lla människor har en egen *inlärningsstil*” (Lyberg Mogensen et al. 2007:26). Presentationen av lärstilar och att människor lär sig på olika sätt kan ses som en strävan av författarna att få eleven att inse att vi alla är olika. Författarna är även noga med att påpeka då det gäller studiemiljö, att ”[v]i har alla olika behov och det är viktigt att du kommer underfund med vad som passar just dig” (Lyberg Mogensen et al. 2007:30).

¹Som nämndes ovan i begreppsdefinitionen av ”funktionshinder” (punkt 4.3.6), använder jag här Nyberg och Gustavssons uttryck ”variationer i människors funktionsförutsättningar” (Nyberg & Gustavsson 2006:5) då detta uttryck på ett bra sätt beskriver hur människor är olika utan att klassa vissa personer som direkt avvikande.

6.3 Kön

6.3.1 Transsexualitet

Då det gäller kön är transpersoner inte alls representerade i boken. Läroboksförfattarna tar inte upp transsexualitet i någon text eller med uppenbar avsikt i någon bild (se även Berge & Widding 2006:28). Läroboken är istället väldigt centrerad kring att särskilja flickor och pojkar och uppmanar till och med eleven att den i personbeskrivningar till exempel "[s]jälvklart behöver [...] ge läsaren ledtrådar om [personens] kön [...]" (Lyberg Mogensen et al. 2007:62) vilket då innebär att specificera personen som en "honom eller henne" (Lyberg Mogensen et al. 2007:62).

6.3.2 Pojkar och flickor

På de bilder som förekommer i läroboken skapas en generell bild av att flickor är mer aktiva i skolarbetet än vad pojkarna är. Flickorna presenteras i biblioteksmiljöer (Lyberg Mogensen et al. 2007:33), i aktivt skolarbete framför datorn (Lyberg Mogensen et al. 2007:34), som den som har kommandot framför klassen (Lyberg Mogensen et al. 2007:45), som intensivt skrivande (Lyberg Mogensen et al. 2007:54) och "fritidsläsande" (Lyberg Mogensen et al. 2007:174). Pojkarna på bilderna är däremot mer inaktiva i klassrumssituationer (Lyberg Mogensen et al. 2007:45), sportar (Lyberg Mogensen et al. 2007:65, 190), håller på med mobilen (Lyberg Mogensen et al. 2007:70) eller har försovit sig (Lyberg Mogensen et al. 2007:154). Det är bara på två bilder som en pojke verkar arbeta aktivt med skolarbete genom att läsa en bok, varav ena gången denne pojke är Harry Potter (Lyberg Mogensen et al. 2007:130, 140).

6.3.3 Normbilden av flickor och pojkar

Vid ett tillfälle i boken förekommer en stereotyp där flickor uppvisas som svagare än pojkar. Författarna har valt att komparera adjektivet "stark" på följande vis: "Camilla är *stark*, men Pelle är *starkare*. Men *starkast* av alla är Erik" (Lyberg Mogensen et al. 2007:177).

Ett annat exempel där det presenteras hur pojkar och flickor ska vara presenteras i kapitlet "Sagens underbara värld" (Lyberg Mogensen et al. 2007:100) som läroboksförfattarna valt att inleda med följande stycke:

Var någonstans kan det inträffa att den undanskuffade, smutsiga och hunsade pigan får gifta in sig i den kungliga familjen? Att den minsta och dummaste av bröderna får prinsessan och halva kungariket? Att den fula grodan förvandlas till prins när någon kysser den?

Naturligtvis i sagan och bara där. (Lyberg Mogensen et al. 2007:100)

Det ovanstående citatet sänder inte bara ut budskapet att drömmar om ett bättre liv inte kan slå in i den ”verkliga” världen utan den ger även implikationer om den normföreställning läroboken återskapar. Lyckan i det ovanstående citatet representeras av att få vara en del av kungafamiljen. Detta betyder således att om en flicka vill bli lycklig så ska hon vara ren och självgående. Pojkar får inte vara små och dumma, de ska vara ståtliga och kloka. Pojkar som känner sig fula har inte någon chans – de kommer aldrig att kunna bli någon vacker prins.

6.3.4 Författarporträtt

Då det kommer till författarporträtt är, som sagt ovan, manliga författare överrepresenterade jämfört med kvinnliga. Av de författare vars författargärning beskrivs mer ingående är nio män och två kvinnor. De manliga författarna får därmed ungefär 16 sidor medan de kvinnliga får totalt 2,5 sidor. Då det kommer till beskrivningarna om författarnas litterära gärningar så hyllas alla män medan kvinnorna presenteras med mer måttliga ordalag. Jostein Gaarders första roman beskrivs som att den åstadkom ”succé när den kom” (Lyberg Mogensen et al. 2007:133), en Peter Pohl-roman beskrivs som att den ”ansågs förnya den svenska ungdomsromanen när den kom ut 1985” (Lyberg Mogensen et al. 2007:132), en av Harry Kullmans romaner beskrivs som ”den första moderna ungdoms- eller tonårsromanen i Sverige” (Lyberg Mogensen et al. 2007:131), läroboksförfattarna påstår att ”[p]å 2000-talet finns knappast någon under tjugo år som inte läst böcker av kusinerna *Sören Olsson* [...] och *Anders Jacobsson* [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:134), om Charles Dickens far skrivs det: ”Föga anade [...] John Dickens att hans son [Charles] skulle bli världsberömd [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:109), läroboksförfattarna berättar att när Robert Louis Stevensons roman *Skattkammaren* publicerades i bokform ”blev framgången kolossal” (Lyberg Mogensen et al. 2007:114), även om Samuel Clemens (alias Mark Twain) beskrivs ha levt ett förskräckligt liv så skrivs det att han ”blev världsberömd som humorist genom sina böcker och sina föreläsningsturnéer” (Lyberg Mogensen et al. 2007:117). Slutligen beskrivs Jules Verne som ”[d]en första riktiga science fiction-författaren [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:136). Christine Nöstlinger beskrivs däremot som att hon ”skriver okomplicerade, vardagliga ungdomsböcker med en samhällskritisk udd” (Lyberg Mogensen et al. 2007:132). I det andra kvinnoförfattarporträttet får Lucy Maud Montgomery en mer direkt positiv beskrivning då det i texten stipuleras att ”Montgomery hade svårt att hitta en förläggare som ville ge ut Anne på Grönkulla, men när den väl blev publicerad blev den enormt populär och

fick utmärkta recensioner i pressen” (Lyberg Mogensen et al. 2007:118) samt ”Montgomery var en uppskattad föredragshållare [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:119). Dock tas även de lovord Mark Twain givit Montgomery upp (Lyberg Mogensen et al. 2007:118) vilket ger en känsla av att till och med den store Twain tyckte om Montgomery.

6.4 Religion/trosuppfattning

Enda gången någon form av religion/trosuppfattning tas upp i läroboken är i kapitlet ”Grekiska och nordiska myter” (Lyberg Mogensen et al. 2007:72). Kapitlet inleds med att några grekiska myter och berättelser återberättas. Författarna väljer sedan att gå in på nordiska myter och berättar vad de kallar ”den fornnordiska skapelseberättelsen” (Lyberg Mogensen et al. 2007:83). Efter berättelsen ställer sig författarna frågan: ”Hur kan vi då veta så mycket om hur våra förfäder en gång trodde och tänkte?” (Lyberg Mogensen et al. 2007:83). Här implicerar författarna att de personer som ingår i ”vi” har nordiska förfäder.

De enda andra religionerna som dyker upp i boken är kristendomen som beskrivs på ett mycket förenklat sätt. Kristendomen presenteras som religionen som avlöser den gamla folktron i Sverige och som en religion som skyddar människor mot onda varelser så som troll (Lyberg Mogensen et al. 2007:88).

Kristendomen kommer även upp i kapitlet som handlar om namn. Här berättas det att ”[d]e äldsta namn som bevarats finns på inskrifter från de gamla rikena vid Eufrat och Tigris och i Egypten” (Lyberg Mogensen et al. 2007:146). Vilka dessa namn är nämns dock inte. Författarna går sedan vidare och radar upp namn som härstammar från det Gamla och det Nya Testamentet och drar slutsatsen att ”[e]n stor del av våra svenska förnamn går på det här sättet tillbaka till hebreiska, grekiska och latinska namn” (Lyberg Mogensen et al. 2007:147). Den enda religiösa skrift vars namn blir presenterade i läroboken är bibeln. Man borde här kunnat inkludera även andra namn som finns med i andra heliga skrifter i boken för att fler elever ska kunna känna identifikation.

Läroboksförfattarna har valt att ha med en underrubrik i avsnittet om efternamn som de benämnt ”Utländska namn” (Lyberg Mogensen et al. 2007:148). De namn som presenteras här är dock även de västerländska (Lyberg Mogensen et al. 2007:148).

6.5 Sexuell läggning

6.5.1 Heteronormativitet och kärnfamiljen

Den enda sexuella läggning som framställs i läroboken är heterosexualitet. Detta blir aktualiserat för första gången i en tankekarta på temat ”Mitt liv” (Lyberg Mogensen et al. 2007:19). Tankekartan fungerar som ett exempel på hur den tankekarta som eleven ska framställa på temat ”Mitt liv” kan se ut. På bilden kan man se en representation av hur en ungdoms liv ser ut (jfr Bergström & Boréus 2005:305-306). De kategorier som ”ungdomen” valt ut är ”Kompisar”, ”Skolan”, ”Dagis”, ”Stallet”, ”Syskon” och ”Föräldrar” (Lyberg Mogensen et al. 2007:19). Förutom att denna ”ungdom” (som är könsbestämd) har en syster och en bror har den även, i en heteronormativ anda, en mamma och en pappa. Bilden som målas upp är av en ungdom som lever i en ”normal” svensk kärnfamilj.

Den svenska kärnfamiljen är sedan ett ständigt återkommande tema i läroboken. I ett avsnitt som handlar om elevers hemmastudiemiljö rekommenderar författarna eleven att: ”Prata med dina föräldrar och syskon och försök samsas om utrymmet.” (Lyberg Mogensen et al. 2007:31). Här förutsätter författarna att eleven bor tillsammans med båda sina föräldrar (även om det inte betyder att de två föräldrarna bor tillsammans) och att eleven har syskon. Denna bild av att en familj består av två föräldrar och flera barn återkommer vid flera tillfällen i boken. Endast ett exempel finns i läroboken som direkt anspelar på en ensamstående förälder. Vid detta tillfälle är dock personen ”[e]n änka [med] två unga döttrar” (Lyberg Mogensen et al. 2007:176). I övrigt förekommer bara exempel på familjer med endast ett barn och på mer dysfunktionella familjeförhållanden i skildringarna av olika författares liv.

Kärnfamiljen som presenteras i boken bor även i villa. Detta blir tydligt bland annat i textexemplen: ”Det var nästan lika stort som vår villa [...]” (Lyberg Mogensen et al. 2007:41) och: ”Vi gick en trappa upp för att titta på det rum som jag skulle ha.” (Lyberg Mogensen et al. 2007:63). Ingen annan boendeform finns representerad i läroboken förutom på två animerade bilder där flerfamiljshus finns med (Lyberg Mogensen et al. 2007:25, 174).

Kärnfamiljens förehavanden presenteras vid flera tillfällen, till exempel ”[k]l 6 ska hela familjen äta middag” (Lyberg Mogensen et al. 2007:67) samt en kort berättelse om hur familjen (bestående av mamma, pappa, hund och två barn) åker på Smögensemester (Lyberg Mogensen et al. 2007:156).

Det finns även ett annat exempel på heterosexuell kärlek. Detta exempel presenteras i ett utdrag från en flickas dagbok (Lyberg Mogensen et al. 2007:71). Flickan heter Lotta och man får

följa sex dagar av hennes liv i dagboksutdraget. I utdraget beskriver Lotta en pojke som heter Johan. Man får följa hur Johan den 11 november hälsar på Lotta när han ser henne på bussen till att han den 13 november pratar med henne. Lotta beskriver Johan som ”så söt!” (Lyberg Mogensen et al. 2007:71). Dagboksutdraget blir lärobokens representation av vad en flicka i högstadieåldern upplever och handskas med i sin vardag. I detta fall handlar det om en ungdomskärlek som är heterosexuell.

6.6 Sammanfattning

Ett tydligt exempel på när osynliggörande/synliggörande sker är i författarporträtten där i huvudsak västerländska manliga representanter finns presenterade. Ojämvikten mellan män och kvinnor är dock inte lika påtaglig som den mellan västerländsk och icke-västerländsk litteratur.

Vid några tillfällen i läroboken presenteras ögonblicksbilder över ”samhället”. Ett sådant tillfälle är då nästan ett helt uppslag föreställer av en animerad bild på en livsmedelsaffär (Lyberg Mogensen et al. 2007:22-23). Bilden av den ”påhittade” livsmedelsaffären blir en av lärobokens presentationer av samhället. Det blir därmed intressant att se vilka personer som blir inkluderade respektive exkluderade i denna samhällsbild och därmed antas få plats i det ”faktiska” samhället (Bergström & Boréus 2005:305-306). På bilden finns 13 män, 12 kvinnor och tre barn (pojkar). Personerna på bilden är överlag ljusa i hyn, med undantag av en man som är mörkhyad. Inga mörkhyade kvinnor finns med på bilden. Sammantaget ger bilden ett homogent intryck där de flesta människorna tycks ha ett, om inte nordiskt så västerländskt ursprung. Det finns inga religiösa attribut med på bilden.

Kassörerna i livsmedelsbutiken är båda kvinnor vilket går i linje med den stereotypa bilden av den kvinnliga kassörskan. De par som syns på bilden består av man och kvinna vilket fortsätter i linje med lärobokens resterande heteronormativa innehåll.

Det finns heller inga tecken på att personerna på bilden har några funktionshinder. Inga hjälpmedel som rullstol, käpp eller ens glasögon (förutom ett ställ med solglasögon som är till salu) finns med på bilden.

Sammanfattningsvis, de som får det största utrymme i detta ”samhälle” och därmed representerar lärobokens norm är heterosexuella, vita, västerländska män och kvinnor utan synliga funktionshinder.

Vid de flesta tillfällen i läroboken där exempel på de olika aspekterna etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning och sexuell läggning presenteras aspekterna för

sig själva eller i enlighet med det normativa. Ett exempel på en aspekt som inte integreras med någon annan är funktionshinder med presentationen av ”De döva” och ”De blinda”. Personer med dessa funktionshinder får ingen nyanserad beskrivning och sätts inte i samband med resten av samhället utan blir en särskild grupp människor som endast definieras med sitt funktionshinder. Detta är tecken på att personer med funktionshindren har en låg maktposition då de inte tilldelas möjligheten att skildras eller verka som enskilda individer inom svenskämnesdiskursen (de los Reyes & Mulinari 2005:16).

Normalitet är ett genomgående tema i läroboken. Vad som anses vara ”normalt” respektive ”onormalt” blir tydligt i sökandet efter vilka som får vara med och vilka som utesluts (Lind Palicki 2010:30). Ett exempel på när normens överlägsenhet i där män och kvinnor är normkönen och transpersoner osynliggörs fullständigt. Vidare är normativitet tydlig då de människor som presenteras i boken i huvudsak har västerländskt utseende och heterosexuell läggning. Den, i mångt och mycket, endimensionella bild av människan som målas upp i läroboken (inte minst i ”livsmedelsbutiken”) går inte i linje med Muncks intersektionella sätt att se på mångfald (Munck 2006:72-73) utan snarare gestaltar läroboken en bild av samhället där normalitet råder och där personer som inte ingår i normen (exempelvis personer med funktionshinder) främmandegörs och blir klassade som ”dom”.

7. Avslutande diskussion

Som klargjordes under rubriken ”2. Syfte & frågeställningar” ämnar denna undersökning ytterligare föra in svenskämnet i diskussionen om huruvida detta ämnes läroböcker går emot skolans värdegrund. En diskussion om detta inleder följande kapitel.

Skolverkets undersökning *I enlighet med skolans värdegrund?* har fungerat både som bakgrund och motivering till denna undersökning och det är mot den undersökningen som denna studie sedan kommer att sättas i samband med.

Detta kapitel avslutas med en vidare diskussion om hur elever kan bli påverkade av de läroböcker de möter i skolan samt vilken typ av forskning som denna undersökning banar väg för.

7.1 Med eller emot skolans värdegrund?

Som beskrivs ovan ska resultatet av analysen ställas mot den värdegrund som presenteras i Lpo 94. Syftet är att undersöka om det finns tendenser i läroboken som strider mot den värdegrund som skolan ska bygga på. I analysen ovan framkommer en mängd oegentligheter

som man skulle kunna säga strider mot skolans värdegrund även om inga explicita kränkningar förekommer i läroboken.

7.1.1 Differentiering mellan ”Vi” och ”Dom”

I läroboken sker ett ständigt särskiljande mellan ”Vi” och ”Dom”. Att vissa personer inte blir presenterad i läroboken eller presenteras som ”onormal” är en indikation att dessa personer inte ingår i den normalitet boken återskapar (jfr Lind Palicki 2010:30). Genom denna undersöknings analys utkristalliseras det ganska tydligt vad som anses vara ”normalt” (till exempel att tala det svenska språket, att vara hörandes och så vidare) respektive ”onormalt” (till exempel att vara döv, tala ett annat språk än svenska och så vidare). Att ständigt ingå i klassificeringen ”Dom” och därmed ses som avvikande från normen ”Vi”, torde ses som en typ av kränkning vilket, enligt värdegrunden, inte får förekomma i skolan (se Skolverket 2006b:3). I den undersökta läroboken sker differentiering mellan ”Vi” och ”Dom” bland annat i beskrivningen av döva och blinda personer. Döva och blinda särskiljs från ”oss” (normen) bland annat genom att de inte inkluderas i ”vårt” svenska språk utan endast begränsas till ”sitt” ett eget språk. Differentieringen leder i det yttersta till och med till att ”de döva” inte tycks besitta någon form av skriftspråk, trots att det ”vanliga” skriftspråket i stort sett är lika tillgänglig för dem som för ”hörande”. Det sker inte heller någon diskussion om att hur hörande och seende personer använder punktskrift och teckenspråk i vardagen för att kommunicera med döva/blinda anhöriga. Dessutom spår de mycket sakliga beskrivningen av döva och blinda på och utan personlig representation på mystiken om ”de döva” och ”de blinda”.

Ett annat exempel på ett ”Vi-och-Dom”-tänkande är i beskrivningen av icke-svenska alfabet där ”vi” talar svenska och ”dom” talar andra språk. Trots att läroboken delvis räddar upp denna differentiering genom att på ett positivt sätt uppmana elever att berätta om de talar något annat språk än svenska (Lyberg Mogensen et al. 2007:9 156), innebär användningen av ”vi” och ”man” att användandet av andra språk än svenska är avvikande och inte något som majoriteten av eleverna gör. Differentieringen mellan ”svenskar” och ”invandrare” blir även överdrivet tydlig då man beskriver hur det ”[i] alla kommuner i Sverige bor människor med ursprung i något annat land” (Lyberg Mogensen et al. 2007:148). Kanske är detta ett försök av läroboksförfattarna att normalisera invandraren men behovet att ge denna beskrivning av en invandrare innan själva uppgiften beskrivs ger bara en bild av hur ”invandrare” är avvikande från ”oss andra”. Läroboksförfattarna skulle lätt ha kunnat ändra den här känslan genom att till exempel omformulera uppgiften.

7.1.2 Osynliggörande och normskapande

I den undersökta läroboken sker ett reproducerande av en tydlig norm. Analysen visar att läroboken inte genomsyras av mångfald på något vis och ännu mindre då det gäller det intersektionella sättet att se på mångfald (jfr Munck 2006:72-73). Näst intill all typ av gestaltning i bild och text görs i form av normativa representanter. Detta omotiverade osynliggörande av vissa personer skulle kunna tolkas som en form av det som i diskrimineringslagen kallas *indirekt diskriminering* (se Diskrimineringslagen, SFS 2008:567 s.2). I läroboken visar sig detta bland annat genom att de människor som presenteras i huvudsak är, om inte av svensk, så i alla fall av västerländsk härkomst trots att detta inte på något vis är motiverat. Förutom att det är en dålig spegling av den mångkulturella skolan av idag, som skolans värdegrund fastställer och förespråkar att man ska ta till vara (Skolverket 2006b:4), skapar det en känsla av att det i huvudsak är personer med etniskt svensk tillhörighet och som talar svenska som ska använda läroboken. Det *internationella perspektivet* som förespråkas i värdegrunden (Skolverket 2006b:6), begränsas därmed till västerlandet.

Att skolan ska, enligt kursplanen i svenska, möjliggöra för eleven att även ta del av utomnordisk litteratur verkar i läroboken tolkas som att man ändå ska hålla sig till västerländsk litteratur. Genom att utesluta litterära verk skrivna i andra delar av världen går skolan delvis miste om en möjlighet att ”främja [elevernas] förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket 2006b:3), då det gäller människor med icke-västerländsk bakgrund.

Förutom att, i stort sett, osynliggöra personer med utomeuropeisk härkomst förekommer inga som helst beskrivningar eller representationer av transsexuella. I läroboken förekommer beskrivningar, bilder och berättelser med flickor och pojkar, kvinnor och män men inga som uttryckligen innefattar transsexuella.

Ett annat exempel på normens företrädare är den heteronormativitet som genomsyrar boken. Inga tecken på icke-heterosexuell kärlek kommer till uttryck i bokens bilder eller texter. I porträtteringen av samhället eller i arbetsuppgifter skulle författarna på ett mycket enkelt sätt kunna inkludera flera olika sexuella läggningar.

7.1.3 När läroboken samstämmer med värdegrunden

Vid de tillfällen läroboken tycks vilja föra in ett mångfaldstänk i läroboken så brister det ofta i klumpiga beskrivningar eller en oförmåga att ta i tillräckligt mycket. Detta kanske har att göra med att, som läroboksförfattarna påpekar, omarbetningen av boken genom åren varit mycket

restriktiv (se Lyberg Mogensen et al. 2007:3) vilket kan ha lett till att lärobokens innehåll inte hängt med den mångfald som idag är en realitet i skolan (jfr Skolverket 2006b:3-4).

Den ganska oansenliga presentation av olika funktionsförutsättningar som presenteras i läroboken ger, om dock en begränsad, samstämmighet med den del av läroplanen som menar att "[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart [...]" (Skolverket 2006b:3). Att måla upp för eleven att personer lär sig bäst på olika sätt (Lyberg Mogensen et al. 2007:26, 30) ger eleverna chansen att upptäcka hur de själva vill ha det i en lärsituation och därmed finna självkänedom.

7.2 Samband mellan denna studie och Skolverkets *I enlighet med skolans värdegrund?*

Mycket av det som kom fram i Skolverkets undersökning *I enlighet med skolans värdegrund?* kom även fram i denna undersökning. Likt Runbloms analys om etnisk tillhörighet, har det inte heller i denna undersökning påträffats någon problematisering om vad som menas med *kulturarv* (Runblom 2006:44). I denna undersökning blev det tydligt att "det egna och [...] det gemensamma kulturarvet [...]" (Skolverket 2006b:4) som benämns i värdegrunden, för den undersökta läroboken endast innefattar det västerländska kulturarvet. Det i denna undersökning påträffade differentiering mellan "Vi" och "Dom" går bland annat att förklara genom Runbloms tankar om att "[e]tniska frågor i undervisningen gäller i första hand beskrivningen av 'vi' och 'de andra'" (Runblom 2006:48). I litteratursammanhang skulle detta innebära att man börjar med att läsa västerländsk litteratur som (förväntas) ligga nära eleven, för att sedan sträcka sig utanför västerlandet. Dock innebär skolans ofta mångkulturella klassrum att västerländsk litteratur kanske inte alls ligger närmast för eleven och annan litteratur bör därmed även tas in i undervisningen (jfr Runblom 2006:49).

Runblom påtalar även bland annat den brist eller onyanserade framställning av Sveriges nationella minoriteter (Runblom 2006:46) vilket även är ett faktum i denna studies undersökta lärobok där endast den samiska minoriteten omnämns, och då mycket tunt. Då det gäller aspekten etnisk tillhörighet har denna undersökning, i likhet med Runbloms, inte funnit några "[e]xplicita uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar p.g.a. etnisk tillhörighet [...] i texterna" (Runblom 2006:47). Det som funnits har istället i denna undersökning förekommit implicit.

Förekomsten av funktionshinder är både i denna och i Nyberg och Gustavssons undersökning sällsynt och fåordigt beskrivet (Nyberg & Gustavsson 2006:11). Av samma

orsaker som presenteras i Nyberg och Gustavssons undersökning, beror denna mycket sällsynta framställning av funktionshinder antagligen på det ovan definierade begreppet, Nyberg och Gustavsson kallar, *utdefiniering* (Nyberg & Gustavsson 2006:37).

Denna undersökning visar på samma frånvaro av transpersoner i den undersökta läroboken som Berge och Widdings undersökning visade (Berge & Widding 2006:28). Vid de tillfällen det varit svårt att avgöra kön på personer, drar jag samma slutsats som Berge och Widding, nämligen att det trots allt inte var författarnas intention att dessa personer skulle vara transsexuella då detta inte uttryckligen angivits (Berge & Widding 2006:28). Då det gäller framställningen av män respektive kvinnor verkar däremot denna undersökning funnit något som Berge och Widding inte verkar påträffat, nämligen att det är kvinnorna som är de som framställs som aktiva i sitt skolarbete medan männen i huvudsak presenteras som mer inaktiva. Tillskillnad från Berge och Widdings undersökning har dock denna undersökning inte påträffat något i den undersökta läroboken försök att diskutera jämställdhet (se Berge & Widding 2006:29).

Då det gäller religion/trosuppfattning går det inte att dra några likheter mellan denna undersökning och Härenstams. Detta beror på att religion/trosuppfattning i mycket liten utsträckning förekommit i den undersökta läroboken samt att Härenstam endast fokuserat på Islam och Hinduism vilka inte tas upp alls i den undersökta boken (se Härenstam 2006).

Däremot finns många likheter mellan resultaten från denna undersökning och Larsson och Roséns undersökning om sexuell läggning. Bland annat överrensstämmer deras resultat om att ”[h]eterosexualitet är det normala tillstånd som inte ens behöver nämnas” (Larsson & Rosén 2006:37) även med denna undersöknings resultat. Vad som dock skiljer sig mellan denna undersökning och Larsson och Roséns undersökning är att de funnit exempel på skildringar av bi- och homosexualitet vilket denna undersökning inte gjort (Larsson & Rosén 2006). Som nämnts ovan, menar Larsson och Rosén, med hänvisning till Huusu (2005) att personer kan känna sig förolämpade av att deras sexuella läggning inte kommer till tals alls eller ständigt ifrågasätts (Larsson & Rosén 2006:39). Även Larsson och Rosén uppfattade att deras undersökta läroböcker genomsyrades av en föreställning om kärnfamiljen vilken trots diskussion om, ständigt återkom (Larsson & Rosén 2006:38).

I och med detta sammanlänkande av denna undersöknings resultat och Skolverkets resultat uppdagas en tydlig samstämmighet mellan de två undersökningarna. I Skolverkets rapport *I enlighet med skolans värdegrund?* drogs slutsatsen att: ”De forskare som har genomfört föreliggande läroboksgranskning visar [...] på exempel i de undersökta läroböckerna som är uttryck för stereotyper eller onyanserade framställningar, vilka *kan* upplevas som

diskriminerande eller kränkande.” (Skolverket 2006a:42). Detta är uppenbarligen gällande även för denna undersökning.

Utgångspunkten för denna studie var att undersöka om diskriminering kan förekomma inom flera ämnen än de Skolverket inkluderade då det gäller de undersökta aspekterna. I denna undersökning påträffades förekomster av vad som skulle kunna uppfattas som kränkningar och diskriminering, även om mycket av den diskriminering som påträffades var av det implicita slaget. Det går alltså här att dra slutsatsen att Esseds tankar om *everyday racism* (Essed 1991:288), som presenterades i inledningen, är verksam i den undersökta läroboken och att inte heller svenskämnet är fritt från företeelser som kan uppfattas diskriminerande och därmed gå emot skolans värdegrund.

7.3 Påverkan på elever

Denna undersökning har visat, liksom Skolverkets undersökning (se Skolverket 2006a:42), att det finns en risk för att elever som möter den undersökta läroboken i skolan kan känna sig kränkta eller diskriminerade. Detta beror i huvudsak på det osynliggörande som förekommer i läroboken och den bild av samhället som målas upp där vissa platsar medan andra inte gör det. Att blunda för det återskapande av normer som förekommer i läroboken är som att säga till eleverna att det är så samhället faktiskt ser ut (jfr Bergström & Boréus 2005:305-306). Läroboken och dess text kan istället användas som ypperliga diskussionsunderlag för att samtala just dessa frågor, vilket möjligtvis kan få elever utanför normen att känna sitt mervärde och känna trygghet och acceptans från sina skolkamrater och lärare.

7.4 Vidare forskning

För vidare forskning skulle det vara mycket intressant att undersöka flera läroböcker och andra läromedel som används i skolans alla olika stadier och ämnen då det gäller diskriminering och kränkningar.

Det skulle även vara intressant att vidare undersöka hur flickor och pojkar framställs i olika läroböcker och jämföra det med deras inställning till svenskämnet. Detta är intressant inte minst på grund av denna undersöknings fynd där det visat sig att flickor på bilder ofta porträtteras som mer aktiva i sina studier än pojkar samt den nyligen publicerade PISA-undersökningen som bland annat visade på att ”[s]venska pojkars lust att läsa har minskat signifikant sedan 2000 och PISA 2009 visar tydligt att läslust och läsprestationer hänger nära samman” (Skolverket 2010:130).

8. Källförteckning

8.1 Tryckta källor

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina, (red), (2005) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 2. uppl Lund: Studentlitteratur
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber
- Huusu, L. 2005. *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*. Stockholm: Höskoleverket
- Essed, Philomena (1991) *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park: Sage
- Lyberg Mogensen, Annika et al. (2007) *ESS i svenska – Lärobok 7*. Fjärde upplagens första tryckning. Stockholm: Natur & Kultur
- Lykke, Nina (2003) ”Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen”. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2003, nr 1 s. 47-57
- Lahdenperä, Pirjo (2001) ”Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs”. I: Linde, Göran (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur
- Munck, Kerstin (2006) ”Mångfald, text och värdegrund: Ett ämnesdidaktiskt perspektiv: svenskämnet”. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2006, nr 4 s. 69-85
- Mattsson, Tina (2010) *Intersektionalitet i socialt arbete*. Malmö: Gleerups
- Neumann, Iver B. (2003) *Mening, materialitet, makt – En introduktion till diskursanalys* Lund: Studentlitteratur
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Översättning: Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur
- Yuval-Davis, Nira (2005) ”Gender mainstreaming och intersektionalitet”. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2005, nr 2-3 s. 19-29

8.2 Elektroniska källor

- Berge, Britt-Marie & Widding, Göran (2006) *En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund?”* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>> [2010-11-18]

- Colnerud, Gunnel (2004) *Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. I: Pedagogisk forskning i Sverige. 2004, nr 2 Årg. 9, s. 81-98.* [Elektronisk] Kräver Adobe Acrobat Reader. Tillgänglig: [Journal's LINK](#) [2010-12-30]
- Diskrimineringsombudsmannen (DO) (2009) *Ordlista*. Internetsida [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.do.se/sv/Fakta/Ordlista/> [2010-12-01]
- Europarådet (1998) *Gender Mainstreaming – Conceptual framework, methodology and presentation of good practices. Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS)* Strassburg. [Elektronisk] Kräver Adobe Acrobat Reader. Tillgänglig: <http://www.unhcr.org/3c160b06a.html> [2010-11-12]
- Härenstam, Kjell (2006) *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?"* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659> [2010-11-18]
- Larsson, Håkan & Rosén, Maria (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. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659> [2010-11-18]
- Lind Palicki, Lena (2010) *Normaliserade föräldrar. En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974-2007*. Örebro Universitet. [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-10341> [2010-11-03]
- McCall, Leslie (2005) *The Complexity of Intersectionality. I: Signs: Journal of Women in Culture and Society. 2005, nr 3, vol. 30 s. 1771-1800.* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: EJS Electronic Journals Service [2010-11-30]
- Nilsson, Peter (2008) *Vilka är vi i läroböckerna? – En analys av läroböcker ur ett interkulturellt perspektiv*. Södertörns Högskola. [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-2488> [2010-11-08]
- Nyberg, Catarina & Gustavsson, Anders (2006) *En granskning av hur funktionshinder framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?"* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659> [2010-11-18]
- Regeringen (2009) *Trygghet för elever och unga*. Internetsida [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/6643> [2010-12-08]
- Regeringen (2010) *Diskrimineringslagen*. Internetsida [Elektronisk] Tillgänglig: <http://regeringen.se/sb/d/11043/a/111986> [2010-12-08]
- Runblom, Harald (2006) *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?"* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659> [2010-11-18]

- Sveriges Dövas Riksförbund, *Internationella handalfabetet* [Elektronisk] Kräver Adobe Acrobat Reader. Tillgänglig: <<http://www.sdrf.se/sdr/tmp/standard.php?pageId=595&rid=0>> [2010-12-06]
- Skolverket, (2006a) *I enlighet med skolans värdegrund?* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>> [2010-11-08]
- Skolverket (2000) *Kursplan för Svenska* [Elektronisk] Internetsida. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>> [2010-11-12]
- Skolverket (2006b) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94.* [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>> [2010-11-07]
- Skolverket (2010) *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap.* Rapport 352. [Elektronisk] PDF format. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473>> [2010-12-13]
- Witt-Brattström, Ebba et al. (2010). ”Skolflickor måste få rätt till sina hjältinnor”. [Elektronisk] Dagens nyheter, 30 augusti. Internetsida. Tillgänglig: <<http://www.dn.se/debatt/skolflickor-maste-fa-ratt-till-sina-hjaltinnor-1.1161360>> [2010-12-12]

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1: Regeringsbeslut, U2005/4337/S

Nedan följer det regeringsbeslut (U2005/4337/S) som Skolverket utgick ifrån i sin undersökning *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006):



Regeringsbeslut **III:4**
2005-05-12 U2005/4337/S

Utbildnings- och kulturdepartementet

Statens skolverk
Alströmergatan 12
106 20 STOCKHOLM

Uppdrag till Statens skolverk att göra en studie av vissa läroböcker

Bakgrund

Skolan är en viktig aktör i utvecklingen av demokrati, jämställdhet, tolerans och respekt för mänskliga rättigheter. I läroplaner och kursplaner beskrivs den värdegrund som skolan skall förmedla och som alla som arbetar i skolan skall levandegöra. Det är av vikt att man inom skolan för en diskussion om innehållet i de läromedel som används och reflekterar över hur dessa stödjer skolans uppdrag. Läroböckernas behandling av ämnena och kunskapsområdena får inte strida mot skrivningar i läroplanerna och relevanta kursplaner.

Flera undersökningar visar att det finns exempel på läroböcker som ger uttryck för främlingsfientlighet och intolerans mot homo-, bi- och transpersoner (HBT). HBT-frågor behandlas fördomsfullt och okunnigt eller inte alls. Andra studier pekar också på behovet av att se över vilka budskap skolböckerna förmedlar.

Mot denna bakgrund bör en analys göras av ett urval av läroböcker för att kunna ge en uppfattning av hur läroböcker bidrar till undervisningen i frågor som rör kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder.

Regeringens beslut

Regeringen uppdrar åt Statens skolverk att utarbeta en studie av läroböcker i grund- och gymnasieskolans undervisning. Läroböckerna skall analyseras med avseende på i vilken omfattning och på vilket sätt de avviker från läroplanens värdegrund. Eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar pga. kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder skall särskilt uppmärksammas.

Postadress
103 33 Stockholm

Telefonväxel
08-405 10 00

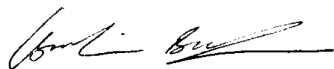
E-post: registrator@educult.ministry.se

Besöksadress
Drottninggatan 16


Telefax
08-21 68 13

Skolverket skall senast den 1 oktober 2005 redovisa hur myndigheten avser att genomföra uppdraget och därvid ange metoder, avgränsningar, urval eller andra prioriteringar som är väsentliga för uppdragets genomförande. Slutredovisning av uppdraget skall göras till regeringen (Utbildnings- och kulturdepartementet) senast den 1 december 2006.

På regeringens vägnar



Ibrahim Baylan



Margareta Winman

Kopia till

Finansdepartementet/BA
Utbildnings- och kulturdepartementet/G
Utbildnings- och kulturdepartementet/SV
Utbildnings- och kulturdepartementet/BIA
Justitiedepartementet/IM
Statsrådsberedningen
Riksrevisionen

9.2 Bilaga 2: Skolverkets frågeställningar i *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006)

Nedan presenteras de frågeställningar som ställdes till läroböckerna i Skolverkets undersökning *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006):

1) Vad säger lärobokstexten/bilderna explicit om etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning eller sexuell läggning? Vilka kategorier/grupper presenteras? När, var, hur och varför framträder dessa kategorier/grupper? I vilka sammanhang eller i vilka sociala relationer framträder dessa kategorier/grupper?

2) Vilka meningar/innebörder lägger lärobokstexten/bilderna i relation till etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning eller sexuell läggning (i de kategorier/grupper som framträder i läroboken?) Hur presenteras/gestaltas/konstrueras etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning och sexuell läggning? Hur framställs t.ex. kvinnor och män eller funktionshindrade i text och bild? Finns det exempel på stereotypier? Vilka? Finns det explicita uttryck för diskriminering, särbehandling, kränkning? Förekommer osynliggörande, uteslutning? Vilket fokus har texten (normalitet eller mångfald)?

3) Finns det exempel på resonemang som försöker överskrida stereotypier etc. ("goda exempel")?

(Skolverket 2006a:14)