



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Samhällskunskap

Alla ska med?

Examensarbete i Samhällskunskap
VT10
Lena Eriksson
Handledare: Marcia Grimes
Uppsatsens längd: 9979 ord

Abstract

Titel: Alla ska med?
Författare: Lena Eriksson
Kurs: Examensarbete i samhällskunskap
Omfattning: 15 högskolepoäng
Termin: VT 2010
Handledare: Marcia Grimes
Nyckelord: samhällskunskap, läroböcker, mångkulturellt samhälle, inkludering, stereotyper

Den strida strömmen av rapporter och granskningar, som på ett eller annat sätt behandlar frågor om etnicitet, visar att det är angeläget öka kunskaperna inom detta område. De flesta granskningarna har, direkt eller indirekt, huvudsyftet att öka flerspråkiga elevers måluppfyllelse i den svenska skolan. Av den anledningen utkommer allt fler läroböcker, även i andra ämnen än svenska som andraspråk, skrivna direkt för målgruppen.

Syftet med den här uppsatsen är att belysa hur frågor som rör etnicitet och det mångkulturella samhället behandlas i en samhällskunskapsbok för målgruppen flerspråkiga, det vill säga elever med andra modersmål än svenska, samt jämföra hur dessa ämnen behandlas i en lärobok vars huvudsakliga målgrupp är enspråkiga elever, det vill säga elever med svenska som modersmål. Finns det några skillnader och/eller likheter?

Med utgångspunkt i frågor om huruvida det goda samhället är det mångkulturella samhället, om både flerspråkiga och enspråkiga inkluderas i lärobokstexterna, samt om man förmedlar fördomar/stereotyper, undersöks två läroböcker i samhällskunskap för högstadie- och gymnasieelever. Undersökningen har en explorativ och normativ utformning utifrån tanken att det bör kunna gå att finna en balans mellan att förmedla och därmed upprätthålla vissa värden i samhället, utan att reproducera befintliga maktstrukturer, samtidigt som man anpassar sig till vissa grupper.

Undersökningen visar att läroboken för enspråkiga beskriver kulturmöten i huvudsak som problematiska. Av de båda undersökta böckerna har läroboken som skrivits för flerspråkiga vissa fördelar, men det föreligger en viss risk för att båda läroböckerna bidrar till att upprätthålla fördomar och att de bidrar till att reproducera befintliga maktstrukturer.

Innehållsförteckning

Abstract
Inledning	1
Definitioner och förklaringar	2
Tidigare forskning	2
Den goda medborgaren, det goda samhället	2
Inkludering/exkludering i läroplaner och läroböcker	5
Fördomar/stereotyper i läroböcker	7
Syfte	9
Metod	9
Material	10
Avgränsning	11
Resultat och analys	11
Det goda samhället, det multikulturella samhället?	11
Inkludering/ exkludering	18
Fördomar/stereotyper	19
Diskussion	21
Alla ska med?	21
Inkludering eller exkludering	24
Fördomar och stereotyper	25
Slutord	26
Referenser:	29

Inledning

Det mångkulturella samhället är idag en realitet som vi måste förhålla oss till. Detta avspeglas i ett antal utredningar för att undersöka olika frågor gällande integration och skolans roll i detta arbete. I SOU 2006:40 skulle man på regeringens uppdrag ”identifiera och kartlägga mekanismer bakom strukturell/institutionell diskriminering på grund av etnisk och religiös tillhörighet” (SOU 2006 förord) Syftet är att kunna identifiera och undanröja ”strukturella hinder för att alla medborgare ska kunna delta i samhällslivet på lika villkor och med samma möjligheter.” (SOU 2006 förord), hinder som alltså gör det svårt att förverkliga vad som föreskrivs i Läroplan för det frivilliga skolväsendet, Lpf 94. Där står att ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lpf 94:3). I rapporten hävdar Kamali att:

Utbildningssystemet har använts av så gott som alla nationalstater för att skapa homogena och förutsägbara medborgare med en samling gemensamma nationella normer och värderingar. Detta är en av orsakerna bakom att elever med invandrarbakgrund och från etniska minoriteter diskrimineras och missgynnas i skolan. Diskriminering av elever med invandrarbakgrund inom utbildningsinstitutionerna betraktas av många forskare som en av de viktigaste anledningarna till låga utbildningsprestationer bland elever med annan bakgrund än majoritetssamhället.
SOU 2006/40:12

År 2006 presenterades även Skolverkets rapport nummer 285. Den är en omfattande undersökning av i vilken utsträckning ett antal läroböcker i olika ämnen på grundskole- och gymnasienivå, förvaltar den i läroplanen föreskrivna värdegrunden. Underlagsrapporten gällande etnicitet har gjorts av Runblom.

Frågor om integration sysselsätter fler utredare inom skolväsendet. På Skolverkets hemsida kan vi läsa om en genomförd kvalitetsgranskning.

Närmare en femtedel av eleverna i grundskolan idag har utländsk bakgrund, antingen är de födda utomlands eller i Sverige av utlandsfödda föräldrar. Dessa elever når generellt sämre resultat i grundskolan än de elever som har svenska som modersmål. [...] Forskning och beprövad erfarenhet säger att viktiga framgångsfaktorer är att arbetet i förskolan och skolan utgår ifrån barnens/elevernas bakgrund och närmiljö, att arbetet anpassas till deras behov och intressen [...]Skolinspektionen 2009-11-09

Skolinspektionens säger att ”syftet med granskningen är att utveckla förskolors och skolors förmåga att arbeta så att barn och elever får en språk- och

kunskapsutveckling som i högre utsträckning ger dem förutsättningar att nå målen.” (skolinspektionen 2009-11-09). Av detta omfattande utredande, och av den stora och ökande mängden flerspråkiga elever i skolan, förstår vi att detta är viktiga frågor.

Är det då möjligt att inom lärobokens, och i förlängningen skolans ram, finna en balans mellan anpassningen till olika gruppers förkunskaper och behov samtidigt som man vill värna de värden som ska genomsyra den svenska skolan, utan att reproducera befintliga maktstrukturer?

Definitioner och förklaringar

I den tidigare nämnda skolverksrapporten om hur värdegrunden förvaltas i ett antal läroböcker, påtalar Runblom svårigheterna med att välja acceptabla benämningar på olika folkgrupper (Runblom 2006:5). I föreliggande undersökning kallas huvudsakligen personer med svenska som modersmål för enspråkiga. Med flerspråkiga avses personer med ett annat modersmål än svenska.

När det gäller det mångkulturella samhället hävdar Runblom att Sverige i någon mening alltid har ”varit mångkulturellt, men termen syftar normalt på situationen fr.o.m. 1960-talet, när kulturell mångfald ersatte assimilation som riktmärke för den officiella svenska politiken.” (Runblom 2006:5). I det mångkulturella samhället är det med andra ord integration, inte assimilation som är ledstjärnan.

Siffror inom parentes, där inget årtal anges, hänvisar till sidor i föreliggande undersökning.

Tidigare forskning

Under denna rubrik görs först ett försök att ringa in det goda samhället, därefter undersöks inkludering/exkludering vilket kan sägas peka ut den goda medborgaren, därefter förekomst av fördomar/stereotyper i läroböcker. Till sist föreslås en tänkbar norm för den goda läroboken.

Den goda medborgaren, det goda samhället

Vad det goda samhället och den goda medborgaren är, finns det ingen samstämmig uppfattning om. Det finns däremot undersökningar som visar på att bilden av den goda medborgaren skiljer sig åt beroende på vilken klass den tillhör. Brembeck

påtar en ”grundläggande dikotomi mellan ett mer kollektivistiskt och ett mer individualistiskt sätt att fostra barn - mellan lydnad respektive självständighet som grundläggande uppfostringsprincip” (Brembeck 1992:11).

I Brembecks undersökning av uppfostringsmönster i hemmiljö i Sverige fann hon att förväntningarna på det ”goda barnet” skiljer sig åt i arbetarklass respektive medelklass. Bland arbetarklassen är det viktigt att passa in, att följa utifrån pålagda normer. Hel, ren och lydig är honnörsorden. För medelklassen är honnörsorden istället läraktighet, vetgirighet och självständighet kombinerat med självkontroll (Brembeck 1992:11). Här ser vi alltså att uppfattningen av hur den goda medborgaren bör vara är beroende av vilken klass den tillhör.

Att det goda samhället är ett välfärdssamhälle som värnar alla sina medborgare är dock något det går att skapa konsensus kring i Sverige, åtminstone i retoriken. Den svenska välfärdsmodellen har enligt Carlsson:

formats av flera idétraditioner, som ibland uppvisar elitistiska och förtryckande drag. En sådan är den patriarkala, där den socialt medvetna överhetens ansvar för mindre bemedlades livsvillkor ställs i fokus.
Carlsson 2003:228

Solidariteten med svagare och behövande är så viktig för det goda samhället att den kan uppfattas som en central beståndsdel i den moderna självförståelsen skriver Runfors (2003:166). Hon säger vidare att ”Solidariteten omfattar dem som ses som ’utanför’ i den mån de uppfattas som oskyldiga och som hjälplösa offer.” (Runfors 2003:166).

Finns det då fler gemensamma nämnare i det goda samhället? När Mattlar undersöker hur välfärdsamhällets framväxt behandlas i svenska som andraspråksläroböcker finner han en

utvecklingslinje som går från vidskepelse, religiositet och fattigdom mot ett samhälle, grundat på rationalitet och vetenskap som utgör fundamentet för välfärden. Denna utvecklingslinje kan då också förstås som att välfärd inte är förenligt med religiositet. Sverigebilderna är inte exklusiv för de fem läroböckerna utan stämmer väl överens med gängse och tämligen grundmurade uppfattningar om det svenska samhället och svenskheten.
Mattlar 2008:191

Vad Mattlar funnit kan ses som ett utslag av en fördom, som enligt vissa forskare har fått starkt genomslag i västvärlden och som benämns evolutionismen. Den ser samhällets utveckling som linjär och den vita, kristna världen har nått en sorts

kulmen säger Brune (2000:23) i sin undersökning av nyhetsjournalistiken om invandrare och flyktingar, från utomeuropeiska länder från 1970- till 1990- talet (2000:8). Detta har medfört att journalistiken är pistocentrisk gentemot islam, men kontrasten står inte längre mellan islam och kristendom. Det ”universella förnuftet och framsteget” (Brune 2000:37) har blivit det som islam kontrasteras mot idag.

Synen på den icke- europeiska världen är tämligen likartad i hela Europa och har varit ganska konstant över en längre tid (Brune 2000:20). Dock har det den senaste tiden skett en viss förändring. Fördomarna mot islam kan idag identifieras i fyra stereotyper: terrorism, fanatism, traditionalism och kvinnoförtryck (Brune 2000:37). För journalistikens del innebär det bland annat att man fråntar de muslimska kvinnorna rätten att tala för sig själva. De är förtryckta, styrda av sin religion och kan därför inte själva bedöma vad som är bäst för dem (Brune 2000:26-32).

Av ovanstående redogörelse förstår vi att det kan vara svårt att behandla det mångkulturella samhället på ett korrekt sätt. Mattlar hävdar att ”De konsensusinriktade framställningarna av det homogena svenska välfärdssamhället implicerar samtidigt ett undertryckande av mångfald och olikhet.” (Mattlar 2008:192).

När det finns uppfattningar som betraktas som sanningar av vissa, och som fördomar av andra, om man exempelvis jämför Runbloms och Kamalis undersökningar av läroböcker, kan konsensus bli svårt att åstadkomma. Kanske är det orsaken till att mångkultur inte är något ämne som läroboksförfattarna kastar sig över. Runblom skriver:

Jag hade förväntat mig att framför allt läroböckerna i samhällskunskap tematiskt skulle behandla internationella folkomflyttningar och det mångkulturella samhället. I detta sammanhang kan man notera granskningens mest negativa resultat.
Runblom 2006:46

Med hjälp av denna genomgång framträder ett mönster av det goda samhället som ett välfärdssamhälle där de behövande som inte själva bär skuld för sina svårigheter, får det stöd de behöver. Samhället är vidare sekulärt, vetenskap är viktigt och individerna är självständiga. Att döma av behandlingen i de av Runblom granskade samhällskunskapsläroböckerna finns det dock inget som tyder på att det goda samhället med nödvändighet skulle vara mångkulturellt.

Inkludering/exkludering i läroplaner och läroböcker

När det gäller läroplaner finns det forskare som hävdar att de måste vara skrivna så att det lämnas utrymme för tolkningar. Det skulle annars vara omöjligt att uppnå konsensus kring dem (Sannerstedt 2001:30ff; Orlenius 2001:32). Det kan vara ett av skälen till att det även förekommer motsägelser i dem, vilket Torpsten konstaterat. Hon har genomfört textanalyser för att se vad som, enligt skolans styrdokument, ska erbjudas elever som läser svenska som andraspråk i flera olika läro- och kursplaner (Torpsten 2007:2). När det gäller utbildningens syfte: ”I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Lpo1994:5) finner Torpsten, vid jämförelse med tidigare läroplaner en fokusförskjutning mot individen, dess behov och resurser men:

Samtidigt begränsades deltagandet i ett multikulturellt samhälle eftersom skolan fortfarande avsåg att fostra och påverka eleverna att vilja omfattas av den svenska demokratins grundläggande värderingar. Detta talar dessutom både mot målet om jämlikhet och mot målet om valfrihet. Jämlika medborgare deltar fullt ut i det samhälle de lever i. Men då fostransuppdraget fortfarande är uttryckt som fostran i svensk demokrati, västerländsk humanism och kristen tradition har eleverna ingen valfrihet. Därför leder utbildningen formulerad i Lgr80 och Lpo94 inte heller till fullständigt deltagande för alla.
Torpsten 2007:12

Exkludering av vissa grupper förekommer med andra ord redan i läroplanen.

Den tidigare nämnda granskningen av i vilken mån värdegrunden genomsyrar läroböcker, visar på nedslående resultat. Ingen av de granskade böckerna klarar sig utan anmärkning (Skolverket 2009:Brister i skolans läroböcker). Andra undersökningar visar att läroböcker ofta innehåller dubbla budskap. Det gäller bland annat jämlikhet mellan könen som ofta framhålls i retoriken. I praktiken förevisas dock bilder av ojämlika förhållanden. Män har makt medan kvinnor saknar den. Kvinnorna visas i sina traditionella roller, ofta inom hemmets fyra väggar, medan män visas i mer mångskiftande roller. Detta har påvisats i en stor undersökning i UNESCO:s regi, av läromedel i flera länder (Milles 2008:20).

Läroböcker förändras i takt med värderingar i samhället. Detta visas i en sociologisk undersökning av sfi- läroböcker och undervisning under fyra decennier av Carlsson. Hon har gjort en diskursanalys av sfi- läromedel samt intervjuat personal och deltagare inom sfi- utbildning (Carlsson 2003:57). Där har hon funnit

en ickereflexiv utbildningsform som står i motsatsställning till ett kritiskt reflekterande förhållningssätt, som uppfattas som en svensk utbildningstradition (Carlsson 2003:224).

Carlsson finner att på 1960- talet, när det i första hand förekom arbetskraftsinvandring, bestod läroböckerna framför allt av praktisk samhällsinformation. Under 1970- och 1980- talet har fokus förskjutits mot vilka åtgärder samhället kan bistå med genom hela livet. Därmed skapas en bild av en person som är i behov av omfattande stöd. Under 1990- talet genomsyras sfi-läroböckerna av att det är individens eget ansvar att ta sig fram i samhället, genom att till exempel skaffa sig utbildning. Det är alltid majoritetssamhället som är normen. Hur den flerspråkige ska anpassas till samhället varierar däremot (Carlsson 2002:67).

Tills sist konstaterar Carlsson att tron på den formella utbildningen är fortsatt stor i samhället. Rubriken är dock ny. Det som en gång kallades ”utbildningssamhället” kallas nu för ”kunskapssamhället” (2003:53). Detta kan ses en ansvarsförskjutning från samhället som tillhandahållare av utbildning, mot individen som bör skaffa sig kunskaper för att kunna uppfylla sina åtaganden som god samhällsmedborgare.

Kamali menar i sin undersökning att det pågår en ”andrafiering” av flerspråkiga i läroböckerna (SOU 2006:50). Han har, utifrån frågan hur ”vi” definieras och hur denna kategori relateras till ”de andra”, undersökt läroböcker (SOU 2006:51). Kamali menar att ”Utbildningssystemet i allmänhet och skolböckerna i synnerhet är påverkade av det historiska anti-islamistiska inslaget i den ”västerländska” historiebeskrivningen.” (SOU 2006:52).

Trots att det finns studier som ”diskuterat den exkluderande partikulära ’västerländska synen’ förklädd i universalism” (SOU 2006:64) fortsätter man, att i religionskunskapsböckerna kontrastera ett humant, modernt, jämlikt och västerländskt ”vi” mot ett ”dom” som är inhumant, traditionellt och ojämlikt. (SOU 2006:64). Eftersom Kamali inte undersökt några samhällskunskapsböcker får vi inget besked om detta gäller även dem.

Hur läroböckerna inkluderar vissa grupper i samhällsgemenskapen medan andra exkluderas har även studerats av Mattlar som undersökt svenska som andraspråksböckernas ”medborgarfostrande innehåll d.v.s. det som rör socialisation och integration” (Mattlar 2008:12). Han skriver att:

Den selektiva traditionen kommer till uttryck bl.a. genom att utbildningen betonar social harmoni, exkluderar kunskaper som inte bekräftar den vita medelklassens normer samt utesluter konfliktperspektiv gällande orättvisor som berör kategorierna klass, kön och etnicitet.

Mattlar 2008:35

Mattlar placerar därmed normen, ”viet” i en bestämd klass, inte oväntat medelklassen.

Sammanfattningsvis framkommer här en bild av att det förekommer dubbla budskap i både läroplaner och läroböcker samt att tankarna om hur den flerspråkiga ska integreras har förändrats över tid. Idag betonas individens eget ansvar för att bland annat skaffa sig utbildning och därmed bli delaktig i samhället. Inkluderingen sker utifrån en bestämd norm och det gör enligt vissa forskare att vissa grupper per automatik tillhör ”vi” medan andra tillhör ”dom”. Normen kan sägas vara svensk medelklass.

Fördomar/stereotyper i läroböcker

När det gäller frågan om läroböckernas innehåll var kränkande, diskriminerande eller om det fanns stötande stereotyper fann Runblom, i sin granskning av hur etnicitet behandlades i ett antal läroböcker i samhällsorienterande ämnen, att det inte förekom.

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 stereotypier är dock att gå för långt.

Runblom 2006:47

Detta stöds inte av Kamali. Han menar att läroböckerna genomsyras av ”andrafiering” av icke- västerlänningar. Det västerländska framställs som överlägset, trots att man inte problematiserar vad det är som är den stora skillnaden gentemot resten av världen. Detta bidrar till att upprätthålla, vad forskare kallar sociala stereotyper. Med det menas stereotyper där det råder stor konsensus bland nästan alla medlemmar i samhället. Där ingår en även föreställning om att positionen i samhällshierarkin avgörs av den etniska bakgrunden. ”I detta sammanhang är maktförhållandena i samhället avgörande för överlevnaden och kontinuiteten av dessa sociala stereotyper.” (SOU 2006:48).

Den sociala stereotypifieringen skiljer sig från den individuella, där en person tillskrivs speciella attribut därför att det antas att alla individer som ingår i den grupp han/hon hon tillhör, har dessa egenskaper. De båda formerna står dock i ömsesidig

relation till varandra och de förstärker varandra (SOU 2006:48). När sociala stereotyper reproduceras i utbildningssystemet, utövas vad som kan benämnas ”symboliskt våld” mot grupper, som i det här fallet, inte tillhör det västerländska ”viet”. Detta är enligt Kamalis uppfattning ”ett kognitivt problem för ett samhälle där utbildningen utgör en av de viktigaste institutionerna för skapandet av gemenskap och tillhörighet” (SOU 2006:95).

Runblom är som nämnts, inte heller helt nöjd med läroböckerna. Han skriver att:

Problematiken med de granskade läroböckerna ligger inte så mycket på detaljplanet som på de perspektiv som anläggs. I det internationella umgänget finns förväntningar att individen har en reflekterad syn på sin egen kulturella och nationella bakgrund. [...] Etniska frågor i undervisningen gäller i första hand beskrivningen av ”vi” och ”de andra”. Självbilder uppstår genom kontrastering. ”Vi” jämför oss med ”de andra”, men vilka är ”vi” och hur beskriver vid dem som vi vill särskilja oss ifrån? Beprövad erfarenhet visar att självkänedom och insikter om den egna kulturkretsen är en förutsättning för att förstå omvärlden och andra civilisationer.
Runblom 2006:48

Runblom menar att undervisning i SO-ämnena troligtvis är som mest meningsfull om den ”kan förmedla det relativa och föränderliga i våra föreställningar om världen.” (Runblom 2006:49) ett förhållningssätt han endast i marginell utsträckning finner i de samhällskunskapsböcker han granskat. Min tolkning är att det är vad även Kamali efterlyser. De båda forskarna har däremot olika uppfattningar om huruvida det förekommer stereotypiseringar i läroböckerna. Kamali menar att det förkommer, medan Runblom som hävdar motsatsen.

Som nu vi har sett finns det flera granskningar av brister i läroböcker men det finns inte lika många om hur läroböcker bör vara utformade. I boken *Jämställt språk, En handbok i att skriva och tala jämställt*, menar författaren Milles att man kan främja jämlikhet mellan könen genom ett jämställt språk. Det handlar i främsta rummet om att ”rikta sig till både kvinnor och män, skriva och tala om både kvinnor och män.” (Milles 2008:11). Hon säger vidare att man ska ”undvika att förmedla en fördomsfull och stereotyp världsbild” (Milles 2008:12). Till sist påtalar Milles en tendens att undvika ”att ta upp könsrelaterad problematik, något som bidrar till en mindre nyanserad bild av det kunskapsfältet läroboken avser att belysa.” (Milles 2008:20). Man bör alltså ventilera eventuella problem gällande det kunskapsområde där man har för avsikt att förändra attityderna.

Milles resonemang får tjäna som en norm för hur en lärobok som vill påverka i bestämd riktning bör vara utformad. Finns det någon skillnad på läroböcker, som är

skrivna för olika målgrupper. Lyckas man bättre med inkluderingen, undviker man att förmedla stereotypa och fördomsfulla bilder och problematiseras det mångkulturella samhället bättre i en lärobok skriven för flerspråkiga?

Syfte

Ett led i försöken att öka skolornas förmåga att ge fler flerspråkiga elever möjlighet att nå kunskapsmålen, är att skapa läroböcker som specifikt riktar sig till målgruppen. Då blir det intressant att se om, och i så fall hur, de skiljer sig från läroböcker som har majoritetseleverna som målgrupp. Hur ser det generellt ut i dagens samhällskunskapsböcker? Har de sin utgångspunkt i ett heterogent och mångkulturellt samhälle eller fokuserar de på normalitet? Inkluderas elever som är flerspråkiga? I så fall hur?

Metod

Jag kommer med hjälp av textanalys att granska två läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet och högstadiet/gymnasiet. Jag har valt att använda en explorativ undersökningsmetod mot bakgrund av den av Milles skisserade normen för hur man kan främja jämställdhet mellan könen genom att behandla frågan på ett bestämt sätt. Fokus kommer därför att ligga på

- problematisering av mångkultur
- inkludering/exkludering
- fördomar/stereotyper

Undersökningen har också kvantitativa inslag där jag undersöker hur mycket av innehållet i de olika böckerna man ägnar åt olika frågor. Genom att se om det är någon skillnad i hur mycket utrymme man ägnar olika frågor i de båda läroböckerna, kan man få en uppfattning av vilka kunskaper författarna tycker att det är viktigt att förmedla, samt om det är skillnad i vilka kunskaper som anses nödvändiga för olika grupper.

Material

En undersökning av läroböcker är en undersökning av litteratur i en bestämd genre.

Mattlar skriver att:

läromedel ingår i genren sakprosa som har tre huvudfunktioner, nämligen att upprätthålla ett kollektivt minne, normera sociala praktiker och sprida kunskaper. Dessa tre huvudfunktioner stämmer väl in på den traditionella lärobokens kulturreproducerande karaktär där de tre funktionerna är sammanvävda.
Mattlar 2008:19.

Undersökningen omfattar två samhällskunskapsläroböcker:

Bok A, för enspråkiga: *Exposé samhällskunskap kurs A*, utgiven på Almqvist & Wiksells förlag (Arlt m fl 2003:362 sidor), är en bok som riktar sig till gymnasieskolans alla program. Då enspråkiga elever fortfarande är i majoritet, är slutsatsen att boken är skriven för dem. Boken har använts på min gymnasieskola, en skola med cirka 1100 elever på både teoretiska och praktiska program. Enligt baksidestexten ska samhällskunskapsämnet bland annat behandlas utifrån:

- Dagsaktuell forskning
- Demokrati och värdefrågor

Texten är skriven över hela sidorna. Boken innehåller bilder på nästan varje uppslag. I fortsättningen kommer denna bok att kallas bok A, eftersom den behandlar kursen samhällskunskap A på gymnasiet.

Bok B, för flerspråkiga: *Samhällsboken om Sverige- en basbok* är utgiven på Studentlitteratur (Öberg, Tollstadius, Axheimer 2006:135 sidor). På baksidan står att den är skriven på ett enkelt språk. Svåra ord förklaras i sitt sammanhang. Målgrupp är elever på högstadiet och gymnasiet som saknar nödvändiga grundkunskaper om det svenska samhället. Till boken hör en cd-rom där eleverna kan lyssna på texterna. Där finns även en ordlista där orden går att få översatta till ett tiotal språk. Av detta förstår vi att flerspråkiga elever är målgruppen.

Varje kapitel inleds med en skönlitterärt präglad text där vi får följa några ungdomar i deras vardag. Olika ungdomar råkar ut för, eller funderar över olika fenomen i samhället som sedan behandlas i faktatexten. Texten i faktaavsnitten är

uppdelad i spalter. I fortsättningen kommer denna bok att kallas för bok B eftersom den sägs vara en basbok.

Om läroböcker samhällskunskap säger Runblom i sin granskning att ”Ämnesvis och stadiervis finns påtagliga dispositionslikheter hos läroböcker i historia och samhällskunskap, en likformighet som inte helt kan förklaras med styrdokumentens krav” (Runblom 2006:43). Att de båda böckerna som ingår i undersökningen kan anses som representativa för genren i allmänhet, och för samhällskunskapsböcker i synnerhet styrks av att kapitlen i de båda böckerna, har snarlika rubriker som ”Arbete och pengar”, ”Lag och rätt” och ”Massmedier”. De flesta av rubrikerna återfinns dessutom i andra läroböcker i ämnet exempelvis *Millennium Samhällskunskap A* (Palmquist, Widberg 2000).

Avgränsning

I bok A finns en huvudrubrik, *Omvärlden*, som inte har någon motsvarighet i bok B. I bok B nämns EU mycket kortfattat. Utrikespolitiken avhandlas i två meningar (Öberg m fl 2006:133). Kapitlet är därmed omöjligt att jämföra och kommer därför inte att granskas. Det omfattar totalt 82 sidor. När dessa sidor i bok A lämnas utanför granskningen, och om man beaktar det faktum att bok A innehåller betydligt fler bilder, kommer skillnaden i omfång mellan de båda böckerna att bli mindre påtaglig.

Resultat och analys

Inledningsvis redogörs för om det goda samhället i de båda läroböckerna verkar vara det mångkulturella samhället, därefter ges exempel på inkludering/exkludering. Till sist redogörs för förekomst av fördomar/stereotyper.

Det goda samhället, det multikulturella samhället?

Det goda samhället är ett demokratiskt välfärdssamhälle och en rättstat, det framgår av både bok A och B. I bok B är ett uttalat kunskapsmål för ett kapitel att eleven ”ska känna till att Sverige är en demokrati och en välfärdsstat.” (Öberg m fl 2006:15).

Bygget av välfärdsstaten började efter andra världskriget. Med det menas att staten/samhället tog ett större ansvar för att folk skulle få en ökad trygghet, genom

pension, sjukförsäkring, stöd vid arbetslöshet med mera. Det blev allt vanligare med kyl, frys och bil också för vanligt folk.
Öberg m fl 2006:22

Det är de goda naturtillgångarna, tillgången till billig elektricitet samt ett hårt arbetande folk som skapar förutsättningarna för välfärdsbygget säger man. Fler materiella fördelar som välfärdsbygget för med sig är dammsugare, elektrisk spis, TV och toalett inomhus.”Sverige blev ett välfärdsland som kallades *Folkhemmet*.” (Öberg m fl 2006:18). Stycket omfattar 15 rader. (2006:18). Totalt ägnas ungefär en halv sida av bokens text åt välfärdsstaten. Cirka en fjärdel av denna halva sida går åt att räkna upp de materiella fördelarna med välfärdsstaten.

Betydligt mer utrymme ägnas välfärdssamhället i bok A. Kapitel *Social välfärd* omfattar cirka 30 sidor. Begreppet välfärdsstat betyder att ”politiska beslut är inriktade på att fördela samhällets gemensamma resurser så att ingen ska behöva vara hungrig, bostadslös, arbetslös eller fattig.” (Arlt m fl 2003:129). Man säger vidare att för att vi ska kunna tala om ett välfärdssamhälle krävs mer än bara tak över huvudet och mat för dagen. Med hänvisning till Maslows behovstrappa säger man att människor även har behov på de högre nivåerna exempelvis längtan efter bildning och kultur (2003:129). Välfärdspolitiken syftar därför till att skapa ett samhälle ”där varje människa känner sig någorlunda nöjd med sin tillvaro.” (Arlt m fl 2003:129).

I bok A säger man vidare att ”den svenska modellen av välfärdsstat –folkhemmet - sågs länge som ett föredöme även utanför Sveriges gränser” (Arlt m fl 2003:141). Tiden efter 1950 omtalas som ”folkhemmets glansperiod” eftersom den ekonomiska tillväxten gjorde det möjligt att införa reformer som gett oss mycket av det vi idag tar för givet som allmän grundskola, sjukpenning och sjukvård (2003:145). Tanken bakom välfärdssamhället sägs vara ”att individen skall känna sig fri och inte behöva ligga sina närmaste till last.” (Arlt m fl 2003:140).

Under 1980- talet uppkommer kritik där man vänder sig mot det höga skattetryck som välfärdsstaten medför (Arlt m fl 2003:147). Kapitlet avslutas med att man sedan 1990- talet tvingats till besparingar vilket har tvingat fram neddragningar i välfärdspolitiken (2003:147). Det har gjort att ”Nya välfärdsreformer baserade på individuell valfrihet och konkurrens har utvecklats och lett till framväxten av t ex kooperativa daghem, privata vårdhem och friskolor.” (Arlt m fl 2003:148).

I bok A ägnas ungefär två sidor åt att förklara och försvara de offentliga kostnader som välfärdsstaten för med sig. Man kallar det Robin Hood- principen, att ”ta från de

rika och ge till de fattiga.” (Arlt m fl 2003:134). För att kunna åstadkomma detta krävs att det skapas ”ett system för ekonomisk omfördelning som uppfattas som rättvist och effektivt av alla.” (Arlt m fl 2003:134).

I kapitlet *Från vaggan till graven* (Arlt m fl 2003:130ff) som omfattar cirka två sidor i bok A räknar man upp vilka skattefinansierade förmåner Sveriges invånare får ta del av. Det kanske skulle fungerat i en sfi- lärobok på 1970 och -80- talet om man ser vad Carlsson skriver i sin undersökning (6). Någon motsvarighet till detta finns inte i bok B. Det tillhör tydligen inte de kunskaper författarna till bok B anser är nödvändiga grundkunskaper för flerspråkiga.

I bok B diskuteras över huvud taget inte välfärdsstatens kostnader i det kapitel där ett av de uttalade målen med kapitlet är, att eleven ska känna till att Sverige är en välfärdsstat. Finansieringen av välfärden återkommer man istället till i andra kapitel. På ungefär en halv sida redogör man för kommunernas inkomster och utgifter samt landstingens/regionernas utgifter (Öberg m fl 2006:131).

Kostnaderna för välfärdssamhället omnämns även i den skönlitterärt präglade inledningen till ett kapitel i bok B. Där har man låtit två fiktiva elever skriva var sitt tal till Sverige inför nationaldagsfirandet. När Mustafa jämför Sverige med Somalia finner han ”Sverige nästan som ett paradiset.” (Öberg m fl 2006:9). Han säger vidare att ”Sverige är också ett land som ger. Staten men också vanliga människor, ger bort mycket pengar för att hjälpa andra. Det tycker jag är stort.” (Öberg m fl 2006:12).

Om den enspråkiga flickan Carro, sägs i bok B att ”Hon gillade att göra det oväntade.” (Öberg m fl 2006:9). Hon vill därför inte skriva ett hyllningstal till Sverige som hennes lärare tänkt, utan istället peka på det hon tycker är fel i samhället. Hon framför bland annat kritik mot diskriminering av kvinnor och invandrare på arbetsmarknaden samt påtalar att flerspråkiga förföljs av främlingsfientliga grupper (2006:11).

Detta leder över till frågor om jämställdhet och jämlikhet som är viktigt i det goda samhället. Som exempel på gemensamma svenska värderingar framförs i bok A ”tron på alla människors jämlikhet och lika värde, att ingen människa får diskrimineras på grund av kön, religion, ideologisk övertygelse eller etnisk tillhörighet.” (Arlt m fl 2003:19). När det gäller hur det fungerar i praktiken säger man att det fortfarande finns ”inslag av diskriminering i det svenska samhället” (Arlt m fl 2003:149). Ursprunget till mycket av diskrimineringen står att söka i okunskap och fördomar, därför är lagstiftning som skyddar individens rättigheter viktig

(2003:149). Detta påtalas även i bok B. I det ovan nämnda talet till Sverige säger Mustafa att det är bra det finns lagar som ”skyddar grupper som förföljs i andra länder, som homosexuella till exempel.” (Öberg m fl 2006:12).

Jämlikhetsfrågan tar man i bok A även upp i en beskrivning av hur majoritetskulturen har ett övertag över minoriteten. Detta problematiseras på så sätt att det kan orsaka värdekonflikter hos individen. När personen som tillhör minoritetskulturen försöker komma in i det svenska samhället, upptäcker att majoritetskulturen kan ha en nedvärderande syn, finns en risk att denna nedvärderande syn införlivas (Arlt m fl 2003:26).

Nästan alla vet att diskriminering förekommer i Sverige säger man i bok B och exemplifierar med ”invandrare som har mycket svårare att få jobb än infödda svenskar” (Öberg m fl 2006:76). Som förklaring till att arbetslösheten är högre bland flerspråkiga än bland enspråkiga har man förutom diskriminering, att flerspråkiga personer inte har lika mycket kontakter (Öberg m fl 2006:38).

När det gäller att värna människors olikhet fastslår man i bok A det inte innebär ”att alla slags seder och bruk måste tillåtas. Om religiösa och kulturella seder innebär att någons rättigheter kränks måste samhället ingripa.” (Arlt m fl 2003:151). Som exempel på när samhället måste värna individens rättigheter nämns kvinnlig omskärelse, hedersrelaterat våld och barnaga (Arlt m fl 2003:152). En del av detta resonemang förekommer även i det avsnitt där man diskuterar kulturmöten. Där säger man att man måste följa lagen i det land man befinner sig i. Man exemplifierar med lagar mot månggifte, barnaga och hedersrelaterat våld, lagar som alla som bor i Sverige måste följa. (Arlt m fl 2003:27).

Även i bok B lär sig eleverna att lagen gäller för alla som vistas i Sverige. Här nöjer man sig dock med att ta upp det hedersrelaterade våldet men även i bok B återkommer man till det två gånger (Öberg m fl 2006:39,74). Till bok B:s fördel kan sägas att den utförligare behandlingen av hedersvåldsproblematiken föregås av ett lika långt stycke där man tar upp våld mot kvinnor i allmänhet, samt att man tar upp hatbrott (Öberg m fl 2006:74f). Våld mot kvinnor behandlas inte alls lika utförligt på de 38 sidor som omfattar kapitlet *Lag och rätt* i bok A och hatbrott behandlas inte alls.

I bok A sägs att ”Kanske måste vi även lära oss om andra religioner och kulturer till följd av att vi fått grannar eller kollegor som invandrat till Sverige.” (Arlt m fl 2003:14). Detta uttalande måste betraktas som ett bejakande av det mångkulturella

samhället, men sättet man gör det på kan kanske uppfattas som en aning negativt, med krav på att vi måste lära oss om andra religioner och kulturer. Vidare säger man att kulturmöten kan medföra att ”Man får nya perspektiv och idéer och kan därmed skapa något nytt.” (Arlt m fl 2003:21). I övrigt framställs kulturmöten som något problematiskt.

Vad som kan orsaka problem i samband med kulturmöten redogör man i bok A för med hjälp en punktlista. En av dessa punkter handlar om människosynen.

Människosyn. Ska individen eller familjen sättas i centrum? I västerländska kulturer har vi en *individualistisk människosyn*. Alla individer betraktas som fria och jämlika. Barnuppfostran syftar till att skapa självständiga och kritiska individer som tar ansvar för sina egna handlingar och sätter sig själva i centrum för livet. I *kollektivistiskt* orienterade kulturer t. ex. österländska, är det familjen som är i centrum. Barnuppfostran syftar till att individen tar ansvar för hela familjens bästa och är solidarisk med kollektivet.

Arlt mfl 2003:24

Att detta är viktigt avspeglas i att delar av det här resonemanget återkommer i ytterligare två punkter på listan.

Kultur är något vi lär oss, det handlar om hur vi ska bete oss men också om vilka värderingar och synsätt vi ska omfatta, fastslår man i bok A. Det gör att människor från samma kultur ofta tänker på ett likartat sätt. Det i sin tur gör att det kan vara svårt att förstå människor som har en annan kultur (Arlt m fl 2003:19). Under rubriken *Kommunikationssvårigheter i kulturmöten* ger man ett exempel på när sådana svårigheter kan uppstå.

Om man t. ex. kommer från Mellanöstern och har en *religiös uppfattning av verkligheten* kan det bli problem när man samtalar med svenskar som har en icke-religiös (*sekulariserad*) världsbild, individerna talar förbi varandra.

Arlt m fl 2003:25

Här utpekas en grupp som kommer från ett bestämt område, samt religiös tro som potentiellt problemskapande. Även om författarna till bok A säger att man talar förbi *varandra* är det intressant att notera vem som nämns först i citatet ovan.

I bok A ger man fler exempel på medborgare som kan uppfattas som problematiska. ”Den som inte kan förändra sig tillräckligt snabbt kan lätt komma att betraktas som socialt oduglig.” (Arlt m fl 2003:14). Även om det är viktigt för den goda medborgaren att vara flexibel och självständig finns det gränser för vad samhället kan tolerera. Som exempel på vad som kan skapa problem för att man har

olika värderingar tar bok A upp muslimska föräldrar som önskar att ” deras barn ska ha islam på skolschemat eller att TV inte ska visa sex.” (Arlt m fl 2003:27). Det andra exemplet gäller abortmotståndet som finns hos många kristna (2003:27). Ett fjärde exempel som anförs är veganer som arbetar för att få människor att sluta äta kött. Två av tre exempel handlar alltså om religion.

I bok B säger man att i Sverige är många ateister och att det ”är en stor skillnad mot många andra länder där religionen är en självklarhet.” (Öberg m fl 2006:21). Man berättar dock kortfattat om Svenska kyrkan och om de kristna högtiderna och hur de styrs av kyrkoåret. Här nämner man också att en muslim ser Jesus som en av Guds profeter (Öberg m fl 2006:28ff).

I bok A nämns Svenska kyrkan med en enda mening som talar om när den upphörde att vara statskyrka (2003:202). När man diskuterar de tidiga folkrörelserna ägnas frikyrkorörelsen sex rader (2003:238). Den religiösa fundamentalismen i världen ägnas däremot en och en halv sida (Arlt m fl 2003:181).

Problemen med det mångkulturella samhället berörs på flera olika ställen i bok B, dock inte alltid lika väl problematiserat som i den skönlitterärt präglade inledningen till kapitlet *Folk*. Där har eleverna en debatt för och emot invandring. Man tar upp det faktum att invandrare begår fler brott än svenskar, vilket elever som är emot invandring använder som argument för att stoppa invandringen till Sverige. Detta argument bemöts med att arbetare begår ”tre gånger så många brott som tjänstemän. Tycker ni att alla arbetare ska ut ur Sverige då? Tänk också på att hälften av invandrarnas brott begås av folk från Norge, Danmark och Finland. Vill ni slänga ut dom?” (Öberg m fl 2006:29f). Här inkluderas flerspråkiga i en negativ kategori, som mer brottsligt belastade än enspråkiga. Inplaceringen i den negativa kategorin i problematiseras dock. Det gör även den kollektiva beteckningen ”invandrare”. Genom peka på att många flerspråkiga brottslingar, faktiskt tillhör en grupp människor vi vanligtvis brukar låta ingå i vårt ”vi”, personer från nordens, utmanas tankarna om ”den andre”.

I bok A konstaterar man att personer med utländsk bakgrund, tillsammans med fattiga, storstadsbor och redan straffade är överrepresenterade i brottsstatistiken (Arlt m fl 2003:81). Detta konstaterande finns även i bok B men man försöker komma med förklaringar och pekar bland annat på fattigdom och utanförskap (2006:30), liksom på den diskriminering som kan förkomma på arbetsmarknaden och i krogköer (Öberg m fl 2006:38).

Fördelarna med migrationen tar endast 13 rader i anspråk i bok B. Man säger att vi till att början med fick arbetskraft, när det saknades i den svenska industrin. Med migranterna fick vi nya seder men även kultur och företagande förnyades. Ett tillskott av entreprenörer berikade mat- och servicesektorn samt restaurangbranschen. Dessutom har idrotten fått ett antal nya profiler (2006:18). Man diskuterar även kostnaderna för invandringen och konstaterar då att eftersom många migranter kommer till Sverige i vuxen ålder innebär det att samhället kan undvika utgifter för utbildning (Öberg m fl 2006:38).

Undersökningen av om det goda samhället verkar vara det mångkulturella samhället i samhällskunskapsläroböckerna ger vid handen att så inte verkar vara fallet. Ingen av böckerna försöker förklara vilka värderingar, integration och inte assimilation, som enligt Runblom, bör genomsyra ett samhälle som vill kalla sig mångkulturellt. Det är inte heller tydligt att det verkligen är integration och inte assimilation som förespråkas, särskilt inte i bok A. Framförallt i denna bok framstår även stark religiös övertygelse problemskapande.

I bok A ägnas cirka sju sidor åt kulturmöten. Det avslutas visserligen med att ”En sann demokrat respekterar andra människors uppfattningar, tro och värderingar så länge de inte utgör ett hot mot själva demokratin.” (Arlt m fl 2003:28), men det lär inte bidra till att skapa någon positiv inställning hos de enspråkiga eleverna. Kapitlet om kulturmöten liknar mest en katalog över tänkbara problem som nästan verkar olösliga och näst intill farliga. När värderingar som är centrala för oss rubbas, kan helheten rasa och förvirring uppstå konstaterar man (Arlt m fl 2003:23). Den huvudsakligen skulden för problemen läggs på individen. Diskriminering beror på okunskap och fördomar (13). Även om man inte, som Milles funnit när det gäller könsproblematiken, undviker att ta upp problemen, kan en tämligen ensidig uppräknings av problemen med det mångkulturella samhället knappast anses tillräcklig för att verkligen belysa problematiken.

I bok B görs vissa försök att problematisera kategorierna ”vi” och ”dom” vilket både Runblom och Kamali efterlyser. Det framhålls några fördelar med mångkultur, även för samhället. Man försöker peka på tänkbara förklaringar till en del av de problem som förekommer och då inte enbart med fokus på individen. När det gäller behandlingen av det mångkulturella samhället är därför bok B att föredra framför bok A, trots att även den uppvisar vissa brister.

Båda läroböckerna förmedlar kunskaper men funktionerna upprätthålla ett kollektiv minne och normera sociala praktiker är, när det gäller det mångkulturella samhället, lite tydligare i bok A än i bok B.

Inkludering/ exkludering

Det positiva med dagens ungdom är att de inte självklart tar över föräldrarnas värderingar och det gör en mer ”öppen, flexibel och kritisk” säger man i bok A (Arlt m fl 2003:12), ett synsätt som enligt Carlsson är en del av den svenska utbildningstraditionen (5f). Ungdomar som ifrågasätter sina föräldrars och andra auktoriteters värderingar, representeras i bok B i första hand av två enspråkiga flickor. Det är Carro som gillade att göra det oväntade och som inte ville skriva något hyllningstal till Sverige (13). Den andra flickan är Stina. När Stinas pappa får se hur hon tänkt vara klädd då hon ska gå ut en fredagskväll, protesterar han. Han tycker att hennes klädsel är för utmanande. Stina svarar att ingen har rätt att våldta henne om hon så går naken. Pappan tvingas att kapitulera. (Öberg m fl 2006:62ff).

I bok B förekommer en konflikt mellan en flerspråkig pojke och läraren som pojken skyller på att läraren är ”rasist”. Han får dock inte medhåll av Mustafa som istället försvarar läraren (Öberg m fl 2006:25). På ett annat ställe i boken tar man upp att rasism kan förekomma i alla grupper i alla samhällen (Öberg m fl 2006:39).

I bok A verkar främlingsfientlighet i huvudsak vara förknippat med enspråkiga.

Vid kulturmöten kommer människor med svag kulturell identitet att ha större problem jämfört med människor som är trygga i sin kulturella identitet. Det visar sig att svenskar som av olika anledningar känner sig otrygga i sin svenska identitet känner större oro och otrygghet inför invandring till Sverige.
Arlt m fl 2003:21

Kapitlet *Grupptillhörighet – en fråga om makt*, i bok A avslutas med påståendet ”Många invandrare saknar fortfarande de resurser som ger inflytande och makt i samhället.” (Arlt m fl 2003:16). Här inkluderas flerspråkiga på ett stereotypt sätt genom att man utpekar många av dem som maktlösa.

I bok B får vi följa morgonbestyren i en flerspråkig familj. Där läser pappan Svenska Dagbladet och det framgår att han ogillar kommersiella TV-kanaler. Man har en parabolantenn så att man också kan följa arabiska nyhetssändningar. De är spännande och annorlunda jämfört med de svenska enligt dottern Fatima. Fatimas

mamma oroar sig lite när hon ser att Fatima läser Okey. ”Du får väl inte anorexi nu?” (Öberg m fl 2006:49).

Inkludering med hjälp av namn förekommer i några uppgifter till två av kapitlen i bok A. Det handlar om fem enspråkiga personer och en enspråkig familj (Arlt m fl 2003:63f, 96). I övrigt förekommer inkludering/exkludering i huvudsak genom att man talar om vi och oss, som exempelvis i det citerade paritet om människosyn där man säger att ”i västerländska kulturer har vi...” (15) vilket inkluderar vissa och exkluderar andra.

I bok B finns exempel på flerspråkiga individer från länder både i och utanför Europa i de skönlitterärt präglade delarna. Man talar om och riktar sig till både enspråkiga och flerspråkiga. Inkluderingen är betydligt mycket bättre i bok B än i bok A, även om den kunde ha gjorts med lite större eftertanke.

Läroböckerna förmedlar åter kunskaper, funktion upprätthålla ett kollektiv minne är tydligast i bok A medan funktionen normera sociala praktiker är lite tydligare i bok B än i bok A, framförallt i de skönlitterära delarna.

Fördomar/stereotyper

Hur förutfattade meningar uppstår förklaras i bok A med följande exempel. Om en arbetsgivare anställt två personer från ett land och båda missköter sig ligger det ”nära till hands att arbetsgivaren drar slutsatsen att också alla andra från samma land är lika misskötsamma.” (Arlt m fl 2003:22). Av detta förstår vi att de nyanställda inte kommer från Sverige. Avsikten är att visa på det orimliga i att vi klumpar ihop individer till ett kollektiv och låter enskilda individer stå som representanter för hela gruppen. Med det här exemplet åstadkommer man en inkludering av flerspråkiga, som placerar dem i en kategori som inte klarar kraven på arbetsmarknaden. Man riskerar därmed att förstärka den bild man avser att motverka. Om man istället valt 43-åriga svenska män hade kanske eleverna tvingats till reflektion.

Inte heller bok B klarar av att undvika att förmedla vad som kan kallas sociala stereotyper (7). I boken finns tre enspråkiga lärare (Öberg m fl 2006:7, 25, 47). Där presenteras ytterligare fyra enspråkiga personer som har arbete (Öberg m fl 2006:102,105f). Det finns ett exempel på en flerspråkig person som har ett arbete på ett callcenter där behandlingen av de anställda är tvivelaktig (2006:103). Mustafa har

möjlighet att arbeta extra vid sidan om studierna i ett gatukök (2006:86). Den enda som får ett arbete i boken, är en enspråkig pojke som får ett sommarjobb (Öberg m fl 2006:106).

Två kommunfullmäktigeledamöter, varav en är ordförande i fritidsnämnden, är enspråkiga män. Den tredje är en är en flerspråkig kvinna, med ett europeisk klingande namn (Öberg m fl 2006:123ff). Ytterligare en flerspråkig person presenteras i en roll med makt och inflytande, ishockeytränaren som kommer från Lettland (Öberg m fl 2006:122).

Mustafa propagerar för den ”svenska modellen” att försöka lösa problem med rasism i klassen genom att ordna en debatt. Han är dock själv för osäker för att tala inför klassen. Den som får föra huvudtalan mot två främlingsfientliga enspråkiga pojkar blir därför en enspråkig pojke. Till sin hjälp har han en flerspråkig pojke. Tre av fyra elever som har en uttalad åsikt i en fråga, och som de är beredda att stå upp för, är alltså enspråkiga (Öberg m fl 2006:25-32).

De stereotypa bilderna kan även gälla enspråkiga. I bok B behandlas svenskarnas fester. Här får man uppfattningen att alkoholkonsumtion är mycket central för enspråkiga i samband med festligheter. Om midsommar sägs det att: ”Det är fest överallt – och inte sällan dricks det för mycket sprit.” (Öberg m fl 2006:20). Till kraftorna dricker man öl och brännvin, till surströmmingen mjölk, öl och brännvin och till ålen vid de skånska ålagillena, öl och brännvin (Öberg m fl 2006:20). Fredagsfest innebär följdriktigt alkoholkonsumtion för Stina i bok B. Däremot inte för Fatima som också är med och festar. Hon är den enda som inte dricker. ”Hon var troende muslim. Reglerna i hennes religion islam sa att man inte fick dricka alkohol.” (Öberg m fl 2006:64).

Sammanfattningsvis går det att hålla med Runblom att individuell stereotypifiering inte förekommer men det går också att hålla med Kamali. Sociala stereotyper (7) förekommer. Enspråkiga personer som har ett arbete och som står för sina åsikter i klar majoritet i bok B. I bok A väljer man att använda sig av exempel som istället för att få eleverna att reflektera över sina fördomar, riskar att förstärka dem.

Läroböckerna förmedlar kunskaper, funktionen normera sociala praktiker är tydligare i bok B än i bok A. I bok B finns även inslag av att upprätthålla ett kollektiv minne om än för enspråkiga.

Diskussion

Detta avsnitt inleds med en återkoppling till tidigare forskning, därefter diskuteras fynden i läroböckerna när det gäller det mångkulturella samhället, följt av inkludering/exkludering och sist stereotyper/fördomar.

Milles tankar om att det går att åstadkomma större jämlikhet mellan könen genom att behandla frågan på ett bestämt sätt, har likheter med delar av det som skolverket framhåller som framgångsfaktorer i undervisning, inkludering som gör att eleverna blir berörda och känner sig delaktiga. Det är väl ställt utom all tvivel att inkludering med hjälp av negativa stereotyper motverkar sitt syfte.

Om detta förekommer eller inte har läroboksforskarna olika uppfattningar. Runblom drar i sin granskning delvis andra slutsatser än vad Kamali gör. Beror det på att Runblom har använt en annan (odefinierad) metod än Kamali, och tydligen inte heller är fullkomligt klar över vilken metod Kamali använt? Runblom hävdar att Kamali har använt en kombination av kvantitativ och kvalitativ analys (Runblom 2006:10) medan Kamali själv säger att han använt sig av innehållsanalys (SOU 2006:51).

I Runbloms granskning var det dessutom det explicita som stod i fokus (Skolverket 285/2006:14), vilket kan förklara att han delvis drar andra slutsatser. Personligen lutar jag dock, efter att ha genomfört min undersökning, åt att ge Kamali rätt. Det förekommer ett visst mått av ”andrafiering” genom att man i båda läroböckerna framhåller den individualistiska människosynen om än på lite olika sätt.

Alla ska med?

När vi jämför hur mycket utrymme som ägnas åt välfärdssamhället ser vi att det tydligen är viktigare att enspråkiga elever har god kännedom om det, än flerspråkiga. Trettio sidor i bok A mot knappt en sida i bok B, går åt till att behandla ämnet. Man kan tänka sig att det, förutom kunskapsförmedling till de enspråkiga eleverna, handlar om ett sätt att upprätthålla ett viktigt kollektiv minne av ett folkhem, som nu av vissa, anses tillhöra det förflutna. Men det kan finnas fler orsaker.

Runfors skriver att en central beståndsdel i den moderna självförståelsen, är solidariteten med svagare och behövande (2003:166). Skillnaden i omfång av den

text som behandlar välfärdssamhället är kanske ett exempel på hur man vidmakthåller den här självbilden, eller med Kamalis ord, skapar ”homogena och förutsägbara medborgare med en samling gemensamma nationella normer och värderingar.” (SOU2006:12). Varför är man då i bok B inte lika intresserad av att förmedla dessa gemensamma värderingar till de flerspråkiga eleverna. En tolkning av detta som kan verka rimlig i ljuset av Kamalis analys, är att det är ett sätt att upprätthålla det evolutionistiska tänkandet, att visa på välfärdssamhället som en höjdpunkt i en lång utvecklingskedja, för de enspråkiga eleverna.

Ett av de största problemen med välfärdssamhället enligt bok A, det höga skattetrycket ägnar man en hel del utrymme åt att förklara och försvara. Bok B behandlar denna fråga mycket summariskt. Man kan fundera på om det är för att det är de enspråkiga eleverna som med större sannolikhet kommer att komma in på arbetsmarknaden och betala skatt i framtiden. Därför behöver de kostnader välfärdssamhället för med sig få legitimitet hos dem.

Författarna till bok B, kan ha haft en tanke om att flerspråkiga elever har större kunskaper om vad det innebär att leva utan sociala skyddsnet och därför per automatik är mer välvilligt inställda till välfärdssamhället. Enspråkiga elever som är födda i välfärdssamhället har en tendens att ta sådant som fri skolgång, gratis skollunch och möjlighet att studera vidare för givet, vilket också impliceras i bok A.

Man kan också fundera över varför man i bok B lägger fokus på de materiella fördelarna som välfärdssamhället för med sig. Är det för att man har en tanke om att de utgör en större lockelse på den flerspråkiga målgruppen? Eller är det för att man inte tror att frihet från beroendet av den egna familjen, kan utgöra en lika stor lockelse på flerspråkiga?

Om vi beaktar Milles påstående, att man bör behandla den problematik man vill belysa, kan man hävda att bok A uppfyller kravet. Men frågan är om en katalog över problem kan anses bidra till att nyansera kunskapsfältet. Olikheter medför problem (17,18) och ställer dessutom krav på oss, vi måste lära oss nya saker. Man kan då fundera över hur många enspråkiga som verkligen har haft intresse eller upplevt tvånget, att de måste lära sig något om en annan religion, för att de fått grannar eller kollegor som bekänner sig till den. Särskilt inte när det är också uppenbart, framförallt i bok A, att religionen inte har någon plats i det svenska samhället, vilket stödjer Matlars (2008) och Brunes (2000) tes, att det svenska samhället är sekulärt. Det finns fler tecken som tyder på det.

Religionen har utövat inflytande på det svenska samhället betydligt längre tid än tanken om folkhemmet. Eftersom den fortfarande utövar inflytande över det svenska samhället och den svenska skolan, bland annat genom läroplanen som förskriver att skolan ska gestalta och förmedla värden i överensstämmelse med kristen tradition (Lpf 94:3), kan man fråga sig om inte detta också, i likhet med folkhemstanken, är ett kollektivt minne som behöver upprätthållas i bok A. Det är kanske vad bok B försöker göra, upprätthålla ett mångkulturellt kollektiv minne, genom att berätta att muslimer menar att Jesus var Guds profet och att de inte dricker sprit, vid sidan av de kunskaper man förmedlar om religionen i Sverige.

Man kan också fundera över varför enspråkiga elever, till skillnad från flerspråkiga behöver ha kännedom om religiös fundamentalism vilket inte alls behandlas i bok B, och tvärtom, varför flerspråkiga elever behöver ha kunskaper om hatbrott men inte enspråkiga eftersom de inte alls behandlas i bok A. De som löper störst risk att begå hatbrott får ingen undervisning om dem. De som löper störst risk att lockas till den religiösa fundamentalismen får ingen undervisning om vad det handlar om.

När det gäller vilken människosyn samhället bör genomsyras av framkommer det tydligt i bok A. Dels behandlas den individualistiska människosynen mer ingående och man använder sig av fler ord med positiva konnotationer för att beskriva den, än för att beskriva den kollektivistiska. Dels påtalar man att det kan skapa problem i möten mellan människor om man har "fel" människosyn. Enligt Runblom har läroplanerna för skolan ett identitetsperspektiv som tar sikte både på individen och på kollektivet. Men individen kan ha multipla identiteter. "Etniciteten är 'situationell' och 'relationell', dvs. kan ta sig olika uttryck vid i olika situationer, vid olika tidpunkter och i olika sociala sammanhang." (Runblom 2006:49) Detta faktum är något som ingen av de undersökta böckerna tar fasta på.

Man kanske inte kan säga att någon av läroböckerna konsekvent uppvisar de av Mattlar påtalade tendenserna att man "utesluter konfliktperspektiv gällande orättvisor som berör kategorierna klass, kön och etnicitet." (Mattlar 2008:35). Men man kan inte heller hävda bok A verkligen behandlar dem eftersom orsaken till problemen läggs hos den enskilda individen. Individuella problem tenderar att få individuella lösningar. På dessa punkter ger bok B på några ställen en något mer nyanserad bild.

Inkludering eller exkludering

Författarna till bok B har tagit del av vad forskningen kommit fram till gällande könsproblematiken. När man diskuterar kriminalvården säger man att den är till för ”att hon eller han” (Öberg m fl 2006:78) inte ska återfalla i brottslighet, när man i bok A istället fastslår att män begår flest brott (Arlt m fl 2003:81). Positiv särbehandling exemplifieras i bok B med ”när man väljer en kvinna till jobbet som bilmekaniker istället för en lika duktig man.” (Öberg m fl 2006:114). Är det för att försöka överföra jämställdhetstankar till de flerspråkiga eleverna som man valt detta exempel, istället för att exemplifiera med flerspråkiga kontra enspråkiga?

Författarna till bok B har även tagit till sig vad forskningen påvisat, att det underlättar förståelsen om man visar verkliga människor. Det gör man gör i de skönlitterärt präglade delarna. Här finns ungdomar som gör vad ungdomar gör mest som att skolka från skolan, surfa på nätet, söka sommarjobb, festa och trimma mopeder. Personerna har namn som visar att flera av dem är flerspråkiga. Men det räcker kanske inte med det. Det är viktigt att fundera på i vilka roller man visar upp personerna. Att i huvudsak visa upp personer som har arbete, som har eller försöker utöva inflytande, som enspråkiga ger inte de flerspråkiga eleverna några positiva förebilder, snarare tvärtom. Här finns en påtaglig risk att eleverna får en bild av flerspråkiga som arbetslösa, maktlösa och osjälvständiga och man riskerar att upprätthålla den rådande maktordningen.

De enspråkiga flickorna som presenteras är däremot starka, självständiga och kritiskt tänkande tjejer. Carro skriver det kritiska talet om Sverige (13) och Stina tar strid med sin pappa när han har synpunkter på hur hon är klädd (21). Hur hade det fungerat om man istället för Carro hade låtit en flerspråkig tjej med hijab skriva ett kritiskt tal om Sverige? Förmodligen inte alls om man får tro Bruness bild av den muslimska kvinnan (8). Frågan är då om de här bilderna hjälper eller stjälper de flerspråkiga eleverna? Trots goda intentioner lyckas författarna till bok B inte riktigt överföra vad genusforskarna påtalat som brister i hur läroböcker hanterar kön, till en flerspråkig kontext.

I både bok A och bok B finns vissa tendenser att utmåla flerspråkiga som maktlösa. När man diskuterar makt och maktlöshet blir det därför intressant att jämföra med en maktpyramid som finns återgiven i en av de samhällskunskapsböcker som tidigare använts på min skola, *Millenium*. Enligt den ligger den yttersta makten i Sverige hos

0,05 procent av befolkningen. Dryga fem procent kallas klättrare. Med det avses personer som strävar uppåt för att få mer makt. De som inte har någon annan makt än sin rösträtt är den stora majoriteten, enligt denna modell 94 procent av befolkningen (Palmquist, Widberg 2000:111). Majoriteten av Sveriges befolkning saknar alltså de resurser som ger makt och inflytande, oberoende av om de är enspråkiga eller flerspråkiga.

Att inte självklart överta föräldrarnas värderingar kan uppfattas stå i motsatsställning till hur det förhåller sig i de kollektivistiskt orienterade kulturerna, där det är familjen som är i centrum. Att skiljelinjen går mellan individen och kollektivet är tydligt i bok A. Därför betonar man att välfärdssamhället gynnar individens frihet framför allt i förhållande till familjen. Detta argument kanske inte hade varit lika gångbart i bok B och det kan vara ett skäl till att man istället i bok B fokuserar på de materiella fördelarna.

I bok A tar man vidare, i samband med att man diskuterar välfärdssamhällets urholkning upp de privata och kooperativa former av samhällstjänster, som tidigare endast erbjudits i kommunal och statlig regi. Här kan vi se en förskjutning från det kollektiva ansvaret, mot det individuella när det gäller organisationsformen men också en förskjutning från lösningar som kollektiva, lika för alla, mot individuella lösningar, där du som individ måste ta ställning och värdera för att välja. Dessa alternativ nämns inte i bok B. Förväntas de flerspråkiga inte ha intresse, kunskaper eller möjligheter att välja?

När det gäller reflektionen över hur vi kategoriserar ”vi” och ”dom” som både Runblom och Kamali efterlyser (8) skulle säkert många enspråkiga elever ha nytta av bok B. För att flerspråkiga elever ska reflektera över sina kategoriseringar av medmänniskorna är jag inte säker på att boken är lika effektiv. De blir serverade argument som de kan använda i diskussioner med främlingsfientliga enspråkiga, men jag tror att det ska till andra exempel för att utmana flerspråkigas ”vi” och ”dom”.

Fördomar och stereotyper

I båda läroböckerna tycks det vara assimilation och inte integration som är ledstjärnan. På flera ställen i båda böckerna är det tydligt att det är svenska medelklassvärderingar som är normen. Det är också som representanter för dessa

värderingar man väljer att inkludera flerspråkiga i bok B. Men inkludering kan inte bara handla om att byta namn på personer. Man måste presentera bilder som eleverna känner igen sig i. Annars löper man risken att man istället för att presentera trovärdiga personligheter, presenterar något som kan uppfattas som omvända stereotyper. Ett exempel på detta är Mustafas tal till nationaldagen. Jag ställer mig frågande till i vilken mån det ”stämmer med verkligheten” att en flerspråkig yngling, eller för den delen en enspråkig, anser att homosexuellas rättigheter är viktiga?

När det gäller frukostbestyren i den flerspråkiga familjen upplever jag att det närmar sig karikatyr. Man låter pappan ha typiska medelklassvärderingar, han är kritiskt till kommersiell TV och han utför medelklassysslor, läser Svenska Dagbladet. Mamman oroar sig över saker som förmodligen är typiskt för svenska medelklassmammor att oroa sig för, att dottern ska drabbas av anorexi. Det förekommer absolut flerspråkiga familjer med utpräglade medelklassvärderingar, men det är säkert inte barnen i dessa familjer som behöver studera samhällskunskap med hjälp av bok B. De elever som kommer att använda bok B, kommer med största sannolikhet inte att känna igen sig i den här familjen, förutom möjligen i att man har parabolantenn.

När det gäller redogörelsen för enspråkigas alkoholkonsumtion i samband med fester kan man självfallet fundera över om detta är viktiga kunskaper för elever som saknar nödvändiga kunskaper om det svenska samhället, eller om det snarare är ett uttryck för att normera sociala praktiker, eftersom det i detta fall knappast kan handla om att upprätthålla ett kollektivt minne.

Utfallet av denna granskning kan därmed sammanfattas i att:

- Ingen av böckerna lyckas med att ge en nyanserad bild av problematiken även om boken för flerspråkiga lyckas något bättre.
- Boken för enspråkiga riktar sig enbart till enspråkiga medan boken för flerspråkiga försöker rikta sig till både enspråkiga och flerspråkiga.
- Båda böckerna innehåller fördomsfulla och stereotypa bilder.

Slutord

Skolverket säger att ” Det är mycket svårt att skriva en lärobok som är "korrekt" utifrån alla aspekter. Därför är det jätteviktigt att använda flera olika läromedel.” (Skolverket 2009: Brister i skolans läroböcker). Då marknaden fortfarande är liten

för läroböcker skrivna direkt för målgruppen flerspråkiga, är det särskilt viktigt att författarna till dessa läroböcker är uppmärksamma på vilka värderingar de förmedlar, eftersom flerspråkiga riskerar att i större utsträckning bli hänvisade till en enda lärobok. Den här undersökningen kan därför tyckas vara extra hård mot boken som skrivits för flerspråkiga trots att den egentligen har klara fördelar jämfört med boken som skrivits för enspråkiga. Men det handlar inte bara om att eleverna ska förstå. Det handlar också om vad de förstår. Författarna till bok B har gjort ett lovvärt försök men de når inte hela vägen fram. Den explicita inkluderingen som förekommer i bok B är förmodligen mer stötande om den blir negativ, än den implicita inkludering som förekommer i bok A.

Dagens samhällskunskapsböcker har en grannliga uppgift. Det mångkulturella samhället är en förhållandevis ny företeelse vilket innebär att det finns mindre av kollektivt minne att upprätthålla. Kulturreproduktionen handlar därmed inte lika mycket om att reproducera, som om att producera något nytt. Med tanke på att det obligatoriska skolväsendet snart har 170 år på nacken är det förstås inte första gången som detta inträffar. Frågan är dock om inte det mångkulturella samhället är den största utmaningen hittills.

Tvärtemot vad Runblom hävdar (2) har Sverige varit ett jämförelsevis homogent land. Många av våra flerspråkiga elever kommer från länder där olika kulturer sedan många generationer levt sida vid sida. Det ligger därför nära till hands att tänka att det faktiskt är de enspråkiga som mest behöver läroböcker som rustar dem för det mångkulturella samhället, men som vi nu har sett, inte får det.

Forskning visar på att det finns förväntningar på att skolan ska vara en arena för att omskapa människors livsmöjligheter vilket bland annat Kamali ger uttryck för. Dessa förväntningar ofta har kommit på skam. Om detta förhållande beror på att det inte går att utjämna skillnaderna eleverna för med sig till skolan, eller om det bara visar att nuvarande skolsystem inte klarar det, ska jag låta vara osagt. De granskade läroböckerna verkar dock inte vara till någon hjälp för att åstadkomma integration. I båda böckerna är det tydligt att det är majoritetssamhället som är normen och att assimilation snarare än integration är ledstjärnan. Det finns framförallt i bok A en tendens att utmåla flerspråkiga mer som en belastning, än som en tillgång för samhället.

Eftersom min granskning visat att de läroböcker jag undersökt riskerar att vidmakthålla fördomar och innehåller sociala, negativa stereotyper och därmed

riskerar att bidra till att upprätthålla den rådande maktordningen, kan jag inte annat än välkomna den återkommande granskning av läroböcker som Skolverket föreslagit. Milles konstaterar nämligen att målsättningen att skriva könsneutrala läroböcker de senaste åren har resulterat i ”en någorlunda kvantitativ balans mellan omtalade kvinnor och män och i många fall tar det undersökta läromedlet upp jämställdhetsaspekten.” (Milles 2008:21). Det ligger nära till hands att tro att de granskningar som gjorts är en förklaring till denna utveckling.

Kanske är återkommande granskningar en framkomlig väg för att det mångkulturella samhället, med integration istället för assimilation, ska bli något mer än en retorisk fråga. I detta sammanhang skulle det också vara mycket intressant att fundera på om det finns något område där läroböckerna faktiskt har legat i framkant och initierat en förändringsprocess och i så fall ta lärdom av dem.

Referenser:

Andersson, Mats, Michaela Arlt, Fuat Deniz, Kjell Engelbrekt, Hanns von Hofer, Ci Holmgren, Fredrika Lagergren, Börje Ring, Annika Svensson, Henrik Tham (2003) *Exposé, Samhällskunskap kurs A*, Stockholm: Liber AB, Almqvist & Wiksell

Axheimer, Petra, Bengt Tollstadius, Ingemar Öberg (2006) *Samhällsboken om Sverige, En basbok*, Lund: Studentlitteratur

Bergstöm, Göran, Kristina Boréus (2000) *Textens mening och makt, Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, Lund: Studentlitteratur

Brembeck, Helene (1992) *Efter Spock uppfostran idag*, Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige

Brune, Ylva (2000) *Stereotyper i förvandling, Svensk nyhetsjournalistik om invandrare och flyktingar*, Stockholm: Regeringskansliet UD, MENA- projektet, Delstudie 11

Carlson, Marie (2002) *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen* Studies in Sociology, No 13, diss. Göteborg

Carlsson, Marie (2003) *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* Lund: Studentlitteratur

Mattlar, Jörgen (2008) *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)* Uppsala Universitet

Milles, Karin (2008) *Jämställt språk, En handbok i konsten att skriva och tala jämställt* Stockholm: Språkrådet och Norstedts akademiska förlag.

Orlenius, Kennert (2001) *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa förlag

Palmquist, Christer, Hans Christian Widberg (2000) *Millennium Samhällskunskap A* Stockholm: Bonnier utbildning

Runblom, Harald (2006) *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker* Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?" Stockholm

Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan* Stockholm: Prisma

Sannerstedt, Anders (2001) Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken. I *Politik som organisation: Förvaltningspolitikens grundproblem*. Bo Rothstein (red). Stockholm: SNS Förlag

Skolverket (2006) *I enlighet med skolans värdegrund*, Rapport 2006: 285 Stockholm: Fritzes förlag

Skolverket (2009) *Brister i skolans läroböcker*,
<http://www.skolverket.se/sb/d/1708/a/14589> hämtad 2009-11-22

Skolispektionen, <http://www.skolinspektionen.se/sv/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/Sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska/> hämtad 2009-11-09

SOU 2006:40 Skolböcker och kognitiv andrafiering , Kamali i *Utbildningens dilemma, Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Rapport av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2006) red. Sawyer, Lena och Masoud Kamali, Stockholm: Fritzes

Torpsten, Ann-Christin, *Svenska som andraspråk i skolans styrdokument*, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy E-tidskrift 2007:2
<http://www.upi.artisan.se/docs/Doc287.pdf>