

**En granskning av hur kön
framställs i ett urval av läroböcker**

**Underlagsrapport till Skolverkets rapport
*"I enlighet med skolans värdegrund?"***

**av docent Britt-Marie Berge och adjunkt Göran Widding,
Umeå universitet**

Innehåll

Författarpresentation

Presentation av referensperson

Inledning

Om uppdragets genomförande

Våra utgångspunkter

Det statliga jämställdhetsmålet

Analysverktyg

Resultat av läroboksgranskningen

Biologi/naturkunskap

Var finns de inflytelserika kvinnorna under framväxten av vetenskapsgrenen biologi?

Var tog könsperspektivet vägen?

De få kvinnorna blir till sina kroppar medan männen utgör normen i biologin

Männen är kraftigt överrepresenterade även i bildmaterialet

Handikappar det kvinnliga könet kvinnliga idrottare?

Eldar kvinnor upp jordens kapital?

Nedvärdering i förhållande till andra grupper – mannen står för modern vetenskaplighet och kvinnan för omodern folketro

Varför förlöjligas kvinnor?

Historia

Vad gjorde kvinnorna när männen skrev historia?

Varför beskrivs kvinnor som offer?

Frågor om kön ingår inte i den basala grundkursen?

Stereotypa män förvränger beskrivningarna

Kvinnor bedöms utifrån sitt kön och med manliga mått

Religionskunskap

Judiska pojkars huvudbonad respekteras – muslimska flickors huvudbonad misstänkliggörs

Kvinnliga förebilder förlöjligas

Är kloka kvinnor farliga häxor?

Vilka ska få leva och vilka ska utrotas?

Varför upprepa kränkande uttryck om kvinnor och kvinnors kroppar?

Är syndafallet kvinnans skuld?

Samhällskunskap

Var finns politiska ideologier utvecklade av kvinnor?

Var finns kvinnoorganisationerna i internationell politik?

Vad betyder obetalt arbete på heltid eller deltid för samhällsekonomin?

Internationell politik är männens sak

Nedvärdering av flickors kompetenser

Är arbetslösheten kvinnornas fel?

Förebildliga läroböcker

Sammanfattning – en ämnesövergripande resultatbild

Osynliggörande av transpersoner

Överrepresentation av män

Öar av könsmedveten text

Referenser

Bilaga 1: Utvalda läroböcker

Författarpresentation

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".

Göran Widding är adjunkt vid Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Widding har en tidigare bakgrund som mellanstadie lärare och musiklektör. 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.

Presentation av referensperson

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.

De forskare som har genomfört läroboksgranskningen svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i deras respektive underlagsrapporter.

Avvikelser från den statliga diskursen om jämställdhet mellan könen i 24 läroböcker

Britt-Marie Berge och Göran Widding

Inledning

I direktiven till Skolverkets uppdrag att granska ett urval av läroböcker ligger en avgränsning.¹ Enligt direktiven, ska värderingen av vad som kan uppfattas som ”diskriminering eller andra former av kränkningar” göras i relation till läroplanens värdegrund. För oss betyder det att vi värderar omfattningen av diskriminering och kränkning i relation till de könsdiskurser som genomsyrar läroplanens värdegrund. Statliga diskurser får därmed ange vad som är diskriminerande och kränkande i relation till kön. Den omfattar kategorierna ”kvinnor” och ”män” och deras lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter. I statliga Jämställdhetsombudsmannens (JÄMO) uppdrag ligger även ett ansvar för ”transpersoners” lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter i samhället. Transpersoners könsidentitet överskrider en förenklad uppdelning av människor i två kategorier som antingen kvinna eller man. Vår granskning omfattar därför även om och i så fall hur transpersoner uttrycks i de analyserade läroböckerna.

Om uppdragets genomförande²

Vi började med att läsa texterna rakt igenom och markera de avsnitt där könsneutrala ord som ”människa”, ”medborgare”, ”barn”, ”ungdom”, ”gud”, ”ledare” etc. bekönsas i konkreta exempel, då vi menar att dessa exempel avslöjar vilka värderingar som ligger bakom de till synes könsneutrala orden. De ger en fingervisning om i vilken mån kvinnor, män och transpersoner kan identifiera sig själva som självklara subjekt i sammanhanget och i vilken mån de blir utdefinierade. Illustrationer fyller samma funktion, då även dessa bekönsar ”människan”. Nästa steg i granskningen blev därför att registrera omfattningen av kvinnor, män och transpersoner i läroböckernas illustrationer. Vi följde i första hand bildtexternas information. I de fall vi hittade spår av vad som enligt statens jämställdhetsdiskurs kan tolkas som ”diskriminering eller andra former av kränkningar” konsulterade vi även lärarhandledningarna för att granska den vägledning som ges till de aktuella avsnitten i läroböckerna. Den slutgiltiga värderingen av exemplen bygger på i vilken mån lärarhandledningens förslag ligger i linje med statens jämställdhetsdiskurs.

Vi har sorterat och kategoriserat de olika uttryck, som kan tolkas som diskriminerande/kränkande p.g.a. kön i två huvudgrupper, där den ena omfattar mer tydliga och explicita uttryck i lärobokstexterna och den andra de uttryck som skulle kunna leda till diskriminering/kränkning beroende på hur enskilda lärare hanterar läroboken i klassrumssituationer. Vi har med utgångspunkt i statens jämställdhetsdiskurs skapat ett antal huvudkategorier, vilka används i granskningen

¹ Utbildnings- och kulturdepartementet (2005-05-12). Regeringsbeslut III:4. (U2005/4337/S)

² Då tidsramarna varit ytterst strama har en mer grundläggande diskursanalys av kön varit omöjlig att genomföra.

av alla de utvalda läroböckerna (se nedan ”Våra utgångspunkter”). Utifrån de exempel vi finner i läroböckerna har ett antal underkategorier skapats. Då dessa är knutna till de uttryck vi funnit i läroböckerna kommer vissa kategorier att vara gemensamma för alla läroböcker medan andra är mer ämnesspecifika.

Våra utgångspunkter

När de flesta genusforskare idag använder begreppen *kön* alternativt *genus* ges inte dessa essentiellt determinerade innebörder, dvs. det är inte en gång för alla fastlåst vad exempelvis ”kvinnligt” och ”manligt” konkret innebär. Sett i ett internationellt perspektiv bär kön/genus³ på en rad möjligheter, vars innebörder förskjuts och förändras inom och mellan grupper samt över tid. Det sätt på vilket människor definierar varandra som ”kvinnor”, ”män” eller ”transpersoner” ses huvudsakligen som diskursiva konstruktioner. Med diskursiv avses bestämda sätt att förstå, tala om och handla som könsvarer. I sina kontextuella sammanhang värderas och kategoriseras människor som exempelvis ”kvinnliga”, ”manliga” eller ”trans”-personer. Varje diskurs har sin speciella matris för hur kön kan förstås och iscensättas. Med dessa utgångspunkter betraktas statens definition av jämställdhet mellan könen som en av många könsdiskurser, vilken bär på sin ”sanning” om ”rätt” och ”orätt”. Vissa genusforskare menar att det, trots variationer, finns gemensamma asymmetriska relationer mellan könstillhörigheter där heterosexualiteten är normen och de ”maskulina” uttrycken är överordnade. Andra forskare menar att denna asymmetri inte kan tas för given i alla sammanhang.⁴ Könsrelationer och de normer som genomsyrar dessa bör därför i varje enskild kontext bli föremål för empirisk forskning innan slutsatser dras.

Sett i ljuset av vårt uppdrag omfattar ”kön” i genusforskningens mening även de övriga aspekterna som särskilt uppmärksammas i uppdraget; etnisk tillhörighet, funktionshinder, religion eller trosuppfattning samt sexuell läggning. Den statliga jämställdhetsdiskurs, som avgränsar och ska utgöra matrisen för vår granskning av förekomsten av ”diskriminering eller andra former av kränkningar”, omfattar dock enbart kategorierna ”kvinnor” och ”män”. Variationer inom respektive kategori osynliggörs och transpersoner, som överskrider de dikotoma kategorierna, kan sägas hamna i en klass för sig. Vi kommer fortsättningsvis att presentera en del oklarheter i definitionen av jämställdhet för att sedan konkretisera hur vi tolkat vårt uppdrag. Avsnittet avslutas med de verktyg för analys som vi använt oss av.

Det statliga jämställdhetsmålet

Jämställdhetsmålet, som det definieras av staten, är tvetydigt och vagt, eftersom olika sätt att förstå ”kön” oftast genomsyrar ett och samma dokument. De exempel vi ger är typiska för hur statliga dokument fortfarande definierar jämställdhet. Å ena sidan betonar texten att hänsyn ska tas till könen olika särart alternativt egenart. Det innebär att exempelvis läroboksförfattare ska tänka på ”könstillhörighetens

³ Begreppet kön ska här ses som synonymt med begreppet genus och båda ges den poststrukturalistiska innebörd som presenteras i avsnittet.

⁴ Se t.ex. Harding (1986) och Lundgren-Gothlin (1999).

betydelse för lärandet” och att ”både flickors och pojkars förutsättningar beaktas”. Samtidig utvärderas jämställdheten utifrån i vilken utsträckning människor gör samma saker inom samma områden. ”Varannan damernas” är ett idealt mått, som statliga Statistiska Centralbyrån konkretiserar som en förekomst av mellan 40-60 procent av kvinnor och män. För att uppnå dessa ideala mått ”får t.ex. inte kön utgöra grund för eller rent faktiskt leda till särbehandling.”⁵

Författare av läroböcker och lärarhandledningar ska således ta hänsyn till könets särart utan att för den skull särbehandla dem. Med sådana motstridiga direktiv om vad jämställdhet innebär kan en rad olika varianter av och även motstridiga uttryck för kön legitimeras som jämställda. Låt oss ge några exempel: Läroboksförfattare som skriver in sig ytterst på den ena polen ser flickor och pojkar som likvärdiga men väldigt olika. Om de uppfattar att dessa olikheter är biologiskt och psykologiskt naturliga, och därför inte önskvärda att förändra, kommer de att anpassa texterna till de båda könets egenarter. Det kan exempelvis innebära att lärarhandledningarna rekommenderar tävlingsinslag i undervisningen om det anses gynna pojkars särart om pojkar är normen, eller problemlösande uppgifter i grupp om flickor är normen och de uppfattas som särskilt relationsinriktade och ha god språkutveckling. Transpersoner kommer inom denna diskurs att uppfattas som ”onormala”. Läroboksförfattare som positionerar sig ytterst på den andra polen tar fasta på likheter mellan människor, vilket i den yttersta konsekvensen innebär att kön inte alls spelar någon roll i utbildningssammanhang. Om olika uppgifter ges kommer olikheten att grundas på antaganden som inte har med kön att göra.

De texter som är inskrivna i särartsdiskurser kan bygga sina argument på den kvalitativa aspekten av jämställdhet, medan de texter som utgår från likhetsdiskurser kan motivera jämställdheten i relation till statens kvantitativa jämställdhetsmått. De flesta konstruktioner av kön går således att motivera utifrån definitionen av jämställdhet. Detta faktum förstärks ytterligare under dagens målstyrda skolpolitik, där den nationella läroplanens mål kan uppnås på olika sätt, beroende på lokala förutsättningar. I de fall särartsdiskursen uttrycker detsäminerande skillnader som är svåra att förändra kommer den kvalitativa aspekten av jämställdhet att motverka de kvantitativa målen om lika fördelning. Antaganden om statistiska könsskillnader kommer att försvåra realiseringen av ”varannan damernas”.

Går det att finna en diskurs där läroboksförfattare kan ta hänsyn till kön utan att det leder till en särbehandling? Finns det möjligheter att såväl kvalitativ som kvantitativ jämställdhet mellan könen kan uppnås? Vi ser stora problem men också möjligheter i en diskurs som förstår särart, exempelvis den könsdifferentierade arbetsmarknaden i Sverige, som uttryck för socialt skapade normer. Om dessa normer dessutom anses vara diskursivt föränderliga skulle läroboksförfattare kunna skriva om olika könspräglade yrken med lika stor respekt och samtidigt förmedla insikten om att kön inte behöver begränsa unga människors val av yrken.

⁵ Prop. 1994/95:164, s 12, 11, 10.

Analysverktyg

Utifrån denna avstamp i den statliga diskursen om jämställdhet ställde vi följande övergripande frågor till de analyserade läroböckerna:

- I vilken grad blir kvinnor, män och transpersoner i lika hög grad representerade?
- Hur representeras kvinnor, män och transpersoner i texten?
- Får de 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?

Följande kategorier är exempel på avvikelser från den statliga diskursen om jämställdhet mellan könen. Dessa blir således exempel på olika uttryck för ”diskriminering eller andra former av kränkningar” av kön:

- Utifrån målen om den kvantitativa jämställdheten blir ”kvinnor”, ”män” och ”transpersoner” diskriminerade och kränkta om deras grupp
 - inte alls finns representerad,
 - är kraftigt underrepresenterad,
 - är kraftigt överrepresenterade och riskerar stereotypisering.
- Utifrån målen om kvalitativ jämställdhet blir ”kvinnor”, ”män” och ”transpersoner” diskriminerade och kränkta om någon av grupperna
 - explicit nedvärderas/förminsas i förhållande till andra grupper,
 - explicit förlöjligas,
 - explicit skuldbeläggs,
 - kan bli utsatt för nedvärdering/förminskning i förhållande till andra grupper beroende på hur lärobokens texter och illustrationer hanteras i konkret pedagogisk praktik,
 - kan bli utsatt för förlöjligande beroende på hur lärobokens texter och illustrationer hanteras i konkret pedagogisk praktik,
 - kan bli utsatt för skuldbeläggning beroende på hur lärobokens texter och illustrationer hanteras i konkret pedagogisk praktik.

En förebildlig lärobok med avseende på kön är därför enligt vår mening den som inte har exempel på de ovan nämnda kategorierna. Det betyder att en sådan lärobok 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 könsmönster 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. Texter innehållande enbart atomistisk ämneskunskap försvårar sådana reflektioner. Förebildliga läroböcker tillämpar därför 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.

Resultat av läroboksgranskningen

Vi presenterar resultaten av vår analys av de 24 utvalda läroböckerna uppdelat på de fyra studerade ämnena – biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Dessa ämnesuppdelade avsnitt inleds med en sammanfattning.

Då vi även vill lyfta de läroboksförfattare, som i mycket större utsträckning än andra beaktat kön och jämställdhet, avslutar vi resultatredovisningen med att ange ett antal sådana publikationer.

Vi avslutar vår rapport med att sammanfatta och diskutera resultaten utifrån ett ämnesövergripande perspektiv.

Biologi/naturkunskap

Alla de granskade läroböckerna har avsnitt där kön kommenteras, men bara en av läroböckerna beskriver innebörden i begreppet transsexualitet⁶. Det som främst karakteriserar merparten av biologiböckerna är ett starkt ämnesfokus presenterat med ett könsneutralt språk. Läroböckernas starka ämnesfokus leder till att texterna ofta saknar sociala perspektiv på biologin och att könsperspektivet därför utelämnas i merparten av beskrivningar och uppgifter. En av de analyserade läroböckerna, *Biologi direkt*⁷, använder dock flera sociala strategier i framställningen och problematiserar kön på ett förebildligt sätt, vilket tillför perspektiv som ger läsarna större tolkningsutrymme och möjlighet till egen kunskapskonstruktion. 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. När människan som biologisk varelse presenteras, framträder kvinnor som biologiskt annorlunda, läs annorlunda än män, dvs. ”människan” får kvinnligt kön när ”den andra” beskrivs. Kvinnan som avvikare tar sig olika uttryck i text och bild. I vissa fall riskerar kvinnor skuldbeläggning, i andra fall blir de nedvärderade och/eller förlöjligade. Vi presenterar konkreta exempel nedan.

⁶ Kukka och Sundberg (2005), s. 223.

⁷ Kukka och Sundberg (2005).

Var finns de inflytelserika kvinnorna under framväxten av vetenskapsgrenen biologi?

Inflytelserika kvinnor nämns varken i text eller i register i hälften av de granskade läroböckerna i biologi.⁸ I de tre övriga läroböckerna får eleverna namnen på fyra kvinnor. I *Biologi A med naturkunskap A*⁹ nämns i förbifarten forskaren Lynn Margulis, men hon får ingen ytterligare presentation i bild, inte heller i den tillhörande lärarhandledningen:

Forskaren Lynn Margulis föreslog 1970 att eukaryoterna uppkom genom symbios mellan olika bakteriegrupper.¹⁰

Förutom forskaren Lynn Margulis, får eleverna i *Spektrum: Biologi*¹¹ möta Florence Nightingale, Elise Ottesen-Jensen samt ytterligare en forskare; Rosalind Franklin. I samma lärobok omnämns tio manliga forskare. I *PULS: Biologi för grundskolans senare del*¹² nämns 14 män men bara en kvinna, också här Elise Ottesen-Jensen. Fler läroböcker i biologi skulle exempelvis kunna nämna den kvinnliga forskare vid Kings College, Rosalind Franklin, som var djupt inblandad i den vetenskapliga forskningsprocess som ledde fram till upptäckten av DNA och dess utseende. Läroboksförfattarna framhåller istället Watson och Crick, två av hennes manliga kollegor som enligt vissa kritiker¹³ anses ha fått hela äran av denna upptäckt och som därefter fick nobelpriset.

Var tog könsperspektivet vägen?

Samhälle och sociala sammanhang är överlag placerade på långt avstånd från texternas fokus. Vissa av de granskade läroböckerna i biologi tar dock upp begreppet hållbar utveckling i delar av framställningen. Begreppet hållbar utveckling ingår idag i ett stort projekt inom FN.¹⁴ Ett av FN-projektets teman kallas ”Gender Equality”, vilket bl.a. syftar till att verka för jämställdhet mellan könen för att därigenom kunna skapa större möjligheter att effektivt kunna angripa globala samhällsproblem. De analyserade läroböckerna i biologi refererar dock inte till jämställdhet i avsnitten om hållbar utveckling. I exempelvis *Spektrum: Biologi* nämns kvinnor, dock enbart i förbifarten när den sociala hållbara utvecklingen kommenteras:

I Agenda 21 betonas särskilt att barn, ungdomar, kvinnor och flyktingar måste få större inflytande.¹⁵

Kan könsperspektiv gömmas bland de frågor som ställs till eleverna i biologi-läroböckerna? Vårt svar är att de saknas så gott som fullständigt utom i några få

⁸ Henriksson (2000), Viklund m.fl. (2000), Kukka och Sundberg (2005).

⁹ Karlsson m.fl. (2005), s. 216. Se även s. 217.

¹⁰ Karlsson m.fl. (2005), s. 216.

¹¹ Fabricius m.fl. (2001).

¹² Andréasson m.fl. (2001).

¹³ Se t.ex. Hargittai (2002), s. 237 och Watson (2003), s. 57-58.

¹⁴ UNESCO:s Key action themes i satsningen ESD, Education for sustainable development; United Nations decade 2005-2014.

¹⁵ Fabricius m.fl. (2001), s. 198.

fall. Totalt finns det över tusen frågor i de granskade läroböckerna, men av dessa finns ingen som ställs ur ett könsperspektiv eller problematiserar kön utom i den ovan nämnda förebildliga boken, *Biologi direkt*¹⁶. I de fall läroböckerna presenterar en ordlista med ”Viktiga ord” saknas även där ord eller begrepp som förklaras ur eller kopplas till könsperspektiv.¹⁷ På samma sida som bilden av och bildtexten om Florence Nightingale i *Spektrum: Biologi*¹⁸ finns sex elevfrågor, ”Testa dig själv”. Ingen av dessa frågor handlar dock om denna framstående kvinna, istället frågor läroboksförfattarna efter den man som upptäckte penicillinet.

De få kvinnorna blir till sina kroppar medan männen utgör normen i biologin

I huvudsak refererar läroboksförfattarna till den könsneutrala ”människan”, vilken bekönsas till man i majoriteten av exemplen i text och bild. Män förekommer oftast när olika tekniska och biologiska sammanhang illustreras. Text och bild sammantaget konstruerar således mannen som norm i naturvetenskap och teknik. När kvinnor trots allt förekommer är det inte i naturvetenskapliga och tekniska sammanhang, utan i andra mer sociala sammanhang. När kvinnor inte helt osynliggörs så ges gruppen också en bakgrundsroll i textinnehållet. Texten refererar sällan till kvinnor som professionella yrkesutövare eller som delaktiga i eller ansvariga för ämnesinnehållet.

Att män utgör normen förstärks av de beskrivningar som görs av den annorlunda människan, läs kvinnan. Det är nästan enbart kvinnan i sin särskilda biologiska egenskap som intresserar författarna, vilket i en av de granskade läroböckerna medför att kategorin ”kvinnor” används i läroboktexten först efter 116 sidor i följande citat:

Kvicksilver överförs lätt från moder till foster via moderkakan. /.../ Kvinnor som är gravida, ammar eller planerar att skaffa barn bör därför inte äta insjöfisk som gädda och abborre.¹⁹

Jämför även:

Celler som håller på att dela sig är extra strålkänsliga. Det innebär att gravida kvinnor ska vara försiktiga med joniserande strålning för att undvika fosterskador.²⁰

Männen är kraftigt överrepresenterade även i bildmaterialet

Den totala dominansen av män när det gäller de analyserade läroböckernas beskrivning av biologiämnet och dess utveckling förstärks av en snedvriden representation i bilderna. Här finns en klar överrepresentation av män i fyra av de sex granskade läroböckerna. I exempelvis *Naturkunskap A*²¹ förekommer 20 bilder på män och nio bilder på kvinnor, medan det i *Biologi A med naturkunskap A*²² finns

¹⁶ Kukka och Sundberg (2005).

¹⁷ Se Karlsson m.fl. (2005) och Viklund m.fl. (2000).

¹⁸ Fabricius m.fl. (2001), s. 24.

¹⁹ Karlsson m.fl. (2005), s. 116.

²⁰ Henriksson (2000), s. 54.

²¹ Henriksson (2000).

²² Karlsson m.fl. (2005).

86 bilder på män och 56 bilder på kvinnor. Två av de analyserade läroböckerna uppvisar dock en jämnare fördelning – *Biologi direkt*²³ och *Naturkunskap A*²⁴ – vilket i den förstnämnda läroboken har underlättat en tillämpning av olika strategier i texten som syftar till att skapa en relation till läsarna. Överrepresentationen av män menar vi gör det svårare för flickor att identifiera sig med ämnesinnehållet.

Handikappar det kvinnliga könet kvinnliga idrottare?

I *PULS: Biologi för grundskolans senare del* i kapitlet ”Människan” visas, under avsnittet med rubriken ”Våra mest synliga organ”, en bild på höjdhoppande Kajsa Bergqvist i helfigur från OS år 2000 i Sydney.²⁵ Bilden, som nästan täcker en halv boksida, visar Kajsa Bergqvist som tillämpar hoppstilen ”fosbery-flop”. Hon hoppar iförd en liten tävlingstrosa och bilden är tagen snett underifrån med huvudfokus på hennes knappt dolda kön. Strax nedanför denna bild finns ett mindre fotografi av två funktionshindrade idrottsmän som deltog under samma OS med hjälp av benprotes. Deras ben står i fokus i en rejäl tävlingsdräkt med en benlängd som täcker nästan hälften av låren. Ansiktena syns inte på bilden. När man kopplar samman rubrik och bilder, undrar man faktiskt vilket organ som lärobokens författare mest har haft i åtanke? Varför visas en stor bild av en fullt identifierbar idrottskvinna i denna utlämnande pose och varför kompletteras den av en mindre bild där de funktionshindrade människans ansikten är beskurna? De elever som först betraktar bilder och feta rubriker kan lätt få intrycket att det är Bergqvists kön som är organet som avses som det mest synliga. Fokus på den mindre bildens benproteser kan lätt ge associationer till kvinnligt kön och funktionshinder. Hela bildsidan anser vi därför är kränkande för Kajsa Bergqvist som person och för kvinnor som grupp.

Eldar kvinnor upp jordens kapital?

Alla de granskade läroböckerna i biologi innehåller avsnitt som behandlar ekologi, dvs. förhållandet mellan levande varelser och deras omvärld. När ”människan” bekönsas via bilder i dessa avsnitt finns en tendens att låta kvinnan stå för det felaktiga och mannen för det exemplariska handlandet.

Följande exempel i *Naturkunskap A*²⁶ innehåller en bild av en afrikansk bondkvinna med ett knippe ved eller ris på huvudet. På motstående sida i läroboken finns en bild av en man, som sitter på en traktor och skördar energiskog; en exemplarisk handling enligt läroboksförfattarna. Om mannens handling bedöms som exemplarisk, stämplas kvinnans samlande av ved som ”dumt”:

*Idag har vi insett hur dumt det är att använda sig av jordens kapital genom att bara elda upp det. Dessutom påverkar detta vår miljö på ett negativt sätt.*²⁷

Mannen får här framstå som ett klokt föredöme, medan kvinnan får representera det felaktiga och dumma handlandet. Som det framskrivs blir kvinnan både

²³ Kukka och Sundberg (2005).

²⁴ Viklund m.fl. (2000).

²⁵ Andréasson m.fl. (2001), s. 159.

²⁶ Viklund m.fl. (2000), s. 52.

²⁷ Viklund m.fl. (2000), s. 52.

skuldbelagd och förminskad. Vi ger under nästa rubrik ytterligare exempel på detta fenomen.

Nedvärdering i förhållande till andra grupper – mannen står för modern vetenskaplighet och kvinnan för omodern folkstro

När inte kvinnor riskerar att skuldbeläggas blir de ofta även utsatta för nedvärdering och förminskning av sina kompetenser. I mängden bilder som föreställer tekniska och biologiska sammanhang använder de granskade läroböckerna, i de fall människor förekommer, nästan uteslutande män. Om kvinnor trots allt förekommer kan det vara i sammanhang där gammal teknik och föråldrade metoder skildras.

Som exempel vill vi nämna inledningen till avsnittet *Människan* i *PULS: Biologi för grundskolans senare del*, där fattiga och rika länder kontrasteras i fråga om sjukvårdsteknologi.²⁸ Texten problematiserar tron på medicinmän i fattiga länder och pekar bl.a. på det helhetstänkande kring människan som dessa har, trots i övrigt föråldrade och felaktiga kunskaper. Bilderna förstärker dock uppfattningen att modern sjukvårdsteknologi är överlägsen kunskaperna hos medicinmän och gammal folkstro. Som exempel finns en manlig kirurg (enligt vår tolkning), som opererar en kvinna med hjälp av laser på en stor bild, medan en liten bild intill visar hur en kvinnlig medicinman kastar ben i syfte att spå en ”klient”, en annan kvinna. Här står den manlige kirurgen för det moderna tänkandet och den säkra, kontrollerade metoden, medan kvinnorna får representera tron på övernaturlighet och det omoderna. I författarnas framställning utövar den kvinnliga medicinmannen i själva verket en tveksam praktik som är förknippad med andar och hokuspokus, vilket enligt huvudtexten resulterar i att ”Patienter hinner ofta dö innan de kommer till läkare”.²⁹

Varför förlöjligas kvinnor?

Något som kännetecknar en pedagogisk text är olika inslag av strategier, som tillämpas i syfte att upprätta en relation till läsaren. Frågan är vad författarna vill uppnå med följande exempel?

I en av de analyserade läroböckerna visas en historisk faktaruta som berättar om *Gonorré och syfilis*.³⁰ I en tecknad bild bredvid faktarutan sitter en kvinna på en stol och får hjälp av två manliga betjänter att sköta sin ofantligt stora peruk, överdrivet utformad som en kombination av trädgårdsgångar, getingbo och teaterridå. Den är så stor att den ene betjänten tvingas stå på en stege för att kunna ansa den med en sax. Den andra betjänten betraktar peruken med ett navigationsinstrument som egentligen används (till sjöss) för att mäta himlakroppars höjder. Texten i faktarutan lyder:

²⁸ Andréasson m.fl. (2001), s. 150-151.

²⁹ Andréasson m.fl. (2001), s. 151.

³⁰ Fabricius m.fl. (2001), s. 222.

Syfilis kom troligen till Europa under 1400-talet med spanska sjömän som upptäckt Amerika. En kort tid var den en vanlig sjukdom bland påvar, drottningar och kungar. Många tappade håret, och modet att bära peruk infördes.³¹

En sökning på bl.a. Smittskyddsinstitutets webbsidor ger dock inget stöd för att håravfall skulle vara ett typiskt symptom för syfilis. Kopplingen mellan håravfall och syfilis i faktarutan är spekulativ och historiskt ovidkommande, och valet av bild är oreflekterat. Bilden förlöjligar kvinnor, men vi ifrågasätter också valet av en bild med en kvinna för att illustrera denna ursprungligen manliga sjukdom. Historiskt har de kvinnor som smittats av syfilis ofta utsatts för förödmjukande tvångsbehandlingar från samhällets sida, medan männen istället gått fria med undantag för vissa inspektioner av nyinryckta rekryter. Vi anser därför att bild och bildtext kränker kvinnor i flera avseenden, dels genom det faktiska bildinnehållet, dels genom felaktigheterna i texten.

Historia

Det som främst karaktäriserar de analyserade historieläroböckerna är de könsneutrala benämningar som används när mänskliga sammanhang beskrivs, t.ex. fenicier, greker, sjörövare, bönder, krigsfångar, slavar, hären, köpmän, köpare. Textens sammanhang ger dock de flesta benämningarna en manlig konnotation eftersom innehållen beskriver krig, härförare, erövringar, sjöfart, handel, teknikutveckling, dvs. sammanhang som historiskt har dominerats av män. En tendens är vidare att koppla överdrivet våld till män. I flera av de granskade läroböckerna används en del spektakulära våldsinslag i såväl text som bild, vilka inte är befogade i relation till den omgivande huvudtexten.

Vad gjorde kvinnorna när männen skrev historia? Den frågan ställdes redan på 1970-talet i sången *Det ska bli slut på rumban* av gruppen Röda Bönor, men den är relevant även i granskningen av historieläroböcker skrivna 30 år senare. Det som följaktligen också karaktäriserar majoriteten av de granskade läroböckerna 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 analyserade läroböckerna finns det 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 utsluts oftast i sammanfattningarna och i de efterföljande elevfrågorna. Då könsperspektiv inte förtjänar upprepning är risken stor att eleverna tolkar dem som oviktiga. Läroboken *Epos A*³² utgör ett undantag, då den genomgående problematiserar könsrelationer.

Vad gjorde kvinnorna när männen skrev historia?

En nästan genomgående tendens är att utelämna kvinnors villkor i texten trots att sammanhanget borde inbjuda till beskrivningar med detta innehåll. Ett tydligt

³¹ Fabricius m.fl. (2001), s. 222.

³² Sandberg m.fl. (2000).

exempel är *Människan genom tiderna*, som under rubriken ”Livet i staden” inte nämner kvinnor en enda gång.³³ Beskrivningar saknas trots att närmare en halv sida ägnas åt boende, måltider, husbondfolkets sovvanor, marknadsplatsen osv. Flera av de granskade läroböckernas skildringar av västvärldens nutidshistoria innehåller inte heller någon större mängd inslag av kvinnors liv, trots nutidens mål om jämställdhet. I *Punkt SO: Historia* görs t.ex. en beskrivning av ungdomsrevolten ända fram till våra dagars rapmusik och hiphop utan att nämna en enda kvinnlig artist.³⁴ Läroboksförfattarna beskriver hur Elvis Presley under 1950-talet slog igenom, men de kvinnor som samtidigt fanns med på topplistor runt västvärlden, t.ex. Conny Francis, Wanda Jackson, Alma Coogan m.fl. nämns alltså inte. Kvinnor får inte heller plats när 1960-talsperioden beskrivs och vi undrar varför inte exempelvis Janis Joplin nämns? Den enda kvinnliga figuren som förekommer är *Pippi Långstrump* och hon är väl inte den första som man förknippar med rock and roll?³⁵ Med dessa exempel vill vi påstå att risken är stor att flickor inte känner sig delaktiga i historien, eftersom deras insatser osynliggörs. Genom detta osynliggörande kränks flickor och kvinnor som grupp och alla dem som har intresse av relevanta beskrivningar av människors historia.

Varför beskrivs kvinnor som offer?

Det könsneutrala förhållningssättet medför att läroboksförfattarna skildrar åtskilliga historiska händelseförlopp utan att överhuvudtaget nämna ordet ”kvinna” samtidigt som männen till följd av sin dominans ofta nämns fast på ett indirekt sätt – med titel eller yrkesbeteckning. Vi exemplifierar med ett avsnitt på cirka 50 sidor i *Alla tiders historia A*.³⁶ På de första 14 sidorna nämns inte kvinnor. Så kommer en kommentar om att de fundamentalistiska talibanerna ”hindrade t.ex. flickor från att studera och kvinnor från att arbeta utanför hemmet”.³⁷ Läroboksförfattarna gör därefter ingen ytterligare beskrivning eller problematisering av detta. Inte heller på de 33 följande sidorna nämns kvinnan, men så kommer tre ord:

...*kvinnorna fick rösträtt*”.³⁸

Därefter dröjer det ytterligare 16 sidor innan läsaren får veta att talibanerna i Afghanistan drev en ytterst extrem muslimsk politik:

*Alla flickor över puberteten hindrades t.ex. att gå i skola och kvinnor tilläts inte arbeta utanför hemmet.*³⁹

Har vi inte läst det förut? Inte nog med att kopplingarna till kvinnor och till könsperspektiv är nära nog obefintliga i huvudtexten. De få exempel som ges förstärker budskapet att kvinnor är underordnade, särskilt som samma budskap upprepas.

³³ Skrutkowska m.fl. (2003), s. 62.

³⁴ Nilsson m.fl. (2001), s. 321.

³⁵ Nilsson m.fl. (2001), s. 323.

³⁶ Almgren m.fl. (2005b), s. 280-334, 343.

³⁷ Almgren m.fl. (2005b), s. 294.

³⁸ Almgren m.fl. (2005b), s. 327.

³⁹ Almgren m.fl. (2005b), s. 343.

Om de uppnår något, exempelvis rösträtt, beror det inte på kvinnorna själva utan på andras – läs männens, välvilja.

Samma tendens menar vi går igen i de bilder som illustrerar texterna i de granskade läroböckerna. Även om kvinnors liv inte presenteras i texterna så kan de vara representerade i illustrationer. Ofta finns dock ingen tydlig korrespondens mellan text och bild, och lärarhandledningarna ger inga förtydliganden. Detta medför att reflektioner om könsrelationer lämnas helt över åt eleverna själva. Ett typexempel på denna problematik finns i avsnittet om ”Folkrörelserna” i *Alla tiders historia A*.⁴⁰ Huvudtexten beskriver arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen och väckelserörelsen utan att kvinnor nämns en enda gång och det är explicit och implicit uttalat att det är män som driver dessa rörelser. I samband med texten om agitation presenteras en målning av konstnären Hildur Hult, som visar en socialistisk agitator som kommit till en byggarbetsplats för att sprida sitt budskap till murarna, hantlangarna och ”mursmäckorna” – kvinnorna som bar tegel och murbruk. Hur ska eleverna förstå meningen med text och bild? Är kvinnorna offer i hårt arbete och männen hjältarna som driver fram förändringar och bättre villkor?

Vår slutsats är att exempel på kvinnors kamp och framgångar lyser med sin frånvaro i de flesta av de granskade läroböckerna i historia. Den kvinnliga underordningen befästs därmed i historieläroböckerna och det torde vara svårt för flickor att identifiera sig som den grupp som haft betydelse genom historien.

Frågor om kön ingår inte i den basala grundkursen?

Fyra av de analyserade läroböckerna i historia innehåller olika typer av elevfrågor till innehållet i böckerna.⁴¹ Förutom i *Epos A*⁴² handlar den stora den stora mängden elevfrågor i dessa läroböcker dock inte om kön utan om det könsneutrala, läs det oftast mansdominerade, innehållet i texten. De fåtal elevfrågor som har könsperspektiv finns i huvudsak placerade bland extrauppgifter och/eller fördjupningsuppgifter. Detta framställningssätt signalerar att författarna till de tre läroböckerna inte anser att könsperspektiv ska ingå i den basala grundkursen. Bara vissa elever får därför möjligheter att fundera över kön och könstillhörighet. Risker är här stor att reflektioner om kön helt osynliggörs i många klassrum.

Stereotypa män förvränger beskrivningarna

Den kvinnliga underrepresentationen i text och bild motsvaras genomgående av en manlig överrepresentation i de granskade läroböckerna i historia. Detta gäller både i bilderna, i hänvisningar till framstående historiska personer och i berättelser om bondeuppror, kapprustning och månlandningar etc. Kvinnor utelämnas även i de sammanhang där de rimligtvis har gjort insatser, t.ex. det medeltida stadslivet och sammanhangen runt födelsetal och barnadödlighet. Då män är överrepresenterade får även dessa teman manliga konnotationer.

⁴⁰ Almgren m.fl. (2005b), s. 231-233.

⁴¹ Skrutkowska m.fl. (1997), Sandberg (2000), Nilsson m.fl. (2001) och Almgren m.fl. (2005a).

⁴² Sandberg m.fl. (2000).

I *SO Direkt: Historia* handlar större delen av texten på sidorna 110-111 om Romarriket och den språkhistoriska betydelsen av latinet.⁴³ Ändå placeras här en bild på härjande, vildögda germanska män som viftar med blodiga svärd och brinnande facklor medan historiska byggnader står i lågor i bakgrunden. I förgrunden ligger en romersk man med blodig toga, en kvinna kryper ihop och skyler sig i sina kläder medan en annan kvinna avsvimmad hänger ut från en demolerad träkonstruktion. Varför används en bild med detta överbetonade manliga våld? Bilden ingår inte i textens sammanhang utan understryker en manlig dominans som uttrycks på andra håll i texten.

Överhuvudtaget, i de granskade läroböckernas skildringar av krig och konflikter, ges män en stereotyp utformning i beskrivningar av våld, förintelse och död. De rädda, olyckliga och hemlängtande männen som förmodligen också fanns ges däremot inte någon plats i beskrivningarna. I exempelvis *SO Direkt: Historia* påminner beskrivningarna av män i krig om krigsskildringar i gamla tiders pojkböcker:

20 000 brittiska soldater ställde upp i väldisciplinerade formationer. Mot dem stod mahdins [mahdin, en islamisk profet] 50 000 fanatiska och dödsföraktande soldater. Under vilda tjut gick de till anfall beväpnade med spjut och omoderna gevär. Då öppnade engelsmännen eld med sina kulsprutor. Mahdins soldater stupade i tusental. "Det var inte ett slag, det var en avrättning", skrev en krigskorrespondent efteråt.⁴⁴

Vilka förebilder ges här till unga pojkar?

Kvinnor bedöms utifrån sitt kön och med manliga mått

När en kvinnlig gestalt ur historien skildras i de granskade läroböckerna i historia bedöms eller jämförs hennes insatser, om de alls kommenteras, oftast inom den dominerande manliga diskursen. I *SO Direkt: Historia*⁴⁵ beskrivs exempelvis, i en fördjupningstext om Vasaätten, bara en kvinna – drottning Kristina - trots att det finns flera berättelser om andra intressanta kvinnor att vidga framställningen med, t.ex. Karin Månsdotter. Läroboken problematiserar Kristinas liv och abdikation enbart utifrån ett kort resonemang kring successionsordning:

När Gustav II Adolf stupade 1632 i Tyskland var hans dotter Kristina inte mer än fem år. Därför styrdes Sverige av en förmyndarregering fram till 1644. Kristina var begåvad och oerhört lärd. Med rikets affärer var urusla. Hon kände en stark motvilja att gifta sig – ett problem eftersom landet behövde en kronprins. Samtidigt blev hon allt mer lockad av katolicismen. År 1654 avsade hon sig kronan, lämnade Sverige och blev katolik. Hennes kusin kröntes till kung, Karl X Gustav. Med Kristina dog Vasaätten ut.⁴⁶

⁴³ Almgren m.fl. (2005a), s. 110-111.

⁴⁴ Almgren m.fl. (2005a), s. 275.

⁴⁵ Almgren m.fl. (2005a), s. 176.

⁴⁶ Almgren m.fl. (2005a), s. 176.

I *Människan genom tiderna* blir den kraftfulla regenten Katarina II av Ryssland beskriven som sitt sexualliv i text och bildtext.⁴⁷ Som exempel berättas i en bildtext:

*Katarina höll sig med en rad älskare, som hon ogenerat lät ta del i politiken.*⁴⁸

Förutom att göra Katarina till ett sexsubjekt, sår läroboksförfattarna tvivel om Katarinas ledarförmåga. I bildtexten finns insinuationer om att det kan ha varit Katarinas älskare, och inte Katarina själv, som låg bakom den ryska politiken. Att många samtida manliga regenter höll sig med älskarinnor lämnas därhän av läroboksförfattarna. Vi menar att varken Kristina av Sverige eller Katarina av Ryssland beskrivs således som de kraftfulla och intellektuella kvinnor de var. De skrivs istället in i termer av könets kapacitet; Kristina i termer av brister då successionsordningen hotades och Katarina i termer av en sexuell aptit som får henne att förlora politisk integritet.

Religionskunskap

Alla de granskade läroböckerna i religionskunskap har kommentarer om kön. Liksom i de övriga analyserade 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.⁴⁹

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 bekönade exemplen dominerade av män i läroböckerna. Alla läroboksförfattare gör dock mer eller mindre seriösa försök att kommentera detta faktum. Författarna till *Söka svar. Religionskunskap kurs A* hjälper eleverna att orientera sig i och kritiskt granska de olika livsåskådningarna med avseende på kön.⁵⁰ Denna lärobok är ett föredömligt exempel på hur kön kan genomsyra hela läroboken. Även författarna till *Kompakt: Religionskunskap* gör seriösa försök att kommentera kön i alla kapitel, med undantag för dem om Buddhismen och Japans religioner.⁵¹ De övriga läroböckerna som ingår i undersökningen följer huvudtendensen i hela läroboksmaterialet genom att presentera kön i särskilda avsnitt som ligger som öar utan uppföljning i resten av läroboken. Särskilt svårt torde det vara för flickor att identifiera sig i *SOL 3000: Religion och liv*⁵², som i jämförelse har ett minimum av kritiska reflektioner om kön och dessutom kryddar lärarhandledningarna med kvinnokränkande citat, vilka lärare uppmanas repetera i klassrummen. Vi redogör nedan mer utförligt för de exempel vi funnit.

⁴⁷ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 168.

⁴⁸ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 168.

⁴⁹ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 183ff och Tidman och Hermansson (2004), s. 43.

⁵⁰ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005).

⁵¹ Tidman och Hermansson (2004).

⁵² Berg (2001).

Judiska pojkars huvudbonad respekteras – muslimska flickors huvudbonad misstänkliggörs

Berg (2001) presenterar i *SOL 3000: Religion och liv* huvudbonader som religiösa symboler på olika sätt beroende på religion och kön. När det gäller judiska pojkars huvudbonad konstaterar han i lärarhandledningen till denna lärobok att den bärs för att ”visa respekt för Gud” samt för att ”visa att man är troende jude”.⁵³ När Berg frågar den muslimska Hibe om varför hon bär slöja ger hon ett liknande svar:

– För att jag är troende muslim. Koranen säger att kvinnor ska vara ”anständigt klädda”. Genom att jag har slöja så säger jag samtidigt att jag inte är ett sexobjekt.⁵⁴

Hibe menar dessutom att hennes huvudbonad är praktisk under de svenska kalla vintrarna. Medan judiska pojkars och mäns skäl för att bära huvudbonad sanktioneras som legitima, uppmanar Berg i den tillhörande lärarhandledningen att lärarna ska låta eleverna ifrågasätta Hibes argument:

Hibe säger att hon inte känner sig annorlunda än sina svenska klasskamrater. Är det riktigt sant?

På vilka sätt skiljer hon sig från ”vanliga” svenska ungdomar?⁵⁵

För att vara riktigt säker på att rätt svar levereras, understryker han på samma sida i lärarhandledningen:

Både när det gäller klädsel, fritidsintressen och tro är hon förstås annorlunda jämfört med genomsnittseleven i Sverige.⁵⁶

Berg tycks vara särskilt provocerad av att Hibe vill vara anständigt klädd och inte känna sig som ett sexobjekt, då han konstaterar att det även i muslimska länder finns fria kvinnor. Hans måttstock på vad kvinnors frihet innebär tycks vara det Hibe vill undvika – sex-objektifiering:

I många TV-kanaler [i muslimska länder] har man unga vackra flickor som nyhetsuppläsare och programledare. De är inte sällan minst lika utmanande i klädsel och beteende som sina kollegor i exempelvis Sverige.⁵⁷

Det sätt på vilket läroboksförfattaren ifrågasätter och underkänner de skäl som muslimska Hibe har för att bära sin huvudbonad, samtidigt som han legitimerar samma skäl för judiska pojkars huvudbonader, är kränkande för en stor grupp muslimska kvinnor. Kommentarer om kopplingen mellan kvinnors frihet och utmanande klädsel ligger snubblande nära sexism.

Kvinnliga förebilder förlöjligas

Drottning Kristina var en lärd, självständig och orädd kvinna som vågade ta strid med män i politiska och religiösa frågor. Hon kan användas som positiv förebild i skolans jämställdhetsarbete eftersom hon är ett exempel på en person som över-

⁵³ Berg (2004), *Lärarpraktika 9*, s. 2:9.

⁵⁴ Berg (2001), s. 426.

⁵⁵ Berg (2004), *Lärarpraktika 9*, s. 2:12.

⁵⁶ Berg (2004), *Lärarpraktika 9*, s. 2:12.

⁵⁷ Berg (2004), *Lärarpraktika 9*, s. 2:18.

skred den tidens konventioner och könsgränser. I en av lärarhandledningarna till *SOL 3000: Religion och liv* väljer dock Berg (2003) att beskriva Kristinas okonventionella leverne som både intrigant och okristligt. Berg summerar:

*Kanske höll många med de smädesskrifter, som beskrev Kristina som en drottning utan rike, kristen utan tro och kvinna utan blygsel?*⁵⁸

Eva är en symbol för kvinnor som grupp. Vi presenterar på annan plats nedan, under rubrikerna ”Varför upprepa kränkande uttryck om kvinnor och kvinnors kroppar?” och ”Är syndafallet kvinnans skuld?”, exempel på hur den kvinnliga symbolen Eva kränks. Dessa citat ur Berg (2003) har även drag av förlöjligande och platsar därför även att nämnas i detta avsnitt.

Är kloka kvinnor farliga häxor?

Vi har sinsemellan haft många diskussioner om hur kvinnorna på bilden i *Religion – människor och tro* på sidan 37 kan tolkas av eleverna.⁵⁹ Bilden förekommer i kapitlet ”Finns det en gud?”, där bl.a. kloka gummor kommenteras. Sidan illustreras av en bild utan specifik bildtext. Bilden föreställer en blond flicka med, som vi tolkar det, förskräckta blå ögon. En mörkhyad kvinna med stor näsa och spretigt svartgrått hår håller en sked framför flickan. Om vi utgår från att eleverna läst sagoböcker så ligger det nära till hands att de ser en farlig häxa i kvinnan med skeden. I bästa fall stämmer könsmedvetna lärare i bäcken genom att tillsammans med eleverna kritiskt granska hur bilden kan tolkas. I sämsta fall förmedlar bilden budskapet att kloka och kunniga kvinnor är farliga människor, som det är bäst att akta sig för. Flickor kan ta till sig budskapet att de måste tona ned sina kompetenser för att inte bli betraktade som häxor. Om så är fallet blir illustrationen kränkande ur ett köns- perspektiv, särskilt för de flickor och kvinnor som påminner om ”häxan” i hud och hårfärg. Då bilderna säger något om boksidans innehåll hade det varit på sin plats med en bildtext, som förklarar syftet med illustrationen.

Vilka ska få leva och vilka ska utrotas?

Är det lämpligt att elever ska diskutera frågorna ”Vilka ska få överleva?” och ”Ska alla ha samma rätt till vård?” på egen hand i grupp?⁶⁰ Eleverna uppmanas rangordna i vilken ordning olika människor, av olika kön, med olika sexuell läggning, i olika åldrar, mer eller mindre friska och mer eller mindre sympatiska ska räddas eller lämnas att dö. Enligt samma princip är även avsnittet ”Höra och bögiävel!” upplagt.⁶¹ Motiven till lektionernas innehåll är enligt lärarhandledningen:

*Det gäller att få klassen att engagerat diskutera de svåra prioriteringar och ibland provocerande uttalanden som räknas upp i punktform.*⁶²

Berg rekommenderar gruppdiskussioner och att grupperna kan arbeta på egen hand, eftersom uppgifterna antas vara ”självgående”. I bästa fall är förslagen

⁵⁸ Berg (2003), *Lärarpraktika 8*, s. 2:21.

⁵⁹ Falkevall m.fl. (2001).

⁶⁰ Berg (2001), s. 537-538.

⁶¹ Berg (2001), s. 547.

⁶² Berg (2004), *Lärarpraktika 9*, s. 2:41.

motiverade av Bergs överoptimistiska tro på att eleverna självklart kommer att utgå från läroplanens värdegrund om människors lika värde och därmed vägra att göra en sådan rangordning. Då våra erfarenheter är att mobbning lätt kan få fotfäste i skolor ser vi mycket stora risker att inte bara sexism utan även homofobi och förakt för svaghet kan spridas i de ”självgående” elevgrupperna.

Varför upprepa kränkande uttryck om kvinnor och kvinnors kroppar?

Vad kan hända när lärare följer Bergs (2001, 2003, 2004) råd i sina lärarhandledningar om att repetera ett antal kränkande uttryck om kvinnor, utan att han samtidigt ber läraren problematisera påståendena i relation till läroplanens värdegrund och målen om jämställdhet? I lärarhandledningen för årskurs 7 avseende lärobokens kapitel om ”Bibeln – böckernas bok” föreslår Berg att läraren låter eleverna få ta del av några ”lämpliga” bibelverser, bl.a. från Paulus, Första Korinthierbrevet 14:34:

*Där säger Paulus att kvinnorna ska tiga i församlingen och underordna sig männen.*⁶³

Bergs egen kommentar har inga kopplingar till jämställdhet och värdegrund. Han konstaterar enbart:

*Det är ju ett budskap som bitit rätt bra genom åren.*⁶⁴

Inte heller finns hänvisningar till läroplanens mål i samband med citaten från Andra Mosebok 22:18:

*”En trollkvinna ska du inte låta leva.”*⁶⁵

och Ordsbråksboken 11:22:

*”Som en guldring i trynet på en gris är en kvinna utan vett.”*⁶⁶

Bergs motiv till att låta eleverna bl.a. få ta del av dessa bibelcitater är:

*De ibland provocerande verserna [i Bibeln] brukar locka eleverna att läsa mer. Och väcka intresse är väl just nu syftet?*⁶⁷

I avsnittet ”Är kroppen ond” i elevboken *SOL 3000: Religion och liv* är strategin densamma:

*För de asketiska kristna blev därför kvinnan ond. Hon lockade ju hela tiden männen till synd. Det hade redan den förskräckliga Eva gjort i paradiset.*⁶⁸

Därefter styrker Berg (2001) sina påståenden med den som han benämner ”berömd kyrkoherden Clemens” åsikter:

*Mitt kvinnohat är utan gräns*⁶⁹.

⁶³ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:12.

⁶⁴ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:12.

⁶⁵ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:12.

⁶⁶ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:12.

⁶⁷ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:12.

⁶⁸ Berg (2001), s. 268.

⁶⁹ Berg (2001), s. 268.

Och en annan, icke namngiven kyrkoledares åsikter:

*Kvinnans könsorgan är ingången till helvetet.*⁷⁰

Om Bergs argument är att citaten ska väcka intresse; Vilka grupper gynnas och missgynnas av att kränkande påståenden om kvinnor upprepas? Vi menar att sannolikheten är mycket stor att dessa uttryck får spridning även utanför klassrummets väggar och att även dagens flickor och kvinnor kränks. En klok och könsmedveten lärare, som arbetar enligt läroplanens direktiv om jämställdhet, kan möjligen motverka dessa risker. Men det är inget som Berg särskilt nämner i sammanhanget.

Är syndafallet kvinnans skuld?

Risken är uppenbar att vissa av de rekommendationer som Berg (2001) ger till lärarna i en av lärarhandledningarna till *SOL 3000: Religion och liv* kan leda till att flickor och kvinnor skuldbeläggs för världens synder, eftersom han upprepar de citat som visar hur kvinnan genom Eva är syndig och underlägsen och en Adam som överlägset bättre skulle ha klarat av samma situation.⁷¹ Vi får hoppas att Bergs yttersta avsikt är att såväl lärare och elever tar avstånd från citaten, men det är inget som han särskilt uttrycker. Som vi nämner ovan är hans argument att provocerande uttryck ska få eleverna att bli intresserade av ämnet.

I elevboken *SOL 3000: Religion och liv* väljer Berg (2001) att illustrera syndafallet med en bild.⁷² Berg föreslår i lärarhandledningen att läraren ska diskutera bilden på följande sätt:

*Ormen, med kvinnoöverkropp, förleder Eva och indirekt Adam. Hur kan det komma sig att konstnären ritat ormen som en kvinna?*⁷³

I lärarhandledningen presenterar Berg förtjänstfullt boken "Våra bibliska mödrar" av Anita Goldman, som driver tesen att Bibeln skrevs av män i syfte att utrota människors dyrkan av modergudinnan. Men varför avsluta med att repetera följande citat ur Goldmans bok, ett citat som för eleverna riskerar att framstå som en rimlig tolkning av bilden i elevboken på sidan 126:

*Jorden är förbannad och det är kvinnans fel. Hon lyssnade på ormgudinnan i stället för på Jahve.*⁷⁴

Det blir extra belastande då han fortsätter att låta andra röster upprepa samma budskap. Enligt Berg har påven (under Luthers levnadstid?) rekommenderat följande citat av dominikanerna Sprenger och Krämer från 1400-talet:

Kvinnan är bittrare än döden. Hon är jägarens snara, hennes hjärta är ett nät och hennes händer fjättrar. Den som behagar Gud flyr henne, men syndaren låter sig fångas. Djävulen förledde Eva till synd och Eva förledde Adam. Eva och inte djävulen var

⁷⁰ Berg (2001), s. 268.

⁷¹ Berg (2001), *Lärarpraktika* 7, s. 2:22.

⁷² Berg (2001), s. 126. Se även s. 132.

⁷³ Berg (2001), *Lärarpraktika* 7, s. 2:19.

⁷⁴ Berg (2001), *Lärarpraktika* 7, s. 2:22.

anledningen till Adams fall, och därför är kvinnan bittrare än döden. / .../ Skapad av ett krokigt revben, har hela kvinnans själsinriktning blivit krokig och böjer sig hellre åt det onda än åt det goda.⁷⁵

Om Berg förmedlar att kvinnor p.g.a. arvet från Eva är underlägsna och böjda åt det onda, så förmedlar han männens överlägsenhet genom att ge Luther ordet i lärarhandledningen:

Eftersom Satan ser att Adam är förträffligare, vågar han inte angripa honom, då han är rädd att hans försök ska visa sig fruktlöst. Även jag menar att om han frestat Adam först, skulle Adam ha gått segrande ur striden. Han skulle ha krossat ormen under sin fot och sagt: Håll tyst! Herrens påbud var annorlunda.⁷⁶

I bästa fall förmedlar läraren vidare kommentaren om att Bibeln är skriven av och för män⁷⁷, och i bästa fall fungerar citaten som avskräckande exempel från en svunnen tid. I bästa fall väcker de även elevernas intresse och leder vidare till diskussioner om mänskliga rättigheter och jämställdhet. I sämsta fall tycker pojkarna att citaten är så lockande att de fortsätter att upprepa dem, särskilt som citaten uppvärderar Adam men kränker Eva. Det kommer i så fall att leda till kränkning av flickor och kvinnor som grupp.

Samhällskunskap

Alla de granskade läroböckerna i samhällskunskap har avsnitt där kön kommenteras. Det är dock endast i *SOL 3000: Samhälle i dag* som transpersoners situation ligger implicit i texten.⁷⁸ Liksom i hela det granskade 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” beköns. Det är oftast bilderna som snedvrider representationen. Särskilt svårt torde det vara för flickor att identifiera sig i *Millennium*. *Samhällskunskap A*.⁷⁹ Det är en lärobok som understryker överrepresentationen av män genom att dessutom presentera varje avsnitt med en helsidesbild där män är i fokus. Avsnitten för årskurs 7 och 8 i *SOL 3000: Samhälle i dag*⁸⁰ liksom i *Nya SO Direkt: Samhälle*⁸¹ är dock undantag, eftersom författarna till dessa läroböcker genomgående har kommentarer om kön. Tyvärr fullföljs inte ansatsen i texten för årskurs 9 i *SOL 3000: Samhälle i dag*⁸² och i avsnitten om miljö, internationell politik och IT revolutionen i *Nya SO Direkt: Samhälle*⁸³.

⁷⁵ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:22.

⁷⁶ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:22.

⁷⁷ Berg (2001), *Läropraktika 7*, s. 2:12.

⁷⁸ Wergel m.fl. (2001), s. 368.

⁷⁹ Palmqvist och Widberg (2004).

⁸⁰ Wergel m.fl. (2001).

⁸¹ Bjessmo m.fl. (2005).

⁸² Wergel m.fl. (2001).

⁸³ Bjessmo m.fl. (2005).

En huvudtendens i de analyserade läroböckerna i samhällskunskap är vidare att avsnitten som behandlar internationell politik är kraftigt överrepresenterade av män, och det är ytterst sparsamt med kommentarer och kritiska reflektioner om makt, kön och jämställdhet. Det finns ytterligare teman som i majoriteten av de undersökta läroböckerna saknar kvinnors kompetenser och bidrag, exempelvis saknas ideologier om ideala samhällen utvecklade av kvinnor och de organisationer som försöker förverkliga dessa ideologier. I avsnitten om ekonomi kan mer göras för att kommentera obetalt arbete och deltidsarbete, arbeten som i kraftig majoritet utförs av kvinnor enligt Statistiska centralbyråns (SCB) statistik. I hälften av läroböckerna finns ingen information om detta över huvud taget. I några fall nämns att obetalt arbete inte räknas in i BNP, och just därför borde en konsekvensanalys vara berättigad med avseende på kön. Vi har även funnit två exempel där kvinnor riskerar att nedvärderas som grupp, beroende på hur enskilda lärare hanterar lärobokstexterna. Vi redogör nedan mer utförligt för de exempel vi funnit.

Var finns politiska ideologier utvecklade av kvinnor?

I alla de granskade samhällskunskapsböckerna finns ett eller flera kapitel som behandlar politiska ideologier. Trots den medvetenhet om diskriminering av kvinnor, som uttrycks i de särskilda avsnitten om kön, behandlar läroboksförfattarna huvudsakligen de ideologier som sägs vara skapade av män. Hur ska flickor kunna identifiera sig som politiska varelser om inte de feministiska politiska ideologierna ges utrymme i de huvudavsnitt som behandlar politiska ideologier? Det försök som ändå görs i *sambälle.nu*⁸⁴ på en halv sida blir dock motsägelsefullt, då den illustration som ges på samma sida inte representerar feminismen utan nykonservatismen i form av ett traditionellt bröllopspar. I en annan av läroböckerna finns feminism enbart som förslag på valfri fördjupningsuppgift i lärarhandledningen.⁸⁵

Var finns kvinnoorganisationerna i internationell politik?

En tendens i majoriteten av de granskade läroböckerna är att avsnitten om internationell politik domineras av män. Det arbete som gjorts av kvinnoorganisationer, exempelvis arbete för fred, kommenteras inte alls. Internationella Kvinnoförbundet för fred och frihet (IKFF) nämns dock bland andra fredsorganisationer i *Z-classic*.⁸⁶

Vad betyder obetalt arbete på heltid eller deltid för samhällsekonomin?

Huvudtendensen i de avsnitt som särskilt behandlar samhällsekonomi är att människor i heltidsarbete utgör normen. De granskade läroböckerna exemplifierar förtjänstfullt både kvinnor och män som heltidsarbetande. Det finns dock en stor grupp människor som inte arbetar heltid och enligt den statistik, som Statistiska Centralbyrån (SCB) regelbundet publicerar, är kvinnor i stor majoritet bland dem som deltidsarbetar. Enligt samma statistik utför både kvinnor och män obetalt

⁸⁴ Höglund m.fl. (2003), s. 34.

⁸⁵ Folkebrant 2005, s. 64 och s. 83.

⁸⁶ Bengtsson (2001), s. 353.

arbete i hemmet, men kvinnor är överrepresenterade även i denna grupp. Läroböckerna kommenterar mycket sparsamt hur obetalt arbete kan påverka och bidra till samhällsekonomin i stort liksom till familjers ekonomi. I hälften av läroböckerna i samhällskunskap saknas det helt i avsnitten om ekonomi. Även i de fall upplysningar lämnas, som att obetalt arbete inte räknas in i BNP, följs dessa i regel inte upp med krav på kritiska granskningar och reflektioner om kön. I bästa fall skulle möjligen ansatsen i lärarhandledningen, som tillhör läroboken *SOL 3000: Sambälle i dag*⁸⁷, i anslutning till avsnittet om ”Dina pengar”⁸⁸, kunna fördjupas till kritiska reflektioner över vad människor som kan utföra obetalt arbete på heltid eller deltid betyder för samhällsekonomin i stort och för familjer:

Vad innebär ett deltidsarbete: ekonomiskt och socialt, fördelar och nackdelar?

*Det finns också ett jämställdhetsperspektiv. De flesta som arbetar deltid är kvinnor. Varför?*⁸⁹

Internationell politik är männens sak

Män är i särskild stor majoritet i avsnitten om internationell politik och i de flesta av de analyserade läroböckerna finns inga särskilda kommentarer om männens makt och övertag. Vi vill dock nämna att i lärarhandledningen till *SOL 3000: Sambälle i dag* uppmanas eleverna att undersöka hur förklaringen om de mänskliga rättigheterna, vilken även omfattar ”jämställdhet mellan man och kvinna”⁹⁰, efterlevs ”i världen och i Sverige”⁹¹. Om läraren använder sig av lärarhandledningen finns möjligheter att eleverna blir medvetna om och ur jämställdhetssynpunkt kan ifrågasätta männens makt och övertag i den internationella politiken.

Nedvärdering av flickors kompetenser

En av förklaringarna som ges i *SOL 3000: Sambälle i dag* till vanvård och mord av flickor i Kina är diskutabel.⁹² Som om det vore en allmängiltig sanning påstås att flickor, p.g.a. grundregeln om ett barn per familj, vanvårdas till döds och mördas så att familjen kan skaffa sig en son istället:

*Bönderna vill helst ha söner för att familjens namn ska leva vidare. Söner är också bättre hjälp i jordbruket.*⁹³

I denna ”sanning” ligger även påståendets motsats, att flickor vanvårdas till döds och mördas därför att de är till sämre hjälp i jordbruket än pojkar är. Om läroboksförfattarna istället skrivit att många bönder i Kina anser att söner är en bättre hjälp i jordbruket, så hade legitimiteten i vanvården och morderna på flickor p.g.a. implicita påståenden om flickors sämre kompetenser kunnat ifrågasättas. Författarna hade

⁸⁷ Wergel m.fl. (2001).

⁸⁸ Dahlberg och Henricsson (2001), *Lärarpraktika* 7, s. 2:3.

⁸⁹ Dahlberg och Henricsson (2001), *Lärarpraktika* 7, s. 2:3.

⁹⁰ Wergel m.fl. (2001), s. 511.

⁹¹ Dahlberg och Henricsson (2003), *Lärarpraktika* 9, s. 2:45.

⁹² Wergel m.fl. (2001), s. 457.

⁹³ Wergel m.fl. (2001), s. 457.

dessutom kunnat referera till andra ställen i sin egen lärobok där de ger exempel på att flickor som får växa upp till kvinnor kan bli nyckelpersoner inom jordbruket:

I u-länderna är det ofta kvinnorna som brukar all jord. De sår, rensar ogräs, bär vatten till odlingen och skördar. /.../ I Kenya ökade skördarna betydligt på de odlingar som kvinnorna själva kontrollerade.⁹⁴

Är arbetslösheten kvinnornas fel?

Till det avsnitt i *Millennium. Samhällskunskap A* där bl.a. arbetslöshetens orsaker behandlas⁹⁵, finns följande förslag på diskussionsämne i lärarhandledning:

Varför har Sverige Europas högsta andel kvinnor i arbetskraften? Är det en fördel eller en nackdel?⁹⁶

Frågan refererar till andelen kvinnor i arbetskraften utan att eleverna får se siffror på varken deltidsarbetande eller siffror på delaktighet i hushållsarbete. Inga explicita kommentarer om svensk jämställdhetspolitik finns och risken är därför stor att eleverna, istället för att se kvantitativ jämställdhet i arbetskraften, kopplar arbetslösheten i Sverige till den stora andelen kvinnor i arbete. Resonemangen kan i sämsta fall leda till slutsatsen att det är kvinnornas fel att det finns människor utan arbete i Sverige. Vi menar att det resonemanget är lika fel som att heltidsarbetande män, som inte delar med sig av arbetstiden, eller andelen immigranter i befolkningen kopplas till frågan om arbetslösheten. Här ställs stora krav på lärare att förhindra att undervisningen leder skuldbeläggande av och därmed kränkning av kvinnor som grupp.

Förebildliga läroböcker

Trots att ingen av de läroböcker som vi har granskat för detta uppdrag genomgående behandlar transpersoners situation vill vi ändå lyfta fram några av läroböckerna, som bättre än de andra ger förutsättningar för att undervisningen i det aktuella ämnet kommer att genomsyras av kritiska reflektioner med avseende på kön och jämställdhet.

En av de undersökta läroböckerna i biologi, *Biologi direkt*⁹⁷, har ett tydligt könsperspektiv både i huvudtext, bilder och bildtext samt i lärobokens 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

⁹⁴ Wergel m.fl. (2001), s. 468.

⁹⁵ Palmqvist m.fl. (2004), s. 13ff.

⁹⁶ Palmqvist och Widberg (2001), s. 2:2.

⁹⁷ Kukka och Sundberg (2005).

beskrivs i en förebildlig genomgång av sexualitetens flera ansikten.⁹⁸ Visserligen skymtar ett heteronormativt synsätt fram i andra exempel i denna lärobok, men i sin helhet anser vi att de samhälls- och ämnesperspektiv som finns integrerade i framställningen ger goda möjligheter för läsaren att upprätta en kritisk distans till frågan om kön.

Författarna till religionskunskapsläroboken *Söka svar. Religionskunskap kurs A*⁹⁹ strävar efter att upprätta en relation till alla läsare genom att de redan i inledningskapitlet öppnar texten för en dialog om livsåskådningar. Målet är att eleverna ska utveckla, det författarna kallar, sina egna livskompasser. Dessa utvecklas när eleverna ställer frågor till de livsåskådningar som presenteras i läroboken. Några frågor ger möjligheter till kritiska reflektioner över vad könstillhörighet innebär inom de olika livsåskådningarna, t.ex. behandlas följande frågor för varje religion som presenteras i läroboken:

*Vad har de för människosyn? / ... / Hur ser de på manligt och kvinnligt?*¹⁰⁰

Dessutom finns det i denna lärobok information om feminism¹⁰¹ och om jämställdhet¹⁰². Liksom i merparten av de granskade läroböckerna är dock även exemplen i *Söka svar. Religionskunskap kurs A* huvudsakligen heteronormativa, men i avsnittet om ”Nya frågor och krav” blir transpersoners situation synlig i samband med kommentarerna om proteststörmen som följde på fotografen Elisabeth Ohlssons *Ecce Homoutställning*.¹⁰³ Utställningen visar Jesus tillsammans med bl.a. transpersoner.

Trots att transpersoner inte finns omnämnda vill vi ändå nämna ytterligare tre av de granskade läroböckerna i vilka vi menar att det har gjorts allvarliga försök att ta jämställdhet mellan kvinnor och män på allvar.

En av läroböckerna i historia, *Epos A*¹⁰⁴, 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 resonemangsäktenskapet kontra kärleksäktenskap, 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 dessutom formulerade på olika svårighetsnivåer till varje avsnitt.

Vi vill slutligen uppmärksamma en av de undersökta läroböckerna i religionskunskap – *Kompakt: Religion*¹⁰⁵ – och en av läroböckerna i samhällskunskap – *Nya*

⁹⁸ Kukka och Sundberg (2005), s. 222-223.

⁹⁹ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005).

¹⁰⁰ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 14.

¹⁰¹ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 231ff.

¹⁰² Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 22.

¹⁰³ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 183ff.

¹⁰⁴ Sandberg m.fl. (2000).

¹⁰⁵ Tidman och Hermansson (2004).

*SO Direkt: Samhälle*¹⁰⁶ – vars författare har gjort allvarliga försök att integrera könsaspekter i alla utom två respektive tre kapitel.

Sammanfattning – en ämnesövergripande resultatbild

I detta avslutande avsnitt sammanfattar vi resultaten av vår läroboksgranskning utifrån tre ämnesövergripande teman.

Osynliggörande av transpersoner

Det mest iögonfallande resultatet av vår läroboksgranskning är den kraftiga underrepresentationen av transpersoner i läroböckernas text och bild. Texterna är visserligen huvudsakligen könsneutrala och kan sägas lämna öppet för att alla, oavsett könstillhörighet, ska kunna identifiera sig med det står skrivet. Konkreta exempel där ”människor” explicit bekönsas omfattar dock extremt sällan transpersoner. Visserligen finns, i läroböckernas illustrationer, en minoritet av personer som är svåra att könsbestämma. Det är dock vår uppfattning att läroboksförfattarna inte medvetet avsett att dessa ska representera transpersoner. Det finns ingenting i bildtexterna som talar för att detta varit författarnas huvudsyfte. Några få undantag finns dock.

I fyra av de 24 analyserade läroböckerna finns transpersoner omnämnda. Mest utvecklat är resonemanget i en av läroböckerna i biologi för grundskolans senare del där eleverna, i avsnittet om ”Sexualiteten har olika ansikten”, kan läsa om de innebörder som Riksföreningen för sexuellt likaberättigande (RFSL) lägger i HBT, samlingsnamnet för homo- och bisexuella samt transpersoner.¹⁰⁷ Två av de analyserade läroböckerna i religionskunskap nämner kort transpersoners situation i samhället genom att kommentera proteststormen som följde på fotografen Elisabeth Ohlssons utställning ”Ecce Homo”, där Jesus umgås med samhällets utstötta och föraktade.¹⁰⁸ Bland dessa finns även transpersoner. Slutligen vill vi nämna en av de granskade läroböckerna i samhällskunskap, som i ett avsnitt om etik och moral, presenterar en insändare i Sydsvenska Dagbladet.¹⁰⁹ Insändaren ger exempel på och proklamerar för kärlek och sexualitet som överskrider en begränsande heteronorm. Då eleverna uppmanas att diskutera insändaren finns möjligheter att även transpersoners situation kan komma upp på agendan.

Dessa få undantag till trots blir vår slutsats att transpersoner inte har någon som helst prioritet i de undersökta 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 enligt våra utgångspunkter diskriminerade p.g.a. kön.

¹⁰⁶ Bjessmo m.fl. (2005).

¹⁰⁷ Kukka och Sundberg (2005), s. 223.

¹⁰⁸ Mattson Flennegård och Eriksson (2005), s. 183ff och Tidman och Hermansson (2004), s. 43.

¹⁰⁹ Wergel m.fl. 2001 s 368.

Överrepresentation av män

Både kvinnor och män finns representerade i både text och bild, men huvudtendensen i hela det analyserade läroboksmaterialet är att pojkar och män är överrepresenterade. Huvudtendensen är vidare att majoriteten av de olika teman som presenteras i läroböckerna genomsyras av en likhetsdiskurs. Kvinnor/flickor får göra samma saker som män/pojkar utifrån samma positioner, men männen har fler representanter och får göra fler saker. Som framkom i den ämnesspecifika genomgången av läroböckerna är det dock vissa teman som har särskilt stor överrepresentation av ett kön. Huvudtendensen är dock att detta särskilt gäller överrepresentation av män. När kvinnor i undantagsfall är i kvantitativ majoritet tenderar deras övertag att vara marginell. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de granskade läroböckerna över lag är heteronormativa, då transpersoner är mycket sparsamt representerade. Då män och pojkar över lag är överrepresenterade genomsyras läroböckerna även av en manlig norm.

Öar av könsmedveten text

Vi ser det som mycket positivt att alla författarna till de granskade läroböckerna har infogat avsnitt där kön, könsrelationer och könsmakt särskilt kommenteras. Det 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 de analyserade läroböckerna presenterar dessa texter kan dock försvåra en sådan granskning. Genomgående i alla de studerade läroböckerna, med undantag för dem som vi ovan, i ett eget avsnitt, framhäver som föredömliga, är att kommentarerna samlas i ett eller i flera särskilda avsnitt, vilka ligger som isolerade öar i läroböckerna. Kommentarna om kön följs sällan upp i läroböckernas övriga avsnitt. Som vi konstaterat får de till synes könsneutrala begreppen huvudsakligen en manlig norm, vilken gör det svårare för flickor att känna delaktighet i kunskapsområdena.

Det finns även exempel på när dessa avsnitt ger motstridiga budskap sinsemellan. Vi vill belysa problematiken med några exempel. När Berg (2001) kommenterar kvinnors och mäns situation i avsnitten om judendom¹¹⁰ i *SOL 3000: Religion och liv* och islam¹¹¹ i lärarhandledningen ges det faktum att kvinnor har huvudansvar för äktenskap, hem och familj helt olika tolkningar. Om ingenting finns att anföra om den judiske mannens bristande jämställdhet i hemmet, varken i elevboken eller i lärarhandledningen, så upprörs Berg över den muslimska familjens arbetsdelning:

Att detta är svårt att förena med västerländsk jämställdhet är klart. /.../ Ett sådant synsätt upplevs som främmande i dagens Sverige.¹¹²

Motsägelser, eller åtminstone tvetydigheter, finns även i *Nya SO Direkt: Sambälle*¹¹³ avseende flickors och kvinnors situation i världen. När författarna till denna läro-

¹¹⁰ Berg (2001), s. 421.

¹¹¹ Berg (2004), *Lärapraktika 9*, s. 2:17.

¹¹² Berg (2004), *Lärapraktika 9*, s. 2:17.

¹¹³ Bjessmo m.fl. (2005).

bok presenterar flickors och kvinnors situation globalt verkar det som om asymmetriska relationer mellan könen är ett problem som finns långt borta från det svenska samhället. Här är det samhällena i Asien som särskilt hängs ut:

*I framför allt Asien anses fortfarande pojkar vara mer värda än flickor.*¹¹⁴

Men i ett annat avsnitt i samma lärobok påpekar författarna att ”det inte finns något samhälle där kvinnorna har det lika bra som männen”¹¹⁵.

Om motsägelser eller tvetydigheter finns mellan olika avsnitt, så finns även i några fall motsägelser inom de enskilda avsnitten om kön. Vi ger här två exempel där texten ger motstridiga budskap och två exempel där illustrationer och text ger motstridiga budskap.

När författarna till en av de granskade läroböckerna i historia, *Människan genom tiderna*¹¹⁶, har velat tillämpa ett könsperspektiv tycks denna ambition kollidera med den dominerande manliga diskursen i texten på några ställen. Först beskriver författarna att elektriciteten efter första världskriget revolutionerade hemarbetet ”till stor glädje för alla kvinnor som återvänt till hemmet från sitt arbete i krigsindustrin”¹¹⁷. Men i det följande stycket tycks författarna ändra sig beträffande synen på detta hemarbete:

*Det arbetet [inom krigsindustrin] hade givit kvinnor frihet och självständighet samtidigt som det höjt deras status i politikens och manliga medborgares ögon. Då männen kom hem efter kriget tvingades många kvinnor återgå till arbetet i hemmet.*¹¹⁸

Vilket är budskapet? Hade kvinnorna frivilligt återvänt till hemmet eller tvingades de?

I följande exempel i *Alla tiders historia A* motsägs ett i övrigt könsmedvetet avsnitt om ”Det parlamentariska och demokratiska genombrottet”¹¹⁹ med en kvinnoföraktande eftersläng som underminerar hela framställningen:

*Gifta kvinnor som rätt förstår sin uppgift i hemmet kan för övrigt aldrig bli arbetslösa – det finns alltid strumpor att stoppa.*¹²⁰

Det är en kvinnomotståndare som citeras och får avsluta hela avsnittet. Eftersom inte någon ur den tidens kvinnorörelse citeras på samma villkor blir kvinnoföraktet i slutavsnittet oemotsagt och hela avsnittet kan upplevas motsägelsefullt.

I *sambälle.nu* beskrivs feminismen och kvinnorörelsen på en halv sida.¹²¹ Den andra halvan av boksidan täcks av ett traditionellt kyrkbröllop, som, enligt bildtexten,

¹¹⁴ Bjessmo m.fl. (2005), s. 435.

¹¹⁵ Bjessmo m.fl. (2005), s. 160.

¹¹⁶ Skrutkowska m.fl. (1997).

¹¹⁷ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 262.

¹¹⁸ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 262.

¹¹⁹ Almgren m.fl. (2005b), s. 236-237.

¹²⁰ Almgren m.fl. (2005b), s. 237.

¹²¹ Höglund m.fl. (2003), s. 34.

illustrerar nykonservatismen. Varför på samma boksida placera en bild som totalt motsäger texten om feminismen?

I *Religion – människor och tro* presenterar författarna olika sätt att idag förstå bibelcitatet: *Som man och kvinna skapade han dem.*¹²² Eleverna kan bl.a. läsa om svensk lagstiftning och strävan efter jämställdhet mellan könen. Författarna ger exempel på ojämställda maktrelationer samt den nedvärdering av kvinnodominerade yrken som förekommer i Sverige, alla intentioner till trots. Men vad är syftet med att illustrera denna text med en blond volangprydd barbiestereotyp omgiven av rosafärgad spegel, borste, kam och sminkpallett och en väktarstereotyp med höjt vapen och en schäferhund vid sin sida? Läsaren får ingen hjälp att förstå val av bild, då bildtexter helt saknas.

En hel del av motsägelserna kan förklaras av att det finns olika diskurser, teorier, med andra ord ”sanningar” om kön. Huvudtendensen i de granskade läroböckerna är dock att läroboksförfattarna i varje enskilt avsnitt gör sken av att just denna definition presenterar den enda ”sanningen”. Så här låter exempelvis postulatet om sexualitet i en av samhällskunskapsböckerna:

*Ingen kan förneka att det finns grundläggande biologiska skillnader mellan könen – när det gäller sexualitet och fortplantning.*¹²³

Vad säger alla HBT-forskare om denna heteronormativa ”sanning”?

Genom att inte göra eleverna medvetna om att kön kan analyseras med hjälp av olika analysredskap, som gräver fram olika ”sanningar” om kön, försvårar läroboksförfattarna elevernas kritiska granskning och i värsta fall lämnas de i total förvirring.

¹²² Falkevall m.fl. (2001), s. 63.

¹²³ Höglund m.fl. (2003), s. 214.

Referenser

- Harding, S. 1986. *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Hargittai, I. 2002. *The Road to Stockholm*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundgren-Gothlin, E. 1999. *Kön eller Genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Regeringens proposition 1994/1995:164. *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*.
- Statistiska centralbyrån. 2004. *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet 2004*. Örebro.
- Watson, J. 2003. *DNA – The Secret of Life*. Surrey: Arrow Books.

Bilaga 1: Utvalda läroböcker

Uppgifter om genomförandet av läroboksgranskningsuppdraget, bl.a. avgränsningar av uppdraget och urval av läroböcker finns att läsa om i Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?".

Nedan presenteras samtliga de utvalda läroböckerna, fördelat på ämne och skolform.

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.

Lärohandledning: Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture;

Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2002. *PULS: Biologi för grundskolans senare del. Lärohandledning*. 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.

Lärohandledning: Fabricius, Susanne. 2001. *Spektrum: Biologi*.

Lärohandledning. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan.

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

Lärohandledning: Nej.

Biologi/naturkunskap för A-kurser gymnasieskolan

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

Lärohandledningsbok: Nej.

Karlsson, Janne; Thomas Krigsman; Bengt-Olov Molander; Per-Olof Wickman. 2005. *Biologi A med Naturkunskap A*. Stockholm: Liber. Tredje upplagan. Tryckt en gång.

Lärohandledning: CD-skiva: Björndahl, Gunnar. 2004. *Biologi A med naturkunskap A. Lärohandledning*. 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. 1997. *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.

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. Läroperm*. 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: Sambälle 3. Lärarhandledning*. Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.
- Folkebrant, Urban; Olson, Björn. 2004. *Sofi: Sambälle*. Solna : Gleerups (urspr. Ekelunds förlag). Andra upplagan. Tryckt en gång.
Lärarhandledning: Folkebrant, Urban 2005. *Sofi: Sambälle. Lärarpärm*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan.
- Wergel, Karin; Hildingsson, Kaj; Hildingsson, Lars. 2001. *SOL 3000: Sambälle i dag*. Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2003.
Lärarhandledning: Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2001. *SOL 3000: Sambälle i dag 7. Lärarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2002. *SOL 3000: Sambälle i dag 8. Lärarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2003. *SOL 3000: Sambälle i dag 9. Lärarpraktika*. 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.
Lärarhandledning: Nej.
- Höglund, Björn; Jarlén, Leif; Lind, Hans; Lökhölm, Andreas. 2003. *sambälle.nu*. Stockholm: Natur och kultur (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan. Tryckt en gång.
Lärarhandledning: Nej.
- Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2004. *Millennium. Samhällskunskap A*. Bonnier Utbildning. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.
Lärarhandledning: Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2001. *Millennium. Samhällskunskap A*. Bonnier Utbildning. Andra upplagan. Tryckt en gång.