

I enlighet med skolans värdegrund?

En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker

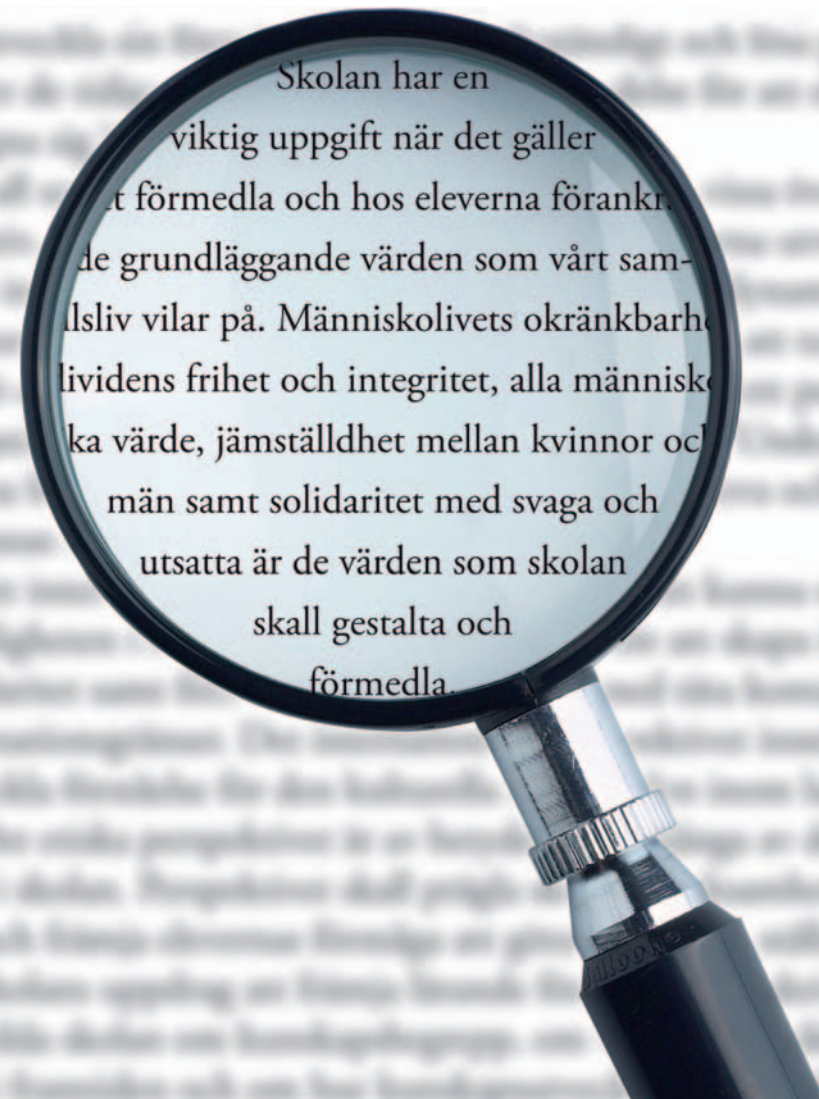
Föreliggande rapport är redovisningen av ett regeringsuppdrag avseende granskning av ett urval av läroböcker för grundskolan och gymnasieskolan där fem aspekter har analyserats: etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och annan trosuppfattning samt sexuell läggning.

Forskare har genomfört läroboksgranskningen, som omfattar 24 läroböcker i biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Läroplanernas värdegrund har varit utgångspunkten för analysen och forskarnas uppgift har varit att bedöma om och hur läroböckernas innehåll avviker från denna värdegrund. Forskarna har också haft till uppgift att identifiera eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar p.g.a. någon av de fem aspekterna. Att även lyfta fram "goda exempel" har ingått i deras uppdrag.

Skolverket

www.skolverket.se

I enlighet med skolans värdegrund?



Skolverket

Skolverket

Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 06:965
ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-285

Grafisk produktion: AB Typoform

I enlighet med skolans värdegrund?

En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker.

Innehåll

Inledning 6

Regeringsuppdraget – bakgrund och syfte 6

Läroplanernas värdegrund 6

Den statliga styrningen av läromedel
– en historisk tillbakablick av Boel Englund 7

Tidigare granskningar av läroböcker 10

Etnisk tillhörighet 11

Genus 11

HBT-frågor 12

Religion 12

Rapportens disposition 13

Om undersökningens genomförande 14

Frågor som väglett läroboksgranskningen 14

Forskare har genomfört läroboksgranskningen 15

Avgränsningar 16

Urval av läroböcker 16

Resultat av forskarnas läroboksgranskning 19

Etnisk tillhörighet av Harald Runblom 19

Funktionshinder av Catarina Nyberg och Anders Gustavsson 24

Kön av Britt-Marie Berge och Göran Widding 28

Religion/trosuppfattning av Kjell Härenstam 33

Sexuell läggning av Håkan Larsson och Maria Rosén 37

Skolverkets sammanfattande bedömning 42

Uttryck för diskriminering och kränkningar i läroböckerna 42

*Elevfrågor – underlag för diskussion och reflektion
eller förstärkning av fördomar?* 44

Andra brister som uppmärksammats i läroböckerna 45

Läroboken – en kompromissprodukt 46

Föredömliga läroböckers utformning 47

Läroboksanvändning och läromedelsmångfald 49

Några avslutande reflektioner 50

Referenser 53

**Bilaga 1. Presentation av medverkande
forskare 56**

Forskare som genomfört läroboksgranskningen 56

Referenspersoner 58

Bilaga 2. Utvalda läroböcker 60

Förord

I föreliggande rapport redovisas regeringsuppdraget avseende granskning av ett urval av läroböcker för grundskolan och gymnasieskolan där fem aspekter har analyserats: etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och annan trosuppfattning samt sexuell läggning.

Läroboksgranskningen har genomförts av forskare som var och en har specialkompetens inom en av de fem aspekter som har analyserats i denna undersökning. Till respektive aspekt har även en referensperson knutits. Professor Harald Runblom har genomfört granskningen för aspekten etnisk tillhörighet. Hans referensperson har varit docent Hans Ingvar Roth. Professor Anders Gustavsson och fil.dr. Catarina Nyberg har granskat läroböckerna utifrån aspekten funktionshinder. Deras referensperson har varit professor Staffan Selander. Docent Britt-Marie Berge och adjunkt Göran Widding har granskat könsaspekten. Deras referensperson har varit professor Ulla Johansson. Professor Kjell Härenstam har analyserat religion och trosuppfattning i de utvalda läroböckerna. Hans referensperson har varit docent Eva Hellman. Docent Håkan Larsson och fil.mag. Maria Rosén har granskat läroböckerna utifrån aspekten sexuell läggning. Deras referensperson har varit fil.dr. Josefin Rönnbäck. Forskarna som har genomfört läroboksgranskningen, liksom referenspersonerna, presenteras mer utförligt i bilaga 1. Mer information om de deltagande forskarna finns även i kapitlet *Om undersökningens genomförande*.

Professor Boel Englund har skrivit avsnittet om *Den statliga styrningen av läromedel – en historisk tillbakablick* i rapportens inledning.

De forskare som har genomfört läroboksgranskningen svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna rapport i kapitlet *Resultat av forskarnas läroboksgranskning*. I kapitlet *Skolverkets sammanfattande bedömning* framgår vilka ställningstaganden och slutsatser Skolverket har kommit fram till utifrån forskarnas analyser.

Underlaget till denna rapport utgörs av forskarnas redovisningar av sina respektive granskningar. Forskarnas texter finns att ladda ned som pdf-filer på Skolverkets hemsida, www.skolverket.se.

Projektgruppen på Skolverket, som har arbetat med granskningsuppdraget och bl.a. sammanställt denna rapport med forskarnas redovisningar som underlag, består av Lena M. Olsson, Charlotte Samuelsson och Gunnar Åsén. Birgitta Gladh-Carlsson har också medverkat i projektet som expert på frågor om styrdokument.

Stockholm i november 2006

Lena Fischer

Avdelningschef
Avdelningen för utbildningsfrågor

Charlotte Samuelsson

Projektledare
Enheten för analys och samordning

Inledning

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 ska förmedla och som alla som arbetar i skolan ska levandegöra. Det är av vikt att man inom skolan för en diskussion om innehållet i de läroböcker 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.

Regeringsuppdraget – bakgrund och syfte

Skolverket har genom beslut den 12 maj 2005 av regeringen fått i uppdrag att genomföra en granskning ”av ett urval av läroböcker i grund- och gymnasieskolans undervisning 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”.¹ Uppdraget avser att analysera läroböcker ”med avseende på i vilken omfattning och på vilket sätt de avviker från läroplanens värdegrund. Eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder skall särskilt uppmärksammas.”

Läroplanernas värdegrund

Läroplanen för grundskolan (Lpo 94) och läroplanen för gymnasieskolan (Lpf 94) inleds med ett avsnitt om skolans värdegrund.² De värden som lyfts fram och som skolan ska gestalta och förmedla till eleverna är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.

Värdegrund handlar ytterst om relationer mellan människor och hur vi behandlar varandra. Läroplanerna slår fast att en viktig uppgift för skolan är att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Detta innebär bl.a. att skolan ska främja elevernas förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse och medkänsla.

I läroplanerna anges också att undervisningen ska vara saklig och allsidig samt att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de

1 U2005/4337/S.

2 Se Skolverket (2006a) och Skolverket (2006b).

förs fram. Samtidigt står det angivet i läroplanerna att alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värdena och klart ta avstånd från det som strider mot dem. Tendenser till trakasserier ska t.ex. aktivt bekämpas och främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

Den statliga styrningen av läromedel – en historisk tillbakablick³

Historiskt sett har läroboken varit ett av de medel staten använt för att styra verksamheten i den svenska skolan – och därmed erfarenhetsförmedlingens innehåll och organisation – i den riktning man önskat. Statliga kommissioner har granskat och värderat aktuella läroböcker åtminstone sedan andra hälften av 1800-talet. Exempel är kommissionerna för granskning av elementarläroverkens språkundervisning 1866 och för historie- och geografiundervisningen 1868. Den nyromantiske diktaren Lorenzo Hammarsköld upprättade på uppdrag av 1812 års Uppfostringskommitté en förteckning över de läroböcker som fanns för de statliga läroverken; läroverksrevisionerna ger senare förteckningar över använda läroböcker. Statliga organ har haft till uppgift att granska och godkänna läromedel och läromedel har reglerats i skollag och skolförordning. Detta gäller fram till början av 1990-talet. Under 1980-talet luckrades det statliga styrsystemet upp även ifråga om läromedlen och från och med början av 1990-talet har den statliga regleringen av läromedlen i det närmaste upphört.⁴

Dock finns idag i grundskoleförordningen en föreskrift som rör inte bara läromedel utan just läroboken. § 24 stadgar att eleverna utan kostnad ska ha tillgång till böcker, skrivmateriel och andra hjälpmedel. Därefter sägs: ”Särskild vikt skall läggas vid att eleverna i undervisningen har tillgång till läromedel som täcker väsentliga delar av ett ämne eller en ämnesgrupp och som är ägnade att ge fasthet och sammanhang i studierna”.⁵

Formuleringen syftar mycket tydligt främst på läroböcker, dessa fortfarande centrala läromedel. ”Läromedel som täcker väsentliga delar av ämnen eller ämnesgrupper”. Det var den typen av läromedel som på 1970-talet kallades centrala läromedel och som den till Skolöverstyrelsen knutna läromedels-

3 Professor Boel Englund, verksam vid Lärarhögskolan i Stockholm, har skrivit avsnittet om *Den statliga styrningen av läromedel – en historisk tillbakablick*.

4 Den skoladministrativa reformen 1982 med ökat decentraliserat ansvar för skolan, statsbidragssystemets förändring och läroplanernas funktion som mäldokument är enligt Juhlin (1994, s. 30) de steg som avregleringsprocessen innefattar. Den följande historiska översikten bygger framför allt på Juhlin (1994).

5 SFS 1997:599.

nämnden hade till uppgift att granska. Kanske är det så att den ”heltäckande” läroboken, den som Selander och Skjelbred (2004) kritiserar bl.a. därför att den ska uppfylla alla typer av mål inom ett ämne, lever kvar med stöd av ett skoladministrativt begrepp som har närmare 40 år på nacken.

Men vi tar ett steg tillbaka. Regelrätt statlig förhandsgranskning av läromedel inrättades i och med tillkomsten av Statens läroboksnämnd 1938. Nämnden var först underställd Skolöverstyrelsen men blev sedan en egen myndighet. Det var ett organ vars främsta uppgift var att granska läroböcker och förteckna de böcker som fick användas i undervisningen. Endast läroböcker som fanns med på de förteckningar nämnden upprättade fick användas. Nämnden hade ett omfattande granskningsuppdrag. Den granskade om innehållet i boken var objektivt och vederhäftigt och om det stämde överens med undervisningsplanen, och vidare om boken var lämplig för de kursmoment, klasser eller stadier den var avsedd för. Också sådant som typografi, illustrationer, stilsorter, papper, format och om priset var skäligt granskades. Nämnden skulle också främja tillkomsten av goda läroböcker och följa utvecklingen på läroboksområdet i utlandet.

I samband med läroplansreformerna på 1960-talet visade det sig svårt att göra den föreskrivna bedömningen av kvalitet och pedagogiska egenskaper hos en lärobok. Det är också vid den här tiden som det gamla begreppet lärobok ersätts av det vidare begreppet läromedel och en liten uppluckring börjar ske i skolförfattningarnas bestämmelser om vilka läromedel som får användas. I skolförordningen 1971 talar man fortfarande bara om läroböcker⁶, 1974 däremot om läromedel, som uttryckligen innefattar framställningar även i ljud och bild⁷. Lärarna får formell rätt att framställa läromedel som komplettering till de av Skolstyrelsen antagna.⁸ En läromedelsutredning tillsattes, vars förslag om ett nytt system för granskning av läromedel genomfördes 1974.⁹ Läroboks/läromedelsnämnden knöts återigen till Skolöverstyrelsen. En åtskillnad gjordes nu mellan pedagogisk granskning och objektivitetsgranskning, och den pedagogiska granskningen överläts till läromedelsproducenterna. Vidare var det från och med nu bara läromedlen i samhällsorienterande ämnen som ansågs viktiga att granska. Läromedelsnämnden svarade för objektivitetsgranskningen.

Granskningen innebar både en bedömning av om läromedlet behandlade innehållet på ett sakligt och allsidigt sätt och en granskning av att det inte stred mot avsnittet Mål och riktlinjer i läroplanen. Granskningen gjordes obligatorisk för alla ”centrala läromedel” i samhällsorienterande ämnen. Begreppet hade funnits redan tidigare, i propositionen 1974 förtydligades det till att avse

6 SFS 1971:235, 5:13.

7 SFS 1974:438 § 2.

8 SFS 1974:481, 5:13.

9 SOU 1971:91.

”sådana läromedel som täcker väsentliga delar av ämnen, ämnesgrupper eller kursmoment som anges i gällande läroplan och därvid förser eleverna med instrument som hjälper dem att planera och organisera sina studier, öva färdigheter, inhämta fakta och sätta in dessa i ett meningsfullt sammanhang”.¹⁰

Den skoladministrativa reformen 1982 innebar att läromedelsfrågorna i huvudsak blev en kommunal angelägenhet. Statens institut för läromedelsinformation (SIL) hade inrättats 1974; nu införlivades läromedelsnämnden med SIL, som därmed ansvarade för det mesta av statens uppgifter inom läromedelsförsörjningen. SIL hade till uppgift att registrera, informera om och från och med 1983 även att granska och fastställa centrala läromedel som nu med en något annan definition kallades basläromedel. Läromedel definierades som ”sådant som förmedlar innehållet i gällande läroplan”, basläromedel som (tryckt) ”material som täcker väsentliga delar av ämne, ämnesgrupp eller kursmoment enligt gällande läroplan och är ägnat att ge fasthet och sammanhang i studierna”.¹¹ Granskningen gällde fortfarande läromedel i samhällsorienterande ämnen och Skolöverstyrelsen ansvarade alltjämt för forsknings- och utvecklingsarbetet inom läromedelsområdet. SIL fick också som uppgift att genomföra så kallade temagranskningar och ämnesgranskningar¹² samt att ansvara för produktionsstöd.

I och med riksdagens beslut om förändring av de statliga skolmyndigheterna 1991 avvecklades SIL. Handikappfrågor inom skolan blev ett prioriterat område och Statens institut för handikappfrågor i skolan inrättades. Delar av SILs arbete som var inriktat mot handikappområdet flyttades över till den nya myndigheten. Propositionen om ansvaret för skolan hade angivit att de uppgifter som inte kom att ingå i det nya institutet skulle föras till det nya Skolverket.¹³ Utbildningsutskottet anförde detsamma: man utgick från att de av SILs nuvarande arbetsuppgifter som inte kom att ingå i det nya institutet, som fastställande av basläromedel, granskning och information om läromedel, skulle ingå i det nya Skolverkets arbetsuppgifter.¹⁴ I en senare proposition under verksamhetsåret föreslås emellertid att den nuvarande objektivitetsgranskningen av läromedel i samhällsorienterande ämnen och fastställandet av basläromedel ska upphöra.¹⁵ Det finns inte längre behov av en central granskning av läromedel. Utbildningsutskottet har inget att invända mot propositionens förslag att det i Skolverkets ordinarie utvärdering av skolverksamheten också ingår en objektivitetsgranskning av läromedel i samhällsorienterande

10 Prop 1974:13, s. 22.

11 SFS 1982:393.

12 Prop 1988/89:4.

13 Prop 1990/91:18.

14 Prop 1990/91:UbU4, s. 52.

15 Prop 1990/91:115.

ämnen.¹⁶ Man anser dessutom att det bör ankomma på Skolverket att avgöra hur en sådan granskning ska utföras. I övrigt tillstyrks det som har anförts i propositionen om granskning av läromedel.

I och med riksdagens beslut regleras inte längre läromedel i skollag eller förordning annat än vad gäller gåvoläromedel i grundskolan.¹⁷ Den paragrafen hänvisar särskilt till det stycke i den föregående paragraf som nämndes inledningsvis, där det talas om ”läromedel som täcker väsentliga delar av ett ämne eller en ämnesgrupp och som är ägnade att ge fasthet och sammanhang i studierna”.

Tidigare granskningar av läroböcker

Med syfte att ge en viss inblick i vad som gjorts tidigare inom området läroboksgranskning presenteras här i korthet några svenska studier som har publicerats sedan de nu gällande läroplanerna för grund- respektive gymnasieskolan infördes 1994. Genomgången av tidigare granskningar gör inga anspråk på att vara komplett, utan syftet är att ge en bild av svenska studier som berört någon av de aspekter som Skolverkets granskningsuppdrag omfattar, dvs. etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning samt sexuell läggning, i den mån sådana studier finns. Samtliga presenterade studier avser dessutom läroböcker skrivna för antingen grund- eller gymnasieskolan.

Som läsare bör man ha i åtanke att samtliga nedan presenterade granskningar omfattar ett urval av läroböcker och att det inte nödvändigtvis går att generalisera resultaten till att gälla alla läroböcker inom t.ex. ett visst ämne. Man bör också ha i åtanke att de flesta läroboksgranskningar i stor utsträckning eller helt och hållet är fokuserade på det som granskarna bedömer är läroböckernas brister. Syftet är ofta att lyfta fram, diskutera och problematisera läroböckernas svagheter utifrån en eller flera aspekter. Granskningarna är därmed ofta inte uttömmande i och med att det som faktiskt är bra i läroböckerna sällan eller aldrig får något utrymme.

De presenterade studierna har ordnats under fyra rubriker, men de överlappar ibland i viss mån varandra. Genusaspekten finns t.ex. med i fler studier än i den som presenteras under rubriken *Genus*.

16 Prop 1990/91: UbU17.

17 SFS 1997:599, § 25.

Etnisk tillhörighet

Therese Karlsson genomförde 2004 en granskning av 63 läroböcker¹⁸ och tillhörande lärarhandledningar i de fyra samhällsorienterande ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) för årskurs 4-9. Samtliga granskade läroböcker är utgivna efter 1994. Hennes syfte var bl.a. att kartlägga beskrivningar och bilder av den samiska kulturen och samer samt att analysera de värderingar som framställningarna ger uttryck för. Karlssons granskning visar att 30 av de 63 läroböckerna helt saknar information om samer och samiska frågor. I de läroböcker där sådan information finns pekar Karlsson på olika brister. Den samiska kulturen beskrivs bl.a. ofta på ett ensidigt sätt utan att visa på variationer och olikheter mellan t.ex. olika grupper av samer, samer får vanligen representeras av män och stoffurvalet, menar Karlsson, riskerar att bidra till att framställa samer som exotiska och mystiska samt ge en förvrängd bild av samisk kultur.

Antti Ylikiiskilä presenterade våren 2006, i samband med ett seminarium arrangerat av Föreningen Norden och Norden i Fokus, en rapport om bilden av sverigefinländare, finländare, det finska språket och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i tre svenska dagstidningar. Resultaten baseras på en granskning av 21 läroböcker i svenska samt nio läroböcker i historia för grundskolans senare del eller gymnasieskolan, samtliga publicerade mellan åren 2001 och 2005. Ylikiiskilä lyfter fram olika brister i de läroböcker som överhuvudtaget berör hans område och skriver bl.a. följande: "Den bild som ges kan diplomatiskt beskrivas som traditionell men den skulle också kunna beskrivas som stereotyp, förstelnad och till och med olycklig och katastrofal".¹⁹

Genus

Med utgångspunkt i frågan *När kan man tala om jämställdhet i läromedel?* genomförde Moira von Wright (1999), på uppdrag av Skolverket, en textanalys av sju läroböcker i fysik. De granskade läroböckerna är publicerade efter 1994 och skrivna antingen för grundskolans senare del eller gymnasieskolans A-kurs. Hennes slutsats är att det förekommer stora variationer mellan de texter hon analyserat, men att de flesta läroböcker i fysik varken är genuskänsliga eller genusmedvetna och att de bidrar till att återskapa traditionella och stereotypa könsrollsmönster.

18 Trots det stora antalet granskade läroböcker är detta ett urval av läroböcker utgivna på fem förlag: 63 av totalt 94 läroböcker har valts ut. Karlsson (2004), s. 7.

19 Ylikiiskilä (2006), s. 16.

HBT-frågor

Under 2003 genomförde RFSL Ungdom en granskning av 13 läroböcker och två tillhörande lärarhandledningsböcker i biologi för grund- och gymnasieskolan.²⁰ Syftet var att analysera om, hur och med vilken kvalitet HBT-frågor behandlas i biologiläroböcker. Sex av de granskade läroböckerna är publicerade mellan åren 1981 och 1989, dvs. före 1994, då de nu gällande läroplanerna för grund- respektive gymnasieskolan infördes. De övriga analyserade biologiböckerna är publicerade mellan åren 1996 och 2001. Författarnas bedömning är dock att de nyare läroböckerna ofta inte är bättre än de äldre läroböckerna. Den lärobok RFSL Ungdom rekommenderar av de granskade biologiböckerna är dock publicerad 2001. De kriterier författarna anger för en helt godkänd lärobok är ”att den på ett fördomsfritt och icke fördömande sätt tar upp sexuella läggningar som homosexualitet och bisexualitet, och även innehåller ett avsnitt om könsidentitet och könsöverskridande beteende där korrekt och saklig information presenteras”.²¹ Ingen av de granskade läroböckerna anser författarna uppfyller dessa grundläggande kriterier. Utöver att vissa av de granskade läroböckerna helt saknar avsnitt om homo- och bisexualitet och om transpersoner utgörs de utpekade bristerna i lärobokstexterna av faktafel och skrivningar som förstärker fördomar och skapar en ”vi” och ”dom”-känsla.

Religion

Jonas Otterbeck (2004) granskade, på uppmaning av en grupp gymnasielärare i Malmö, innehållet om islam i sju läroböcker som lärarna använde i sin undervisning. Med undantag av en lärobok, som publicerades 1994, har de granskade böckerna publicerats mellan 1997 och 2000. Otterbeck fann bl.a. många, som han uttrycker det, enkla fel i texterna om islam som avser allt från felaktiga årtalsuppgifter till felaktigt återgivna rituella ord. Han anser också att flera av texterna om islam saknar en köns- och genusmedvetenhet genom att de utgår från det manliga och ofta exkluderar det kvinnliga helt och hållet. Otterbeck menar dessutom att texterna ibland är så kompakt skrivna eller att det saknas information, vilket innebär att det inte är möjligt att förstå dem utan att ha en viss förkunskap i ämnet. ”Texterna snarare mystifierar än klagör” skriver han.²² I likhet med Kjell Härenstam (1993) menar Otterbeck att lärobokstexterna om islam ofta baseras på ett tendentiöst urval, dvs. ett partiskt och vinklat urval, av information som ger en skev bild. Detta urval skapar ibland, enligt Otterbeck, ett särskiljande mellan ”vi” och ”dom”, där ”vi” framställs som förnuftiga och humana till skillnad från ”dom”.

20 Ryng m.fl. 2003.

21 Ryng m.fl. (2003), s. 13.

22 Otterbeck (2004), s. 61.

Masoud Kamali (2006) har analyserat hur ”vi” och ”dom” framställs i sju läroböcker i historia och religionskunskap riktade till gymnasieskolan. De analyserade läroböckerna är publicerade mellan 1997 och 2004. Hans bedömning är bl.a. att läroböckerna framställer ”de andra” som underlägsna ”oss”, att religionskunskapsböckerna präglas av ett kristocentriskt förhållningssätt gentemot andra religioner och att historieböckerna presenterar en västcentrisk, ensidig och selektiv bild av världshistorien.

Rapportens disposition

I det nästkommande kapitlet redogörs för hur granskningsuppdraget har genomförts. Därefter följer en redovisning av resultaten av forskarnas läroboksgranskning fördelat på de fem aspekter som har analyserats i denna undersökning: etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning samt sexuell läggning. Rapporten avslutas med en sammanfattande kommentar där de ställningstaganden och slutsatser Skolverket drar av forskarnas analyser presenteras.

Om undersökningens genomförande

Läroboksgranskningen har omfattat både text och bild i de utvalda läroböckerna. I den mån det har funnits elevuppgifter i dessa läroböcker har även de analyserats. Om det har funnits en lärarhandledningsbok till de utvalda läroböckerna har den konsulterats i den mån lärobokens innehåll (text, bilder, arbetsuppgifter etc.) anses avvika från läroplanernas värdegrund eller gett uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar p.g.a. etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning eller sexuell läggning.

Analysen av de utvalda läroböckerna har inte omfattat på vilket sätt och i vilken mån läroböckerna bidrar till att eleverna lär sig biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap – de ämnen som omfattas av granskningen. Analysen har handlat om den symboliska framställningen av de fem aspekterna och de värderingar och föreställningar som man kan finna i texterna samt hur dessa bidrar till att skapa och återskapa vissa föreställningar, fördomar, värderingar och attityder. Läroplanernas värdegrund har varit utgångspunkt för analysen.

Frågor som väglett läroboksgranskningen

Läroböckerna har granskats utifrån vissa frågor, som har fastställts i samråd med de forskare som har genomfört granskningen. Läroplanernas (Lpo 94 och Lpf 94) avsnitt om värdegrunden har väglett utformningen av dessa frågor, som ställts till respektive innehåll i de utvalda läroböckerna.

Följande frågor har använts av samtliga forskare:

- 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")?

Forskare har genomfört läroboksgranskningen

Läroboksgranskningen har genomförts av forskare som var och en har specialkompetens inom en av de fem aspekter som har analyserats i denna läroboksgranskning. Till respektive aspekt har även en referensperson knutits, vars uppgift har varit att utgöra "bollplank" samt läsa och kommentera den text de forskare som ansvarat för läroboksgranskningen skrivit. Forskarna har för respektive aspekt arbetat heltid med läroboksgranskningen under fyra månader mellan januari och juli 2006.

Följande forskare, som presenteras mer utförligt i bilaga 1, har arbetat med respektive aspekt:

Ansvarig forskare för aspekten *etnisk tillhörighet* är professor Harald Runblom vid Centrum för multietnisk forskning vid Uppsala universitet. Hans referensperson har varit docent Hans Ingvar Roth vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Ansvariga för aspekten *funktionshinder* är professor Anders Gustavsson (huvudansvarig) och fil.dr. Catarina Nyberg, båda vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Deras referensperson har varit professor Staffan Selander vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Ansvariga för aspekten *kön* är docent Britt-Marie Berge (huvudansvarig) och adjunkt Göran Widding, båda vid Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet. Deras referensperson har varit professor Ulla Johansson vid Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet.

Ansvarig för aspekten *religion/trosuppfattning* är professor Kjell Härenstam vid Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten. Hans referensperson har varit docent Eva Hellman vid Teologiska institutionen vid Uppsala universitet.

Ansvariga för aspekten *sexuell läggning* är docent Håkan Larsson (huvudansvarig) vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm och fil.mag. Maria Rosén vid Centrum för genus och utbildningsvetenskap vid Lärarhögskolan i Stockholm. Deras referensperson har varit fil.dr. Josefin Rönnbäck vid Institutionen för Utbildningsvetenskap vid Luleå tekniska universitet.

Dessa forskare har granskat samtliga utvalda läroböcker, men enbart utifrån den aspekt de själva ansvarat för. Detta innebär med andra ord att samtliga utvalda läroböcker har granskas av flera forskare utifrån olika perspektiv.

Avgränsningar

Enligt regeringsbeslutet ska uppdraget omfatta granskning av läroböcker både på grund- och gymnasieskolan. För grundskolans del har läroböcker som riktar sig till elever i årskurs 7-9 granskats. För gymnasieskolans del har läroböcker som riktar sig till A-kurser granskats.

Läroboksgranskningen har omfattat fyra ämnen: biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Dessa ämnen har valts utifrån deras centrala position med avseende på de fem aspekter som analyserats i granskningen av läroböckerna. Eftersom vissa ämnen inte är obligatoriska både i grundskolan och på gymnasiet har valet av ämnen även styrts av att ämnena ska finnas i båda skolformerna.²³ På så sätt blir det möjligt att göra jämförelser mellan läroböcker på de båda skolformerna inom samma ämne.

Tre läroböcker inom respektive ämne och skolform har valts ut för granskning, vilket innebär att granskningen omfattar 24 läroböcker.

Urval av läroböcker

Uppgifter om läroböcker²⁴ i biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap som riktar sig till årskurs 7, 8 och/eller 9²⁵ och till A-kurser på gymnasieskolan har under september 2005 samlats in från Bonnier Utbildning²⁶, Gleerups²⁷, Liber²⁸ samt Natur och Kultur. Eftersom tre bokförlag har köpts av någon av dessa fyra bokförlag omfattar uppgiftsinsamlingen sju bokförlag. Uppgifterna som samlats in avser läroböcker som publicerats, antingen som första upplaga eller som en senare upplaga²⁹, under perioden 2000 och 2005 (fram till och med september månad). Följande uppgifter har samlats in från bokförlagen för respektive ämne och skolform: titel på läroboken, författare, publiceringsår³⁰ samt antal upplagor läroboken tryckts upp i³¹. I de fall uppgifter om antal upplagor inte angetts har denna uppgift

23 Hem- och konsumentkunskap är ett exempel på ett ämne vars läroböcker skulle vara intressanta att granska, t.ex. utifrån en genusaspekt. Detta ämne är obligatoriskt i grundskolan, men inte på gymnasiet.

24 De läroböcker som avses är så kallade basläroböcker, grundböcker, ämnesböcker eller kursböcker. Så kallade bredvidläsningsböcker eller arbetsböcker etc. ingår inte.

25 Notera att flera läroböcker som är skrivna för grundskolans senare del (årskurs 7–9) även riktar sig till årskurs 6.

26 Erlander Berling tillhör numera Bonnier Utbildning.

27 Ekelunds förlag tillhör numera Gleerups.

28 Almqvist & Wiksell tillhör numera Liber.

29 Detta innebär att en lärobok som först publicerades t.ex. 1998 och publicerades i en andra upplaga år 2001 omfattas av insamlingen.

30 Första året läroboken publicerades samt det senaste året läroboken publicerades (eventuellt i ny upplaga).

31 I reviderad eller oreviderad form, dvs. antal upplagor med även antal tryckningar utan revideringar i läroboken.

hämtats från Libris³². Skolverket har även försökt att samla in uppgifter om försäljningssiffror utan framgång.

Perioden 2000–2005 har valts med tanke på uppdragets utformning, dvs. att läroböckerna ska granskas utifrån läroplanernas värdegrund. Grundskolan och gymnasieskolan fick nya läroplaner 1994. Eftersom alla texter – läroböcker såväl som t.ex. skönlitteratur – är skrivna utifrån sin tids värderingar och föreställningar har Skolverket valt att granska läroböcker som bör vara skrivna och utformade i enlighet med de nu gällande läroplanerna. Granskningen omfattar med andra ord moderna läroböcker, bokförlagens senaste version eller uppdatering av en lärobok inom respektive ämne.

Urvalet av de 24 läroböckerna (tre läroböcker inom respektive ämne och skolform) har styrts av följande:

- För varje skolform och ämne har läroböcker från tre bokförlag granskats. Det är de tre största bokförlagen, mätt utifrån antal titlar inom ämnet, som valts ut.
- Eftersom Skolverket inte har tillgång till försäljningssiffror har antal upplagor använts som en indikator på hur använd en lärobok är. Antagandet är att de läroböcker som tryckts upp i flera upplagor är populära och används i stor utsträckning. Skolverket har även tagit del av och beaktat den information som finns på vissa av bokförlagens hemsidor, t.ex. att en viss lärobok är den mest använda kursboken eller att en viss lärobok är deras storsäljare. I första hand har läroböcker som tryckts upp i flera upplagor valts ut.
- Läroböcker med lika många upplagor särskiljs genom tryckåret. I första hand har nyligen publicerade läroböcker valts.
- Läroböcker för grundskolan ska vända sig till årskurs (6)7-9, dvs. till samtliga årskurser som omfattas av grundskolans senare del.
- Läroböcker för gymnasieskolan ska vända sig till samtliga gymnasieprogram och ha inte någon speciell programinriktning.
- Läroböcker för gymnasieskolan ska enbart vända sig till A-kursen, inte även till t.ex. B-kursen.
- Läroböckerna ska vara skrivna av olika författare. Har en författare skrivit läroböcker i t.ex. historia både för grundskolan och för gymnasieskolan eller för olika förlag granskas högst en av dessa läroböcker.

Utifrån villkoren att det är läroböcker i grundskolan som vänder sig till årskurs 7-9 och läroböcker i gymnasieskolan som är avsedda enbart för A-kurserna på samtliga program har en urvalsram skapats utifrån de uppgifter bokförlagen

32 Det nationella biblioteksdatasystemet.

lämnat till Skolverket. Utifrån denna urvalsram har Skolverket valt ut de läroböcker som granskats utifrån övriga urvalskriterier som nämns ovan.

Av tabell 1 framgår bl.a. hur många läroböcker som fanns i urvalsramen, dvs. som uppfyllde olika urvalskriterier och därigenom var ”behöriga” för granskning i detta uppdrag. Tre läroböcker inom respektive ämne och skolform har valts ut för granskning, vilket beroende på ämne och skolform har gett olika grad av täckning, dvs. andel granskade läroböcker av det totala antalet läroböcker i urvalsramen.

Tabell 1. Antal läroböcker som vänder sig till årskurs (6)7–9 respektive till A-kurser på gymnasiet som publicerats vid de kontaktade bokförlagen under perioden 2000 till 2005, fördelat på ämne och skolform.

	Grundskolan (årskurs (6)7-9)		Gymnasieskolan (enbart A-kurser)	
	I urvalsramen	I urvalet	I urvalsramen	I urvalet
Biologi/naturkunskap	4	3	8	3
Historia	5	3	3 ³³	3
Religionskunskap	6	3	4	3
Samhällskunskap	8	3	9	3

Urvalet av läroböcker är inte nödvändigtvis ett representativt urval. Skolverket har eftersträvat att skapa ett urval av läroböcker som representerar variation med avseende på bokförlag och läroboksförfattare. De resultat som presenteras i denna rapport gäller därmed enbart de läroböcker som granskats och det är inte möjligt att uttala sig om dessa resultat även gäller andra läroböcker. Man kan heller inte uttala sig om i vilken omfattning och på vilket sätt de granskade läroböckerna används av lärare och elever. Antagandet att antal upplagor/tryckningar indikerar popularitet kan vara felaktigt. I bl.a. Skolverkets läromedelsundersökning³⁴ har det framkommit att vissa skolor enbart köper in en klassuppsättning av en lärobok trots att de har flera klasser per årskurs som använder sig av samma lärobok.

Se bilaga 2 för en lista av de utvalda läroböckerna.

33 Dessa tre läroböcker kommer från två bokförlag. Ett av urvalskriterierna anger att de läroböcker som ska granskas ska komma från tre olika bokförlag för respektive ämne och skolform. Ett annat urvalskriterium anger att de läroböcker som ska granskas ska vara publicerade under perioden 2000-2005. Skolverket har i detta fall valt att göra ett undantag från det sistnämnda kriteriet för att därigenom kunna följa det förstnämnda kriteriet. Detta innebär att Skolverket har valt ut en lärobok i historia för gymnasieskolans A-kurs som är publicerad före år 2000. För ytterligare information se fotnot i listan över utvalda läroböcker.

34 Se Skolverkets (2006c) rapport *Läromedlens roll i undervisningen*.

Resultat av forskarnas läroboksgranskning

De övergripande och viktigaste resultaten för var och en av aspekterna som ingår i denna läroboksgranskning – etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning samt sexuell läggning – presenteras nedan. Texterna är utdrag ur forskarnas respektive underlagsrapporter, vilka finns att ladda ned som pdf-filer på Skolverkets hemsida, www.skolverket.se. Det är med andra ord forskarnas egna texter – ord och formuleringar – som här återges i komprimerad form.

De forskare som genomfört läroboksgranskningen svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna resultatredovisning. De slutsatser och ställningstaganden som Skolverket kommit fram till utifrån forskarnas redovisningar presenteras i kapitlet *Skolverkets sammanfattande bedömning*.

Etnisk tillhörighet

Harald Runblom redovisar sina resultat för de utvalda läroböckerna i historia och samhällskunskap var för sig, medan hans slutsatser om religionskunskapsböckerna infogas i det avslutande avsnittet i hans underlagsrapport. Eftersom läroböckerna i biologi/naturkunskap inte har föranlett några kommentarer från Runbloms sida behandlas dessa överhuvudtaget inte alls i hans resultatredovisning.

Runblom konstaterar i sin granskning av de utvalda läroböckerna att det finns en påfallande brist på definitioner och förklaringar av grundläggande begrepp inom sfären etnisk tillhörighet. Trots att historien är full av kulturmöten innehåller inte någon av de granskade läroböckerna ett mer principiellt resonemang om effekter av erövring, kolonisation eller migration, huvudformer där olika befolkningselement blandas.

Globalisering, intensifiering av internationella kontakter, internationell migration, ökad handel, internationell kommunikation etc. är fenomen som präglar dagens samhälle. Detta betonas upprepade gånger i styrdokumentet som framhåller de nödvändiga konsekvenserna av detta för undervisningen. Läroplanerna balanserar mellan det nationellt svenska och det globala. I läroplanen för gymnasieskolan anges att ”det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”.³⁵

35 Skolverket (2006b), s. 3.

I läroplanen för grundskolan står det att ett internationellt perspektiv leder till en ökad ”förståelse för den kulturella mångfalden inom landet”.³⁶ Mot bakgrund av detta konstaterar Runblom att beskrivningarna av invandringen till Sverige i de granskade läroböckerna för grundskolans senare del i historia och samhällskunskap är fragmentariska och relativt intetsägande. Att det svenska samhället alltmer präglas av kulturell mångfald förbigås överlag. I de granskade läroböckerna i historia och samhällskunskap är den ekonomiska aspekten mest framträdande: invandrarna hjälpte Sverige under en period då ekonomin gick på högvarv och landet behövde arbetskraft. Invandringens kulturella komponenter och påverkan på traditionellt svenskt kulturliv behandlas däremot inte i de studerade historie- och samhällskunskapsböckerna, men vissa sidor av den religiösa mångfalden belyses i ett par av läroböckerna i religionskunskap.

Styrdokumentet ger läroboksförfattare svängrum när det gäller perspektiv och urval av stoff. Vissa formuleringar i läroplanerna och kursplanerna är dock imperativa. Läroplanernas krav att skolans arbete ska vara i överensstämmelse med den ”etik som förvaltas av kristen etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism”³⁷ borde egentligen vara okontroversiella men stöter ändå, enligt Runblom, på en komplikation när det gäller hur västerländska värderingar ska beskrivas i förhållande till icke-västerländska värderings-system. Detsamma menar han gäller kulturarvet, eller snarare kulturarven. Läroplanerna laborerar här med multipla kulturarv: det ”egna” kulturarvet; det svenska, det nordiska och det västerländska kulturarvet; och de nationella minoriteternas kulturarv. Ska begreppet kulturarv ha någon mening måste detta vara dynamiskt, kunna anpassas till diverse situationer samt i någon mån vara förhandlingsbart, i varje fall när grupper av individer eller nationer ska fastställa vad som är kulturarvet. Förvånansvärt nog finns ingen diskussion om begreppet kulturarv i någon av de granskade läroböckerna. Hur ska eleverna då veta vad detta är? Diskussionerna i läroböckerna i historia och samhällskunskap om vad som är Västerlandet och det västerländska är tunnsådda, och Västerlandet definieras implicit. Flera av de granskade läroböckerna i religionskunskap för gymnasieskolan problematiserar dock frågan om västerländska värderingar i ett globalt perspektiv.

Generellt sett kliver utomeuropeiska aktörer in på scenen när kontakt med Europa etableras och när européerna dyker upp i respektive områden. Väst-europa behandlas utförligare än Östeuropa, och Estland, Lettland och Litauen är nästan osynliga och kanske som en konsekvens av detta sägs inte något om den estniska diasporan i Sverige.

36 Skolverket (2006a), s. 6.

37 Skolverket (2006a), s. 3 och Skolverket (2006b), s. 3.

Vartefter man skiftar geografisk utikikspunkt framstår skillnaderna i de europeiska ländernas relationer med utomeuropeiska omvärlden. Runbloms granskning visar att beskrivningen av Europas förhållande till omvärlden innehåller en problematik som har bäring på beskrivningen av dagens mångkulturella samhälle. Inom Europa finns en omfattande diskussion om vad som är specifikt europeiskt och det är en diskussion som pågått genom århundraden. Undervisningen i SO-ämnena gör troligen eleven mest nytta, menar Runblom, om den kan förmedla det relativa och det föränderliga i våra föreställningar om världen. Inte minst etnologisk och idéhistorisk forskning har många intressanta bidrag att ge på denna punkt. Det finns vissa små återspeglings av detta i de granskade samhällskunskapsböckerna, men inte mer än så. Det bör betonas att vad som är Europa och vad som är europeiskt är en historisk konstruktion och under ständig förändring. På samma sätt som föreställningen om det svenska har skapats genom kontrastering mot vad som är danskt, tyskt etc., har det europeiska skapats genom föreställningar om vad som är utanför den egna världsdelen. Förhållandet till Asien, Afrika och Amerika är ett viktigt element vid konstruktionen av det europeiska. Runblom tror att historieläroböckerna sannolikt skulle vinna på att inkludera denna kunskap samt relativisera Europabegreppet. Detta anser han skulle kunna integreras i mer reflekterade skrivningar om vad som konstituerar territoriella identiteter. Världen har en gång definierats av européerna (därför är Asien "Österlandet" och Amerika "den nya världen", det som ligger längst i väster och idag kanske utgör kvintessensen av Västerlandet). En djupare problematisering av detta stoff, vari det finns goda ansatser framför allt i de granskade gymnasieläroböckerna i historia och religionskunskap, skulle väl harmoniera med läroplanens krav på ett historiskt perspektiv som utvecklar elevernas förståelse för kunskapers relativitet.

I sin granskning tar Runblom ställning till kritik som framförts av den tidigare socialdemokratiska regeringens speciella utredare av strukturell diskriminering, Masoud Kamali (2006), som hävdar att skolans läroböcker är ett instrument för förfrämmande, eller med Kamalis term "andraframing", av invandrarelever. Runblom finner att Kamalis huvudfrågor är relevanta. Den första gäller om läroböckerna är utförligare i behandlingen av europeiska/västerländska kulturer och i förhållande till andra kulturer och civilisationer. Den andra frågan gäller om läroböckerna företräder ett etnocentriskt synsätt, dvs. om politiska och kulturella fenomen i och utanför Västerlandet bedöms med annan måttstock eller om det västerländska är normerande för hur det icke-västerländska ska bedömas. På den första punkten anser Runblom att Kamali har rätt i sak. Europa dominerar i framställningarna. Där har författarna till de undersökta läroböckerna gjort medvetna val, som i vissa fall har motiverats, i första hand i de granskade historieläroböckerna för gymnasieskolan. Enligt

Kamali förmedlar dock de läroböcker han undersökt en ensidig och ”väst-centrisk” bild, utomeuropeiska kulturer behandlas styvmoderligt och i mer negativa termer. Det finns ett visst fog för Kamalis kritik, enligt Runblom. Sålunda måste man beklaga att läroböcker som gör generella hänvisningar till Västerlandet och västerländska traditioner inte definierar eller kritiskt behandlar detta begrepp. Runblom anser emellertid att Kamalis kritik är alltför svepande, hans karaktäristiker av vissa läroböcker som ingår även i föreliggande undersökning underkänner Runblom och konstaterar att Kamali inte tycks vilja se balanserade beskrivningar i läroböckerna av kulturmöten mellan europeiska och asiatiska kulturer.

När det gäller att eleverna ska ges insikter om nationella minoriteter är styrdokumenterna mycket tydliga. Av kursplanerna för grundskolan framgår att undervisningen i historia t.ex. ska ge eleverna kunskap om den samiska kulturen. I religionsundervisningen ska grundskoleeleverna t.ex. studera hur kulturer och traditioner varierar i olika minoritetsgrupper i Sverige och undervisningen i samhällskunskap ska bl.a. ge eleverna kunskaper om nationella minoriteters roll i samhället. Även i läroplanen för grundskolan anges att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola har ”kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia”.³⁸ Detsamma ska skolan sträva mot att varje elev i gymnasieskolans nationella och specialutformade program har kunskap om enligt läroplanen för gymnasieskolan.³⁹

Vad finns då i läroböckerna om de fem svenska nationella minoriteterna? Av Runbloms analys framgår att endast en av de granskade samhällskunskapsböckerna för grundskolan har givit samerna en fyllig och förtjänstfull behandling⁴⁰ och den texten kan, enligt Runblom, användas för att belysa minoritetsfrågor mer generellt. Överlag bedömer Runblom att läroböckerna i religionskunskap behandlar minoritetsfrågor mycket bättre än läroböckerna i samhällskunskap. Behandlingen av samer i de övriga granskade läroböckerna för historia och samhällskunskap är mager; vanligen är presentationen så kortfattad att nyansering och problematisering är uteslutna. Läroböckerna i religion behandlar samerna i ett religionshistoriskt perspektiv och har endast fragmentarisk information om samernas nuvarande förhållanden. Sverigefinnar och tornedalingar nämns inte i de granskade läroböckerna. I sammanhanget kan påpekas att de granskade läroböckerna i samhällskunskap är svaga när det gäller att inkludera ett nordiskt perspektiv (trots läroplanernas betoning av det nordiska). Romernas situation i Sverige behandlas inte heller. I fler-

38 Skolverket (2006a), s. 10.

39 Skolverket (2006b), s. 10.

40 Wergel m.fl. (2001).

talet framställningar nämns judar vid skilda tillfällen, vanligen i samband med förföljelser, justitiemord (Dreyfus) och pogromer, men judiska bidrag till europeisk kultur får sällan eller aldrig en positiv konnotation. Det senare är inte problematiskt om man ser till enstaka omnämningen men det är det om man ser till den helhetsbild av judar som framtonar. Om judarnas kultur och bidrag till europeisk kultur och vetenskap sägs normalt inget, men undantag finns. Hur ska man tolka detta? Någon Arja Saijonmaa, Katarina Taikon, Mikael Niemi, Isaac Grünewald eller Nils Nilsson Skum letar man förgäves efter. Den sistnämnda uppräknningen får snarast illustrera det faktum att grundskolans läroböcker, enligt Runblom, i varje fall när det gäller aspekten etnisk tillhörighet, inte lever upp till de krav som finns i grundskolans kursplan för de samhällsorienterade ämnena, som framhåller att ”grundläggande aspekter i ämnena är också hur livs- och samhällsförhållanden speglas i och påverkas av litteratur, konst och musik”.⁴¹

Kulturella aspekter är i det närmast frånvarande i de granskade läroböckerna i samhällskunskap. Vad gäller hantering av ”nationella minoriteter” samt beskrivning och problematisering av det mångkulturella samhället hävdar Runblom att de granskade läroböckerna i historia för grundskolan och läroböckerna i samhällskunskap för båda skolformerna snarast är att betrakta som ett misslyckande. Runblom hade förväntat sig att framför allt läroböckerna i samhällskunskap tematiskt skulle behandla internationella folkomflyttningar och det mångkulturella samhället. Läroböckerna i historia för gymnasieskolan faller bättre ut, därför att de både ambitiöst och intresseväckande skildrar kulturmöten och deras konsekvenser under skilda historiska skeden.

Runblom pekar också i sin analys på att det i vissa av de granskade läroböckerna ibland förekommer direkta felaktigheter. Han menar dock att problematiken med de granskade läroböckerna inte ligger så mycket på detaljplanet som på de perspektiv som anläggs. Runblom beklagar frånvaron av författarpresentationer. Eftersom källkritik överlag betonas som en dygd borde man informera om läroboksförfattarnas bakgrund. Påfallande sällan redogörs i läroböckerna för författarnas värdepremisser eller historiesyn. Goda ansatser till detta finns dock i de studerade gymnasieläroböckerna i historia.

Granskningen ska ge svar på frågan om läroböckerna innehåller element som är kränkande eller diskriminerande och om läroböckerna innehåller stötande stereotyper. Om härmed avses schablonbilder (i text eller bild) med tendensiöst innehåll av individer, grupper, nationer, samhällen etc., som bidrar till att vidmakthålla fördomar, konstaterar Runblom att några sådana inte finns. Några explicita uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar p.g.a. etnisk tillhörighet har han inte funnit i texterna. Dagens

41 Skolverket (2000), s. 68.

läroböcker befinner sig långt från de beskrivningar av folkgrupper som fanns i skolans läroböcker under årtiondena före första världskriget, där skolböckerna var ett viktigt medel i den nationalistiska propagandans tjänst. Det finns dock texter som balanserar på gränsen till det passabla, framför allt när det gäller beskrivningen av invandringens karaktär till Sverige under efterkrigstiden. Att hänföra detta till stereotyper är dock att gå för långt anser Runblom.

Funktionshinder

Catarina Nyberg och Anders Gustavsson finner i sin analys att de granskade läroböckerna berör funktionshinder i mycket liten omfattning. I vissa texter blir funktionshinder synligt trots att det inte nämns. Det är då den påtagliga frånvaron som synliggör funktionshinderaspekten, vilket Nyberg och Gustavsson kallar för *kategorisk underexponering*. Ett exempel på detta fann de i de granskade läroböckernas resonemang kring diskriminering och diskrimineringslagstiftning, ibland diskuterat i termer av mänskliga rättigheter eller i samband med en presentation av de ombudsmän som inrättats bl.a. för att bevaka diskriminering. Funktionshindrets anmärkningsvärda frånvaro uttrycks t.ex. genom att läroboksförfattarna väljer bort att behandla funktionsnedsättningar som grund för diskriminering, detta trots att det t.ex. finns en handikappombudsman som har till uppgift att bevaka diskriminering p.g.a. funktionshinder och att det finns en särskild diskrimineringslagstiftning med fokus på funktionshinder i vårt land. På vissa ställen i läroböckerna förefaller således funktionshinder vara direkt utelämnat, trots att det vanligtvis räknas med i formuleringar av mänskliga rättigheter, i lagstiftningen om diskriminering och i liknande sammanhang.

När läroboksförfattarna tar upp något om funktionshinder gör de det på ett kortfattat, ganska likartat och närmast stereotypt sätt. Det är främst en bild av något avvikande och onormalt som framträder. Så gott som alla de granskade läroböckerna presenterar, mer eller mindre explicit, bilder av en tänkt normalt fungerande människa och en tänkt normal samhällsmedborgare. Det faktum att människors svårigheter att leva upp till dessa bilder knappast diskuteras allger intrycket att läroböckerna, och deras författare, framställer funktionshinder som något onormalt och därmed exkluderar kategoriseringen ”personer med funktionshinder” från textens tänkta ”vi”.

I de granskade biologiläroböckerna berörs aspekter av relevans för funktionshinder i mycket liten utsträckning, trots att det här förekommer något oftare än i de övriga läroböckerna. Nyberg och Gustavsson identifierar här tre teman som återkommer när det gäller aspekter relaterade till funktionshinder: *Människans normala livslopp*, som handlar om bilden av den normalt fungerande kroppen och det normala livsloppet, där funktionshinder lyser stort med sin

frånvaro; *Funktionshinder som sjukdom eller fel*, där funktionshinder exemplifieras med störningar, misstag och avvikelser i människans egenskaper; och *Etik och genteknik*, där funktionshinder diskuteras i relation till fosterdiagnostik och abort p.g.a. framtida handikapp.

I analysen av funktionshinderrelevanta texter och bilder i historieläroböckerna finner Nyberg och Gustavsson återigen tre teman: *Människans framgångsrika (och normala) utveckling*, där det blir tydligt att funktionshindrade inte själva skrivit in sig i historien; *Handikappade som fattiga*, som ofta talar om handikappade som de som inte kan försörja sig själva; och *Handikappade som offer*, där beskrivningar av hur handikappade var offer för nazismen och förintelsen återkommer.

I de analyserade religionskunskapsböckerna finns det allra minst skrivet om funktionshinder. Av det lilla som nämns identifierar Nyberg och Gustavsson tre teman: *Etik och moral*, som oftast relaterar till frågor om fosterdiagnostik och val av abort p.g.a. framtida ”handikapp”; *Vad som kännetecknar en människa*, där främst människovärde och människosyn diskuteras; och *Funktionsnedsättnings uppsättningars uppkomst*, där förklaringar till funktionsnedsättningar relateras till trosföreställningar.

I de granskade samhällskunskapsböckerna förekommer funktionshinder i lite större omfattning än i läroböckerna i historia och religionskunskap. Nyberg och Gustavsson identifierar tre teman i dessa läroböcker som relaterar till funktionshinder: *Funktionshinderns frånvaro i diskussioner om diskriminering*, där återkommer exempel på hur funktionshinder utesluts som grund för diskriminering i sammanhang där andra grunder räknas upp, som t.ex. kön och etnisk bakgrund; *Samhällsteori – solidaritet med de behövande*, som handlar om den svenska fördelningspolitiken; och *Handikappade som onormala – en minuspost i samhället*, där personer med begränsade funktionsförutsättningar framträder som onormala och tärande i relation till en dominerande bild av den normala människan och den normala medborgaren.

I en ämnesövergripande analys av hur funktionshinder framställs i de 24 utvalda läroböckerna pekar Nyberg och Gustavsson på att funktionshinder, med ytterst få undantag, framträder i text och bild endast i sammanhang där det lyfts fram som en problematisk avvikelse. Personer med begränsade funktionsförutsättningar förekommer endast i egenskap av den egna funktionsnedsättningen, så gott som aldrig i relation till någon annan aspekt, som t.ex. utbildning, yrke, sexualitet eller etnicitet. Funktionshinder förekommer aldrig i relation till att en persons erfarenheter av ett gott liv beskrivs. Ett gott liv, eller ett normalt liv, som funktionshindrad är i stort sett frånvarande i lärobokstexterna. Funktionshinder blir med dessa exempel övertydliga och utgör exempel på hur det enbart är funktionshindret som synliggörs, medan personen ”bakom” funktionshindret blir osynligt. Bilden av funktionshinder som

en problematisk avvikelse överensstämmer till stor del med, och förstärker, de stereotyper av funktionshinder som finns i vårt samhälle. Det blir tydligt att läroböckerna bidrar till den sociala konstruktionen i samhället av bilden av den normala människan och bilden av funktionshinder som en problematisk avvikelse.

De innebörder av funktionshinder som identifieras i de granskade läroböckerna fokuserar funktionshinder till individen och dennes nedsatta funktionsförmåga. Inflytandet från medicinskt och annat kliniskt behandlingstänkande är tydligt, från den så kallade ”medicinska modellen”, vilken är en förståelsemodell som kritiserats från flera håll. Nyberg och Gustavsson finner i stort sett inga spår av den omfattande diskussion som, under de senaste 40 åren, förts i vårt land kring det så kallade relativa handikappbegreppet, där fokus på funktionshinder förläggs till individens omgivning och samhälle (kontexten). En slutsats av detta är att läroböckerna inte nämnvärt tar något ansvar för att utveckla elevernas sätt att förstå, eller tala om, funktionshinder.

Nyberg och Gustavsson konstaterar att frånvaron av beskrivningar av livsvillkor och erfarenheter av att leva med funktionsnedsättningar och de få stereotypa exempel som används för att illustrera funktionshinder inte kan sägas uppfylla läroplanernas målformuleringar om en gemensam värdegrund när det gäller demokrati och jämställdhet. Frånvaron av erfarenheter av variationer i funktionsförutsättningar går emot läroplanens betoning att undervisningen ska vila på en demokratisk grund, vilket innebär att alla samhällsmedlemmars erfarenheter ska finnas representerade i läroböckerna. Beskrivningarna kan inte heller sägas främja förståelse, inlevelse eller medkänsla för de villkor det innebär att leva med funktionsnedsättningar. De granskade läroböckernas framställning av funktionshinder kan inte heller sägas vara allsidig.

Nyberg och Gustavsson menar att det finns två möjliga tolkningar av den totala frånvaro av funktionshinder som förekommer i de granskade läroböckerna: *utdefiniering* och *normalisering*.

Med utdefiniering avser de ett systematiskt, men oreflekterat utelämnande av en minoritetskategori i alla väsentliga samhälleliga sammanhang, vilket ofta bottnar i en generell omedvetenhet om ett mångfaldsperspektiv. I de analyserade läroböckerna tycks denna typ av utelämnande gälla funktionshinder i högre grad än de övriga aspekterna som ingår i granskningsprojektet. Exempelvis genus och sexuell läggning, som inte heller får något stort utrymme i läroböckerna, förekommer i litet större omfattning än funktionshinder. Genom att utdefiniera variationer i funktionsförutsättningar, osynliggörs alla dem som lever med funktionsbegränsningar i sin vardag, genom att de på det viset stryks inte bara ur läroböckerna, utan också ur hela den värld som böckerna erbjuder grundskolans och gymnasieskolans elever.

Enligt Nyberg och Gustavsson finns det emellertid också ett helt annat sätt

att förstå funktionshinderns frånvaro som ett osynliggörande, nämligen att se det som uttryck för en mer eller mindre medveten handikappolitik i undervisningen som går ut på att undvika att synliggöra människors begränsade funktionsförutsättningar. Detta skulle kunna vara ett led i en sorts *normalisering*. På 1970- och 80-talen betonades normaliseringsmålet starkt i den svenska handikappolitiken och även integreringsmålet har ofta tolkats som en strävan efter att människor med begränsade funktionsförutsättningar ska identifieras och särskiljas i så liten utsträckning som möjligt. Termerna normalisering och integrering används idag inte lika mycket men den grundläggande idén har fortfarande starkt stöd. Idén är att varje uttryck för en funktionshinderkategorisering riskerar att leda till kategorisk överexponering, dvs. till att funktionshinder synliggörs på ett ensidigt och kategoriskt (stereotypt) sätt och där vi inte får veta någonting annat om den aktuella personen eller situationen än just det som handlar om funktionshindret. En rimlig tolkning, enligt Nyberg och Gustavsson, skulle alltså kunna vara att såväl läroplans- som läroboksförfattarna mer eller mindre medvetet undvikit att skriva explicit om människor med funktionsbegränsningar i syfte att inte bidra till att de stämpas som avvikande och marginaliseras i samhället.

Mot den senare tolkningen talar emellertid att lärobokstexterna innehåller så få försök till ett mångsidigt synliggörande av variationer i människors olika funktionsförutsättningar. Om läroboksförfattarna hade väglett av en strävan efter att undvika den kategoriska överexponeringen hade man kunnat förvänta sig att det i läroböckerna också skulle finnas fler exempel på partikulär, mångsidig exponering, av den typ som berättar om Johan som är 24 år och kommer från Trollhättan, som kämpar för freden och andras trygghet i Bosnien men drabbas av en minexplosion och förlorar båda sina ben.⁴² Nyberg och Gustavsson menar att en medveten normaliseringsstrategi borde rimligen ha lett till att man också fogat in några fler sådana exempel i texterna. Eftersom så inte är fallet bedömer de att utdefiniering är den mest underbyggda tolkningen.

Nyberg och Gustavsson finner läroböckernas sätt att hantera och beskriva människors begränsade funktionsförutsättningar som problematisk. Såväl framträdelseformerna kategorisk överexponering och kategorisk underexponering, som utdefiniering, kan förstås som både kränkande, exkluderande och diskriminerande. Om man definierar diskriminering som ”*avsiktlig negativ särbehandling*” finner Nyberg och Gustavsson inte några explicita uttryck för diskriminering av kategorin ”funktionshindrade” i de granskade läroböckerna. Utan att gå in i en diskussion om diskrimineringsbegreppet menar Nyberg och Gustavsson emellertid att de elever som läser läroböckerna, och som identifierar sig själva med den sociala kategoriseringen ”människor med funktions-

42 Höglund m.fl. (2003), s. 81.

hinder”, *kan uppleva* texterna som kränkande, exkluderande och diskriminerande. Detta stämmer dåligt överens med läroplanernas centrala formuleringar om en gemensam värdegrund kring exempelvis människors okränkbarhet, integritet och lika värde, oavsett vilket diskrimineringsbegrepp som används för att definiera såväl oavsiktlig som ”objektiv” diskriminering.

Avslutningsvis påpekar Nyberg och Gustavsson att det nog inte är så lätt att skriva en lärobok där funktionshinder är närvarande *utan* att texterna riskerar att präglas av kategorisk överexponering och ännu större är problemen med att uppnå genuin likabehandling, dvs. att en person med funktionsbegränsningar beskrivs på ett mångsidigt sätt och där funktionshinder beskrivs som något så alldagligt och förgivet taget att det inte väcker någon som helst uppmärksamhet.⁴³ Ett viktigt skäl till att det är så svårt anser Nyberg och Gustavsson är att vi inte har något språk för att tala om variationer i människors funktionsförutsättningar på ett mångsidigt eller partikulärt sätt (det gäller även andra mångfaldsaspekter). Därför är vi hänvisade till att använda det existerande språkbruket som är begränsande i detta avseende.

Kön

Britt-Marie Berge och Göran Widding tar i sin analys, enligt direktiven, avstamp i den statliga diskursen om jämställdhet och ställer följande övergripande frågor till de granskade läroböckernas texter och bilder: I vilken grad blir kvinnor, män och transpersoner i lika hög grad representerade? Hur representeras kvinnor, män och transpersoner? Får dessa grupper inta samma positioner i samhällliga verksamheter och symboliska representationer? Sagt med andra ord; gör de samma saker och värderas deras prestationer likvärdigt? Om ja; Är de lika ofta representerade? Om nej; Vilka grupper förknippas med vilka verksamheter och symboler? Finns hierarkier mellan de olika verksamheterna och symbolerna?

Berge och Widding finner att samtliga granskade läroböcker i biologi har avsnitt där kön kommenteras, men bara en av läroböckerna beskriver innebörden i begreppet transsexualitet.⁴⁴ Det som främst karakteriserar merparten av de analyserade biologiläroböckerna är ett starkt ämnesfokus presenterat med ett könsneutralt språk. Berge och Widding menar att läroböckernas starka ämnesfokus leder till att texterna ofta saknar sociala perspektiv på biologin och att könsperspektivet därför utelämnas i merparten av beskrivningar och uppgifter. I en av läroböckerna använder dock författarna flera sociala strate-

43 Det som möjligtvis skulle kunna utgöra ett exempel på detta i läroböckerna är de bilder som ibland förekommer av personer med glasögon. Här är det faktum att en person bär glasögon uppenbart (närvarande), men det tilldrar sig inte någon särskild uppmärksamhet.

44 Kukka och Sundberg (2005), s. 223.

gier i framställningen och problematiserar kön på ett förebildligt sätt, vilket tillför perspektiv som ger läsarna större tolkningsutrymme och möjlighet till egen kunskapskonstruktion.⁴⁵ Huvudtendensen i de övriga läroböckerna i biologi är att hänvisa till ”människan” snarare än att ange könstillhörighet. När denna människa bekönsas i konkreta exempel framträder för det mesta en man. Det innebär att mannen är normen och de få gånger människan blir kvinna görs hon till ”den andra” – den avvikande. Kvinnan som avvikare tar sig olika uttryck i text och bild. I vissa fall menar Berge och Widding att kvinnor riskerar skuldbeläggning, i andra fall blir de nedvärderade och/eller förlöjligade.

Det som främst karaktäriserar de granskade läroböckerna i historia är de könsneutrala benämningar när mänskliga sammanhang beskrivs, t.ex. fenicier, greker, sjörövare, bönder, krigsfångar, slavar, hären, köpmän, köpare. Berge och Widding menar dock att textens sammanhang ger de flesta benämningarna en manlig konnotation eftersom innehållen beskriver krig, härförare, erövringar, sjöfart, handel och teknikutveckling, dvs. sammanhang som historiskt har dominerats av män. En tendens är vidare att koppla överdrivet våld till män. Det som karaktäriserar majoriteten av läroböckerna i historia är ett osynliggörande och/eller en kvinnlig underrepresentation i sammanhang som mycket väl kunde beskriva erfarenheter, kunskaper och yrken utvecklade av kvinnor och deras relationer till mäns verksamheter. I alla de granskade läroböckerna finns dock inslag av könsperspektiv, i de flesta fall i form av bilder, bildtext samt i en del faktarutor. Mer sällan är inslagen direkt integrerade i huvudtexten och de utesluts oftast i sammanfattningarna och i de efterföljande elevfrågorna. Risken är stor att eleverna därmed tolkar dem som oviktiga. Enligt Berge och Widding utgör *Epos A* ett undantag, då den läroboken genomgående problematiserar könsrelationer.⁴⁶

Alla de analyserade läroböckerna i religionskunskap har kommentarer om kön. Liksom i de övriga läroböckerna lyser dock situationen för transpersoner även med sin frånvaro i majoriteten av läroböckerna i religionskunskap. När de trots allt kort omnämns kommenteras de i samband med fotografen Elisabeth Ohlssons omdebatterade utställning *Ecce Homo*, där transpersoner är en av många utsatta grupper som omger Jesus.⁴⁷ Då texter som används i religiösa sammanhang huvudsakligen är utarbetade av män och i de flesta fall har män på de högsta positionerna inom de religiösa samfundet, blir även de bekönsade exemplen dominerade av män i läroböckerna. Läroboksförfattarna gör dock mer eller mindre seriösa försök att kommentera detta faktum. I *Söka svar. Religionskunskap kurs A*⁴⁸ anser Berge och Widding att författarna hjälper eleverna

45 Kukka och Sundberg (2005).

46 Sandberg m.fl. (2000).

47 Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s 183ff och Tidman och Hermansson (2004), s 43.

48 Mattsson Flennegård och Eriksson (2005).

att orientera sig i och kritiskt granska de olika livsåskådningarna med avseende på kön och boken utgör ett föredömligt exempel på hur kön kan genomsyra en hel lärobok. Även i *Kompakt: Religionskunskap*⁴⁹ bedömer Berge och Widding att författarna gör seriösa försök att kommentera kön i vissa kapitel. De övriga läroböckerna i religionskunskap följer huvudtendensen i hela läroboksmaterialet genom att presentera kön i särskilda avsnitt som ligger som öar utan uppföljning i resten av läroboken. Särskilt svårt, menar Berge och Widding, torde det vara för flickor att identifiera sig i *SOL 3000: Religion och liv 7-9*⁵⁰, som i jämförelse med de övriga analyserade läroböckerna har ett minimum av kritiska reflektioner om kön och dessutom kryddar lärarhandledningarna med kvinnokränkande citat, vilka lärare uppmannas repetera i klassrummen.

Även alla de analyserade läroböckerna i samhällskunskap har avsnitt där kön kommenteras. Det är dock endast i *SOL 3000: Samhälle i dag*⁵¹ som transpersoner finns omnämnda. Liksom i hela läroboksmaterialet har merparten av läroböckerna i samhällskunskap texter om kön i ett eller flera avsnitt, som ligger som isolerade öar utan koppling till de övriga avsnitten. Huvudtendensen är vidare att män och pojkar är överrepresenterade i exemplen där ”människor” bekönsas. Berge och Widding konstaterar att det oftast är bilderna som snedvrider representationen. En annan huvudtendens som Berge och Widding finner i de granskade samhällskunskapsböckerna är att avsnitten som behandlar internationell politik är kraftigt överrepresenterade av män och att det är ytterst sparsamt med kommentarer och kritiska reflektioner om makt, kön och jämställdhet. Det finns ytterligare teman som i majoriteten av läroböckerna saknar kvinnors kompetenser och bidrag, exempelvis saknas ideologier om ideala samhällen utvecklade av kvinnor och de organisationer som försöker förverkliga dessa ideologier.

I en ämnesövergripande analys konstaterar Berge och Widding att det mest iögonfallande resultatet av deras granskning är den kraftiga underrepresentationen av transpersoner i text och bild. Texterna är visserligen huvudsakligen könsneutrala och kan sägas lämna öppet för att alla, oavsett könstillhörighet, ska kunna identifiera sig. Konkreta exempel där ”människor” explicit bekönsas omfattar dock extremt sällan transpersoner. Visserligen finns det i läroböckernas illustrationer en minoritet av personer som är svåra att könsbestämma. Det är dock Berges och Widdings uppfattning att läroboksförfattarna inte medvetet avsett att dessa personer ska representera transpersoner. Det finns ingenting i bildtexterna som talar för att detta varit författarnas huvudsyfte. Några få undantag finns dock. Dessa få undantag till trots blir

49 Tidman och Hermansson (2004).

50 Berg (2001).

51 Wergel m.fl. (2001).

deras slutsats att transpersoner inte har någon som helst prioritet i de utvalda läroböckerna. Lärarhandledningarna ger heller inga uppmaningar till särskild kritisk granskning av text och bild med avseende på transpersoner. Om inte enskilda lärare själva bestämmer sig för att göra en sådan kritisk granskning riskerar transpersoner att bli osynliggjorda och diskriminerade p.g.a. kön. Sammanfattningsvis konstaterar Berge och Widding att de analyserade läroböckerna överlag är heteronormativa, då transpersoner är mycket sparsamt representerade.

I den ämnesövergripande analysen fastställer Berge och Widding att huvudtendensen är att pojkar och män är överrepresenterade. Huvudtendensen är vidare att majoriteten av de olika teman som presenteras i läroböckerna genomtyras av en likhetsdiskurs. Kvinnor och flickor får göra samma saker som män och pojkar utifrån samma positioner, men männen har fler representanter och får göra fler saker. När kvinnor i undantagsfall är i kvantitativ majoritet tenderar deras övertag att vara marginell. Då män och pojkar överlag är överrepresenterade genomtyras läroböckerna även av en manlig norm.

Berge och Widding ser det som mycket positivt att alla de granskade läroböckerna har ett avsnitt där kön, könsrelationer och könsmakt särskilt kommenteras. Dessa avsnitt, menar Berge och Widding, borgar för att eleverna blir medvetna om att kön spelar roll och att de ges förutsättningar att kritiskt granska kunskapsproduktion utifrån aspekter om kön. De sätt på vilka majoriteten av läroböckerna presenterar dessa texter kan dock försvåra en sådan granskning. Genomgående i alla de analyserade läroböckerna, med undantag för dem som Berge och Widding framhåller som föredömliga⁵², är att kommentarerna om kön samlas i ett eller i flera särskilda avsnitt, vilka ligger som isolerade öar i läroböckerna. Kommentarer om kön följs dessutom sällan upp i läroböckernas övriga avsnitt. De till synes könsneutrala begreppen får huvudsakligen en manlig norm, vilken gör det svårare för flickor att känna delaktighet i kunskapsområdena.

Berge och Widding finner även exempel på när avsnitten om kön ger motstridiga budskap eller motsägelser sinsemellan. En hel del av motsägelseerna kan förklaras av att det finns olika diskurser, teorier, med andra ord ”sanningar” om kön. Huvudtendensen i de analyserade läroböckerna är dock att författarna i varje enskilt avsnitt gör sken av att just denna definition presenterar den enda ”sanningen”. Genom att inte göra eleverna medvetna om att kön kan analyseras med hjälp av olika analysredskap, som gräver fram olika ”sanningar” om kön, anser Berge och Widding att läroboksförfattarna försvårar elevernas kritiska granskning och i värsta fall lämnas de i total förvirring.

52 Sandberg m.fl. (2000), Tidman och Hermansson (2004), Bjessmo m.fl. (2005), Kukka och Sundberg (2005), Mattsson Flennegård och Eriksson (2005).

Berge och Widding lyfter i sin analys också fram några goda exempel, dvs. läroböcker som de bedömer bättre än de övriga analyserade läroböckerna ger förutsättningar för att undervisningen i det aktuella ämnet kommer att genomsyras av kritiska reflektioner med avseende på kön och jämställdhet. *Biologi direkt*⁵³ menar de har ett tydligt könsperspektiv både i huvudtext, bilder och bildtext samt i bokens elevuppgifter. Genom att både allmänt referera till människan och mänsklig verksamhet i stor omfattning men även tilltala läsaren direkt via olika strategier konstruerar författarna till denna lärobok en text som kan karaktäriseras som erbjudande, nära och personlig. Några av dessa strategier handlar om att erbjuda läsaren rollen som forskare, hänvisa till läsarens tidigare ämnesrelaterade och icke ämnesrelaterade erfarenheter och placera småberättelser i huvudtexten. I denna lärobok problematiseras könsrelationer ur ett genusperspektiv och transperspektivet beskrivs i en förebildlig genomgång av sexualitetens flera ansikten. De samhälls- och ämnesperspektiv som finns integrerade i framställningen ger goda möjligheter för läsaren att upprätta en kritisk distans till frågan om kön. I läroboken *Söka svar. Religionskunskap kurs A*⁵⁴ är målet att eleverna kritiskt ska granska och analysera de presenterade livs-åskådningarna bl.a. med avseende på kön. Feminism och jämställdhet kommenteras och transpersoners situation blir synlig i samband med kommentarerna om proteststormen som följde på fotografen Elisabeth Ohlssons Ecce Homoutställning. En av läroböckerna i historia, *Epos A*⁵⁵, har genomgående texter som problematiserar könsrelationer. Den didaktiska utformningen bygger på ett berättande, socialt underifrånperspektiv som tillsammans med originella bildval utmanar normalitet och ger läsaren möjligheter till kritiska reflektioner med avseende på kön, t.ex. kring resonemangsåktenskapet kontra kärleksåktenskap, dubbelmoral, prostitution och yrkesval. Könsperspektivet är integrerat i lärobokens huvudtext och får därför samma vikt och betydelse som andra viktiga perspektiv. Frågor med bäring på kön finns i denna lärobok också formulerade på olika svårighetsnivåer till varje avsnitt. Även i *Kompakt: Religionskunskap*⁵⁶ och i *Nya SO Direkt: Samhälle*⁵⁷ anser Berge och Widding att det görs allvarliga försök att integrera könsaspekter i vissa kapitel.

En föredömlig lärobok med avseende på kön är, enligt Berge och Widding, en lärobok som genomgående gestaltar och förmedlar jämställdhet mellan kvinnor, män och transpersoner. Den förebildliga läroboken innehåller vidare genomgående inslag som aktivt och medvetet främjar kvinnors, mäns och transpersoners lika rättigheter och möjligheter, motverkar traditionella köns-

53 Kukka och Sundberg (2005).

54 Mattson Flennegård och Eriksson (2005).

55 Sandberg m.fl. (2000).

56 Tidman och Hermansson (2004).

57 Bjessmo m.fl. (2005).

mönster samt uppmuntrar eleverna att pröva och utveckla sina förmågor och sina intressen oberoende av könstillhörighet. I beskrivningar och tolkningar finns både samhälls- och ämnesperspektiv närvarande, eftersom en kritisk distans till könsfrågan underlättas om ämnet relateras till samhälleliga praktiker. Förebildliga läroböcker tillämpar också olika former av strategier i syfte att upprätta en relation till alla läsare, oavsett kön, i deras vardag för att därigenom öppna texten för dialog, kritisk granskning och värdering.

Religion/trosuppfattning

Kjell Härenstam har i sin granskning av de utvalda läroböckerna valt att avgränsa sig till hinduismen och islam, även om han i sin redovisning stundtals också kort berör buddismen, judendomen och kristendomen. Avgränsningen har gjorts för att undvika att på ett kort antal sidor ”gapa över” för mycket. Att försöka göra någon slags helhetsanalys av läroböckernas totala och mycket varierande innehåll bedömer Härenstam förmodligen bara skulle resultera i relativt ytliga generaliseringar. Eftersom Härenstam inte har funnit något material som han, från sina utgångspunkter, har bedömt som väsentligt att analysera i de utvalda biologiläroböckerna har han dessutom begränsat sin granskning till läroböckerna i historia, religionskunskap och samhällskunskap.

Förutom läroplanernas värdegrund tar Härenstam i sin granskning särskilt fasta på att undervisningen i religionskunskap, i enlighet med grundskolans kursplan för ämnet, ska uppmärksamma såväl likheter som skillnader mellan olika religioner och bidra till förståelse av olika traditioner och kulturer och därigenom ge en grund för att bemöta främlingsfientlighet och utveckla elevernas känsla för tolerans. I gymnasieskolans kursplan har Härenstam särskilt uppmärksammat att den svenska skolans värdegrund inte ska uppfattas som unik för den kristna traditionen och den västerländska humanismen och att undervisningen i religionskunskap ska ge eleverna kunskaper om hur en gemensam värdegrund kan skapas även utifrån andra religioner och livsåskådningar.

Att på några korta lärobokssidor ge en någorlunda rimlig bild av en världsreligion är naturligtvis en omöjlig uppgift. Själva kunskapsvalet är därför en central problematik hävdar Härenstam. Man kan naturligtvis fråga sig om en information som i och för sig är sann ändå ska tas med i t.ex. en religionskunskapslärobok. Upplýsningen ifråga kan ju vara sann inom mycket begränsade sektorer av t.ex. hinduismens eller islams värld. Den kan också ha varit en rimlig generalisering för länge sedan, men i dagens läge vara grovt missvisande. En bild av religionens roll i det svenska samhället för 100 år sedan ger ju en bild som är föga adekvat för att förstå dagens samhälle. Härenstams granskning utgår därför också från hur representativ och aktuell informationen i läroböckerna är, såväl i text som bild.

Härenstam inleder redovisningen av sina resultat med att redogöra för och kommentera framställningen av hinduismen och islam i var och en av de utvalda läroböckerna i religionskunskap. Framställningen av hinduismen i de tre analyserade läroböckerna i religionskunskap för grundskolans senare del skiljer sig något. I två av läroböckerna ges en mer nyanserad och positiv beskrivning – hinduismen beskrivs inte som något oföränderligt, utan ett historiskt perspektiv antyds.⁵⁸ I den lärobok⁵⁹ som Härenstam har invändningar emot fokuseras t.ex. negativa aspekter av reinkarnation och karma (Är du fattig – skyll dig själv!), mycket av texten handlar om religiösa fundamentalister och extremister och den bild av hinduismen som framskymtar är att det är religionen som är orsaken till konflikter. Framställningen av hinduismen i denna lärobok saknar dessutom ett historiskt perspektiv, vilket innebär att läroboken delvis ger en bild av hinduismen som en mer eller mindre historiskt oföränderlig artefakt. Härenstam menar att detta knappast ökar möjligheten för våra elever att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Att andra kulturer kommer in i det svenska samhället kan då istället ses som ett hot mot de politiska och sociala framsteg som gjorts och mot de värderingar som uttrycks i läroplanerna.

Även en av de tre analyserade läroböckerna i religionskunskap för gymnasieskolans A-kurs har Härenstam invändningar emot.⁶⁰ Denna lärobok fokuserar väldigt mycket på yttre seder och traditioner på bekostnad av det filosofiska innehållet. Härenstams intryck av denna lärobok är att just lärobokens summariska information gör det svårt att se hinduismen som en möjlig bidragsgivare till en för den svenska skolan gemensam värdegrund. Eftersom läroboken bara mycket kortfattat informerar om innehållet i centrala hinduiska skrifter får eleverna ingen uppfattning om dessa skrifers etiska potential. De blir mest lite exotiska och märkliga berättelser. Det intressanta med framställningen av hinduismen i den lärobok som Härenstam framför allt lyfter fram som ett ”gott exempel” bedömer han är att den inkluderar filosofiska och symboliska perspektiv.⁶¹ Detta, menar Härenstam, gör gudavärlden till något annat än exotism och konstigheter.

Samtliga de analyserade läroböckerna i religionskunskap för grundskolans senare del framställer islam som en religion som kan tolkas på ett sätt som harmoniserar med läroplanerna. En av läroböckerna har Härenstam dock vissa invändningar emot.⁶² Han anser t.ex. att jihad-begreppet ges en alltför enkel beskrivning, vilket kan bidra till främlingsfientlighet. Samtidigt ger denna lärobok

58 Falkevall m.fl. (2001) samt Tidman och Hermansson (2004).

59 Berg (2001).

60 Alm (2002).

61 Mattsson Flennegård och Eriksson (2005).

62 Tidman och Hermansson (2004).

inget utrymme åt Koranens uppmaningar till medmänsklighet. Därtill är alla de avbildade kvinnorna i avsnittet om islam beslöjade. Bildmaterialet är därmed ensidigt och kan ge eleverna intrycket att alla muslimska kvinnor är beslöjade.

Härenstam bedömer att alla de tre undersökta läroböckerna i religionskunskap för gymnasieskolans A-kurs visar att det går att tolka islam på ett sätt som inte kommer i konflikt med läroplanernas värdegrund, utan att därmed förtiga att det finns islamtolkningar som leder till just sådana konflikter. Samtidigt menar Härenstam att två av dessa läroböcker inte helt utnyttjar Koranens etiska potential, vilket minskar möjligheterna att visa att islam inte nödvändigtvis strider mot värdegrunden i läroplanerna.⁶³ Den lärobok som Härenstam framför allt lyfter fram som ett ”gott exempel” fokuserar på det gemensamma mellan de tre abrahamitiska religionerna⁶⁴ och visar att det i islam finns en etisk potential som kan bidra till den gemensamma värdegrund som kan utvecklas utifrån olika religioner och livsåskådningar.⁶⁵ Bildmaterialet i denna lärobok föreställer dessutom ”vanliga människor” och man har konsekvent undvikit ”sensationella bilder”.⁶⁶

Sammanfattningsvis konstaterar Härenstam att bilden av islam i de undersökta religionskunskapsläroböckerna visar många drag som innebär möjlig samstämmighet med centrala värderingar i läroplanerna. Detsamma gäller däremot i mindre grad för hinduismen, då den i flera läroböcker framstår som en religion som inte uppmanar till solidaritet med svaga och utsatta eller till förståelse och medmänsklighet.

Härenstams redovisning av resultaten för de utvalda läroböckerna i historia och samhällskunskap skiljer sig från presentationen av granskningen av läroböckerna i religionskunskap såtillvida att samtliga historie- respektive samhällskunskapsläroböcker behandlas samtidigt och alltså inte var för sig. Sammanfattningsvis konstaterar Härenstam att bilden av hinduismen i de undersökta historieläroböckerna är något ambivalent. Skulden för konflikterna både med kolonialmakten England i äldre tid och mellan indiska grupper läggs på religionerna i rätt stor utsträckning. Hinduismen ges därmed ett intryck av vidskepelse, främlingsfientlighet och intolerans. Några av läroböckerna betonar dock de rent maktpolitiska orsakerna till t.ex. sepoysupproret. Mot detta står att Gandhi var hindu. Som Gandhi beskrivs i de granskade läroböckerna i historia står han för många av de värden som är centrala i läroplanerna, som t.ex. rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande såväl som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet och alla människors lika värde. Gandhis starka framtoning ger hinduismen ett intryck av att vara möjlig att

63 Alm (2002) och Björlin (2003).

64 Islam, judendom och kristendom.

65 Mattsson Flennegård och Eriksson (2005).

66 Detsamma gäller även i stor utsträckning för Falkevall m.fl. (2001).

tolka mer i överensstämmelse med värdegrunden än vad som är fallet med den islam som beskrivs i samma läroböcker.

En mycket liten andel av innehållet i de undersökta läroböckerna i historia behandlar islam och muslimska länder. Centreringsen mot Europa och USA är mycket stor. Läroplanernas krav på att främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser anser Härenstam inte är helt lätt om eleverna serveras en alltför begränsad kunskap. Dessutom pekar han på att den kunskap som ges i läroböckerna väldigt mycket handlar om muslimer i olika typer av konflikter och krig. Några läroböcker betonar religionen islam som drivkraft till heliga krig. Islam blir ett hot mot Europa. Detta är dock inte genomgående. Särskilt *Människan genom tiderna*⁶⁷ visar på hur andra, mer ”rationellt begripliga” faktorer spelat roll för islams expansion. Samtidigt betonar denna lärobok också betydelsen av islams tolerans och betydelse för vetenskaplig och kulturell utveckling. Risken är att även korrekt information i det urval som en del av de granskade historieläroböckerna ger exempel på faktiskt skulle kunna ge ett underlag för att se islam och muslimer som ett hot mot de värden som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism och faktiskt skapa en rädsla för det mångkulturella samhället. Däremot menar Härenstam att en beskrivning sådan *Människan genom tiderna*⁶⁸ gör av islams expansion på ett bra sätt kan användas för att bemöta främlingsfientlighet och intolerans med kunskap.

Härenstam hävdar att om man med kunskap från de granskade läroböckerna i historia ska bemöta främlingsfientlighet och intolerans verkar detta vara lättare om man tar upp det som handlar om hinduismen än det som handlar om islam. Även om några av historieläroböckerna behandlar islams kulturskapande roll och relativa tolerans under tidig medeltid så ger den massiva fokuseringen på militant islam i samband med konflikter efter andra världskriget intrycket av en religion och livstolkning i direkt konfrontation med värdegrunden i läroplanerna. Detta är ingen kritik mot det sakligt riktiga i texterna, vilket Härenstam heller inte haft att bedöma. Härenstam ifrågasätter däremot kunskapsvalet och visar på ett ökat behov av fördjupad bakgrundsinformation om den historiska utvecklingen som föregått konflikterna. Risken är annars stor att texterna underblåser den främlingsfientlighet som skolan har till uppgift att bekämpa.

Härenstam finner avsevärt mer material med anknytning till islam än med anknytning till hinduismen i de granskade samhällskunskapsböckerna. Mycket kortfattat kan man säga att hinduismen får en relativt positiv framtoning genom Gandhis verk i dessa läroböcker. Härenstams samlade bedöm-

67 Skrutkowska m.fl. (1997).

68 Skrutkowska m.fl. (1997).

ning av material med anknytning till islam i de undersökta läroböckerna i samhällskunskap är däremot att det som behandlas nästan uteslutande är militant islam. När läroböckerna tar upp internationella kriser och konflikter exemplifieras de i hög grad med material med muslimsk anknytning. Som islam beskrivs i de granskade samhällskunskapsböckerna är det en religion i klar konflikt med värdegrunden i läroplanerna. Man kan faktiskt påstå att den militanta form av islam, som är den enda som belyses av de analyserade läroböckerna i samhällskunskap utgör ett direkt hot mot värdegrunden i läroplanerna. Det betyder inte att informationen är osaklig. Det som sägs är säkert riktigt och i dessa fall motiverat. Härenstam menar dock att den massiva exponeringen av islam i samband med t.ex. terroristhandlingar och självmordsbombningar måste göra det ganska svårt att med den kunskapsbakgrund läroböckerna ger bemöta främlingsfientlighet och intolerans. Om eleverna ser de muslimer som exponeras i samhällskunskapsböckerna som representativa för muslimer i allmänhet, förefaller det troligare att detta faktiskt kan ge upphov till främlingsfientlighet.

Sexuell läggning

Queerteori och heteronormativitet är utgångspunkten i Håkan Larssons och Maria Roséns analys. Uttrycket ”sexuell läggning” får ofta implicit stå för icke-heterosexualitet, medan heterosexualiteten framstår som en outtalad norm. Avsikten med det valda perspektivet är därför att flytta fokus från ”de andra”, ”de onormala”, till de normer och praktiker som skapar distinktionen mellan normalt och onormalt. På så sätt blir *heteronormativiteten* det huvudsakliga studieobjektet i Larssons och Roséns studie. Heteronormativitet handlar om ett kritiskt förhållningssätt till det normativa, när det gäller sexuell läggning till det ofta outtalade antagandet att alla är heterosexuella och att det naturliga sättet att leva är heterosexuellt. Heteronormativitet är dock inte synonymt med heterosexualitet i allmänhet utan handlar mer precist om en benägenhet att se *vissa former av heterosexuellt samliv som det naturliga*.

Larsson och Rosén finner i sin analys att frågor kring sex, sexualitet och sexuell läggning behandlas explicit i mycket olika omfattning i de granskade läroböckerna – däremot förekommer de i implicit mening i större omfattning. Framför allt framträder skillnaderna tydligt mellan de olika ämnena. I två av ämnena – biologi/naturkunskap och religionskunskap – behandlas frågor kring sexualitet på ett något mer systematiskt sätt än i de andra två ämnena. För biologins/naturkunskapens del görs detta i samband med undervisning i sex och samlevnad, ett kunskapsområde som behandlas i tre av de sex läroböckerna och som inbegriper sådant som pubertetsutveckling, könsorganens funktion, fortplantning osv. För religionskunskapens räkning behandlas dessa frågor ofta i samband med

diskussioner om etiska ställningstaganden och ”de eviga livsfrågorna”, även om skillnaderna också finns inom ämnet såtillvida att olika religionskunskapsböcker behandlar frågorna i olika omfattning. I historia och samhällskunskap framträder frågor kring sexualitet på ett mer fragmentariskt sätt.

De sexuella läggningar som bokstavligen nämns i de granskade läroböckerna är hetero-, homo- och bisexualitet, även om det sistnämnda begreppet är mycket ovanligt – i flera av de granskade läroböckerna förekommer det inte alls. Begreppet HBT (homo-, bi- och transpersoner) förekommer överhuvudtaget inte.

Utgångspunkten i biologiläroböckerna tas ofta i frågan vad sexualitet är eller har för funktion. Framställningen präglas i hög utsträckning av de naturvetenskapliga, framför allt biologiska, kunskapsteoretiska grundstenar som i övrigt konstituerar detta ämne. Detta medför konsekvenser även för sådana frågor som inte direkt har med biologiska spörsmål att göra, t.ex. de sociala konsekvenserna av att vara tonåring med en spirande sexualitet eller att växa upp som homosexuell i ett homofobiskt samhälle. Larsson och Rosén menar att biologiläroböckernas framställning är belysande för de problem som är förknippade med den biologiska kunskapsteorin och beskrivningen av sexualitet. Sexualitet – och kroppens könsliga funktioner – handlar biologiskt sett om reproduktion, men den biologiska funktionen är inte ett givet sätt att se på kropp, kön och sexualitet. Detta innebär inte nödvändigtvis, enligt Larsson och Rosén, att det är den biologiska diskursen i sig som är problematisk, även om de menar att den starkt präglas av heteronormativitet, utan bristen på alternativa tankefigurer i läroböckerna som kan fungera som redskap för förklaring och förståelse.

Frågor kring sexualitet är ganska ovanliga i de granskade historieläroböckerna. Sexualitet framstår inte som något kunskapsområde av betydelse. Det betyder dock inte att det inte här och var i framställningen finns hänvisningar till sex och relationer, bara att det inte sker på något systematiskt sätt. Framställningen är i huvudsak deskriptiv, dvs. handlingar med sexuell innebörd belyses ibland, men eventuella skillnader t.ex. mellan historiska epoker får ingen förklaring. I avsaknad av teoretiska redskap hävdar Larsson och Rosén att nutidens sätt att förstå och se på olika sexuella läggningar blir den outtalade utgångspunkten när sexualitet berörs.

När homosexualitet nämns i läroböckerna i historia är det, med ett undantag, alltid manlig homosexualitet som belyses. Här skulle man, enligt Larsson och Rosén, kunna tala om en hierarki där manlig homosexualitet överordnas kvinnlig. I viss utsträckning problematiseras kärnfamiljen, vilken kontrasteras med bilder av homosexuella par och homosexuellas rätt till adoption. Väl att märka handlar detta om homosexuell kärlek i heterosexuell skepnad: juridiskt reglerat monogamt partnerskap med barn.

Larsson och Rosén pekar på att de heterosexuella relationernas villkor är väl beskrivna i religionsläroböckerna, men sällan problematiserade. De finner få undantag till alla de berättelser och bilder av kärnfamiljer som passerar revy när etiska frågor som rör "familjen" ska diskuteras. De finner också enbart ett exempel där framställningen inte förutsätter någon speciell sexuell läggning och där sexualitet först och främst sätts i relation till kärlek. På så vis öppnas för en diskussion kring sexualitet som inte grundar sig i en biologisk kunskapsteori.⁶⁹ Frågor kring sex, sexualitet och sexuell läggning behandlas ofta i religionskunskapsläroböckerna i samband med diskussioner om etiska ställningstaganden. Signifikativt för dessa frågor och uppgifter är att det är homosexualiteten, "de homosexuella andra", som är problemet och som man som läsare ska ta ställning till: får de vara öppna, ska de få gifta sig, ska de få adoptera barn osv.? Man kan fråga sig vem *de* ska "få" allt detta för? Man måste fråga sig om denna omsvängning, från nedtystande till incitament till tal om den problematiska homosexualiteten, kan åstadkomma någon förändring i synen på homosexualitet som något avvikande.

Larsson och Rosén finner dessutom att det sammanhang i vilket sexualitet uttryckligen nämns i de analyserade läroböckerna i samhällskunskap nästan uteslutande utgörs av för samhället och medborgarna problematiska, ofta direkt negativa företeelser. Inte sällan handlar det om sexuella övergrepp och pornografi. Företrädesvis är det barn som råkar illa ut, i andra hand kvinnor. Framställningarna är i huvudsak rent deskriptiva och det förekommer inga djupare analyser eller förklaringar till varför sexuella övergrepp förekommer – och varför det är just barn och kvinnor som utnyttjas sexuellt. Fokus läggs i stort sett uteslutande på offren för övergreppen, inte på förövarna. Inte heller sägs mycket om vad det är för samhälle och sociala omständigheter som föder sådana förövare och offer.

Samtidigt som flera av de granskade läroböckerna i samhällskunskap ägnar några meningar åt att problematisera kärnfamiljens ställning idag, ger framställningen många gånger uttryck för en kärnfamilj (bestående av en man, en kvinna och två barn) då t.ex. sociallagstiftning ska beskrivas och exemplifieras. Sådana familjebilder är för övrigt mycket vanliga i de lästa läroböckerna, inte sällan i form av fotografier eller teckningar av familjer. Detta kan i förstone tyckas harmlöst, men, påpekar Larsson och Rosén, ett ständigt upprepande av dessa bilder gör att framställningen lätt kan uppfattas som starkt normativ. Vid de tillfällen då andra typer av familjer ska gestaltas sker det ofta i samband med att homosexualitet uttryckligen berörs i bröd- eller bildtext. På så vis framstår den heterosexuella familjen alltjämt som den "normala" familjen, "familjen-om-inget-annat-nämns".

69 Falkevall m.fl. (2001), s. 65.

I en ämnesövergripande analys av hur sexuell läggning framställs i de granskade läroböckerna konstaterar Larsson och Rosén att då frågor om sex, eller på något sätt relaterade till sex, behandlas, förutsätts heterosexualitet *om inget annat anges*. Kärlek, intimitet och sexualitet innebär kärlek, intimitet och sexualitet mellan man och kvinna, annars är benämningen uttryckligen *homosexualitet* eller *homosexuell* kärlek. Den heteronormativa framtoningen är visserligen inte allenarådande, även om den är mycket dominerande. Ibland framskymtar resonemang som inte kan kallas heteronormativa, eller som åtminstone på ett tydligare sätt lämnar öppet för andra tolkningar. Heterosexualitet är det normala tillstånd som inte ens behöver nämnas. Heterosexualitet är emellertid det allmänna och oproblematiska medan homosexualitet (och bisexualitet vid de få tillfällen då detta uttryck förekommer) är det specifika och problematiska. Lite tillspetsat kan man säga att bi- och homosexualitet kanske inte längre gestaltas som något groteskt och abnormt, men det är tveksamt om det kan sägas framställas som mindre avvikande idag jämfört med förr. Såsom avvikande har homosexualiteten idag åtminstone fått en plats i synlighetens ljus – på gott och ont.

Vid några tillfällen anser Larsson och Rosén att heteronormativiteten blir särskilt påtaglig. Det gäller dels då ett ”normalt” liv ska gestaltas – i synnerhet om det är riktat från ett personligt ”jag/vi” till ett ”du/ni”. Karakteristiskt för normaltillståndet är med andra ord att personer nämns med namn i första person singularis. Då samkönade parförhållanden gestaltas benämns de däremot alltid, med ett undantag⁷⁰, som ”homosexuella” och det figurerar inga namn i sådana sammanhang. Den homosexuelle är inte en namngiven person i singularis utan en mer diffus ”någon annan”. Bi- och homosexuella personer gestaltas dessutom endast då det uttryckligen handlar om just bi- och homosexualitet.

Hur förhåller sig då framställningarna av sexuell läggning till läroplanernas värdegrund? Larsson och Rosén menar att det finns en svårighet i att svara på denna fråga eftersom värdegrunden knappast kan ses som entydig. 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 deras svar nej, sådana kränkningar förekommer inte. Det finns i de granskade läroböckerna inte ”kvar” några rester av äldre kunskapsstoff eller teorier som framställer saken på detta sätt. Däremot kan å ena sidan osynliggörandet och å andra sidan det ofta förekommande problematiserandet av andra läggningar än den heterosexuella upplevas som kränkande.⁷¹

70 Andréasson m.fl. (2001), s. 280.

71 Jfr. Huusu (2005).

Det finns vidare skäl, anser Larsson och Rosén, att höja ett varningens finger som inbegriper själva värdegrunden. Det starka fokus på tolerans och respekt – för ”det andra” – kan sägas vara ett skäl till att ”den homosexuelle” alltså är en anonym person helt genomsyrad av sin sexuella läggning. Det ter sig fortfarande som om vi har en lång väg att vandra innan bi- eller homosexuella personer dyker upp på teckningar och fotografier eller i små ”levande” berättelser utan att gestaltas just som homosexuella personer. Dagens gestaltning av sexuella läggningar präglas av välviljans ideologi, där bi- och homosexualitet synliggörs, men alltså utgör ”det andra”, ”det onormala”, i förhållande till den allmängiltiga heterosexualiteten. Det saknas med andra ord ett fokus på makt och normalitet.

Gemensamt för de granskade läroböckerna är dessutom att ”läggning” är något man har – hetero-, bi- eller homosexuell är något man *är* rätt och slätt. Inte någon av de lästa läroböckerna utvecklar en ansats där förhållandet av olika sexualiteter och sexuella preferenser, samt synen på dessa, ställs i ett historiskt, kulturellt och socialt ljus. Däremot konstateras det att olika syn på homosexualitet har präglat olika kulturer. Mer allmänt sett konstaterar Larsson och Rosén att det inte finns någon ansats att utveckla några kunskapsteoretiska redskap med vilka sexualitet kan förstås på sina egna premisser – den biologiska kunskapsteorin möjligen undantagen, fast den gäller endast för den på reproduktion inriktade heterosexualiteten. Resultatet blir vad som enligt Maria Hedlin kan betraktas som en snuttifierad kunskap om sexualitet och sexuella läggningar.⁷² Läroböckerna utvecklar inga alternativ till den biologiska kunskapsteori som till syvende och sist blir den grund som eleverna har att utgå från när frågor om sexualitet ska diskuteras. Enligt Debbie Epstein bör grunden för dagens diskussion om kön och sexualitet i skolan utgå från historiska, kulturella och sociologiska perspektiv snarare än från biologiska. Det handlar då inte bara om att lära sig att homosexuella finns och numera får gifta sig och adoptera barn, utan om att tillägna sig redskap för att sätta in samtal om sex och samlevnad i ett socialt och samhälleligt sammanhang med fokus på makt och normalitet.⁷³

72 Hedlin (2006).

73 Epstein (2006).

Skolverkets sammanfattande bedömning

Syftet med uppdraget, som redovisas i denna rapport, är att analysera ett urval av läroböcker i grund- och gymnasieskolan med avseende på om, hur och i vilken omfattning de avviker från läroplanernas värdegrund. Eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar utifrån fem aspekter – etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning samt sexuell läggning – har analyserats.

Skolverket har eftersträvat att skapa ett urval av läroböcker som representerar variation med avseende på t.ex. bokförlag, läroboksförfattare och antal upplagor inom respektive ämne.⁷⁴ När man tar del av resultaten bör man beakta att de baseras på en granskning av ett urval av läroböcker och enbart gäller de läroböcker som har granskats. Totalt har 24 läroböcker fördelat på fyra ämnen – biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap – granskats av forskare med specialkompetens inom någon av de fem ovan nämnda aspekterna. Dessa forskare svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i kapitlet *Resultat av forskarnas läroboksgranskning*. Skolverkets slutsatser och ställningstaganden, vilka baseras på forskarnas analyser, presenteras i detta kapitel.

Uttryck för diskriminering och kränkningar i läroböckerna

Det finns forskare som menar att lagstiftning mot t.ex. könsdiskriminering och rasism inte har medfört att dessa företeelser har försvunnit, utan snarare att diskrimineringen har ändrat form och numera är mer subtil, vilket innebär att den är svårare att upptäcka, bemöta och bekämpa.⁷⁵ De forskare som har genomfört föreliggande läroboksgranskning visar dock på exempel i de undersökta läroböckerna som är uttryck för stereotypier eller onyanserade framställningar, vilka *kan* upplevas som diskriminerande eller kränkande.

Nyberg och Gustavsson konstaterar att funktionshinder, med ytterst få undantag, framträder i läroböckernas text och bild endast i sammanhang där det lyfts fram som en problematisk avvikelse. På samma sätt finner Larsson och Rosén att heterosexualitet är det allmänna och oproblematiske, medan homosexualitet (och bisexualitet vid de få tillfällen då detta uttryck förekommer) är det specifika och problematiske. Funktionshindrade, liksom homo- och bisexuella personer, gestaltas dessutom endast då det uttryckligen handlar om just funktionshinder respektive homo- eller bisexualitet. Det är med andra ord

⁷⁴ Se *Om undersökningens genomförande* för en redovisning av urvalet av läroböcker.

⁷⁵ Se t.ex. Caplan (1993) och Benokratis och Feagin (1995).

enbart funktionshindret, med ytterst få undantag, eller den sexuella läggningen som synliggörs, medan personen ”bakom” funktionshindret eller den sexuella läggningen förblir osynlig. Det ”vi” som läroböckerna utgår från är ett ”vi” som t.ex. har väl fungerande kroppar och som är heterosexuella. Elever som själva identifierar sig som funktionshindrade eller som homo- eller bisexuella kan därmed uppleva läroböckerna som kränkande, exkluderande och diskriminerande.

På liknande sätt ges en ensidig bild av islam och muslimer i de granskade läroböckerna i historia och samhällskunskap. Härenstam konstaterar att framställningen av islam och muslimer i dessa läroböcker nästan uteslutande handlar om militant islam. Härenstam riktar inte kritik mot det sakligt riktiga i dessa läroböcker, utan ifrågasätter kunskapsvalet. Avsaknaden av fördjupad bakgrundsinformation om den historiska utvecklingen, som har föregått olika konflikter, och den förhållandevis ensidiga exponeringen av islam och muslimer i samband med t.ex. terroristhandlingar riskerar att ge upphov till främlingsfientlighet. Muslimska elever kan känna sig negativt utpekade och ha svårt att känna igen sig i den bild av islam som de granskade läroböckerna i historia och samhällskunskap förmedlar.

I likhet med Larsson och Rosén konstaterar Berge och Widding, i sin analys av könsaspekten, att de granskade läroböckerna överlag är heteronormativa, eftersom transpersoner är mycket sparsamt representerade. De menar också att eftersom män och pojkar är överrepresenterade i både text och bild genom-syras läroböckerna även av en manlig norm. I flera av läroböckerna pekar Berge och Widding dessutom på exempel där kvinnor och flickor nedvärderas, förlöjligas eller skuldbeläggs. I de granskade historieläroböckerna finner de även att i skildringar av krig och konflikter ges män en stereotyp utformning, som fokuserar på beskrivningar av våld, förintelse och död. I majoriteten av läroböckerna behandlas dessutom kön, könsrelationer och könsmakt i ett eller flera särskilda avsnitt, vilka kan liknas vid isolerade öar. Innehållet i dessa särskilda avsnitt om kön följs sällan upp i läroböckernas övriga delar. Det är således ovanligt att ett könsperspektiv genomsyrar en hel lärobok. Flickor och kvinnor kan därför inte enbart finna delar av ämnesinnehållet kränkande utan även ha svårt att identifiera sig med innehållet.

Att en lärobok ska rymma information om alla eller merparten av världens olika etniska grupper och kulturer är naturligtvis inte möjligt. Enligt såväl läroplanerna (Lpo 94 och Lpf 94) som grundskolans kursplaner i historia och samhällskunskap ska dock skolan ge eleverna kunskap om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia. Runblom finner i sin analys att redogörelserna av t.ex. samer i samtliga granskade läroböcker i historia och i merparten av de granskade läroböckerna i samhällskunskap är så pass kortfattade att de inte rymmer nyansering och problematisering. En

annan av Sveriges nationella minoriteter, judarna, nämns vid flera tillfällen i läroböckerna, vanligen i samband med förföljelser och massmord. Judiska bidrag till t.ex. europeisk kultur och vetenskap blir däremot sällan eller aldrig omnämnda. Det är inte det sakligt riktiga i den information läroböckerna ger om judar och samer som Runblom ifrågasätter utan den helhetsbild som skapas av det kunskapsval som författarna gjort. Denna bild är en alltför ensidig framställning av judars och samers historia och nuvarande förhållanden, vilket bl.a. innebär att judiska och samiska elever kan ha svårt att identifiera sig med ämnesinnehållet. De tre övriga nationella minoriteterna – romer, sverigefinnar och tornedalingar – behandlas istället inte alls i de granskade läroböckerna, vilket innebär att elever med dessa etniska tillhörigheter kan känna sig exkluderade.

De värden som skolan, enligt läroplanerna, ska gestalta och förmedla är ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta”.⁷⁶ Skolan ska också, enligt läroplanerna, främja förståelse för andra människor och främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas bl.a. med kunskap och en öppen diskussion. Läroplanerna anger dessutom att skolans undervisning ska vara saklig och allsidig. Denna värdegrund, som skolan har till uppgift att förmedla och förankra hos eleverna, står i kontrast till de exempel på diskriminering eller kränkning som forskarna pekar ut i de granskade läroböckerna. Att nedvärdera kvinnors kompetens i relation till män eller att förlöjliga kvinnliga förebilder överensstämmer inte med värderingen om alla människors lika värde, inte heller främjar det möjligheterna att skapa jämställdhet mellan kvinnor och män. På samma sätt överensstämmer det inte med värderingen om alla människors lika värde att nästan uteslutande beskriva t.ex. muslimer i samband med terrorishandlingar. Likaså ges en alltför ensidig bild av funktionshindrade och homo- eller bisexuella personer när de presenteras på ett sätt som innebär att de enbart får representera sitt funktionshinder respektive sin sexuella läggning. Sådana ensidiga beskrivningar av olika grupper främjar knappast skolans arbete att motverka och bekämpa främlingsfientlighet, intolerans och mobbning. Inte heller bidrar det till att skapa förståelse för andra människor och deras villkor.

Elevfrågor – underlag för diskussion och reflektion eller förstärkning av fördomar?

Forskarna har också uppmärksammat att det saknas underlag i läroböckerna för att kunna besvara vissa av de frågor som ställs i texten och som eleverna

76 Skolverket (2006a), s. 3 och Skolverket (2006b), s. 3.

förväntas besvara.⁷⁷ I kursplanerna för biologi, religionskunskap och samhällskunskap anges att eleverna ska kunna föra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstaganden. Nyberg och Gustavsson påpekar, i sin analys av funktionshinder, att det är tveksamt om dessa mål uppfylls, med tanke på att det i läroböckerna främst förekommer exempel på etiska diskussioner där det saknas vägledning i att se vilka konsekvenser som följer av olika ställningstaganden. Nyberg och Gustavsson, Larsson och Rosén samt Härenstam uppmärksammar dessutom att elevfrågorna ofta fokuserar på problemen snarare än på möjligheterna för människor med funktionshinder, att inte vara heterosexuell respektive att i Sverige bekänna sig till en annan religion än kristendomen. Läroböckerna ställer därmed stora krav på att den enskilde läraren leder elevernas samtal och reflektioner i riktning mot målen i kursplanerna och i enlighet med läroplanernas värdegrund. Risken förefaller vara stor att fördomar annars snarare befästs än problematiseras.

Larsson och Rosén uppmärksammar också det knappa underlaget till elevfrågorna som läroböckerna erbjuder. De ställer sig bl.a. frågan om vilka möjligheter elever har att hantera frågor om religion och sexualitet på ett konstruktivt sätt, utan att diskussionen t.ex. mynnar ut i ett ställningstagande för eller emot homosexualitet. Sexualitet och sexuella läggningar framstår således enbart som ett område att ”tycka till om”, inte som ett kunskapsområde med sina egna begrepp och analysobjekt.

Även Runblom pekar på bristen på underlag till vissa av elevfrågorna i några av de granskade läroböckerna i samhällskunskap.

Andra brister som uppmärksammats i läroböckerna

Forskarna har även pekat på andra brister i de granskade läroböckerna, brister som inte i första hand kan ses som diskriminering eller kränkningar. En sådan brist är avsaknaden av olika perspektiv. I såväl grundskolans som gymnasieskolans läroplan betonas vikten av att i undervisningen föra fram olika perspektiv, bl.a. historiska, etiska, miljömässiga och internationella. Härenstam pekar på att utan ett historiskt perspektiv riskerar t.ex. hinduismen att framstå som en mer eller mindre historisk artefakt. Utan filosofiska och symboliska perspektiv menar han dessutom att religioner reduceras till exotism och konstigheter. Larsson och Rosén pekar istället på att genom att ingen av de granskade läroböckerna utvecklar en ansats där förhållandet av olika sexualiteter och sexuella preferenser samt synen på dessa ställs i ett historiskt, kulturellt och socialt ljus ger läroböckerna inga alternativ till den biologiska kunskapssteorin.

⁷⁷ Se forskarnas respektive texter på www.skolverket.se för en utförligare diskussion om elevfrågorna.

Nyberg och Gustavsson å sin sida finner i stort sett inga spår i läroböckerna av den omfattande diskussion som, under de senaste 40 åren, förts i Sverige kring det så kallade relativa handikappbegreppet, där fokus på funktionshinder förläggs till individens omgivning och samhälle. Läroböckerna bidrar därmed inte till att utveckla elevernas sätt att förstå och tala om funktionshinder. Berge och Widding menar därtill att författarna gör sken av att den teori eller ”sanning” om kön som återfinns i de respektive granskade läroböckerna är den enda ”sanningen”, trots att det finns olika teorier och ”sanningar” om kön. Genom att inte göra eleverna medvetna om att kön kan analyseras med hjälp av olika analysredskap, som gräver fram olika ”sanningar” om kön, anser Berge och Widding att läroboksförfattarna försvårar elevernas kritiska granskning och i värsta fall lämnas de i total förvirring.

Ytterligare en brist är avsaknaden av definitioner eller förklaringar i läroböckerna. Runblom finner t.ex. att det inte finns någon diskussion om begreppet kulturarv i de granskade läroböckerna. Trots att det finns generella hänvisningar till ”Västerlandet” och ”västerländska traditioner” i läroböckerna definieras begreppet Västerlandet snarare implicit än explicit och det saknas en kritisk behandling av båda dessa begrepp.

I den mån läroböcker saknar definitioner och förklaringar, liksom olika perspektiv, ger de knappast eleverna tillgång till användbara verktyg, som de kan använda sig av för att förstå, analysera, förklara och kritiskt reflektera kring olika aspekter av världen, såsom kursplanerna föreskriver.

Något som forskarna också efterlyser är presentationer av läroboksförfattarna, vilka ska klargöra deras bakgrund och t.ex. vilka värdepremisser eller vilken historie- eller kunskapssyn de har. På så sätt skulle lärare och elever lättare kunna förhålla sig kritiska till innehållet i läroböckerna och ha en utgångspunkt för att förstå läroboksförfattarnas kunskapsval. Eleverna skulle dessutom få klart för sig att det finns olika sätt att närma sig och beskriva läroböckernas innehåll och att detta innehåll inte är neutralt eller representerar den enda ”sanningen”.

Läroboken – en kompromissprodukt

Den ”perfekta” läroboken existerar knappast och kommer sannolikt aldrig att existera. Härenstam tar i sin redovisning av läroboksgranskningen utifrån religionsaspekten upp olika svårigheter som är förknippade med att skriva en lärobok. En sådan svårighet är det begränsade utrymmet. Eftersom det inte är möjligt att på ett allsidigt och sakligt sätt skildra ett helt ämnesområde på några hundra sidor av text och bild blir läroboksförfattarnas kunskapsval ytterst viktigt för om innehållet ska upplevas som torftigt och ensidigt eller nyanserat och allsidigt. En annan problematik är att läroboken är en kom-

mersiell produkt som ska kunna säljas. Vidare måste en lärobok stå på forskningens grund och ge utrymme för kritiska synpunkter och problematisering samtidigt som eleverna måste kunna förstå texten. Detta innebär att en läroboksförfattare måste underkasta sig samma problem som den som populariserar vetenskaplig text alltid brottas med. Ska man använda en accepterad vetenskaplig terminologi och riskera att många inte riktigt förstår eller får felaktiga associationer till det som presenteras eller ska man använda en begriplig, men vetenskapligt mer tvivelaktig terminologi? Här menar Härenstam att en läroboksförfattare måste använda sig av det sistnämnda alternativet. Han avslutar diskussionen med att konstatera följande:

En lärobok är därför med naturnödvändighet en kompromissprodukt. Den har karaktären av "färskvara" och måste bedömas som sådan. Den goda läroboken är inte den som i någon absolut mening motsvarar realistiska kriterier, utan den som lyckas klara den optimala kompromissen.

Något som forskarna noterat som kan vara värt att nämna är att flera av de granskade läroböckerna är strukturerade på liknande sätt och har en liknande uppläggning. Detta är något som redan uppmärksammats i Skolverkets läromedelsundersökning, i delstudien *Från idé till färdigt läromedel*.⁷⁸ I denna delstudie tar de intervjuade författarna, som skriver läroböcker i engelska och samhällskunskap, upp att läroböcker är kommersiella produkter, vilket innebär att de måste se ut på ett visst sätt. Enligt de intervjuade författarna tenderar läroböcker att bli "mainstream" p.g.a. förlagen och lärarna. Förlagen måste kunna sälja sina produkter och då måste de fungera för en majoritet av lärarna. Samtidigt påpekar en av de intervjuade läroboksförfattarna att det är en balansgång mellan att sticka ut och att vara lika. Läroboken måste ju ge något som andra läroböcker inte ger, men man får som författare bara ligga lite försiktigt i framkant. Annars finns det inga bokförlag som är intresserade, hävdar de intervjuade läroboksförfattarna.

Föredömliga läroböckers utformning

Även om det inte är möjligt att skriva den "perfekta" läroboken är det naturligtvis viktigt att sträva efter att skapa allt bättre läroböcker. Forskarna finner också i sin granskning att det finns skillnader i kvalitet mellan de granskade läroböckerna, bl.a. med avseende på hur väl de överensstämmer med läroplaner och kursplaner. Forskarna uppmärksammar därmed inte enbart brister i de läroböcker de har granskat utan de pekar också ut "goda exempel" – antingen i form av en hel lärobok eller ett avsnitt i en lärobok.

78 Skolverket (2006c), se bilaga 2.

De läroböcker eller de avsnitt i de granskade läroböckerna som forskarna lyfter fram som ”goda exempel” baseras på ett kunskapsval som innebär att framställningen karaktäriseras av allsidighet, nyansering och problematisering. Detta innebär bl.a. att flera olika perspektiv presenteras.

Runblom lyfter i sin analys av framställningen av etnisk tillhörighet fram de granskade läroböckerna för gymnasieskolans A-kurs i historia, eftersom han bedömer att de både ambitiöst och intresseväckande skildrar kulturmöten och deras konsekvenser under skilda historiska skeden. Runblom pekar även ut specifika avsnitt i de granskade läroböckerna som han anser är särskilt lyckade. T.ex. lyfter han fram ett avsnitt om samer, där samerna beskrivs förhållandevis omfattande. Utifrån detta exempel menar Runblom att det krävs ett visst utrymme för att ge åtminstone en grundläggande beskrivning av en viss grups villkor. Han menar därför att det är bättre att behandla en grupp utförligt än flera grupper ytligt och översiktligt.

Nyberg och Gustavsson pekar i sin analys av funktionshinder i synnerhet ut ett föredömligt exempel i en av de granskade läroböckerna i samhällskunskap. Det är det enda exemplet de funnit där en funktionshindrad person inte enbart får representera sitt funktionshinder, utan dessutom får gestalta andra egenskaper. Exemplet visar också att funktionshinder är något som man kan drabbas av men som man kan lära sig att leva ett gott liv med. På så sätt är det inte enbart det problematiska som betonas utan även möjligheterna.

Berge och Widding lyfter fram fem av de granskade läroböckerna, som de anser ger bättre förutsättningar än de övriga läroböckerna för att undervisningen i det aktuella ämnet ska genomsyras av kritiska reflektioner med avseende på kön och jämställdhet. I samtliga dessa läroböcker anser de att författarna har gjort allvarliga försök att integrera könsaspekter. Den lärobok som Berge och Widding särskilt lyfter fram menar de genomgående problematiserar könsrelationer och dessutom är könsperspektivet integrerat i huvudtexten, vilket innebär att det får samma vikt och betydelse som andra viktiga perspektiv.

De läroböcker eller de avsnitt i läroböckerna som Härenstam, i sin analys av religion, pekar ut som ”goda exempel” karaktäriseras av en eller flera av följande: läroboken inkluderar olika perspektiv (historiska, filosofiska och symboliska), visar på olika orsaker förutom religiösa till konflikter och krig, fokuserar på likheter snarare än skillnader mellan olika religioner och visar därigenom att den värdegrund som, enligt läroplanerna, ska genomsyra skolans verksamhet inte enbart överensstämmer med kristen etik utan även har beröringspunkter med andra religioner och livsåskådningar.

Larsson och Rosén lyfter i sin analys av framställningen av sexuell läggning fram ett avsnitt i en av läroböckerna i religionskunskap som skiljer ut sig från det dominerande mönstret. Detta avsnitt är det enda exempel de funnit i de granskade läroböckerna där framställningen inte förutsätter någon speciell

sexuell läggning, utan där begreppet sexualitet först och främst sätts i relation till kärlek. Därigenom menar de att texten kan öppna upp för en diskussion kring sexualitet som inte enbart grundar sig på en biologisk kunskapsteori.

Läroboksanvändning och läromedelsmångfald

Något man bör beakta när man tar del av resultaten av föreliggande lärobokskanskningsstudie är att den inte säger någonting alls med avseende på hur de granskade läroböckerna faktiskt används av lärare och elever. I en amerikansk studie av lärares undervisningsstilar i förhållande till användningen av läroböcker framgår t.ex. att det är lärarstilen eller lärartypen som avgör hur läroböcker används, inte läroböckerna i sig.⁷⁹ Denna studie visar även att lärarnas pedagogiska grundsyn påverkar såväl deras sätt att undervisa som hur de använder läroböcker. I Sverige har bl.a. Svingby (1982), Juhlin Svensson (2000) och Hägerfelth (2004) konstaterat detsamma. Detta innebär att för vissa lärare utgör läroboken den huvudsakliga kunskapskällan, medan andra kompletterar läroboken med andra läromedel, som t.ex. filmer, tidningar och information från Internet. Dessa studier visar också att en och samma lärobok kan användas på olika sätt av olika lärare, bl.a. beroende på deras kunskapsyn och sätt att undervisa.

Ytterligare något som är värt att beakta när man tar del av resultaten är att läroboken på intet sätt är det enda läromedlet som används av lärare och elever i den svenska skolan. Det framkommer bl.a. av Skolverkets läromedelsundersökning, som avser grundskollärares läromedelsanvändning i bild, engelska och samhällskunskap.⁸⁰ Undersökningen visar att läroböcker ytterst sällan eller aldrig används i undervisningen i bild, där det är andra typer av läromedel som är centrala. I engelska och samhällskunskap är läroboken ett viktigt läromedel både i årskurs 5 och 9, men den kompletteras med flera andra läromedel – i synnerhet i samhällskunskap. Massmedia i form av t.ex. tidningar och TV-program, information från Internet, film och skönlitteratur är några exempel på andra läromedel som används utöver läroböcker.

Jämfört med 1992 års nationella utvärdering av grundskolan tyder 2003 års nationella utvärdering på att läroboken har fått en minskad betydelse för SO-lärarnas undervisning. Såväl lärarnas som elevernas svar visar på detta genom att läroboken i större utsträckning 2003 än 1992 kompletteras med andra läromedel, som t.ex. fakta- och arbetsböcker, Internet, TV och tidningar.⁸¹ Av Skolverkets läromedelsundersökning framgår emellertid att läroboken fort-

79 Zahorik (1991).

80 Skolverket (2006c).

81 Oscarsson och Svingby (2005).

farande används förhållandevis ofta av samhällskunskapslärare och i synnerhet av engelsklärare.⁸² Denna undersökning visar också att läroboken har en legitimerande funktion, bl.a. genom att många lärare uppfattar att läroböcker bidrar till att säkerställa att undervisningen överensstämmer med läroplaner och kursplaner.⁸³

Skolverkets läromedelsundersökning tyder dessutom på att medan undervisningen i engelska baseras på en snarare än på flera läroböcker, förefaller det vara vanligt i grundskolans högre årskurser att flera olika läroböcker används i undervisningen i samhällskunskap.⁸⁴ Av undersökningen framkommer också att samhällskunskapslärare använder de delar av en lärobok som de bedömer är lämpliga och hoppar över de delar som de tycker är olämpliga av en eller annan anledning. Samhällskunskapslärarna anser att de förhåller sig kritiska inte enbart till läroböcker utan även till andra källor de använder, som t.ex. tidningar och information från Internet.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att läroböcker används på olika sätt av olika lärare och deras betydelse i undervisningen beror bl.a. på vilket ämne som avses samt på lärarens syn på kunskap och sin lärarroll. Dessutom kompletteras läroboken vanligen av ett flertal andra läromedel för att, som tillfrågade lärare säger, bl.a. ge eleverna en fördjupad eller mer aktuell bild, levandegöra eller konkretisera lärobokens innehåll samt ge eleverna variation och väcka deras intresse för det aktuella ämnet.⁸⁵ Det innebär att det i skolan inte enbart är läroböcker som bidrar till att ge elever kunskap och förståelse. Det är således inte enbart läroböcker som man bör förhålla sig kritisk till. Det är minst lika viktigt att ha ett kritiskt förhållningssätt gentemot andra typer av läromedel. Vilken bild förmedlas t.ex. av massmedia av olika etniska och religiösa grupper (kanske i synnerhet efter den 11 september 2001), av funktionshindrade, av kvinnor och män samt av personer med olika sexuell läggning?

Några avslutande reflektioner

Mångfalden av informationskällor som används i skolan innebär att det ställs mycket höga krav på dagens lärare – de förväntas förhålla sig kritiska till olika former av information samt att välja mellan olika läromedel och deras innehåll. I både grundskolans och i synnerhet i gymnasieskolans läroplan skrivs det fram att elever ska utveckla respektive träna sin förmåga att kritiskt granska

82 Skolverket (2006c).

83 Läroböckers legitimerande funktion är känd även från tidigare forskning. Se t.ex. Hellström (1986), Wennberg (1990), Juhlin (1994), Juhlin Svensson (2000) och Bachmann m.fl. (2005a, b).

84 Skolverket (2006c).

85 Skolverket (2006c).

fakta. Ett sätt att genomföra den kritiska granskningen av olika informationskällor är att låta den bli en naturlig del av undervisningen.

Ett kritiskt förhållningssätt gentemot olika perspektiv och aspekter förutsätter dock att lärarna har utvecklat en medvetenhet om hur mer subtil diskriminering och kränkning kan identifieras. Av stor vikt är därför att lärare och blivande lärare får tillfälle att utveckla sin förmåga att förhålla sig kritiska till olika källor och kunna upptäcka uttryck för diskriminering och kränkningar. Det är också viktigt att de får möjlighet att öka sin kompetens vad gäller att välja mellan olika läromedel och göra stoffurval samt förstå vikten av kunskapsval för att själva kunna skapa en undervisningssituation som karaktäriseras av såväl saklighet som allsidighet.

Samtidigt är det viktigt att påpeka att det är mycket resurskrävande att granska innehållet i läroböcker utifrån olika aspekter. Med tanke på den kunskap och den tid som krävs för att granska läroböckers innehåll är det knappast rimligt att förvänta sig att lärare (och elever) ensamma ska kunna klara av den uppgiften. Här har huvudmännen ett viktigt ansvar att skapa rimliga förutsättningar att värdera de läroböcker som ska användas i undervisningen. Som Larsson och Rosén konstaterar i sin analys förväntas en lärare idag kunna hantera inte enbart frågor kring sexualitet och sexuell läggning, utan dessutom frågor om etnicitet, jämställdhet, religiös tro, social bakgrund, elever i behov av särskilt stöd, IKT⁸⁶ etc. Till detta kommer att många lärare i sin undervisning ska kunna möta elevgrupper som är heterogent sammansatta med avseende på nämnda aspekter och leda elevernas diskussioner och reflektioner i riktning mot målen i läroplaner och kursplaner. Finns det någon lärare som kan klara av att hantera alla dessa frågor och fler därtill på ett sakligt och allsidigt sätt samt i enlighet med läroplanernas värdegrund?

Föreliggande läroboksgranskning visar att det finns exempel på stereotypa och onyanserade framställningar av olika grupper, som kan upplevas som diskriminerande eller kränkande. Skolverkets läromedelsundersökning visar att många lärare anser att läroböcker säkerställer att undervisningen överensstämmer med läroplaner och kursplaner, vilket är ett av de skäl som gör att läroböcker har en legitimerande funktion.⁸⁷ Föreliggande granskning visar dock att denna syn på läroböcker inte alltid är korrekt eftersom det i viss mån förekommer avvikelser i läroböckerna från läroplanernas värdegrund och kursplanernas innehåll. Av delstudien *Från idé till färdigt läromedel* i Skolverkets läromedelsundersökning framgår att analys av styrdokumentet ingår i ett inledande skede av processen att skapa en lärobok och i ett avslutande

86 Informations- och kommunikationsteknik.

87 Skolverket (2006c).

skede görs faktagranskning.⁸⁸ Denna studie visar också att för läroböcker i de samhällsorienterande ämnena anlitar förlagen ofta ämnesexperter från universitet och högskolor som faktagranskar läroböckerna. Det framgår dock inte i vilken mån förlagen anlitar särskilda experter för att granska läroböckerna utifrån andra aspekter, som t.ex. läroplanernas värdegrund. Ett sådant inslag i färdigställandet av en lärobok skulle troligen öka läroböckernas kvalitet och minska förekomsten av stereotypa och onyanserade framställningar av det slag forskarna funnit exempel på i denna granskning.

88 Skolverket (2006c), se bilaga 2.

Referenser

- Bachmann, K. m.fl. 2005a. *Hvordan formidles laereplanen? En komparativ evaluering av laereplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for laereres praksis*. Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO og Pedagogisk institutt, NTNU. Evaluering av Reform 97 – i regi av Norges forskningsråd. Synteserapport. <http://program.forskningsradet.no/reform97/uploaded/nedlasting/Hopmann.docxjan 2005/>
- Bachmann, K. m.fl. 2005b. *Hvordan formidles laereplanen? En komparativ evaluering av laereplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for laereres praksis*. Høyskoleforlaget AS. Rapporten kan lades ned från www.forskningsradet.no.
- Benokrat, N. & Feagin, J. R. 1995. *Modern Sexism. Blatant, Subtle and Covert Discrimination*. Andra upplagan. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Caplan, P. 1993. *Lifting a Ton of Feathers. A Woman's Guide to Surviving in the Academic World*. Toronto: University of Toronto Press.
- Epstein, D. 2006. *Producing heterosexuality, constructing 'normality'. Schools as spaces for the construction of normative gender and sexuality*. Keynote-anförande vid konferensen "Hetero Factory. Challenging Normativity in School and Working Life", Norrköping 14 juni 2006.
- Hedlin, M. 2006. *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hellström, L. 1986. *Läromedlens funktioner – och dysfunktioner*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Huusu, L. 2005. *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*. Stockholm: Högskoleverket.
- Hägerfelth, G. 2004. *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Härenstam, K. 1993. *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Juhlin, A-C. 1994. *Läromedelsval och läromedelsstöd i gymnasieskolan*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Juhlin Svensson, A-C. 2000. *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Kamali, M. 2006. Skolböcker och kognitiv andrafiering. I SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritze.

- Karlsson, T. 2004. *Exotiska renskötare och trolltrummans magi. Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterande ämnena*. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, Umeå universitet.
- Oscarsson, V. och Svingby, G. 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) Samhällsorienterande ämnen*. Ämnesrapport till rapport nr. 252. Stockholm: Skolverket.
- Otterbeck, J. 2004. *Vad kan man egentligen begära? Läromedeltexter om islam*. Didaktikens Forum, 1, sidan 56-73.
- Ryng, A., Sysimetsä, T. och Björk Blomqvist, M. 2003. "Homosexualitet är inte olagligt om man är över 15 år." *Inkludering och exkludering av homosexuella, bisexuella och transpersoner i biologiböcker*. RFSL Ungdom.
- Selander, S. och Skjelbred, D. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og laering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket. 2000. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Graphium Västra Aros.
- Skolverket. 2006a. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Texten i Lpo 94 baseras på SKOLFS 1994:1. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2003:17.
- Skolverket. 2006b. *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. Texten i Lpf 94 baseras på SKOLFS 1994:2. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2003:18.
- Skolverket. 2006c. *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport nr. 284.
- SOU 1971:91. *Samhällsinsatser på läromedelsområdet*. Betänkande avgivet av Läromedelsutredningen. Stockholm: Esselte.
- Svingby, G. 1982. *Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll*. I U. P. Lundgren, G. Svingby & E. Wallin (red) *Läroplaner och läromedel. En konferensrapport*. Rapport nr. 17 från Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Wennberg, G. 1990. *Geografi och skolgeografi: ett ämnes förändringar. En studie med exempel*. Uppsala: Uppsala Studies in Education.
- Wright, M. von. 1999. *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Skolverket. Stockholm: Elander Gotab.

Ylikiiskilä, A. 2006. *Bilden av sverigefinländare, finländare, finska i Sverige, finska och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i dagstidningar.*

Rapport presenterad vid seminarium ”Finlands bild i läroböcker i svenska” anordnat av Föreningen Norden och Norden i Fokus den 5 april 2006.

Zahorik, J. A. 1991. Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education, vol. 2, nr. 7, 185-196.*

Bilaga 1. Presentation av medverkande forskare

Forskare som genomfört läroboksgranskningen

Britt-Marie Berge är docent och universitetslektor vid Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Berge har inom en rad projekt forskat om vad kön/genus betyder i utbildningssammanhang som förskola, fritidshem, grundskola, lärarutbildning och studieförbund. Av särskild relevans för föreliggande uppdrag är de projekt som följt lärare som medvetet strävat efter att utveckla en pedagogik som verkar för jämställdhet mellan könen. Arbetet finns bl.a. publicerat i "Action Research for Gender Equity" (Buckingham: Open University Press, 2000). Tillsammans med professor Gaby Weiner har Berge även skrivit boken "Kön och Kunskap" (Studentlitteratur, 2001). I avslutningsfasen är för närvarande projektet "Läraren i samhällsomvandlingen 1945-2003: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor".

Anders Gustavsson är professor vid Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. I sin forskning har han intresserat sig för funktionshinder och handikapp med speciellt fokus på sociala innebörder och meningsskapande kring normalitet och avvikelse. För närvarande leder han forskningsprojekten "Särskola och vuxenblivande" och "Disability Studies". Han har publicerat ett stort antal artiklar på området och böcker som "Samhällsideal och föräldransvar" (Liber utbildning, 1995) och "Inifrån utanförskapet" (Studentlitteratur, 2001). Tillsammans med handikappforskare i andra länder har han redigerat ett flertal antologier, t.ex. "Intellectual Disability in the Nordic Welfare States" (Høyskoleforlaget, 1996), "The Social Definitions of Disability" (Wydawnictwo Zak, 1997) och "Managing Intellectual Disability" (IFiS Publishers, 2003).

Kjell Härenstam är professor i religionsvetenskap med inriktning mot religionsdidaktik vid Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten. Härenstam har en mångårig erfarenhet av undervisning inom lärarutbildningen. Härenstam kom till Karlstad 1974 och har varit med om att, tillsammans med flera kollegor, bygga upp den religionsvetenskapliga utbildningen i Karlstad från några få kurser inom lärarprogrammet till nuvarande forskarutbildarämne. Det huvudsakliga intresset är och har varit att skapa förståelse för icke-kristna världsreligioner, framför allt islam och buddhismen. Forskningen har i huvudsak inriktats mot skolans läromedelsframställning av dessa religioner. Detta arbete har bl.a. presenterats i Härenstams avhandling "Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap" (1993). Av hans senare publikationer

kan bl.a. nämnas "Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap" (Studentlitteratur, 2000). Härenstam är också engagerad i Karlstads universitets utbytesverksamhet med universitet och skolor i Indien (Varanasi och Dharamsala).

Håkan Larsson är docent i pedagogik och verksam som forskningsledare för forskningsgruppen för pedagogik, idrott och fritidskultur vid Lärarhögskolan i Stockholm. Han är också verksam inom ramen för Centrum för genus och utbildningsvetenskap vid samma lärosäte. Larssons forskningsintressen rör främst frågor kring genus och heteronormativitet i idrott, såväl föreningsidrott som skolidrott. 2001 disputerade han på avhandlingen "Iscensättningen av kön i skolan. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan". De senaste åren har han varit verksam inom projektet "Konstruktionen av kön och synen på kroppen i skolans idrottsundervisning". Han har också, tillsammans med Kajsa Ohrlander, författat rapporten "Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program- och kursplanetexter" för Skolverkets räkning.

Catarina Nyberg är fil.dr. och universitetslektor vid Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. Hennes forskningsintresse rör främst sociala identiteter i det samtida samhället, relaterat till frågor om samhällsmedlemskap, integration/gemenskap och diskriminering/utanförskap. Nybergs doktorsavhandling "Flerkulturella identifikationer i ett svensk-uganda-indiskt sammanhang" (2006) handlar om innebörder av och förhållningssätt till etniska och kulturella sociala kategoriseringar. Hon har tillsammans med professor Charles Westin skrivit artikeln "Three Generations of Ugandan Asian Diaspora in Sweden", som ingår i antologin "Homeland Wanted – Interdisciplinary Perspectives on Refugee Resettlement in the West" (Nova Science Publisher, 2005). Nyberg har också bl.a. publicerat artikeln "'Teoretisk generalisering' och 'kulturell validering'", som ingår i antologin "Den Trankellska vändningen – Ett levande hermeneutiskt arv" (Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen, 2005).

Maria Rosén är fil.mag. i pedagogik och verksam vid Centrum för genus och utbildningsvetenskap på Lärarhögskolan i Stockholm. Rosén arbetar med att bygga upp verksamheten vid centrat och att etablera frågor om makt och normer kopplat till kön och sexualitet på Lärarhögskolan. För närvarande arbetar hon inom Equal-projektet "Under ytan", som syftar till att skapa en öppen och inkluderande arbetsmiljö i skolan där alla kan känna sig trygga oavsett sexuell läggning. Rosén ansvarar också för kursen "Normalitet och sexualitet i skolan" samt undervisar högskolans internationella studenter om jämställdhetsfrågor i svensk skolverksamhet. Tidigare har Rosén bl.a. medverkat i rapporten "Vi sätter genus på agendan. Ett deltagarorienterat projekt i en glesbygdskommun".

Harald Runblom är professor i historia vid Uppsala universitet. Han var under åren 1984-2005 ledare för Centrum för multietnisk forskning samt under åren 1998-2005 även för Programmet för studier kring Förintelsen och folk mord. Runbloms forskning har bl.a. berört migration, etnicitet och minoriteter. Bland hans publikationer kan nämnas "Transatlantic connections. Nordic migration to the New World after 1800" (med Hans Norman (red), Oxford University Press, 1988), "Det mångkulturella Sverige. En handbok om etniska grupper och minoriteter" (med Ingvar Svandberg (red), Gidlund, 1989) och "Majoritet och minoritet i Östersjöområdet. Ett historiskt perspektiv" (Natur och kultur, 1995). Runblom är också ordförande i styrelsen för Baltic University Programme, ett samarbetsorgan för universitet i Östersjöområdet rörande utbildning kring regionala frågor och hållbar utveckling.

Göran Widding är adjunkt vid Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Widding har en tidigare bakgrund som mellanstadielärare och musiklärare. Widding har arbetat med jämställdhetsfrågor bl.a. genom aktionsforskning. Tillsammans med adjunkt Robert Holmgren vid samma institution har han bedrivit två studier kring jämställdhet och skola: "Vi har inte bråkat sönder allt – en uppföljning av ett jämställdhetsprojekt" (Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, nr 63, 2000) och "Reaktion på en aktion – analys av ett diskursivt fält kring ett antal 7-9 lärare gällande jämställdhet och undervisning" (uppsatsarbete på D-nivå, 2004).Handledare för båda dessa arbeten har varit docent Britt-Marie Berge, Umeå universitet.

Referenspersoner

Eva Hellman är docent och universitetslektor vid Uppsala universitet, Teologiska institutionen. Hellmans forskning handlar om inomvärldsliga tillämpningar av nutida hinduism. Särskilt fokuseras politiska yttringar av hinduism och feministteologiska tolkningar. För närvarande arbetar hon på en bok där sådana hinduiska tillämpningar analyseras ur ett globaliseringsteoretiskt perspektiv. Hellman har bl.a. skrivit boken "Hinduiska gudinnor, en introduktion" (1998) och artiklarna "Lina Guptas hinduiska feministteologi" (Kvinnovetenskaplig Tidskrift 2003:3-4) och "Hindunationalismens många ansikten" (i "Med gudomlig auktoritet", Raudvere & Hammer (red) 2004).

Ulla Johansson är professor vid Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Hennes forskning rör kön och makt i utbildningshistorien och en av hennes senare publikationer är "Normalitet, kön och klass: Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960" (Nykopia, 2000). Johansson leder en forskargrupp, den

så kallade JUSTE-gruppen, inom forskningsprofilen ”Pedagogiska processer i ett socialt rättviseperspektiv”. Denna forskargrupp är knuten till forskningsprogrammet Challenging Gender inom ramen för Umeå Advanced Gender Studies. Inom forskargruppen bedrivs flera olika projekt, varav ett är ”Läraren i samhällsomvandlingen 1945-2003: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor”, som Johansson arbetar med tillsammans med Britt-Marie Berge och Eva Olofsson.

Hans Ingvar Roth är teol.dr och docent i etik från Lunds universitet samt Master of Letters i filosofi från University of Oxford. Han är för närvarande verksam som universitetslektor i pedagogik vid institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Roth har bl.a. varit med i forskningsprojekten ”Pluralismens gränser” och ”Positiv särbehandling i Sverige och USA” vid Uppsala universitet. Bland hans publikationer kan nämnas ”Mångfaldens gränser” (Arena bokförlag, 1996), ”Den mångkulturella parken” (Liber/Skolverket 1998), ”Särbehandlingens dimensioner” (Carlsson bokförlag, 2003) samt ”Mångkulturalismens utmaningar” (Studentlitteratur, 2005).

Josefin Rönnbäck är fil.dr. i historia. Hon disputerade vid Stockholms universitet 2004 med avhandlingen ”Politikens genusgränser – den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap 1902-1921”. Rönnbäck är numera verksam vid Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap. Utöver forskning om genus och politik har hon också varit knuten till Värdegrundscentrum vid Umeå universitet och hållit kursen ”Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap” samt utbildat kommunala resurspersoner (så kallade genuspedagoger) i jämställdhetsfrågor. För närvarande är hon projektledare för ett genuspedagogiskt skolprojekt.

Staffan Selander är professor i didaktik och är vetenskaplig ledare för DidaktikDesign, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Selander har många år forskat kring pedagogiska texter. Han har varit president för IARTEM och prof. II vid Center för pedagogisk textforskning och lärande, Högskolan i Vestfold, Norge. Selander arbetar just nu på en internationell publikation om forskning kring pedagogiska texter och leder bl.a. ett forskningsprojekt om digitala medier i undervisningen (finansierat av LearnIT). Bland hans många publikationer kan nämnas ”Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation” (i SOU 2003:15), ”Kobran, nallen och majjen. Svensk skola och skolforskning under 40 år.” (Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 12) samt ”Skolans blick och textens röst. En utvärdering av läromedel för den finlandssvenska grundskolan i Finland.” (Helsingfors: Svenska Kulturfonden, 2006).

Bilaga 2. Utvalda läroböcker

Nedan presenteras samtliga de utvalda läroböckerna, fördelat på ämne och skolform. Notera att nya upplagor eller lärarhandledningar som publicerats efter september 2005 inte inkluderas i urvalet.

Det första årtalet som anges för respektive lärobok är det år som den senaste upplagan av läroboken trycktes. Läroboken kan dock ha tryckts vid ett eller flera tillfällen efter detta angivna årtal, vilket också anges nedan. De granskade läroböckerna är de senast tryckta versionerna av de 24 utvalda läroböckerna som fanns på läroboksmarkanden i september 2005.

Biologi/naturkunskap för grundskolans årskurs (6) 7–9

Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture; Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2001. *PULS: Biologi för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur och kultur. Andra upplagan. Tryckt sex gånger, senast 2005.
Lärarhandledning: Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture; Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2002. *PULS: Biologi för grundskolans senare del. Lärarbok*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Fabricius, Susanne; Holm, Fredrik; Mårtensson, Ralph; Nilsson, Annika; Nystrand, Anders. 2001. *Spektrum: Biologi*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt fem gånger, senast 2005.
Lärarhandledning: Fabricius, Susanne. 2001. *Spektrum: Biologi. Lärarhandledning*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan.

Kukka, Jarmo; Sundberg, Carl Johan. 2005. *Biologi direkt*. Stockholm: Bonnier utbildning. Första upplagan. Tryckt en gång.
Lärarhandledning: Nej.

Biologi/naturkunskap för A-kurser gymnasieskolan

Henriksson, Anders. 2000. *Naturkunskap A*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan. Tryckt sju gånger, senast 2003.
Lärarhandledningsbok: Nej.

Karlsson, Janne; Thomas Krigsman; Bengt-Olov Molander; Per-Olof Wickman. 2005. *Biologi A med Naturkunskap A*. Stockholm: Liber. Tredje upplagan. Tryckt en gång.
Lärarhandledning: CD-skiva: Björndahl, Gunnar. 2004. *Biologi A med naturkunskap A. Lärarhandledning*. Liber. Första upplagan.

Viklund, Gunilla; Backlund, Per; Lundegård, Iann. 2000. *Naturkunskap A*. Stockholm: Bonnier Utbildning (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt fem gånger, senast 2004.
Lärohandledning: Viklund, Gunilla; Backlund, Per; Lundegård, Iann. 2000. *Naturkunskap A. Lärohandledning*. Stockholm: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Historia för grundskolans årskurs (6) 7–9

Almgren, Bengt; Tallerud, Berndt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2005a. *SO Direkt: Historia*. Stockholm: Bonnier utbildning (urspr. Elander Berling). Andra upplagan. Tryckt en gång. Tidigare utgiven med titeln Historieboken (1999).

Lärohandledning: Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2003. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 1*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2004. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 2*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2005. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 3*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Körner, Göran & Lagheim, Lars. 2002. *PULS: Historia*. Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Nej.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2001. *Punkt SO: Historia*. Malmö: Gleerups. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2004.

Lärohandledning: Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 1*. Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 2*. Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 3*. Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Historia för A-kurser gymnasieskolan

Almgren, Hans; Bergström, Börje; Löwgren, Arne. 2005b. *Alla tiders historia A*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Nej.

Sandberg, Robert; Karlsson, Per-Arne; Molin, Karl; Ohlander, Ann-Sofie. 2000. *Epos A*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2002.

Lärohandledning: Bolander, Per; Steen, Lennart; Näsander, Niklas. 2002. *Epos. Historia för gymnasieskolans kurs A och B. Lärohandledning*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell).

Skrutkowska, Karin; Stattin, Jan; Westin, Jan T; Norman, Torbjörn. 1997⁸⁹. *Människan genom tiderna*. Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2003.

Lärohandledning: Berglund, Lars; Widing, Dick. 1999. *Människan genom tiderna. Historia för gymnasiet, A-kursen. Lärohandledning*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Religionskunskap för grundskolans årskurs (6) 7–9

Berg, Leif. 2001. *SOL 3000: Religion och liv 7–9*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2003.

Lärohandledning: Berg, Leif. 2001. *SOL 3000: Religion och liv 7. Läropraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Berg, Leif. 2003. *SOL 3000: Religion och liv 8. Läropraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Berg, Leif. 2004. *SOL 3000: Religion och liv 9. Läropraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Falkevall, Björn; Thor, Annika; Wärmegård, Ewa. 2001. *Religion – människor och tro*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan.

Tryckt två gånger, senast 2003.

Lärohandledning: Nej.

89 Denna bok har valts ut trots att den är tryckt 1997. I urvalsramen finns det tre läroböcker i historia för gymnasieskolans A-kurs. Dessa tre läroböcker fördelar sig mellan två bokförlag. Eftersom ett av urvalskriterierna anger att det ska vara läroböcker från tre olika bokförlag som ska granskas för respektive ämne och skolform har Skolverket valt att göra ett undantag från urvalskriteriet som anger att läroboken ska vara publicerad under perioden 2000-2005. Att just denna bok valts ut beror dels på att det är den enda lärobok från Natur och Kultur för gymnasieskolans A-kurs i historia, dels på att Bonnier Utbildning inte har någon lärobok i historia för gymnasiet.

Tidman, Nils-Åke; Hermansson, Magnus. 2004. *Kompakt: Religionskunskap*. Malmö: Gleerups. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.
Lärohandledning: Tidman, Nils-Åke; Hermansson, Magnus; Sjöbeck, Karin; Melén, Birgitta. 2005. *Kompakt: Religionskunskap. Lärohandledning*. Malmö: Gleerups.

Religionskunskap för A-kurser gymnasieskolan

Alm, Lars-Göran. 2002. *Religionskunskap för gymnasiet kurs A*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2004.
Lärohandledning: Nej.

Björlin, Ola. 2003. *Människan och tron*. Stockholm: Bonnier utbildning. Första upplagan. Tryckt en gång.
Lärohandledning: Nej.

Mattsson Flennegård, Malin; Eriksson, Leif. 2005. *Söka svar. Religionskunskap kurs A*. Stockholm: Liber. Första upplagan. Tryckt en gång.
Lärohandledning: Nej.

Samhällskunskap för grundskolans årskurs (6) 7–9

Bjessmo, Lars-Erik; Fowelin, Peter; Isaksson, David; Johnsson, Anders; Nohagen, Lars. 2005. *Nya SO Direkt: Samhälle*. Stockholm: Bonnier utbildning (urspr. Erlander Berling). Andra upplagan. Tryckt en gång. Tidigare utgiven med titeln *Samhällsboken* (1999).

Lärohandledning: Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2003. *SO Direkt: Samhälle 1. Lärohandledning*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2004. *SO Direkt: Samhälle 2. Lärohandledning*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2005. *SO Direkt: Samhälle 3. Lärohandledning*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Folkebrant, Urban; Olson, Björn. 2004. *Sofi: Samhälle*. Solna : Gleerups (urspr. Ekelunds förlag). Andra upplagan. Tryckt en gång.

Lärohandledning: Folkebrant, Urban 2005. *Sofi: Samhälle. Lärohandledning*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan.

Wergel, Karin; Hildingson, Kaj; Hildingsson, Lars. 2001. *SOL 3000: Samhälle i dag*. Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2003.

Lärohandledning: Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2001. *SOL 3000: Samhälle i dag 7. Läropraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2002. *SOL 3000: Samhälle i dag 8. Läropraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2003. *SOL 3000: Samhälle i dag 9. Läropraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Samhällskunskap för A-kurser gymnasieskolan

Bengtsson, Bengt-Arne. 2005. *Z-Classic*. Stockholm: Liber (ursprungligen Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt en gång.

Lärohandledning: Nej.

Höglund, Björn; Jarlén, Leif; Lind, Hans; Lökhölm, Andreas. 2003. *samhälle.nu*. Stockholm: Natur och kultur (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan.

Tryckt en gång.

Lärohandledning: Nej.

Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2004. *Millennium. Samhällskunskap A*. Bonnier Utbildning. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2001.

Millennium. Samhällskunskap A. Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Tryckt en gång.