



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Normerande läseböcker i grundskolan?  
Om heteronormativitet i läromedel

Hanna Olsson

Samhällspedagogik/LAU395

Handledare: Michael Walls

Examinator: Carl Henrik Lyttkens

Rapportnummer: VT11-2450-04

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Normerande läseböcker i grundskolan? Om heteronormativitet i läromedel.

**Författare:** Hanna Olsson

**Termin och år:** Vt-2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Michael Walls

**Examinator:** Carl Henrik Lyttkens

**Rapportnummer:** VT11-2450-04

**Nyckelord:** Heteronormativitet, queerteori, genus, normkritiskt perspektiv, läseböcker, läromedel

### **Sammanfattning**

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur genus konstrueras och gestaltas i läromedel för grundskolans tidigare åldrar. Påverkas läromedelstexterna av den heteronormativa ordningen och i så fall hur? Vad förmedlar läsebokstexten och hur stämmer dessa budskap med skolans värdegrund och uppdrag?

Två läseböcker i svenska för årskurs 1 och 2 är analyserade och granskade utifrån ett queerteoretiskt perspektiv. Kritisk diskursanalys används både som metod och teoretisk ram.

Studien visar att läromedelstexterna förmedlar stereotypa genuskonstruktioner och genomsyras av en heteronormativ ordning och därmed bryter mot skolans värdegrund och uppdrag. Genom att anta ett normkritiskt perspektiv i sin undervisning kan lärare bättre fullfölja sitt uppdrag i enlighet med grundskolans läroplan. Elever får då också möjlighet att inom ramen för skolan kritisera fastlagda, rådande normer för bland annat genus och sexualitet. Lärare kan utbilda för social förändring och skolan kan bli en alternativ plattform från samhällets strikta mall för identitet, livsstil, kropp och sexualitet som följer ett heteronormativt manus.

## **Förord**

Jag vill rikta ett varmt tack till min handledare Michael Walls på institutionen för Globala studier som i tid och otid funnits tillhands för att stötta, uppmuntra och bidra till tankestrukturering när jag känt mig vilse i skrivprocessen.

# Innehållsförteckning

Förord .....	1
Inledning.....	0
Bakgrund.....	1
Varför läseboken?.....	1
Problemformulering.....	3
Vad säger läroplanen?.....	3
Syfte .....	4
Frågeställningar.....	5
Tidigare forskning.....	5
Teoretiskt perspektiv och begreppsdiskussion.....	7
Queerteori .....	8
Genus .....	9
Norm .....	10
Heteronormativitet.....	11
Val av metod.....	11
Urval och tillvägagångssätt.....	12
Genomförandet .....	13
Resultatredovisning och analys .....	15
Övrigt.....	16
Aktiviteter .....	20
Aktionsradie.....	21
Omsorg om barn .....	23
Relationer.....	26
Behov av tröst.....	28
Yrken .....	29
Utseende .....	31
Sammanfattning.....	32
På vilket sätt bidrar läromedelstexterna till att skapa och återskapa föreställningar om manligt och kvinnligt genus?.....	32
Finns det läsebokstext som utmanar den heteronormativa diskursen? .....	33
Vad förmedlar läsebokstexterna och hur överensstämmer dessa budskap med skolans värdegrund och uppdrag? .....	34
Slutdiskussion.....	35

## Inledning

Med många vänner som nyblivna föräldrar har jag letat en och annan barnbok. Det har då slagit mig hur få böcker det finns där författarna inte på ett stereotypt vis framställer flickor, pojkar och familjer. Det verkar vara en tendens som även syns i skolans läseböcker. Under vfu-perioderna har jag häpnat över läromedel som används i skolorna, både nyskrivet och äldre material, som skriver flickor och pojkar på näsan hur de ska agera, klä sig och vara för att vara »riktiga», »sanna» representanter för sitt kön. Jag anar framställningar som »gör» individer till flickor och pojkar. För det verkar vara viktigt att pojkar och flickor särskiljs och görs till varandras motsatser. Jag ställer mig frågan om det är så att genus i läseböckerna skapas utifrån en heteronormativ diskurs? (Om dessa två sistnämnda begrepp samt andra kommer jag att redogöra för under begreppsdiskussionen).

Kan skolan förstås som en institution där normer och maktordning reproduceras? Bromseth (2010) hänvisar till forskning från och med 2000-talet som visar studier, oberoende av årskurs eller skolämne, där ”utbildning och skola förstås som viktiga arenor för (åter)skapandet av normer i allmänhet och en heteronormativ ordning i synnerhet” (2010:29). Jag ser skolan som en plats där drömmar om en framtid skapas och en plats som i viss mån dikterar hur denna drömframtid ska se ut. Detta skapande sker i undervisning och på raster i interaktion mellan elever, lärare och elev och mellan elever och läromedel. Därför är det ett problem om det i skolan och i läromedel finns en heteronormativ ordning som styr elevers drömmar, deras berättelser om sig själva och sina identitetsskapande processer efter ett heterosexuellt manus som påhejar vissa val och avfärdar andra.

En heteronormativ ordning är en förtryckande struktur då den osynliggör elevers erfarenheter och hindrar en fri uppväxt, en fri identitetsprocess och ett fritt kunskapande. Ett frigörande från förtryckande strukturer kräver medvetenhet om de maktstrukturer som förtrycker. Bromseth (2010:38) hänvisar till Paolo Freires idéer om en icke förtryckande pedagogik som skapar förändring genom att medvetandegörandet sker tillsammans med den förtryckta. En sådan pedagogik i skolan kan innebära en risk då så stor vikt läggs vid strukturerna att de kan upplevas som oföränderliga och låsta. Därför behövs det teorier och perspektiv som belyser och ifrågasätter vem/vilka och vad som konstruerar strukturerna samt när och hur de reproduceras. Queerteori, som jag kommer att använda i min analys, sätter luppen på dessa maktprocesser och vilka maktordningar som skapat strukturerna och att makten inte är någonting fast som existerar i samhället utan det är någonting som aktivt skapas. Det behövs perspektiv i skolan som stör de normer som deklarerar vilken förståelse av identitet och kunskap som är »rätt».

Ett normkritiskt perspektiv kan störa hegemoniska berättande om makt och dessa framställningar kan då inte lika lätt reproduceras och bli allrådande.

Hur kan jag som verkar i skolan störa denna återskapning av samhällsliga maktrelationer?

Under min utbildning har jag funderat på hur jag som lärare kan arbeta för att synliggöra maktordningar i allmänhet och den heteronormativa ordningen i synnerhet. Jag vill att skolan skall fungera som en plattform där individer kan växa och pröva sina identiteter utan stränga mallar för genus samt vara en lärandeplats där fler än ett perspektiv får ta plats. Men eftersom skola och samhälle är tätt sammanflätade återspeglar maktordningar som rangordnar människor efter sociala kategorier som kön, sexualitet, klass, etnicitet, funktionsduglighet och religions-tillhörighet.

Jag vill medvetandegöra elever om att det finns maktordningar som skapar normer vi alla lever under. Om jag har ett normkritiskt perspektiv i min undervisning, dels på mig själv och de värden jag förmedlar och dels på val av läromedel tror jag att eleverna får större möjlighet att kritiskt granska maktförhållanden som påverkar dem. Att vara medveten om den heteronormativa ordningen och hur den verkar ser jag som nödvändigt för att kunna uppfylla läroplanens grundläggande värden. Som lärare har jag i uppdrag att motverka traditionella köns-mönster och verka för att elever har rätt till en likvärdig utbildning.

## **Bakgrund**

Jag kommer att examineras mot grundskolans tidigare åldrar och intresserar mig för elevers skriv- och läsprocess. I denna utveckling är läseboken ett viktigt inslag. Den fungerar som bok för eleverna att läsa för föräldrar och klasslärare med tillhörande protokoll där korrespondens om elevens läsutveckling förs. Huvudkaraktärerna återkommer i undervisningen då läromedelspaketet ofta innehåller arbetsböcker, alfabetkort, storböcker, spel och annat material som läraren kan använda i läs-och skrivutvecklingen.

I kursen PDG420 *Didaktik med inriktning mot barns språkutveckling* som ingår i examen mot grundskolans tidigare åldrar, var ett av momenten läromedelsgranskning. Vi fick ta del av nyskrivet material, från de största läromedelsföretagen, för elever i den tidiga läs- och skrivprocessen och analysera dem utifrån ett genusperspektiv. Någonstans här föddes mitt intresse av att titta närmare på läromedelsgranskning i min examensuppsats då jag fann mycket som jag tyckte stred mot läroplanen.

## **Varför läseboken?**

Jag vill granska läseboken för att den har en central roll i grundskoleundervisningen för att skapa litterata medborgare. Läseboken är det dominerande läromedlet i läs – och skrivutvecklingen, vilken är den utveckling som ligger till grund för fortsatt skolgång. Att eleverna lär sig läsa och skriva är viktigt för den enskilda elevens framgång i skolan och i livet utanför och efter skolan. Därför pressas eleven inte bara av sig själv utan också utifrån av föräldrar, lärare och samhälle. Läseboken är huvudläromedel i klassrumsundervisningen i årskurs 1 och 2 och föranleder därför en granskning. I artikeln *Genus och etnicitet i en »läsebok» i den svenska mångetniska skolan* ger Eilard (2004) en bild av läsebokens funktion och eventuella betydelse för eleverna:

Det som i mitt fall motiverar användandet är att det är en skolbok, ett officiellt dokument, som förmedlar ett pedagogiskt inramat budskap, vilket kan tänkas få stor genomslagskraft just därför att det framförs i skolan. Läseboken, i synnerhet den första läseboken, kan dessutom antas vara av särskild betydelse för eleverna, även om den kanske inte längre har samma samhällsfostrande funktion som gamla tiders läsebok (jfr Ollén 1996). Den representerar något helt nytt för barnen, nämligen att börja skolan och lära sig läsa, skriva och få läxor för första gången i livet. (Eilard, 2004:244)

Evans & Davies redogör för observationer gjorda av läromedelsföretaget Ginn and Company år 1973, som handlar om den påverkan läromedel kan ha på elever: “Educational materials teach far more than information and a way of learning. In subtle, often unconscious ways, the tone and development of the content and the illustrations foster in a learner positive or negative attitudes about self, race, religion, regions, sex, ethnic and social class groups, occupations, life expectations, and life chances” (citerat i Evans & Davies, 2000:256).

Läromedel lär alltså ut mer än fakta, de fostrar också elever i »rätt» syn på sig själva och »rätt» inställning till bland annat kön och klass. Så redan tidigt skolas eleverna in i vilka religioner, vilken etnicitet och vilka samhällsklasser som är betraktade utifrån en positiv respektive negativ syn. Evans & Davies trycker på vikten av att innehållet i barns läseböcker granskas för att synliggöra vilka budskap de förmedlar till samhällets yngsta medborgare (2000:257). De menar att läseböckerna är ”a powerful tool in shaping children and their views of society during their formative years” (2000:257). Språket i läseböckerna har också en central funktion för vems erfarenheter som får ta plats i ett lärandesammanhang och vilkas som lämnas utanför. Om eleverna ständigt matas med ett och samma perspektiv, både i skolan och i samhället, menar Eilard att föreställningar gror om *ett* enhetligt, eftertraktat, begärligt ideal

som utgår från en »normal» livsstil och därmed tränger undan en massa livsstilar som »avvikande»:

Såsom produkter av sin samtid förmedlar läromedelstexterna ett mer eller mindre medvetet och tydligt hegemoniskt samhällsperspektiv, framför allt under läroplanens inflytande, men även på grund av läroboksförfattarnas positioner som representanter för den svenska och västerländska kulturen. Den pedagogiska inramningen gör att föreställningar som harmonierar med vissa dominerande synsätt framhävs i undervisning och texter på bekostnad av andra perspektiv. De verklighetsperspektiv som kommer till uttryck i skolböckerna bidrar, i kombination med andra medierade bilder, som eleverna dagligen möter, till att forma en uppfattning om vad som är »rätt» livsstil och därmed anses normalt och eftersträvansvärt. Om majoritetens beteende, värderingar och samhällsordning uppfattas som ett självklart normerande ideal, kommer allt annat automatiskt att framstå som ovanligt, avvikande eller onormalt. I längden kan detta skapa fördomar om »de(t) andra» (folkgrupperna, samhällsklasserna eller könet) samt leda till »vi och dom»-attityder. (Eilard, 2004:242)

## **Problemformulering**

Problemet som min studie tar som utgångspunkt är huruvida de karaktärer elever möter i läseböckerna framställs som stereotypa genuskonstruktioner för manligt och kvinnligt och om endast en sexuell läggning synliggörs. Jag ifrågasätter hur läseböckerna som används i grundskolans tidigare åldrar lever upp till skolans värdegrund och uppdrag.

## **Vad säger läroplanen?**

Jag har valt tre stycken som står att finna under rubrikerna *En likvärdig utbildning*, *Förståelse och medmännisklighet* samt *Saklighet och Allsidighet* i läroplanen (Lgr 11). Jag vill med styckena belysa vad som ligger i skolans värdegrund och uppdrag samt göra det tydligt vad jag mäter resultaten från granskningen av läseböckerna mot.

### En likvärdig utbildning

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Lgr11:8)

### Förståelse och medmännisklighet



Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Lgr11:7)

#### Saklighet och allsidighet

Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen ska vara saklig och allsidig. Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen. (Lgr11:8)

Lärobokens vara i skolan har en stark tradition men jag ser en risk i att oreflekterat använda läromedel i min undervisning. Skolverkets läromedelsundersökning *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker* visar att det förekommer avvikelser från läroplanernas värdegrund och kursplanernas innehåll i läroböckerna (2006:51). Jag vill undersöka om det finns avvikelser från läroplanen även i grundskolans läseböcker.

## **Syfte**

Syftet med föreliggande uppsats är att utifrån ett queerteoretiskt perspektiv ta reda på hur genus konstrueras och gestaltas i två läseböcker i svenska på grundskolenivå: årskurs 1 och 2. Jag vill undersöka om texterna på något vis underblåser stereotypa genuskonstruktioner.

Jag eftersträvar att genom kritisk diskursanalys komma åt hur genus och sexualitet konstrueras i läseböckerna för att se om dessa framställningar stämmer överens med läroplan och styrdokument för grundskolans tidigare åldrar.

## Frågeställningar

- På vilket sätt bidrar läromedelstexterna till att skapa och återskapa föreställningar om manligt och kvinnligt genus?
- Finns det läsebokstext som utmanar den heteronormativa diskursen?
- Vad förmedlar läsebokstexterna och hur överensstämmer dessa texter/budskap/mening med skolans värdegrund och uppdrag?

## Tidigare forskning

I kursen som jag tidigare nämnt under bakgrunden; *Didaktik med inriktning mot barns språk-utveckling*, länkande kursledarna till en artikel *Genus och etnicitet i en »läsebok» i den svenska mångetniska skolan* skriven av Angerd Eilard. Hon granskar den första läseboken *Förstagluttarna B* i en serie om Moa och Mille som riktar sig till elever i första och andra klass. Eilard (2004) använder kritisk diskursanalys, postkolonial teori och ett interkulturellt genusperspektiv för att visa hur underförstådda och utsagda ideal och värderingar tillsammans konstruerar genus och etnicitet. Hon ser att intentionen att skildra den mångetniska, mångkulturella skolan och det »jämställda» Sverige skapar ett dubbelbottnat budskap. Hon uppmärksammar hur fördomsfulla attityder till »ojämställdhet» och »ojämlikhet», som finns i den västländska kulturen, tar uttryck i läromedelstexten. I läseboken visar hon på stereotypa skildringar av invandrare och ett underliggande svenskhetsideal. Hon finner att en till synes naturlig hierarkisering mellan könen, där flickor underordnas, reproduceras i beskrivningar av barnens beteende och lek (2004:259). Pojkarna individualiseras och har fler valbara positioneringar till skillnad från flickorna som kollektiviseras och begränsas i ett traditionellt kvinnoideal.

Eilards forskning har inspirerat mig i ämnet för denna examensuppsats. Ovetandes om att det fanns ett gediget material att ta del av är det inte förrän i slutet av skrivperioden<sup>1</sup> jag hittar hennes doktorsavhandling i Libris; en av universitetsbibliotekets databaser. Jag söker efter Eilards artikel för att enkelt skapa en referens till källförteckningen. Eilards avhandling bygger på hennes artikel och är skriven inom ramen för det nationella forskningsprojektet *För-*

---

<sup>1</sup> Den 1 maj 2011 finner jag Angerd Eilards doktorsavhandling, *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Om denna avhandling kommit till min kännedom tidigare hade kanske mitt urval av läseböcker sett annorlunda ut. Men då min analys vid tiden för upptäckten av avhandlingen redan var gjord ser jag risken för plagiat utesluten. I redovisningsdelen redogör jag för de referat och citat ur läseböckerna där vi valt lika eller där analyserna har beröringspunkter. Vi har båda granskat samma upplaga av *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra*, men olika upplagor av *Olas bok*. Jag har granskat en från 2005 och Eilard en från 1985.

*ändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning.* Eilards del uppmärksammar det ökade multietniska inslaget i svenska skolmiljöer. Hon använder ett intersektionellt perspektiv på kön/genus, etnicitet, klass och generation för att visa hur dessa maktordningar i samhället påverkat och framträtt i läseböckernas diskurser över den aktuella perioden. Intersektionalitet kan definieras som hur olika maktordningar fungerar gemensamt när inkludering och exkludering skapas. Hon spårar hegemoniska konstruktioner av kvinnlighet och manlighet, av invandrarskap och svenskhet och av barndom. Hon påvisar hur "samtidens diskurser om jämställdhet, etnicitet, nationalitet och barndom har reproducerats eller förändrats i grundskolans läseböcker" (2008:32). Eilard har i resultatet funnit "identitetskonstruktioner som i olika utsträckning och på olika sätt är (be)könade, maskuliniserade, feminiserade, sexualiserade, etnicifierade, rasifierade, generationspräglade" (2008:32). Hon poängterar att ett av de mest framträdande dragen i 2000-talets läseböcker är ett tydligt heteronormativitetsideal. Främst flickorna uppmärksammas i en kontext där utseende och att »bli ihop» med någon av det motsatta könet är viktigt (2008:418).

Evans och Davies (2000) har gjort en innehållsanalys av hur maskulinitet framställs i två läseboksserier för grundskolans första, tredje och femte årskurs. "*No sissy boys here: a content analysis of the representation of masculinity in elementary school text books*" De fann att män porträtterades med både manliga och kvinnlig stereotypa drag men att de maskulina dragen var övervägande samt att det fanns få drag som överskred gränser för vad som antas som traditionell maskulinitet. Kvinnor och män finns representerade lika många gånger som representanter för kön men framställningen av dem är stereotypa. I en övervägande del av materialet framställs män som aggressiva, argumenterande och tävlingsinriktade. Kvinnor karaktäriseras som tillgivna, emotionellt uttrycksfulla och som passiva. En jämförande studie mellan årskurserna ledde till "the discovery that gender was more dichotomized in the third grade readers than in the first or fifth grade readers" (2000:266). Varför genus är som mest åtskilt i tredje klass resonerar forskarna utifrån ett heteronormativt perspektiv och frågar sig: "Could it be that we see these strong messages of masculine-typed and feminine-typed roles for boys and girls, respectively, right before boys and girls are often encouraged to begin noticing one another as potential heterosexual partners?" (2000:267).

Skolverket fick i uppdrag utav regeringen att granska läromedel utifrån fem aspekter: etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och annan trosuppfattning samt sexuell läggning. I rapporten *I enlighet med skolans värdegrund* (2006) har jag tittat på den granskning som gjordes utifrån kön samt den utifrån sexuell läggning. Hur kön framställdes granskade fors-

karna Berge och Widding, och Larsson och Rosén granskade utifrån sexuell läggning. De fyra har tittat på läromedel som riktar sig till grundskolans senare del och till gymnasienivå.

Berge och Widding (2006) har analyserat 24 läromedlen ämnesvis (biologi/naturkunskap, religionskunskap, historia och samhällskunskap) och en sammanfattning över ämnesgränserna visar att de granskade läromedlen är heteronormativa då transpersoner är sparsamt representerade och att de genomsyras av en manlig norm då män och pojkar är överrepresenterade (2006:29). Då transpersoner inte ges någon som helst prioritet och är kraftigt underrepresenterade i text och bild ser Berg och Widding att de riskerar att bli diskriminerade på grund av kön (2006:28). Det finns inga uppmaningar till kritisk granskning av läromedlen i lärarhandledningen och hela ansvaret faller då på den enskilda läraren att synliggöra fler perspektiv på kön. Forskarna ser också en tendens att koppla överdrivet våld till män. De har funnit en huvudtendens i läromedlen som visar på en likhetsdiskurs; att kvinnor/flickor och män/pojkar får göra samma saker utifrån samma positioner. Men granskningen av läromedlen visar att männen/pojkar får göra fler saker och har fler representanter för sitt kön.

Rosén och Larsson (2006) ser att heterosexualitet i läromedlen är det allmänna och oproblematiska medan homosexualitet och bisexualitet är det specifika och problematiska. Heterosexualitet framställs som det »normala» tillstånd som inte ens behöver nämnas och därför genomsyras läromedlen av en heteronormativ diskurs. Forskarna finner att det heteronormativa perspektivet inte problematiseras då det sammantagna intrycket är en obenägenhet att vilja se heterosexualiteten som en privilegierad läggning (2006:38). »Bi- och homosexuella personer gestaltas endast då det uttryckligen handlar om just bi- och homosexualitet, medan heterosexuella personer, par och familjer dyker upp i alla möjliga sammanhang» (2006:38). De ser att homosexualiteten och i viss mån bisexualiteten har gått från att ha varit osynlig i läromedel till att synliggöras, men att de framställs som de »avvikande» sexuella läggningarna till skillnad från den »normala».

## **Teoretiskt perspektiv och begreppsdiskussion**

Som ram för min analys kommer jag att genomföra en kritisk diskursanalys med ett queerteoretiskt perspektiv på hur genus och sexualitet konstrueras i läseböcker i grundskolan. Kritisk diskursanalys i sig är inte ett teoretiskt perspektiv som kan användas bortom eller istället för teori (Börjesson, 2003:25). Därför knyter jag ett queerteoretiskt perspektiv till diskursanalysen. Winther Jorgensen & Phillips (2007) redovisar Faircloughs definition på diskurs »som ett sätt att tala och ge betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv» (2007:72). Läseböckerna utgörs ju inte av tal men diskurs(er) innefattar också text och bild.

Ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv på läseböckerna legitimerar deras ansats att säga någonting om verkligheten då all text, enligt detta teoretiska perspektiv, är konstruerade (finns i verkligheten) och konstruerande (föreställer verkligheten) (Börjesson, 2003:16). Med andra ord kan diskurser representera verklighet ”samtidigt som diskurser skapar världen genom läggandet av tyngdpunkter och givandet av selektiva skildringar” (2003:19). Vi ger verkligheten mening med diskurser.

## Queerteori

Queeteorins vetenskapliga rötter står framför allt att finna inom poststrukturalistisk feminism. Begreppet är svårdefinierat men kan sägas vilja störa antagandet om förståelser av identitet, kunskap och makt och betonar att såsom genusrelationer är hierarkiska till sin natur är också sexuella relationer (Ambjörnsson, 2008:14). Jag vill använda queerteori för att det är ett perspektiv som belyser det som fungerar normerande i samhället. Ambjörnssons (2006) svar på varför och hur man ska förstå queer lyder:

För att queer är djupt samhällsrelevant. Queer, både som politisk rörelse och som teori, uppmärksammar en rad förhållande i samhället som har att göra med genus, sexualitet och makt. Men i stället för att söka upprättelse och tolerans för de personer som oftast diskrimineras på grund av sin sexuella preferens eller identitet, riktar queer strålkastarljuset mot det påstådda normala. Snarare än att kämpa för att likställa homo – med heterosexualiteten, uppmanar queer oss att tänka bortom uppdelningarna. Att helt enkelt vända upp och ner på antagandet att det finns ett normalt och ett onormalt sätt att vara sexuell kvinna eller man. (2006:36)

Kulick (2005) beskriver queerperspektivet som ett kritiskt förhållningssätt till det normativa, att kritiskt granska det normala. Meningen är inte att fastställa vissa sexuella läggningars essentiella särart vid sidan av den dominerande heterosexualiteten, utan att syna det system av normer och handlingar som skapat utanförskapet (2005:20). Queerteoretiker har fokuserat sexualiteten och visat på en hierarkisk ordning likt den mellan kvinnligt och manligt genus. Ambjörnsson (2008:14) påpekar att det även inom heterosexualiteten finns normativa och avvikande beteenden, alltså är det inte heterosexuella beteenden i sig som jag tittar efter utan det som queerteoretiker kallar heteronormativitet.

Kritisk diskursanalys är relevant i förståendet av hur genus konstrueras. »Sanna» genuskonstruktioner skapas genom vårt tal och i vår text om verkligheten. »Genus är den upprepade stiliseringen av kroppen, ett antal återkommande handlingar inom en ytterst rigid regulativ

struktur som med tiden stelnar och kommer att te sig som en substans, en naturlig form av varande” (Butler, 2007:88).

Winther Jorgensen & Phillips (2007:16) förklarar språket som en slags maskin som utnämner och bildar sociala identiteter, som till exempel kvinnligt och manligt. Förändringspotentialen ligger i diskursen, för när den ifrågasätts blir det en strid om förändring eller reproducering. Den strukturalistiska språkvetenskapliga traditionen är rötterna till uppfattningen om att språket inte bestäms av den verklighet den refererar (ibid). En kritisk diskursanalys sätter luppen på hur sociala identiteter och kategorier blir till, konstrueras och vem eller vad som har makten att definiera dem.

De diskursanalytiska angreppssätten bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet - representationerna bidrar till att skapa den. Det betyder inte att verkligheten inte finns; betydelser och representationer är nog så verkliga. Den fysiska världen finns också, men den får bara betydelse genom diskurs. (2007:15).

## **Genus**

Att förstå genus, skriver Hirdman (2003:14) i *Genus: om det stabilas föränderliga former* innebär att man försöker komma bortom den dualistiska uppdelningen kön/kropp. Genus är ”tankar/praktiker/vanor/föreställningar om människor som kön” (ibid). Att göra genus är att markera och skapa olikhet mellan könen (Hirdman, 2003:96) och denna åtskillnad görs både konkret och abstrakt. Begreppet genus gör det möjligt att tala om hur man talat och talar om kön. Hirdman resonerar också som så att begreppet gör det möjligt att förstå och kunna diskutera manligt/kvinnligt och man/kvinna utifrån andra premisser än det kroppsliga (2003:14).

Genus måste ständigt rekonstrueras då våra genuskonstruktioner, våra genusidentiteter inte redan finns som orsak till våra handlingar utan som en effekt av dem. Kvinnlighet och manlighet finns inte som ett naturgivet karaktärsdrag utan måste konstrueras och rekonstrueras i text, tal och i handling. Ambjörnsson (2003) menar att inga identiteter, inkluderat genus, existerar bortom de handlingar vi dagligen utför. Min uppfattning om kön lutar sig mot Ambjörnsson definition att det inte finns något ”biologiskt eller naturligt kön som bestämmer våra identiteter som kvinnor och män” (2003:12). Jag ansluter mig också till Bulters (2007) defini-

tion av genus som ”de kulturella betydelser som den könade kroppen antar” och att genus därför inte behöver följas av ett kön. (2007:55)

## **Norm**

Normerna ger inte eleverna utrymme att vara det de vill med allt det innebär av komplexitet, sammansättning och individualitet. Begreppet norm beskriver Sörensdotter (2010) som vad som ”anses vara normalt respektive onormalt, vilket i sin tur skapar förväntningar på individers beteende, utseende, livsstil med mera. Den som passar in i normen bekräftas vanligtvis medan den som avviker från normen riskerar att stereotypiseras, bestraffas eller osynliggöras av sin omgivning” (2010:136f).

Svaleryd (2002) som författat *Genuspedagogik. En tanke – och handlingsbok för arbete med barn och unga* menar att ”alla barn är oerhört mottagliga för subtilt uttalade och outtalade signaler, krav, normer, förväntningar, regler och villkor som de möter” (2002:22). Denna känslighet lär dem att de måste vara antingen pojkar eller flickor och med denna sociala stereotyp följer begränsningar i sättet att vara, och i sätt att handla för att inte bestraffas av omgivningen i form av osynliggörande, förlöjligande och utestängning. Svaleryd ser att ett ensidigt könsstereotypiskt mönster som tidigt framstår som det rätta valet för eleven, begränsar både flickor och pojkars erfarenheter, lärande och framtid. (2002:16).

Vad är då en stereotyp? Lalander & Johansson (2007) beskriver stereotypifierande som en process som utesluter det som anses avvikande och som reducerar ”en grups eller ett folks egentligen nyanserade och komplicerade egenskaper till ett fåtal” (2007:179). Hirdman menar att genom att komma åt stereotypernas ingredienser kan vi förstå vad genuskonstruerandet består av (2003:26). Om dessa tankar, idéer och föreställningar kommer ut i ljuset för att vändas, vridas och ifrågasättas som självklara hindrar jag dem från att bli cementerade och statiska.

## Heteronormativitet

Det är en norm som osynliggör oräkneligt många elevers erfarenheter och upplevelser. Dahl (2005) förklarar att heteronormativitet ”grundar sig på en uppfattning om åtskilda kön och en heterosexuell norm (...) ett föreskrivande maktsystem som utfärdar normer som människor måste förhålla sig till” (2005:50). Dahl (2005) citerar Rosenberg som kärnfullt beskrivit heteronormativitet: ”enkelt uttryckt antagandet att alla är heterosexuella och att det naturliga sättet att leva är heterosexuellt” (2005:50).

Heteronormativitet ligger överst i en hierarkisk ordning mellan vilka livsstilar, kroppar och sexualitet som anses vara det »rätta», det eftersträvansvärda. Det är en ordning som privilegieras och trycker undan och benämner andra som avvikande, mindre värdefulla och önskvärda. (Butler, 2007:27). För att bli begriplig som människa måste jag tillpassa mig under ett av två könsalternativ, jag måste vara antingen man eller kvinna och jag måste vara det på »rätt» sätt. Det finns tvingande schabloner för vilka personer jag får begära och hur detta begär får se ut för att passa in i heteronormen.

## Val av metod

Jag har valt kritisk diskursanalys som textanalytiskt redskap. Jag kommer att använda metoden för att kartlägga genuskonstruktioner och för att studera om och i så fall hur heteronormen lyser igenom läromedlen. (I genuskonstruktioner har språket en central del. Det språk och de uttryck som läromedelsförfattarna har valt att använda vill jag därför analysera.) Jag är inte intresserad av författarnas eventuella bakomliggande motiv till texterna utan jag vill syna ”vilka tvingande normer som diskursen skapar” (Boréus & Bergström, 2005:328). Jag använder kritisk diskursanalys i perspektivet att språk aldrig kan vara ett neutralt instrument för kommunikation eller representera en given verklighet utan snarare formar fenomen. (2005:326).

”I kritisk diskursanalys hävdas det att diskursiva praktiker bidrar till att skapa och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper, till exempel mellan sociala klasser, mellan kvinnor och män, mellan etniska minoriteter och majoriteten”. (Winther Jørgensen & Phillips, 2007:69). Texterna i läseböckerna är inte i sig makt men de kan antas spegla och reproducera maktförhållanden och min ansats i analysen är att använda kritisk diskursanalys för att synliggöra eventuella konstruktioner som kan härledas till en heteronorm. Kritisk diskursanalys ”ser det som sin uppgift att klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av ojämlika maktförhållanden” (2007:69). Därför är inte denna metod politisk neutral utan verkar för frigörelse för de förtryckta (2007:70). En frigörelse tror jag tar sin början när förtryck-



ande normer, som till exempel heteronormen, kartläggs genom granskning. Den blir då något påtagligt som kan diskuteras och dess självklara plats kan ifrågasättas. Eilard (2004:244) menar att eftersom läseböckers innehåll ofta medvetet anpassas till samtiden och därför blir bärare av rådande uppfattningar, styrker att man granskar dem med kritisk diskursanalys. Hennes synsätt har också motiverat mitt val.

Jag försöker fånga det som är förgivet i läseböckernas text och bild och då är kritisk diskursanalys ett verktyg, en metod att få tag, synliggöra det som inte skrivs och analysera vad detta utelämnande säger. ”Men världen och dess diskurser framträder inte av sig självt – något behöver göras av forskaren själv, forskaren behöver alltid dramatisera sina observationer längs med någon – förhoppningsvis intressant – axel eller intrig” (2003:22) skriver Börjesson (2003) angående diskursanalys som metod. Jag har utifrån antagandet om en heteronormativ diskurs i läseböckerna problematiserat materialet och skapat kategorier som synliggör den. Det är mina tolkningar och kategoriseringar och de kanske kan upplevas som om jag i vissa fall gör en höna av en fjäder men dramatiseringen hör till den kreativa verksamhet diskursanalys är. Det är det jag kommer fram till och tillför som nytt, som är diskursanalys (Börjesson, 2003:23).

### **Urval och tillvägagångssätt**

Min idé från början var att kontakta lärare för att höra vilka läseböcker som faktiskt används i undervisning och vilka jag således skulle koncentrera min granskning på. Men att bara ringa runt på måfå skulle inte ge en korrekt statistisk bild och tänkte därför att slumpen som urvalsmetod skulle ge en bred spridning på skolor och att jag på så vis skulle få reda på vilka läseböcker som användes i en mer övergripande del av Göteborg. Om inte övergripande så i alla fall ge en större spridning än om jag bara valde skolor på känn. Nedan följer en förklaring på hur jag gick till väga för att välja vilka skolor och i förlängningen vilka grundskolelärare jag skulle kontakta.

Från Skolverkets startside valde jag flik *Förskola och skola* och klickade mig sedan vidare på *Skoladresser* där jag kom till *Sök skola*. Under denna rubrik fanns en sökmotor där jag fyllde i *Skolform* (Grundskola) *Huvudmannatyp* (alla: Fristående, Kommunal, Landsting, Sameskolan, Statlig) *Kommun* (Göteborg). Efter detta urval hade jag minskat ned urvalet till 189 stycken skolor och därifrån valde jag var sjunde skola (som var fetstilad och lätt att fokusera) och fick slutligen fram 26 skolor, varav 8 var fristående och 18 var kommunala. Detta var en första ansats till att inte styra valet av vilka läseböcker jag skulle granska. Jag kontaktade sko-

lorna via telefon och mail men hade stora svårigheter med att få svar. Efter enträget försök på nio skolor bytte jag metod då processen tog väldigt mycket tid och gav lite i utbyte. Jag gick vidare med rundringning till de största läromedelsföretagen (Liber, Natur & Kultur, Bonnier Utbildning och Gleerups). Jag ville veta vilka läromedel som var populärast, sålde bäst. Företagen fick inte lämna ut sådan statistik men gav mig namn på vilka läseböcker de rekommenderar till lärare av de som riktar sig till elever i början av sin läs – och skrivprocess. Jag tänkte först granska ett exemplar från varje företag och lånade dessa från Pedagogiska biblioteket. Jag insåg då att det skulle ta för mycket tid att göra en utförlig granskning av dessa fyra läromedel och valde därefter de två som jag tyckte stred mest mot läroplaner och styrdokument.

## Genomförandet

Jag har med inspiration av Walls (2010) skapat kategorier för analys som tillåter mig att ”establish an operational point of departure from which to examine textbook content (...)In this way they will provide a fairly coherent structure with which to organise analysis of my empirical data from a content level to more inferential levels of analysis” (2010:115).

Med en inferential nivå av analys försöker jag sträcka mig bortom det absolut uppenbara (vad nu det är), innehållsliga i texten. Kategorierna hjälpte mig att inordna materialet för att kunna peka på återkommande mönster i de båda läseböckerna. Kategorierna jag har skapat är *Övrigt Aktiviteter, Aktionsradie, Omsorg om barn, Relationer, Behov av tröst, Yrken, och Utseende*

Heteronormativitet bygger till viss del på att kvinnor och män särhålls i motsatsförhållanden. Genuskonstruktioner för vad som är kvinnligt respektive manligt blir viktigt. Egenskaper blir specifika och förutsätter varandra såsom uttåtagerande- introvärt, aktiv- passiv, känslolokall- emotionell. Ambjörnsson visar på att könen särskiljs i motsatsförhållanden där det manliga är högre värderat i den heteronormativa genusordningen (2008:16). Hardings begrepp symboliskt genus förklarar hur genus kan konstrueras (Radovic, 2008). Hennes teori för hur genus skapas i text och bild har också legat i grunden för hur jag valt kategorier för analys.

Symboliskt genus skapas genom hur man på olika vis, exempelvis i text och bild beskriver och värderar kvinnor och män genom att skilja mellan vad man anser vara typiskt kvinnliga respektive manliga egenskaper och värdera dem olika högt. De dikotomier som tillskrivs manligt och kvinnligt som exempelvis subjekt/objekt, aktiv/passiv är ett uttryck för symboliskt genus (2008:95).

Jag vill undersöka om texten på något vis underblåser inrotade stereotyper i sina framställningar av läseböckernas huvudkaraktärer. Namnet på kategorierna (rubrikerna) har jag valt för

att synliggöra områden där jag tycker åtskillnad mellan könen görs i framställningar av egenskaper, kapaciteter, färdigheter och intressen. Jag är medveten om att min analys och val av kategorier skulle kunna ha en förstärkande effekt på en distinktion mellan kvinnligt och manligt. Istället för att fungera som ett analysverktyg för ifrågasättande av könsstereotypa genuskonstruktioner kanske kategorierna blir just kategoriserande och låser in och rekonstruerar vad som anses som kvinnligt och manligt och vem som har rätt till dessa attribut. Men min övertygelse är att dessa binära dikotomier, motsatsförhållanden som förutsätter enbart en möjlig pusselbit, redan är rotade och att jag därför gör mer nytta än skada när jag lyfter dem i ljuset för en analys. Jag menar att det är viktigt att vara försiktig med sitt språk då jag är medskapare till diskurser som befäster en heteronormativ genusordning där bland annat icke-man, icke-manlighet, icke-heterosexualitet underordnas.

Studien försöker inte vara generaliserbar, då det analyserade materialet är för tunt. Undersökningen har giltighet, är valid då de två läseböckerna rekommenderas av läromedelsföretag som har inflytande på vilka läromedel som köps in och används av lärare i skolan. Jag vet att läseböckerna används men om intervjuer gjorts med lärare om *hur* de faktiskt använder materialet anser jag att validiteten på studien ökat. Studien hade fått ett djup om lärare skulle getts utrymme för att beskriva hur de eventuellt ifrågasätter och problematiserar materialet i sin undervisning. Reliabiliteten kan diskuteras då textstycken är valt utefter vad jag reagerat på och vad jag funnit intressant och meningsfullt att tolka och därför inte ger helheten av böckerna. Undersökningen hade blivit mer reliabel om jag till exempel hade låtit en eller flera oberoende medbedömare tagit del av materialet för att klassificera och identifiera det för att se om en överrensstämmelse funnits mellan oss, mellan våra analyser och tolkningar (Stukát, 2005:130). Men Stukát menar också att det ”i vissa fall kan det leda till en form av »tyranni» att kräva att en tolkning bara är reliabel när alla kommer fram till samma tolkning” (2005:130). Jag har i analysen försökt vara tydlig i mina tankegångar; i hur jag resonerat när jag tolkat läseböckerna, samt tagit med mycket referensmaterial så att läsaren kan följa med och göra egna tolkningar. Jag vill också tillägga att min tolkning är en möjlig utav många och att urvalen av textstyckena kan vinkla läsarens bild av läseböckernas innehåll.

Jag har granskat materialet i omgångar. Första genomläsningen har jag bara gjort rakt igenom utan djupdykningar, för att skapa mig en uppfattning av handlingen och karaktärerna. Vid den andra genomläsningen har jag noterat sidor där jag funnit något jag reagerat över som normreproducerande eller normbrytande. Utifrån dessa anteckningar har jag gjort provisoriska rubriker över tendenser som jag sett i materialet. Dessa rubriker har under arbetets gång ändrats, strukits eller behållits. Efter hand har kategorirubrikerna vuxit fram i en tolkningsprocess mel-

lan mig, materialet och min teoretiska ram. Min ansats har varit att hålla mig kritisk till mina tolkningar då jag som subjekt bär på förförståelse om tidigare granskade läromedel.

Bild och text har jag tolkat som en helhet, men där utgångspunkten för handlingen är texten och bilderna fungerar som förstärkning och komplement till den. Jag har försökt att haft ett öppet förhållningssätt för att inte i förväg bestämma mig för vad jag kommer att hitta. Ett öppet sinne har varit viktigt för att så förutsättningslöst som möjligt inbegripa det som möter mig i materialet och för att kunna synliggöra eventuella normbrytande diskurser och annat som kan dyka upp under analysen.

Kategorierna i denna analytiska modell ska inte ses som låsta utifrån ett perspektiv. Jag har reflekterat över risken för att jag i och med mina kategoriseringar stänger igen möjligheter för andra perspektivåskådningar av materialet, men kategorierna är ett sätt att begripliggöra materialet för att kunna analysera det. Jag är också medveten om att mina tolkningar ibland kan upplevas som överdrivna, men som Eilard (2004) skriver om sin tolkningsprocess: ”anser jag emellertid detta vara nödvändigt, för att möjliggöra problematisering av i vardagsstrukturen inbäddade myter och »sanningar». Det vardagliga och självklara måste med andra ord dramatiseras eller exotiseras för att bli synligt för oss själva” (2004:245). I slutet av resultatredovisningen görs en sammanfattning av slutsatser från alla kategorierna där jag besvarar mina frågeställningar.

## **Resultatredovisning och analys**

Jag har utifrån kritisk diskursanalys som teori och metod och med ett queerteoretiskt perspektiv granskat två läseböcker i Läs med oss- serien: *Olas bok* (2005, Monica Benoit & Kerstin Sundh, bild: Pija Lindenbaum) och *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra* (2005, Kerstin Sundh & Ewa Malmborg). *Olas bok* är den lättaste på en tregradig skala och följs av *Elas bok* och *Leos bok*. Boken innehåller 128 sidor. Bilderna utgör en större del än texten genomgående i boken, men textmassan ökar något halvvägs in i handlingen<sup>2</sup>. *Mer om – boken* finns också i en lättläst version. Den svårare versionen som jag har analyserat utgörs av 166 sidor och i denna bok finns det mer textmassa än bilder. Ramhandlingens i *Olas bok* kretsar kring *Olas* pappas stora intresse för blommor. Han är på jakt efter den sällsynta blomman *Skogsfrun*. Barn och vuxna engageras i jakten. Genomgående är *Olas* pappa i fokus, han beundras och stöds i sitt intresse. *Olas* beundran är tydlig i illustrationer och text.

---

<sup>2</sup> Talspråk används på flera ställen i referaten, till exempel: dan, dom, sån, nån.

**Ola kan alla blommor i sin bok.**

**-Min pappa kan alla blommor, sa Ola.**

**- Min pappa vill bara vara ute, sa Ola.**

**Han vill se blommor. (52-53)**

Trots titeln *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra* har Elsa inte huvudrollen i ett enda kapitel som kan jämföras med Ola är huvudkaraktär i fem stycken och Leo som är det i ett. Boken har 33 kapitel varav 17 kapitel är berättande text och 26 kapitel är inforutor ("Mer om...") som berättar om huvudkaraktärernas och deras föräldrars intressen. Jag har inte gjort en innehållsanalys av huruvida boken har en jämlik fördelning över representanter för kön men det är anmärkningsvärt att den kvinnliga huvudkaraktären inte får spela solo. Rubrikerna jag har skapat är *Aktiviteter, Aktionsradie, Omsorg om barn, Behov av tröst, Yrken, Utseende, Övrigt*. Under varje rubrik analyserar, jämför och diskuterar jag de referat jag valt. Då båda böckerna har tryckår 2005 har jag valt att (mo+sidhänvisning) när referatet kommer från *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra*.

## **Övrigt**

**Det är någonting med Hennings prat också som mamma inte tycker om. Han svär. Mamma är rädd att Per ska lära sig en massa svärord. Men Per har hört alla orden förut. Hennings svärord är desamma som i den här stan. Henning kan spotta också, längre än någon annan. Och när han busvisslar hörs det nästan i hela stan (23).**

Det finns en beundrande ton i beskrivningen av Henning. Den yngre Per verkar se upp till Henning. På andra ställen i texten fungerar Hennings repliker som reglerande när karaktärerna är på väg att överskrida »acceptabla» beteenden för sitt genus som tillexempel när Ola är på promenad med barnvagn. Evans och Davies hänvisar till forskning om barns beteende i skolan som visar "that boys and girls recognize acceptable behavior for their gender at early ages" (2000:266).

**-Kom med ut i köket ska du få se något kul, säger pappa. Han sätter paketet på köksbordet och river av papperet. Fram kommer en sorts hushållsapparat.**

**-Är det det här som är kul? säger Leo besviket.**

**-Just det, säger pappa. Nu ska du se att mamma blir uppiggad. Den här grejen klarar det mesta i matlagning. (mo 65)**

Underförstått är *en sorts hushållsapparat* något som pojkar inte vet namnet på eller förväntas bli glada över. Däremot kan den fungera som present till mamman som till och med förväntas bli uppiggad och underförstått är den som lagar mat i hushållet.

Det vimlar av påskkäringar och påsksmällare exploderar i gathörnen. Flickorna går tätt intill varann. De är rädda för smällarna. Men de måste springa omkring och lämna sina påskbrev. De har hållit på att rita i flera veckor. Breven är fint hopvikta till trekant. Somliga är prydda med granna fjädrar. I ett gathörn stöter de ihop med Ola.

-Har ni några brev över? säger han.

-Vad ska du med det till? undrar flickorna

-Om man skulle vilja ge till någon till exempel...

-Du kunde ha ritat själv.

Flickorna letar bland sina brev. Ola får ett med en vacker grön fjäder.

-Egentligen är det till mormor, säger Rosa. Nu får hon bara Violas.

Flickorna tänker springa vidare. Det är bara ett par brev kvar. Ola hejdar dem.

-Kan jag få låna en sådan där trasa som ni har på huvudet också? säger han.

-Om du följer oss sista biten, säger Rosa. Utanför mormors får du sjaletten.

Ola följer flickorna. Utanför mormors dörr lämnar Viola sin sjalett. Ola stoppar den i fickan och springer, innan flickorna hinner fråga vart han ska ta vägen. Nu är det nästan mörkt. Och ännu mörkare är det på Slalomvägen, för där är det glest mellan gatlyktorna. Det är bra. Ola vill inte att någon ska se, när han tar på sig sjaletten. Särskilt inte någon i hans klass. Och absolut inte Leo och Nino. (mo 136-137)

Att pyssla och ägna tid åt att skapa påskbrev är någonting som inte verkar vara acceptabelt för pojkar, absolut inte heller att klä ut sig då Ola riskerar att bli »upptäckt» och därmed hånad.

En övergripande jämförelse mellan följande *Mer om* där huvudkaraktärerna presenteras, visar att texten förmedlar en åtskillnad mellan flickors och pojkars intressen. Pojkars framtidsdrömmar och fritidsaktiviteter rör sig om världsliga ting på en makronivå till skillnad från flickors som handlar om det privata på en mikronivå.

### **Mer om Leo (mo 88-89)**

Leo vill bli astronaut när han blir stor. Man måste träna mycket för att bli det. Men man måste också kunna en massa saker om rymden. Leo samlar fakta i sin egen rymdbok.

Bakgrunden är vit med solsystemet ritat över uppslaget. Insprängt finns faktatext om solen och planeterna. En ruta visar fotografi på månen och Neil Armstrong och Buzz Aldrin.

### **Mer om Ola (mo 112-113)**

Ola är bra på att rita. Han tycker om att göra stora bilder. Han kan rita kartor. Och han älskar att läsa om rekord och konstiga saker.

Bakgrunden är ljusblå med en ritad världskarta i förgrunden. Tecknade bilder visar kinesiska muren, en kolibri, ett näbbdjur, en gepard och faktarutor med rekord.

### **Mer om Elsa (mo 48-49)**

Elsa älskar godis! Men hon äter det nästan aldrig. Hon sparar på glansiga och färgglada godispapper. Tablettaskarna har så fina bilder utanpå. På lördagarna får hon alla kompisarnas godispapper.

Bakgrunden är ljusrosa med ritade godisbitar och deras former och färger. Det finns fotografier på godispapper av lakritskola, fruktkola, mintkola, chokladkola och guldnougat. Det finns ett recept på smoothies med rubriken "Elsas lördagsgodis".

### **Mer om Nino (mo 100-101)**

När Nino fyller tio år ska han få åka med sin mamma och pappa för att hälsa på sin släkt. De bor i Sydamerika. Nu samlar han fakta om Sydamerika i både bild och text.

Bakgrunden är vit med en ritad kartbild över Sydamerika med tillhörande fakta om landet. Det finns fotografier av djur som bara finns i Sydamerika: en sengångare, en kondor, en lama, en anakonda och en tapir.

### **Mer om Elin (mo 142-143)**

Elin gillar att skrämmas. Hon klär gärna ut sig till spöke när hon går på maskerad. Hon skär ut ett ruskigt ansikte i en pumpa till Halloween. Och på skärtorsdagen vill hon alltid vara påskkärring.

Bakgrunden är vit med en ritad flicka gränsle över en kvast. Ordbilderna sjalett, kvast, katt, kaffekanna och förkläde beskriver vad vi ser. Uppslaget visar också vad som behövs och hur man går tillväga för att göra en spökkostym och en halloweenlykta.

Två av huvudkaraktärernas syskon, Olas syster Viola och Elsas bror Per skildras också med egna *Mer om – kapitel*. Jag tycker det är intressant att analysera hur deras liknande intresse för djur ändå framställs olikt. Småsyskonen ålder skrivs aldrig ut men jag uppfattar dem vara födda i samma generation. Uppslaget om Per har en seriösare framtoning än Violas. Hennes

text har en sockerkantad inramning av »gullighet» medan Pers intresse får en naturvetenskaplig inriktning.

#### **Mer om Viola (mo 164-165)**

När Viola blir stor ska hon flytta ut på landet, säger hon. Hon vill ha en gård med hästar, kor, får, katter, hundar och kaniner. Viola spar på djurbilder. Hon har gjort en egen bok: *När jag blir stor*. Pappa har hjälpt henne att skriva.

Bakgrunden är ljuslila och visar fotografier på hästar, kor, en katt och en hund. Intill fotografierna skiljer sig typsnittet för att visa att det är text från Violas bok:

**Min hund ska vakta huset. Varje dag ska jag gå ut och gå med den. Min katt ska jaga bort alla råttor och möss. Dom vill jag inte ha som husdjur! Mina kor ska få många kalvar. Annars blir det ju ingen mjölk. Jag vill ha en egen häst. Mest av allt. Det är så roligt att rida. Jag vill lära mig att hoppa.**

#### **Mer om Per (mo 36-37)**

Per får inte ha ett eget husdjur med päls. Men han kan ha fiskar. I djuraffären får han veta vilka fisksorter som är lätta att sköta.

Bakgrunden är ljusblå och uppslaget fylls av målade fiskar, ett akvarium och en grodas utveckling från rom-stadie. Här är typsnittet samma som i resten av läseboken och är objektiv faktatext:

**Pansarmalen lever vid botten i akvariet. Den letar mat med hjälp av sina skäggtömmar. Svärdbärens hane har en lång stjärtfena. Honan är större än hanen men har inget "svärd". Tigerbarb är en ganska lättskött fisk. Ibland kan den nafsas efter andra fiskars fenor. Kampfiskarna har stora, vackra fenor. De är inte farliga för andra fiskarter. Men man ska aldrig ha två hanar i samma akvarium för då slåss de. Ett akvarium med vanligt vatten är enklast att sköta. Fiskar behöver både torrfoder och levande föda. Ge alltid bara lite foder åt gången. Då äter fiskarna upp det. Annars kan vattnet ruttas av gammalt foder. Vattenväxter är vackra. De gör också vattnet friskare.**

**När de druckit saft och ätit tårta, tittade Ola på Elins födelsedagspresenter. "Flicksakerna" var han inte intresserad av. Halsband och örhängen och söta tvålar. Han tittade bara på kameran.**

**-Kan du klara den? frågade han (mo 147).**

**-Det är klart jag kan. Morfar har lärt mig. Vill du bli fotograferad? sa Elin**



Det blir en dubbel gränsdragning mot artefakter som kan tänkas ifrågasätta Olas genus. Halsband, örhängen och söta tvålar inte bara benämns som "flicksaker" utan också något som han inte är intresserad av. Man kan ju tänka sig att kameran har en lika kvinnlig som manlig dragningskraft eftersom det är Elin som har fått den som present. Men texten tillskriver kameran till ett manligt tekniskt fält där kvinnors kunnande inte tas som självklart. Senare i kapitlet berättas om Elins misslyckande med kameran, hon har glömt att dra fram filmen. Av allt fotograferande blir det bara en bild – som är suddig.

**-I år vill jag inte vara stjärngosse, säger Nino. Jag vill vara tomte.**

**-Jag vill vara stjärngosse, säger Leo. Jag har struten kvar sen förra året.**

**Sedan pratar de en lång stund om vad de ska vara. En flicka vill inte vara tärna. Hon vill vara stjärngosse. Två flickor vill vara tomtar. Resten av flickorna vill vara lucia. (mo 83)**

Ingen uppmärksamhet ges eller protester uttalas när flickorna ger uttryck för ett gränsöverskridande beteende, att de vill vara stjärngossar eller tomtar, dock ägnas ett helt stycke åt Olas invändningar när motsvarande föreslås. Detta visar på genuskategoriernas inbyggda över- och underordning. Det är mer accepterat att ikläda sig maskulina roller för flickor än feminina för pojkar. Det feminina underordnas det maskulina, ett exempel är den positiva laddningen som ges till begreppet pojkflicka jämfört med flickpojke. I referatet nedan tycker jag att lärarens bemötande är anmärkningsvärt. Genom hennes första reaktion visar hon att tanken på en manlig lucia är något som inte »passar sig». Senare kan hon vara beredd att hålla med men hon går inte aktivt in och startar upp en diskussion som ifrågasätter det självklara i att det bara är flickor som »får» vara lucior.

**Så tar fröken kritan och börjar skriva på tavlan. Det blir inget streck. Det blir ett nytt namn. OLA skriver hon underst i flickraden. Ola blir förskräckligt arg.**

**-Vad är det för idiot? skriker han.**

**Klassen ser sig om efter den skyldige. Leo räcker upp handen och ser nästan lite stolt ut.**

**-Men snälla Leo, säger fröken. Varför röstar du på Ola?**

**-Han är längst, säger Leo. Lucian ska vara längst av alla. Och så är det orättvist att tjejer alltid ska få göra det som är finast och roligast. Det ska vara jämlikt, det säger pappa.**

**-Det ligger någonting i det, säger fröken. Vad tycker klassen?**

**-Jag blir aldrig lucia! skriker Ola. (mo 86-87)**

## **Aktiviteter**

**Ola och Elsa solar. Leo ror och ror**

- Ola kan ro, sa Leo. Ola ror och ror

- Elsa kan ro, sa Ola

- Jag kan ro, sa Elsa. (16-19)

På illustrationerna ror både Leo och Ola varsin gång, deras fysiska ansträngning syns. På bilden till ”Elsa kan” finns ingen ansats till att Elsa faktiskt ska ro. Hon håller i livbåten de sitter i och tittar på Leo som tycks ha fått solsting (19). Elsa är passiv på flera av illustrationerna i boken. Hon läser och äter kakor och bullar. Hon leker stillasittande på en bänk med en docka och ser på när Leo bygger en TV av en pappkartong (37). Leo är aktiv och Elsa passiv när hon iakttar Leo som grimaserar inifrån kartongtvn.

**Jag kan ha teater i min TV, sa Leo.**

**-Jag kan se Leo, sa Elsa. (38)**

Stillasittande är också Elin. Hon sitter i sitt äppleträd och ser sur ut när Ola och Aron tar äpplen (42). Pojkarna visas också aktiva då de bygger någonting med betongrör och plankor. Ola sätter ihop rören. Aron håller i en ask med spik och i den andra handen har han hammaren i högsta hugg (46). Ett annat exempel när pojkar är aktiva och flickorna passiva är i kapitlet ”Docksängen”:

**Nino blir glad, när Per kommer. Nino spikar på en låda. Det ska bli en docksäng. Per får också spika på lådan. Sedan målar de lådan blå. De målar också Ninos pappas cykel. Anna är Ninos syster. Anna har en stor docka. Dockan har inte någon säng. På tisdag fyller Anna fyra år. Då ska hon få sin docksäng. (92-95)**

Anna hade ju inte kunnat vara med och byggt denna säng då det är en present till henne men bristen på aktiva flickor i läromedlet motiverar ett annat scenario. Födelsedagsbarnet skulle ha kunnat vara Nino eller Per och Anna den som byggde docksängen. Sedan ifrågasätter jag själva presenten som kan räknas till en stereotyp syn på flickors lek. Jag tänker varför kan inte pojkarna bygga docksängen till sig själva? Hur hade scenariot varit om det var en lådbil som byggdes? Hade den fortfarande varit en present till Anna? Anna nämns inte på något annat ställe och jag funderar på om hon är in slängd i berättelsen för att legitimera pojkarnas bygge. Författarna kanske tänkte att en lådbil hade varit för uppenbart stereotyp?

## **Aktionsradie**

Var och hur långt flickor/kvinnor och pojkar/män rör sig skiljer sig åt. Elin porträtteras ofta då hon sitter eller står nära sin morfars hus eller inne i det (106, 107, 109) (mo 148,150). Ola skildras i farten då han är ute och cyklar (105, 106, 107).

**Tänk om Elin är hos sin morfar nu! Ola cyklar förbi flera gånger. Å, men där sitter hon ju! Elin har kommit tillbaka!**

**-Ska vi leka, frågar Ola. (106-107)**

Nino *"han hittar överallt i skogen"* (111), vilket indikerar att han tillbringar mycket tid där. Elin visas också på bild i skogen men då är hon tillsammans med Ola (110, 114) och med Ola och Nino(111). Olas pappa omtalas på flera ställen i text eller bild som ute i skogen eller på väg dit (54, 55, 108, 117). Ola, Leo och Nino är ute i skogen trots att det är sent *"mörkt och spökaktigt mellan träden"* (mo 138).

Cillas mamma öppnar dörren när Maria och Nino ringer på (101). Detta är ett av många exempel där en mamma knyts till hemmet. I kapitlet *"När mamma tog semester"* blir det tydligt att hemmets domän är mammans för när hon är borta blir det uppochnedvända världen. En bild av pappan som oduglig i köket målas upp, han porträtteras som handlingsförlamad och barnen tycker att både mat och dukning och diskning är bättre när mamman gör det. Mamman verkar vara den som kokar kaffe, lagar mat, dukar, diskar plus har huvudansvaret för barnen; hon anses vara den som läser godnattsaga bäst. Familjen är i obalans när »tryggheten/hushållsslaven/roboten» försvinner. Detta kapitel kanske skulle kunna fungera som en inkörsport till samtalsämne om den ojämlika arbetsbördan i hemmet och eleverna skulle kunna diskutera och problematisera orsak och tänkbara förändringsstrategier. Men allt ebbar ut i mammans timeout som förövrigt inte uttalat beror på arbetsbördan utan på att hon behöver tid över att fundera över abort (min tolkning). Kapitlet inleds **Olas mamma är borta. Det har aldrig hänt förr. Varför? undrar hela familjen. (mo 8)**

Pappan är ledig och kommer tillbaka från en promenad i skogen.

**-Hejsan, hejsan, ropade pappa. Nu ska det bli gott med lite kaffe.**

**-Du får koka själv, sa Ola. Mamma är borta. (...)**

**-En sådan mamma, sa han. Bara ge sig i väg. Hur ska vi klara oss? Inte har hon lagt mat heller...**

**-Leos pappa klarade allting, sa Ola. Leos mamma reste ända till Amerika. Mamma är borta en dag.**

**-Det får vi verkligen hoppas, sa pappa. Inte kan hon vara borta i flera dagar utan att säga till oss.**

**Nu är man inte beredd. Nån matlagare är jag inte. Pappa tittar i kylskåpet.**

**-Köttfärs, säger han. Vad ska man göra med köttfärs? Det vet till och med Ola.**

**-Köttbullar, säger han. Det är bara att rulla så dom blir runda. Det gör mamma hur lätt som helst.  
(mo 9-11)**

Olas protest att Leos pappa klarade allting själv kan tyckas ge en motbild av handfallna män på traditionellt kvinnliga domäner, men i sammanhanget blir papporna gästspelare på en plan som anses kvinnligt kodad. De görs till undantagsfall. På bilden till nästa stycke syns pappan bakifrån; han knälar och kämpar med stekpannan. Det osar och ryker. Rosa tittar storögt/förskräckt på.

**Så får pappa och barnen försöka klara sig själva. Pappa blandar till köttbullssmeten. Ola borstar potatis. Och småbarnen dukar. Pappa hinner rulla fem köttbullar innan han kommer på att han glömt salta och peppra. Han får börja om igen. Det är svårt att steka också. Det bränner fast och osar förfärligt. Men köttbullar blir det i alla fall, fast kanske lite brända. Dukningen är inte riktigt som när mamma är hemma. Knivar och gafflar ligger fel, och ett och annat fattas. Men när maten står framdukad, tycker alla att de varit mycket duktiga.**

**-Man klara det mesta, säger pappa stolt. Inte visst jag att jag kunde göra köttbullar. (mo12)**

**-Vem ska diska? frågar pappa.**

**-Du, säger Ola. Jag måste lägga Åke. Han är trött. Det är konstigt att det ska ta så lång tid för två att klara sånt som mamma gör mycket fortare ensam! Och hon gör det bättre. Det ser finare ut i köket, när mamma har diskat. Det står inte så mycket framme efteråt. (mo13)**

## **Omsorg om barn**

**Pappa vill inte passa Viola, Rosa och Åke.  
Han vill vara ute. (54)**

På illustrationen hänger Åke över pappans arm med dinglande ben, medan pappan djupt försjunken i sin florabok sopar golvet. Han ser inte bråket under bordet som pågår mellan Rosa och Viola (de andra syskonen). Ola tittar på sin pappa och kliar sig i huvudet. Olas uppsyn skulle kunna tolkas som en yngre generations ifrågasättande av sina föräldrar och en eventuell protest mot pappans nonchalanta hantering av omsorgen av spädbarnet (Åke).

**-Tur att vi har Ola, sa Rosa.**

**Han passar oss, när du letar. (55)**

På illustrationen är pappan halvvägs ut genom dörren och Ola sitter i förgrunden med sina syskon i knäet och runt benen. På flera tillfällen i boken porträtteras Ola som omhändertagande då han passar sina småsyskon. Jag har tolkat detta som ett slags normbrytande då forskning

(Evans & Davies, 2000) visat att pojkar inte tillåts ha vårdande egenskaper. Det som stör är att det ofta sker på grund av den vuxna mannens, pappans, brist på just dessa egenskaper. Illustrationen på sida 119 visar Ola, hans pappa och minsta syskonet Åke sittandes vid frukostbordet. Pappan matar Åke och hans blick och fokusering är i floraboken. Även på sida 7, där familjen presenteras, tittar han i sin bok medan Viola- som han håller i med andra armen ger Ola ett tjuvnyp. När pappan knyts till omsorg av barnen är han inte närvarande i blick och kroppsspråk.

Olas mamma knyts genom illustrationer till huvudansvaret om det minsta barnet. Hon har Åke i famnen och tillskillnad från pappan håller hon i honom medvetet (7,115,116,120,124). Att omsorg om barn hör till kvinnors ansvarsområde kan tolkas till bakgrundsillustrationer där en kvinna med barnvagn sitter på en parkbänk (104) samt en annan då en kvinna håller ett motstridigt barn i handen (114).

I presentationerna av huvudkaraktärerna gjorde jag en jämförelse mellan Olas mamma och Elsas pappa.

#### **Mer om Olas mamma (mo 20-21).**

**Innan Olas mamma fick sina barn Ola och Viola och Rosa och Åke arbetade hon både som reseledare, fritidsledare och som fotograf. Hon har flera album fulla med bilder.**

#### **Mer om Elsas och Pers pappa (mo 28-29).**

**Elsas pappa tycker om att åka på utflykt. Det är härligt med frisk luft när man är allergiker. Då mår han bättre. Han gillar att meta och att samla på idéer och recept. Hans bästa matsäck är pizzamackor.**

Olas mammas intressen beskrivs i imperfekt till skillnad från Elsas pappa. Vad säger det oss om föräldrarnas fritid? Har Olas mamma inte tid att göra något annat sedan hon fick *sina* barn? Att hon har flera fotoalbum fulla kan tolkas som att det är där hennes minnen om "livets glada dagar" finns, som nu är över då det inte finns tid för annat än barnen. Elsas pappa har inte lika många barn men två verkar inte vara något problem för att ha tid att åka och meta. Å andra sidan kanske barnen följer med på utflykterna. Det som inte nämns är också tolkningsbart, uteslutandet av fäder som sammankopplas med omsorg om barn i text och bild blir påtaglig i jämförelsen med mödrar.

**-Har du suttit i en kohage hela dan? frågar pappa. Vilken semester! Vad gjorde du där? Pratade du med korna?**

Mamma sitter tyst en lång stund. Hon tittar inte på dem. Hon ser drömmande ut, som om hon ser någonting långt borta.

-Det finns ett träd i kohagen, säger hon stilla. En gammal björk med grenarna långt nere, så det är lätt att klättra upp i den. Där brukade jag sitta, när jag var liten och ville tänka eller när jag var ledsen. Den björken finns kvar.

-Har du suttit i en björk hela dan? frågar Ola.

-Ett bra tag satt jag där.

-Var du ledsen eller ville du bara tänka?

-Kanske båda delarna, svarar mamma. Mest ville jag tänka.

-Vad tänkte du på?

Det är barnen som frågar. Pappa sitter tyst.

-På mycket, säger mamma. När jag tänkt färdigt så visste jag.

-Vad visste du?

Mamma ler mot dem.

-Att jag har världens bästa familj. Att jag älskar er allihop... och att jag ska klara det som jag har framför mig. Allra först trodde jag inte det.

-Vad är det du ska klara?

Nu är det pappa som frågar.

-Barnet, säger mamma. Det barnet som jag ska få till jul. Ni ska få ett syskon, ungar! Är ni inte glada? (16-17)

Varför är pappan först helt oförstående? Oj det blev ett barn? Mamman säger uttryckligen att det är *hon* som ska klara barnet själv. Jargongen från pappan i inledningen av referatet är förlöjligande. Mammans timeout möts med ett trubbigt oförstående och med en tysthet som signalerar ett avståndstagande. Är det så att den manliga karaktären, gestaltad i pappan, inte "får" uttrycka sig med ett emotionellt insiktsfullt och uttrycksfullt språk då manligt anses vara förnuft/logik i motsats till känsla/irrationalitet?

Det är flickorna som blir glada över att få ett syskon.

-Det blir kul säger Viola. Då kan jag dra ungen i barnvagnen.

-Jag kan byta blöjor, säger Rosa. Och bada ungen. Ola säger ingenting. Han vet hur det blir. En trött mamma. En unge som skriker och ska ha mat i ett kör. Och trångt...(...)Jag kan diska och bära ut tidningar, säger Ola. Men byter blöjor, det gör jag inte. (mo 17-18)

Olas avståndstagande till att utöva intim, vårdande omsorg kan tolkas som protester mot hantering av avföring som kan upplevas fränstötande. Men Olas ena lillasyster Rosa har inget emot kiss och bajs och anmäler sig självmant som frivillig. Jag tycker mig ana ett mönster där

föräldrarnas ansvarsområden avspeglar sig i vad barnen har för inställning till omsorg om barn. Vad säger det som utelämnas i meningen: *en trött mamma?* Pappan skulle lika gärna kunna beskrivas som trött då han springer med bröstmjölksersättning stup i ett och är uppe halva nätterna sjungandes i försök att vagga den lilla till sömns.

**-Det blir fint med ett barn till, säger pappa. Vi får försöka skaffa en större våning. Och så får vi hjälpa till allihop. Vi ska klara det. (mo 17)**

I slutet av kapitlet sammanfattar pappan att alla ska hjälpa till med det nya tillskottet men framöver i boken syns inga tydliga tecken på det utan det är i första hand mamman som sammankopplas med omsorg om det nyfödda barnet. »Hjälp» eller »bistånd» till hushållssysslorna uteblir, inte på en enda rad eller bild förknippas pappan med omsorg om de två nytillkomna syskonen. Ordet *hjälpa* ger också en fingervisning om vem som bär huvudansvaret för det kommande barnet.

Nedanstående referat har gett mig huvudbry. Å ena sidan bestraffas inte Ola av Anton för att han tar hand om sina småsyskon men å andra sidan visar *går an* i satsen, som handlar om att dra en tvillingvagn, att omsorg om små barn då man är pojke inte är självklart. Detta kan jämföras med Elins vädjan om att få sköta om Olas småsyskon.

**De drar vagnen båda två. Hela tiden sneglar Ola åt alla håll. Nu får absolut ingen kille se dem. Att dra en tvillingvagn går an om man är ensam. Men aldrig tillsammans med en flicka. När de nästan är hemma, möter de Anton. Han är den retsamaste av alla. Han stirrar på dem. Det är nästan som om han inte tror sina ögon. Han blir alldeles stum. Snart är de räddade inne på tomten. Men just som de går genom grinden, får Anton mål i munnen.**

**-Mamma, pappa och barn, skriker han. Ola är ute med fru och ungar.**

**Ola blir alldeles röd i ansiktet. (mo 161-162)**

**-Kan vi inte ta in dom? ber Elin. Jag vill så gärna hålla dom. (...) Jag skulle så gärna vilja hålla en.**

**-Kom med hem så får du hjälpa till när mamma byter på dom, säger Ola. (...)**

**-Får jag hjälpa till att sköta dom? frågar Elin. Det skulle vara så roligt. Får jag det, snälla! (mo 161-162)**

## **Relationer**

I början av boken visas familjefoton där man kan finna respektive familj tillhörande huvudkaraktärerna. De vuxna har inga namn utan benämns mamma/pappa och det finns en av varje på

alla bilder utom den som visar Leos familj. Han står bredvid sin pappa och har ett porträtt av en kvinna som han kärleksfullt blickar ned på. I fortsättningsboken *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra* får läsaren reda på att kvinnan är hans mamma som arbetar som fotomodell i Amerika. Ett annat undantag från bilden av en kärnfamilj är en äldre kvinna, Nora, som finns med på Olas familjeporträtt. Hon följer Ola till skolan en dag och spenderar den tillsammans med honom i klassrummet men någon närmre presentation om vem hon är görs varken i denna bok eller i fortsättningsboken<sup>3</sup>.

Genomgående i boken är det bara heterosexuella kärleksrelationer och familjekonstellationer som porträtteras. Heterosexuella begär framställs som det självklara. Larsson och Rosén (2006:37) fann i sin granskning av läromedel, utifrån sexuell läggning, att en till synes harmlös framställning av familjer gjordes i form av fotografier eller teckningar. Men att risken blir att denna framställning lätt kan uppfattas som starkt normativ då det är en och samma bild av familjekonstellationer som upprepas. De fann att de tillfällen då andra familjetyper visades skedde detta i samband med att homosexualitet uttryckligen berördes. På så vis framträder den heterosexuella familjen som norm, den blir ”familjen om inget annat nämns” med en självklar placering som subjekt utan behov att förklara sig.

---

<sup>3</sup> Eilard (2008) som gjort en granskning av alla böckerna i *Läs med oss* – serien benämner Nora som mormor.



Elin och Ola håller handen på illustrationen till texten:

**Ola och Elin är ute i skogen. De letar efter den fina Skogsfrun. (110)**

Barnen ser ertappade ut och jag reagerar på att bild och text inte överrensstämmer. Är det meningen att läsaren ska lägga fokus på kärleksrelationen? Varför skildras inte barnen som just letandes efter en blomma i gräset? Är det viktigt att redan tidigt skolas in i vem det är rätt att åtrå?

Elin och Ola kysser varandra (114). Bildtexten är kikare/kyrka/kyss/tjur/kjol.

### **Behov av tröst**

Kapitlet heter ”Stackars Maria” (100)

**Maria är Ninors storasyster. Hon gråter.**

**-Jag fick låna Cillas cykel. Men nu är den borta, snyftar hon. (100)**

**Cilla väntar vid stallet.**

**-Var är min cykel? frågar hon.**

**-Den är borta, snyftar Maria.**

**-Låste du den inte? frågar Cilla.**

**-Jag kunde inte, säger Maria.**

**-Då har någon tagit den, säger Cilla. (102-103)**

På illustrationerna där Maria gråter tröstas hon av sin lillebror Nino som klappar eller håller om henne. Det är Elsas lillebror Per som har kraschat med cykel. Han fann den på gården och skulle lämna tillbaka den till Cilla. Längre fram i boken ställs allt tillrätta då cykeln återfinns i skogen.

**Alla samlas runt den trasiga cykeln. Nu måste Per berätta om cykeln och lastbilen och buskarna.**

**-Förlåt, säger Per tyst.**

**-Förlåt oss, säger Cillas pappa. Det var inte ert fel. (112-113)**

Cillas pappa har en arg uppsyn på bilden tillhörande texten. Han håller i den trasiga cykeln och både Per och Maria gråter. Det naturliga hade då varit att det är just dessa barn han håller om när han säger förlåt på nästa sida. Men det är Maria och Nino som porträtteras där. Dessa barn är inte uttalat av annan etnisk härkomst än svensk men de har svart hår tillskillnad från de andra karaktärerna vars hår skiftar i bruna, blonda och röda nyanser. Jag tänkte först att det var mina egna fördomar som spökade men i fortsättningsboken får man reda på att Maria, Nino och deras lillasyster Anna kommer från Sydamerika. (Det som stör mig är att de två sis-

ta meningarna som Cillas pappa yttrar tillsammans med bilden ger ett intryck av ett vi och ni. Vem är oss i *förlåt oss?* Och varför behöver Nino tröst?<sup>4</sup>)

Tillskillnad från Maria behöver inte Per någon tröst när han slår sig. Varken text eller bild visar att Per gråter:

**Per möter en stor lastbil. Per måste bromsa. Cykeln välter. Per ramlar i en buske. Det gör ont överallt. Men det är ännu värre med Cillas cykel. En sådan cykel vill nog inte Cilla ha. Per lämnar cykeln i buskarna. (98-99)**

## **Yrken**

Yrken som beskrivs i boken tycker jag kan fungera som inspiration till vägval i livet. Funderingar på framtiden upplever jag som centralt för många elever. Jag har fått höra många redogörelser för framtidsdrömmar och yrkesval i kontakt med unga elever. Jag tycker att exemplen i boken har ett subtielt budskap om att yrken är könskodade. Den ger en bild utav begränsade valmöjligheter och att till och med drömmar har tak.

I kapitlet ett "Ett toppenyrke" (68-71) är merparten av bilderna på pojkar/män. En man håller Leo i handen och tillsammans riktar de blicken mot en stjärnklar himmel. Det ligger en eventuell dubbelbottnad betydelse i denna blick. Dels är Leo intresserad av rymden och dels uppmaningen att sikta högt – så kan du gå hur långt som helst! The sky is the limit! Nästa sida visar en tankebubbla med en vinkande Leo på väg in i en rymdraket medan ett folkhav jublar och viftar med vimplar och svenska flaggan är hissad i åtta stänger.

**-Jag vill vara astronaut, sa Leo. Det är ett toppenyrke. Jag vill åka runt, runt och se på natur och planeter. Leos pappa sitter hemma och skriver.**

**-Det är hans yrke, sa Leo. Pappa skriver om alla i stan. Han skriver om skolan och polisen.**

I kapitlet "En författare" (72-79) är merparten av människorna kvinnor och flickor.

Rubriken kopplar inte ens författare till yrke (att jämföra med ett *toppenyrke* i föregående kapitel) Författaren heter Fanny Fält och hälsar på i Olas, Elsas och Leos klass. På sidan 79 visas Elsa sittandes med drömmande blick och en tankebubbla med en bok med omslagsbild på henne, Leo och Ola. **Kan du skriva en bok om Ola och Elsa och Leo? sa Elsa (79)**

---

<sup>4</sup> Eilard (2008) har hittat svaret på denna fråga. I Leos bok är berättelsen anmärkningsvärt utpekande mot de invandrade barnen. Cillas pappa skäller ut dem efter noter och trots att barnen bedyrar sin oskuld stämplas de på förhand av alla som tjuvar.

I Elsas framtidsdrömmar verkar hon inte själv spela huvudrollen. Varför begränsas Elsas tankevärld när Leo får drömma sig ända till rymden? Jag gör ingen värdering mellan astronauter eller författare men det är uppseendeväckande att flickan inte är subjekt i sin dröm. Varför är det inte hon själv som står med den nyskrivna boken i hand hyllad av svenska akademien? Jag tolkar in en begränsning i valmöjligheter för flickor. Hon uttrycker en omtänksamhet om sina vänner. En grupporienterad omtänksamhet som brukar tillskrivas ett kvinnligt genus i motsats till ett manligt som antas vara individorienterad. Pojkar antas vara självgående, självsäkra, rätt fram och ha ett risktagande beteende tillskillnad från flickor som för att bli "rätt" genus antas vara relationsinriktade, osäkra, blyga och ha ett riskundvikande beteende. Ett till exempel på när läromedelstexten konstruerar kvinnligt och manligt genus utspelar sig i skolans matsal. Elsa framställs som omtänksam om gruppen och Ola tänker på sig själv:

**-Jag vill ha mat, sa Ola.**

**-Alla vill ha mat, sa Lena.**

**-Vem vill ha mer mos? sa Lena.**

**-Alla vill ha mer mos, sa Elsa. (32-33)**

#### **Mer om Leos pappa (mo 72-73)**

**Leos pappa har alltid drömt om att bli uppfinnare. Han skulle bygga fiffiga apparater som kunde snurra eller flyga eller pumpa. Det har inte blivit så många uppfinningar, men en dag ska han och Leo göra en raket.**

#### **Mer om Leos mamma(mo 80-81)**

**Leos mamma är intresserad av kläder. Hon har ju varit fotomodell. Nu ska hon börja rita kläder själv. Men så många konstiga namn på kläder det finns! Hon kanske borde göra en bilderbok!**

Här skulle man kanske kunna få se spännande kreationer ritade av Leos mamma men istället skildras traditionsenliga kläder som förkläde och knickers. Bilden visar tre ritade figurer/dockor som skulle kunna vara av obestämt kön. Men det första intrycket jag får, och som jag misstänker att även yngre läsare får är att det är två pojkar och en flicka som figurerna föreställer. Traditionellt genuskodade plagg (klänning, förkläde, kalsong, slips) sitter på var sin docka. Vid andra intrycket skulle den tredje figuren kunna vara av obestämt kön. Dockan har hatt, scarf, t-shirt, handske på ena handen och vante på andra, jeans och stövlar. För att förstärka ett könsneutralt intryck av figurerna hade kläderna kunnat visas blandat, exempelvis slips och klänning på en, keps och strumpor på en. Eller varför inte visa kläderna upphängda på galgar så kanske valfriheten uttrycks bättre. Jag funderar också på om förkläde ett plagg som unga använder? Jag anser plagget vara traditionellt genomsyrat av en kvinnoroll som

hemmafrun. Jag hävdar inte att läseboken måste skildra tidsenliga plagg men rykt ur sitt sammanhang blir förklädet ett plagg som inte fyller sin funktion, som till exempel att skydda kläder från stänk vid matlagning, utan benämner dockans kön för att göra det tydligt vem som får bära vilka kläder. Förutom förkläde har figuren klänning, strumpbyxor, mössa och kapp (mo 81).

## **Utseende**

Läsebokstexten ger uttryck för att utseende är en viktig faktor om man är flicka. Elsa är tydligt medveten om en västerländsk utseendenorm som säger att man ska vara söt och hur en sådan söt flicka ser ut. När Elsa resonerar blir det tydligt att hon är medveten om att det finns en mall och rangordning. Kopplingen som luciaröstningen har med en skönhetstävling framhävs också av resonemanget. Kapitlet heter "Luciatävlingen" med underrubriken: **Alla flickor i klassen vill bli lucia. Nu ska de rösta...**

**Klassen ska välja vem som ska vara lucia. Förra året var det Karolina. I år måste det bli en annan av flickorna. Elsa står framför stora spegeln. Är hon en luciatyp? Ganska ljus är hon. Men är håret lagom långt? Lucior ska ha tjockt, ljust hår som hänger fram över axlarna. Elsas hår är ganska tunt och hänger inte som det ska (...) Nu känner hon att det inte finns någonting i världen hon önskar så mycket som att bli klassens lucia (...) Men vem ska man rösta på? Britta kanske. Hon är söt. Men hon är liten till växten och har kortklippt hår. Anni är också söt. Nog kan väl en lucia vara fräknig? Då är nog Gunnel bättre. Lång och ljus. Det är inte nödvändigt att vara söt. Och att hon har utstående öron märks säkert inte, när luciakronan kommer på. Så är det Bettan. Ganska söt är hon. (mo 82-85).**

**Det går som ett sus i klassen. En sån fin mormor! Smal och rak, brunögd och vithårig, med lång mörkbrun klänning, precis i färg med ögonen. (mo 93)**

**Inga motsvarande beskrivningar görs av pojkar/män.**

Kapitlet heter "Man ska inte kamma sig i onödan".

**Ola står framför spegeln och kammar sig. Det är svårt, särskilt på baksidan. Han brukar inte kamma sig så ofta. Det är bara mamma som bryr sig om hur han ser ut i håret. Mamma kommer och ser förvånad ut.**

**-Kammar du dig mitt på dan? säger hon. (mo 144)**

**Det blev bara en bild. Och den är inte bra. Jag hade glömt att dra fram filmen. Men du syns lite grann, om man tittar noga. En lång stund står Ola och tänker.**

-Då kammade jag mig i onödan, sa han till slut.

-Jag har fått en ny film av morfar, sa Elin. Jag kan fotografera dig en gång till.

-Nej tack, sa Ola. Jag behåller klasskortet. Det är i alla fall likt. Och jag tänker inte kamma om mig.

(mo 151)

## **Sammanfattning**

Jag kommer att sammanfatta huvudresultaten från analysen med hjälp av mina frågeställningar.

### **På vilket sätt bidrar läromedelstexterna till att skapa och återskapa föreställningar om manligt och kvinnligt genus?**

Texten i läseböckerna genomsyras av en heteronormativ ordning som är en av maktordningarna i samhället. Texten konstruerar och rekonstruerar genus på ett »rätt sätt» då flickor/kvinnor och pojkar/män följer manuset, den rätta mallen för vem som får ha manligt respektive kvinnligt genus. Dessa genuskonstruktioner gör sedan också »rätt» koppling när det gäller vilka som sexuellt »får» begära varandra. Radovic (2008) menar att "de värderingar som omgivningen har kommer även att forma elevens egen identitet. De texter som eleverna kommer i kontakt med kommer att på ett eller annat vis bidra till hur hon eller han skapar sin egen genusidentitet" (2008:96). Därför är det ett problem att eleverna möter sådana stereotypa konstruktioner för genus i läseböckernas texter. Huvudkaraktärerna erbjuder inte en mångfald av förebilder utan förmedlar ett »rätt» sätt att vara antingen pojke eller flicka och hur dessa gestaltningar ska göras. Diskursen i läseböckerna synliggör samhällets förväntningar på att unga ska skapa sig en könsidentitet och hur denna ska se ut.

Eftersom diskursen i läromedelstexterna konstruerar genus fastställda till antingen flickor/kvinnor eller pojkar/män reproducerar texten föreställningar om att könen ska hållas isär. Butler (2007) menar att våra föreställningar om kön och sexualitet uppkommer som en effekt av ett komplext samspel mellan makt och diskurser som påbjuder eller förbjuder exempelvis handlingar. "Identiteter formas och styrs primärt genom att ingå i en rad praxisformer, specifika handlingar som upprepas till vi förväxlar orsaken med verkan" (2007:9).

Flickor/kvinnor framställs som omhändertagande, sårbara, emotionella och passiva. Pojkar/män framställs som självständiga, hårda och aktiva. Gränser för vad könen »får» göra framträder i beskrivningar av huvudkaraktärernas handlingar. Elsa bryr sig om sitt utseende och flickor i hennes klass samt Ninos mormor beskrivs också utifrån sitt utseende. Ola ifrågasätts av sin mamma när han kammar håret. Ola visar rädsla för att bli upptäckt när han har

klätt ut sig till påskkärring, som han också först visar ett avståndstagande mot att göra. Det finns ett ständigt hot om att göra »fel», handlingar som kan uppfattas som feminina. Olas kompis Anton som jag tolkar som hård och tuff, karaktäristiska beskrivningar av manlighet, ”kommer på” Ola då han är ute med sina syskon i en barnvagn tillsammans med Elin. Ola är redan medveten om att detta är ett beteende som kan ifrågasätta hans status som »riktig kille» då han redan innan häcklandet oroar sig för upptäckt. Å andra sidan kan bilden av en kärnfamilj ute på promenad tyckas stämma överens med den heteronormativa diskursen om att de binära genuskonstruktionerna sexuellt ska åtrå varandra. Men här tolkar jag det som viktigare att skilja könen åt; att först konstruera skilda genus. Undertexten blir att pojkar inte ska ägna sig åt emotionella, omhändertagande, nära relationer.

Olas pappa framställs som känslokall i ett avsnitt där Olas mamma förklarar varför hon har varit borta under dagen. Pappans frågor visar på en oförmåga att sätta sig in i mammans resomang. Han blir dock rörd till tårar när han finner den sällsynta blomman han så länge varit på jakt efter, men i relationen till mamman verkar han inte beröras. Mamman målar ut texten om hur hon känt efter och funderat över beslutet att behålla ett barn. Hon har sökt sig till naturen och visas på en bild blundandes medan hon kramar sitt barndomsfavoritträd. Hela familjen tycker att mamman är lite konstig när hon kommer tillbaka. Läromedelstexten förmedlar därför föreställningen om kvinnor som irrationella, känslostyrda naturväsen som är »annorlunda» och »konstiga» jämfört mot den rationella, logiska människan som är mannen.

Arenor som är manligt kodade är det offentliga i opposition till det privata som har ett kvinnligt genus. Denna uppdelning i genus konstrueras i texten genom att pojkar rör sig i en större radie än flickor. Ola och Per cyklar själva i kvarteret och Nino, Leo och Ola visas på olika ställen i skogen. När Elin är i skogen är det i sällskap med Ola annars visas hon i hemmiljö hos sin morfar, i hans trädgård eller utanför hans grind. Olas systrar är på ett ställe i boken på väg till mormor för att lämna påskkort men skyndar då i den otrygga miljön för att komma i säkerhet. Det privata som arena räknar jag som hemmet och denna domän domineras av kvinnor. Det blir kaos när Olas mamma en dag inte är där. Hans pappa porträtteras som nybörjare på matlagning, dukning och diskning. Då pappans intresse har en central funktion för handlingen i *Mer om Ola* värderas det manliga högre. Männens (pappornas) yrken är också högre värderat. Intressen och framtidsdrömmar som flickor beskrivs ha tenderar att röra sig i det privata medan pojkar är intresserade av rymden, rekord, fakta och världen.

### **Finns det läsebokstext som utmanar den heteronormativa diskursen?**

”I Sverige idag är det vita heterosexuella medelklassparet med barn norm för hur en »vanlig» familj ser ut” beskriver Bromseth (2010:30) heteronormen. Jag har inte gjort en klassanalys av läseböckerna men familjerna avviker inte mycket från denna norm. Olika kroppsformer förutom en »ideálnormal» visas ej, inte heller funktionshinder skildras förutom synfel. Olas kommenterar att det är konstigt att mamman klarar att göra så mycket i hemmet, att hon klarar både hushållssysslor och omsorg om barnen, »bättre» och på kortare tid än pappan och barnen tillsammans. Han kliar sig i huvudet på en bild och tittar kritiskt på en annan, båda bilderna visar pappan oengagerad i omsorg om småsyskonen. Detta ifrågasättande kan å ena sidan tolkas som en motreaktion på en heteronormativ diskurs som säger att kvinnor och män gör olika saker för att konstruera rätt koppling mellan genus och kön. Butler (2007) menar att ”begärets heterosexualisering förutsätter och utvecklar produktionen av distinkta och asymmetriska kontraster mellan »maskulint» och »feminint», fattade som expressiva egenskaper hos »man» och »kvinna»”(2007:69). Olas protesterande kan å andra sidan vara ett sätt att påvisa föräldrarnas ojämställda relation. Hans protester kan alltså tolkas som ett ställningstagande för jämställdhet och falla inom ramen för en heteronormativ diskurs som säger att kvinnor och män ska vara jämställda i en heterosexuell relation.

### **Vad förmedlar läsebokstexterna och hur överensstämmer dessa budskap med skolans värdegrund och uppdrag?**

De genuskonstruktioner som jag dokumenterat i analysen visar att kön särskiljs då vissa egenskaper, identiteter, kunskaper, intressen som redan historiskt och kulturellt är kodade som feminina tillskrivs flickor/kvinnor respektive maskulina som tillskrivs pojkar/män. Diskurserna visar på en inneboende tvådelad könsidentitet; skillnaderna skrivs fram i texten. . Butler (2007) ser det som absurt att det skulle existera könsskillnader, istället är skillnaderna ”diskursiva effekter, inte något ontologiskt givet” (2007:16). Läseböckernas diskurs förstärker en föreställning om att det skulle finnas skillnad mellan könen. Läseböckerna reproducerar ett antagande om ett tudelat system där genus speglar sig med könet. Butler (2007) menar att utanför detta system skulle genus kunna vara fria konstruktioner utan band till kön varav ”*man* och *maskulin* lika gärna kan beteckna en kvinnlig kropp som en manlig, och *kvinna* och *feminin* kan beteckna en manlig kropp lika gärna som en kvinnlig”(2007:56). Eftersom heterosexuella relationer är det enda som antas och framställs blir heterosexualiteten självklar, en sexualitet som inte behöver benämnas eller förklaras då den utgör det ”normala”. Läseböckerna finner jag därför normerande och diskriminerande och att de därmed bryter mot läroplanens värdegrund och uppdrag.

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Lgr11:8)

#### Förståelse och medmänsklighet

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Lgr11:7)

#### Saklighet och allsidighet

Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen ska vara saklig och allsidig. Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen. (Lgr11:8)

## **Slutdiskussion**

Denna analys har varit ett försök att undersöka om den heteronormativiteten gör sig gällande i två svenska läseböcker för grundskolans tidigare åldrar. Jag har funnit att konstruktionen flickor och pojkar görs utifrån en normativ syn på genus. De tillåts inte överskrida gränser för vad deras genus tillåter. Judith Butler (2007:25) har försökt visa att normativ sexualitet befäster normativt genus. Det är från den utgångspunkten jag menar att det är viktigt att sätta ljuset på heteronormativiteten. Butler menar att sexuella praktiker har makt att destabilisera genus. Genom att ifrågasätta det heterosexuella systemet ser hon möjligheter för individen att frigöra sig från känslor av att vara förankrad i ett kön. Genom att synliggöra förtryckande strukturer, ordningar och system kan jag kanske frigöra mig från det som begränsar. För Butler (2007:14) är det viktigt att erkänna att vi alltid redan befinner oss i en symbolisk struktur som definierar begränsningarna och möjligheterna hos vår existens, att det är innanför strukturerna vi kan utmana gränserna.

Eftersom min utgångspunkt är att barn påverkas av vad de möter i läseböckerna tycker jag att det är viktigt att granska det läromedel jag väljer att presentera. Evans & Davies trycker på vikten att göra ett väl avvägt urval av vilka läseböcker som används: "Because we know that



children are influenced by what they read, differences between the textbook publishers could prove to be important for school boards, parents, and society as we select our textbooks” (2000:268). Stör läseböckerna normer kring genus och sexualitet? *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra* bygger på Kerstin Sundhs skönlitterära böcker *Systrabrödralaget*, *Mormor berättar* och *Marias födelsedag*. Hur omskrivningen görs för att passa som läromedel vet jag inte, men efter min granskning av denna läsebok efterfrågar jag fler perspektiv på innehållet än det tänkbara för den tidiga läs – och skrivinläringen. Jag menar att det är inte enbart hur väl fungerande boken är i svenskundervisningen som är viktigt utan i hur innehållet eventuellt reproducerar förtryckande maktordningar i samhället. Genusvetare borde vara självklara granskare och medskribenter i skolans läromedel. Jag tror lärare kan utbilda för social förändring men lärarutbildningen måste kritiskt granska sin egna normerande undervisning så att vi som lärarstudenter inte fostras in i »ett rätt tänk» tillexempel angående syn på kunskap och genus. Som lärare är jag en ledare och förebild och det borde inte hänga enbart på mitt privata intresse huruvida jag intar ett normkritiskt förhållningssätt eller ej. Det ingår i mitt uppdrag som lärare att inte reproducera normer som »sanningar» i min undervisning.

Även om jag lyckats hitta material som jag tycker visar sexualitet från olika perspektiv och genom olika relationer och material där flickor och pojkar inte representerar stereotypa genuskonstruktioner, räcker inte det. Jag måste störa förgivet taganden hela tiden, mina egna såväl som elevernas. Rosèn och Larsson menar att för att utmana heteronormativiteten måste heterosexuallitetens status i skolan ifrågasättas. Antagandet att heterosexuallitet är det allmängiltiga förskjuter homosexualitet och bisexualitet till det specifika. Om jag inte ser på sexualitet som »normal» eller »onormal» innebär det att jag inte kan ta mina elevers sexualitet förgivet. Om jag har gjort ett sådant förgivet antagande om deras sexualitet kommer det påverka min undervisning.

Ett viktigt begrepp som jag stött på i *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier* (Bromseth & Darj, 2010) är toleranspedagogik. Det innebär att jag undervisar utifrån ett »vi och dom» istället för »en massa olika». Det är ett sätt att undervisa utifrån något som är normalt som inte behöver definieras kontra något som är annorlunda och lyfts fram för att tolereras. »Dom där»; »de homosexuella», »invandrarna», »de handikappade» är exempel på sociala kategorier där människor buntats ihop som något avvikande som behöver tolerans och acceptans. Genom tolerans pedagogik bibehåller vi normer om sexualitet, klass, funktionsduglighet, religion, generation, genus och etnicitet i skolan. Genom att lyfta upp icke-heterosexuella relationer och begär som något »problemiskt» något »annat» än det »naturliga» upprätthålls avgrunden mellan det som ses som »normalt» och det som ses som »avvi-

kande». Ett normkritiskt perspektiv i undervisningen kommer att göra lärosituationer obehagliga då ifrågasättande av fastlagda, naturliggjorda sanningar skapar konflikter och sätter relationer i spel. Men det är när vi upplever de reaktioner som störandet av normer väcker som både jag och elever kan få syn på gränsen mellan norm och icke-norm. Därifrån kan arbetet fortsätta med att förskjuta, förändra och radera den gränsen.

## Referenslista

- Ambjörnsson, Fanny. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ambjörnsson, Fanny. (2008). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Benoit, Monica & Sundh, Kerstin. (2005). *Olas bok*. 3. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Berge, Britt-Marie & Widding, Göran. (2006). *En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?"*. Skolverket: Stockholm.
- Boréus, Kristina & Bergström, Göran. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida. (Red.). (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskaps skriftserie, Uppsala universitet.
- Butler, Judith. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Studentlitteratur: Lund.
- Dahl, Ulrika. (2005). Scener ur ett äktenskap: jämställdhet och heteronormativitet. I Kulick, D. (Red.), *Queersverige* (s.48–71). Stockholm: Natur och Kultur.
- Eilard, Angerd. (2004). Genus och etnicitet i en »läsebok» i den svenska mångkulturella skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (4), 241–262.
- Eilard, Angerd. (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Diss. Lund: Lunds universitet.  
Tillgänglig på Internet:  
[http://dspace.mah.se/bitstream/2043/5588/3/avhandling\\_eilard.pdf](http://dspace.mah.se/bitstream/2043/5588/3/avhandling_eilard.pdf)  
<http://hdl.handle.net/2043/5588>
- Evans, Lorraine & Davies, Kimberly (2000). "No sissy boys here: a content analysis of the representation of masculinity in elementary school text books". *Sex roles*, volume 42, numbers 3-4  
Tillgänglig på Internet: <http://springerlink.com/content/p1j742200m75r415/>
- Hirdman, Yvonne. (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Kulick, Don. (Red.). (2005). *Queersverige*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas. (2007). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan & Rosén, Maria. (2006). *En granskning av hur sexuell läggning framställs i*

*ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?".* Skolverket: Stockholm.

Radovic, Susanne. (2008). Text tal och media. I Lif. Jan (Red.) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan* (s.89–114). Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sundh, Kerstin & Malmberg, Ewa. (2005). *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.

Svaleryd, Kajsa. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Sörensdotter, Renita. (2010). En störande, utmanande och obekväm pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning. I J. Bromseth & F. Darj (Red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. (s.135–154). Uppsala: Centrum för genusvetenskaps skriftserie, Uppsala universitet.

Utbildningsdepartementet. (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. (2006). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>

Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Walls, Michael. (2010). *Framing the Israel/Palestine conflict in Swedish history school textbooks* [Elektronisk resurs]. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/23789>

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.