



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vem äger hammaren?

- en undersökning om genus och jämställdhet i
läroböcker i svenska för skolår 1 från år 1913 till år 2003.

Carolin Nilsson & Kajsa Nilsson

”Inriktning/specialisering/LAU350”

Handledare: Ingrid Sahlin

Rapportnummer: VT07-1350-03



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Vem äger hammaren? – En undersökning om genus och jämställdhet i läroböcker i svenska för skolår 1 från år 1913 till år 2003.

Författare: Carolin Nilsson och Kajsa Nilsson

Termin och år: Vt-07

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ingrid Sahlin

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: VT07-1350-03

Nyckelord: Genus, jämställdhet, läroböcker, styrdokument

Syftet med vår studie var att i läroböcker i svenska för skolår 1 studera framställningen av genus och hur det har förändrats över tid, samt att se denna framställning ur ett jämställdhetsperspektiv. De frågor vi utgick ifrån var: Hur framställs manligt respektive kvinnligt i läroböcker över tid? Har läroböcker utvecklats över tid till att bli mer jämställda? Samt hur förhåller sig läroböcker till samtida styrdokuments eventuella riktlinjer för jämställdhetsarbete i skolan?

Vi har analyserat sex läroböcker i svenska för skolår 1 från år 1913 till år 2003 och jämfört dessa, både med varandra och med de för tiden rådande styrdokument. Vi har analyserat hur manligt respektive kvinnligt framställs i respektive lärobok både ur ett kvantitativt- och ett kvalitativt perspektiv. Både text och bild granskades med fokus på framställningen av manligt respektive kvinnligt.

Vårt resultat visade att det sätt på vilket manligt respektive kvinnligt framställs i läroböckerna över tid har förändrats till att bli mer könsneutralt. I takt med att styrdokument revideras vad gäller direktiv för jämställdhetsarbete i skolan har också läroböckerna blivit mer jämställda. Vår slutsats blev dock att man inte helt kan tala om jämställda läroböcker då framställningen av manligt respektive kvinnligt i första hand har neutraliserats och därmed inte i någon större utsträckning utmanar traditionella könsmonster. Vi menar att för att skapa jämställdhet behövs förändringar, och inte enbart neutralisering.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	3
3. Bakgrund	4
3.1 Jämställdhet och genus ur ett historiskt perspektiv	4
3.2 Skolhistorik	4
3.3 Definitioner av begrepp	6
4. Teoretisk anknytning	7
4.1 Bild och text	7
4.2 Undersökningar om genus i läroböcker och ungdomslitteratur	8
4.3 Från genus till jämställdhet.....	9
5. Metod och material	13
5.1 Läroböcker	13
5.2 Styrdokument	14
5.3 Analysinstrument	16
5.4 Genomförande	18
5.4.1 Bildanalys	18
5.4.2 Textanalys	18
6. Resultat	20
6.1 Redovisning av bildanalys	20
6.2 Redovisning av textanalys	21
7. Diskussion	24
7.1 Hur framställs manligt och kvinnligt i läroböcker över tid?	24
7.2 Hur förhåller sig läroböckerna till samtida styrdokuments riktlinjer för genusarbete i skolan?..	26
7.3 Sammanfattande diskussion.....	27
7.4 Reliabilitet och validitet.....	28
7.5 Vidare forskning	29
Referenser	30
Bilaga A: Bilder	34
Bilaga B: Tabell Bildanalys	36

1. Inledning

Trots att man i Sverige har kommit långt med jämställdhetsarbetet råder fortfarande en snedfördelning mellan könen inom många områden, exempelvis inom utbildning och på arbetsmarknaden (Statistiska Centralbyrån, 2006). För att belysa vikten av att skapa ett jämställt samhälle diskuteras och problematiseras idag hur genus konstrueras samt dess bibehållning och betydelse. Vi föds in i en av samhället konstruerad roll där det finns en förutfattad mening om hur man som flicka eller pojke bör vara, klä sig och tala (Connell, 2002). Skolan, som en del av samhället, har granskats ur ett jämställdhetsperspektiv och det har gjorts flera studier i skolor och förskolor där pedagoger som tror sig arbeta könsneutralt har blivit filmade i sitt arbete med barnen. Filmerna har sedan visat att det är stor skillnad i hur pedagogerna behandlar och tilltalar flickor respektive pojkar (SOU 2005:66). I boken *Jämställda på svenska* menar Fürst (1999) att det är av yttersta vikt att man som pedagog är införstådd med de omedvetna förväntningar och föreställningar som finns på de båda könen. Det är vanligt att pedagoger tror att om de behandlar flickor och pojkar olika så motverkar de jämställdhet medan det istället är det så att ett genomtänkt särbehandlande kan skapa jämställda villkor. När en pedagog arbetar kring genusproblematik i skolan är det i första hand pedagogens medvetenhet om sin egen roll i samhällsstrukturen som har betydelse när det gäller att bryta eller upprätthålla förlegade genusstrukturer (Fürst, 1999). Det gäller att, som lärare, se om skillnader i bemötande och kunskapsförmedling mellan lärare/elev beror på elevernas könstillhörighet (Skolverket, 1994). Allmänna stereotypa föreställningar om könsroller skapar förväntningar hos både vuxna och barn, och om man, som vuxen, inte medvetet försöker förändra dessa föreställningar hos barnen upprätthålles istället strukturen (Einarsson & Hultman, 1984). Skolans ansvar i dessa frågor preciseras i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994* där det står att:

Skolan skall 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 skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Utbildningsdepartementet, 2000, s. 6).

I dagens skola fostras de barn som i framtiden ska upprätthålla och vidareutveckla vår samhällsstruktur. Wellros (1998) skriver i *Språk, kultur och social identitet* att ”Skolan är på många sätt en spegel av sin omgivning, ett samhälle i miniatyr” (Wellros, 1998, s. 89). Därför är det viktigt att skolan förmedlar den syn på manligt och kvinnligt som ett jämställt samhälle bör ha. Fram till år 1991 hade SIL (Statens Institut för Läromedel) till uppgift att granska läromedel innan utgivning så att dessa överensstämde med riktlinjerna i läroplanen (www.notisum.se). I dag ligger ansvaret på den enskilda pedagogen, som skall se till att de läroböcker som används i undervisningen är i linje med de värderingar som skolan står för. I Skolverkets rapport nummer 47 beskrivs läromedel i förhållande till läroplaner på följande sätt: ”Läroböckerna är fortfarande bärare av det traditionellt manliga och kvinnliga och speglar inte dagens värderingar, den aktuella forskningen och jämställdhetsdebatten” (Skolverket, 1994, s. 24).

I en statlig utredning från 2006 beskrivs vikten av skolans betydelse när det gäller jämställdhetsarbete med följande ord:

Förskola och skola är mycket betydelsefulla, och normativa, institutioner som i alla dimensioner av sin verksamhet förmedlar värden och normer som relaterar till såväl kön, som klass och etnicitet. Institutionerna har under senare decennier ålagts ett stort ansvar för att stödja och möjliggöra jämlikhet, såväl vad det gäller kön som klass och etnicitet. Förskolan och skolan formar, de möjliggör vissa positioner och relationer, samt hindrar andra. Förskolans och skolans jämställdhetspraktik skall dock gestaltas i en kontext som i sig representerar traditionella köns-
mönster och samhällelig könsordning, med hierarkisering av kön och könssegregerade ansvars- och arbetsområden (SOU 2006:75, s. 20).

Med tanke på hur viktig skolan är som grogrund i processen att skapa ett jämställt samhälle, och det ansvar som ligger på den enskilda pedagogen att välja lämpliga läroböcker, kände vi att det skulle vara värdefullt för oss som blivande pedagoger att få en djupare inblick i hur läroböcker framställer manligt respektive kvinnligt med tanke på det jämställdhetsarbete som idag skall genomsyra skolans verksamhet.

2. Syfte

Vårt syfte är att i läroböcker i svenska för skolår 1 studera framställningen av genus och hur det har förändrats över tid, samt att se denna framställning ur ett jämställdhetsperspektiv.

För att nå syftet med studien har vi utgått från nedanstående frågor:

- Hur framställs manligt respektive kvinnligt i läroböcker över tid?
- Har läroböckerna utvecklats över tid till att bli mer jämställda och om så är fallet på vilket sätt har förändringen skett?
- Hur förhåller sig läroböckerna till samtida styrdokumentens eventuella riktlinjer för jämställdhetsarbete i skolan?

3. Bakgrund

För att läsaren ska få en uppfattning om hur samhället såg ut, under de tidsperioder då de läroböcker vi studerat användes i undervisning, ger vi en historisk överblick. I den historiska överblicken presenterar vi kort jämställdhet och genus över tid samt hur skolstrukturen har förändrats. Utöver detta definierar vi de begrepp som är relevanta för vårt arbete.

3.1 Jämställdhet och genus ur ett historiskt perspektiv

Tanken om genussystem och genusordningar i samhället kom på tal för första gången redan på 1800-talet. I genusforskningen utgick man från att dagens utveckling inte beror på grundläggande naturliga föreställningar. Däremot menade man att människans biologiska egenskaper troligtvis är förutsättningar för utvecklingen av genusstrukturen. Fortplantning i sig skapar inte genus men den sociala handling som krävs för att skapa avkomma genererar en genusordning (Connell, 2002). På 1930-talet beskrevs samhället som auktoritärt och patriarkaliskt. Kvinnans roll var som hemmafru och hon befann sig i den ”lilla världen” det vill säga hemmets sfär. Mannens plats var i stort sett utanför familjen och hans roll var försörjarens. Det fanns en önskan från kvinnor att få yrkesarbete och daghem föreslogs som ett alternativ till ”hemmafrurollen” men förslaget nekades av riksdagen som ansåg att kvinnors plats var i hemmet. Olikheterna mellan könen påvisades och tydliggjordes och det var de manliga egenskaperna som värdesattes högst. Detta synsätt levde (med smärre förändringar) kvar fram till början av 1970-talet då kvinnorna gjorde uppror mot de, gentemot männen, förfördelande uppdelningarna mellan könen (Bengtsson, 1990; Forssén & Carlstedt, 2003). Mot slutet av 1970-talet återupptogs diskussionen kring termer som uppkommit inom genusstrukturen (Connell, 2002).

På slutet av 1970-talet och början av 1980-talet var det tanken att pojkar och flickor är mer lika än olika som dominerade samhällsdebatten. Grundtanken i debatten var att förutsättningen för skapandet av jämlikhet mellan könen var att pojkar och flickor skulle utföra samma vardagssysslor (Wellros, 1998). Fram till slutet av 1980-talet talade man om att den bristande jämställdheten berodde på förlegade attityder i samhället. Vid denna tidpunkt kom genusforskaren Yvonne Hirdmans teori om ett genussystem som bygger på denna maktstruktur, vilket föranledde diskussion kring de strukturer i samhället som bevarar de ojämna maktförhållandena mellan könen. Mot slutet av 1990-talet fördes begreppet *könsmaktsordning* in i de politiska utredningar som rörde jämställdhet. Detta begrepp ansågs vara mer lättfattligt än genussystemet men hade samma bakomliggande innebörd. Den bakomliggande tanken kring jämställdhetsarbetet förändrades under denna tidsperiod. På 1970-talet menade man att om kvinnor och män jämställdes i arbetslivet skulle detta leda till att andra områden i samhället automatiskt blev mer jämställda. Kring skiftet mellan 1980- 1990-talet fokuserades jämställdhetsarbetet på kvinnors makt och inflytande i samhället. Detta jämställdhetsarbete utvecklades på mitten av 1990-talet till att genomsyra samhällets alla områden och är idag det huvudsakliga målet inom jämställdhetspolitiken (SOU 2005:66).

3.2 Skolhistorik

Historiskt sett har den svenska skolans innehåll varit könsuppdelat på många sätt, vilket Nordström (1987) beskriver i boken *Pojkskola Flickskola Samskola*. På 1800-talet tillskrevs inte de olika könen samma möjligheter att lära eftersom de ansågs ha olika genetiska anlag. Då de inte troddes ha samma förutsättningar, såg man heller ingen anledning att ge dem likvärdig utbildning. Även undervisningen i sig var könssegregerad, eftersom kvinnliga lärare undervisade kvinnliga elever och manliga lärare undervisade manliga elever, i separata

skolhus och under skilda former. Den utbildning som erbjöds flickor syftade till att utveckla kvinnors naturliga funktioner såsom moderlighet och omhändertagande. Ytterligare en anledning till att män och kvinnor skulle undervisas under skilda former var att kvinnor troddes vara klena och lättare ådrog sig sjukdomar, vanligtvis *bleksot* (blodbrist) och/eller *huvudvärk*. Det ansågs även att flickornas pubertetsutveckling kunde störas om det ställdes för stora krav på dem. År 1891 talade professor Axel Key om anledningen till att flickor i skolan ofta hade dessa ovan nämnda sjukdomar. Han menade bland annat att orsaken var för lite kroppsrörelse och för mycket stillasittande. Ännu så sent som 1957 debatterades fortfarande flickskolans vara eller icke vara i förhållande till flickornas dubbla utbildningsmål, vilket var att flickornas utbildning och arbete skulle utföras samtidigt som ett icke förminskat ansvar i hemmet förelåg (Nordström, 1987). Paradoxen med flickornas dubbla utbildningsmål lever enligt Jakobsson (1990) kvar i dagens samhälle. Flickor förväntas fortfarande ta större ansvar i hemmet och deras yrkesval kan komma att påverkas av huruvida arbetet är kombinerbart med skötsel av hemmet (Jakobsson, 1990).

I efterdyningarna av andra världskriget hade en reform av det svenska utbildningsväsendet inletts. Man ville på många håll, genom utbildning, försöka utveckla samhället mot att bli mer jämställt. Under denna tid avskaffades de olika skolformerna, exempelvis flickskolan, yrkesskolan och folkskolan. Istället skapades en obligatorisk nioårig grundskola och år 1969 avskaffades den sista flickskolan. Vid slutet av 1970-talet och fram till 1990-talet skedde även inom skolpolitiken stora förändringar som bland annat innebar att den centralstyrda skolan övergick till att bli en decentraliserad målstyrd skola (Weiner & Berge, 2001).

Vi redogör här för antalet pojkar respektive flickor i skolåldern för den tidsperiod som vår undersökning omfattar. Från år 1912 – 2002 är det procentuella antalet pojkar respektive flickor i skolåldern i stort sett konstant. Antalet pojkar i skolåldern varierar från 50,8 – 51,9 procent. Antalet flickor i skolåldern varierar från 48,1-49,2 procent (Statistiska centralbyrån, 1914, 1961, 1979, 1985, 2003). Då tabellerna för de olika årtalen redovisas enligt olika kriterier har vi valt att sammanställa resultaten i procent eftersom det skulle vara missvisande att använda de faktiska antalen. Det framgår heller inte alltid vilka skolformer som ingår under SCB:s tabellrubriker, och därmed är det inte säkert att de procentsatser vi presenterar motsvarar den faktiska verkligheten.

3.3 Definitioner av begrepp

Inom genusforskningen har bland annat begrepp som könsroll/genus och jämlikhet/jämställdhet använts med närliggande betydelser. Nedan redogör vi för dessa begrepps innebörd och på vilket sätt vi i denna uppsats använder de olika begreppen.

Jämställdhetsbegreppet fördes in i politiken i början av 1970-talet och är sedan dess allmänt vedertaget. (Weiner & Berge, 2001). Begreppet jämställdhet innebär att kvinnor och män i alla väsentliga delar av livet har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Förutsättning för jämställdhet är:

en jämn fördelning av makt och inflytande, samma möjligheter till ekonomiskt oberoende, lika villkor och förutsättningar i fråga om företagande, arbete, arbetsvillkor samt utvecklingsmöjligheter i arbetet, lika tillgång till utbildning och möjligheter till utveckling av personliga ambitioner, intressen och talanger, delat ansvar för hem och barn samt slutligen frihet från könsrelaterat våld (www.ne.se).

Jämställdhet syftar till att män och kvinnor skall vara i nivå med varandra, till skillnad från jämlikhet som istället beskriver att alla individer skall vara lika och ha lika värde. Jämställdhet kom, i diskussionen kring mäns och kvinnors lika värde, att ersätta begreppet jämlikhet (Weiner & Berge, 2001).

I vårt arbete använder vi över lag *jämställdhet* som begrepp med undantag för hänvisningar till litteratur där *jämlikhet* förekommer som begrepp.

Begreppet genus avser vad som är konstruerat manligt och kvinnligt i förhållande till samhälleliga normer, handlingar och idéer som formar sociala kön (www.ne.se). I de undersökningar och den litteratur vi studerat förekommer ibland begreppet könsroll och ibland genus med samma bakomliggande definitioner. Vi är medvetna om att begreppet könsroll inte längre är det allmänt vedertagna när det gäller forskning kring genus eftersom ordet könsroll syftar till att det är en självpåtagen roll och att det finns en valfrihet i detta (Hirdman, 1988).

I vårt arbete använder vi överlag *genus* som begrepp med undantag för hänvisningar till litteratur där *könsroll* förekommer som begrepp.

4. Teoretisk anknytning

Nedan redogör vi för litteratur som dels behandlar bild- och textpåverkan, dels genus, jämställdhet och samhällsnormer. Dessutom behandlar vi tidigare gjorda undersökningar på ämnet genus och/eller jämställdhet i läroböcker och ungdomslitteratur.

4.1 Bild och text

I dagens samhälle blir man oavsett ålder konfronterad med olika slags bilder. Att inte ha distans till, och att bli alltför påverkad av bildernas innebörd kallar Pettersson (1981) i boken *Bilder, barn och massmedia* för att man blir *mentalt miljöförstörd*. De flesta bilder skapas för att direkt eller indirekt påverka oss på ett mentalt plan. Hur en bild upplevs beror på betraktarens förförståelse. Var och en utgår från sitt perspektiv på verkligheten och bilden fungerar som en förstärkare till den verklighet som gäller just nu för den enskilda personen (Pettersson 1981).

Beträffande barn och bildtolkning skriver Josefsson (1977) i *Bilder i barnboken* att barns erfarenhet och förmåga att bedöma bilders sanningshalt är begränsad eftersom de inte har tillräcklig förförståelse för att skilja myt från verklighet. Det är därför viktigt att vara medveten om den verklighet vi presenterar för barnen med hjälp av bilder och få dem att reflektera över vad de ser. Vidare i boken står det:

Att medvetandegöra för sig själv varför en bild tilltalar, avskräcker eller är likgiltig, är ett led i processen att förstå och tillgodogöra sig bilder, innehållsligt och formalt. I skolan bör barnboksbilder (liksom givetvis också läroboksbilder och läromedelsinslag) studeras (Lindgren-Fridell, 1977, s. 29).

Minst lika viktigt är det att studera bilder ur ett jämställdhetsperspektiv. En studie på detta ämne finner vi i Pettersson (1991). Av studien framgår att bilder på pojkar är procentuellt överrepresenterade i läroböckerna för de olika No-ämnena. Vad gäller No-böcker kan den manliga överrepresentationen delvis bero på att läroböckerna ofta har manliga författare. Pettersson (1991) menar att ”en annan förklaring till den sneda fördelningen mellan könen i läroböckerna kan vara att läroböckerna faktiskt speglar dagens verkliga samhälle på ett bättre sätt än de speglar läroplanens målsättning för hur ett jämlikt samhälle bör se ut.” (s. 121). Detta behöver dock inte gälla för läroböcker inom andra ämnen (Pettersson, 1991).

Det finns i första hand två perspektiv att utgå från när man belyser begreppet bild: *mottagarperspektivet* och *sändarperspektivet*. Mottagarperspektivet grundas på att en bild tolkas olika utifrån mottagarens förförståelse. Sändarperspektivet utgår från sändarens tanke bakom det den vill förmedla. Bilder i läroböcker faller under sändarperspektivet, medan elever tolkar under mottagarperspektivet (Wærn, Pettersson & Svensson, 2004).

Enligt Bergström och Boréus (2000) finns det, i de miljöer i vilka texter skapas, både medvetna och omedvetna föreställningar. Texterna har skrivits av människor och har människor som sina mottagare. Texter finns alltid i ett sammanhang samt relaterar och relateras på olika sätt till grupper av människor (Bergström & Boréus, 2000). År 1981 genomfördes en undersökning där förskolebarn fick svara på vilket kön de ansåg att olika ord förknippades med. Resultatet visade att förskolebarnen i hög grad svarade i enlighet med ett traditionellt könsrollsmönster (Einarsson, 1981). Textens språk influeras av och är en del av det sociala systemet. Texten som en del av fenomenet språk har två huvudsakliga funktioner.

Den första är att språket uttrycker tankar och idéer som författaren använt sig av för att uttrycka sin del av verkligheten. Detta kallas för en *innebördsaspekt*. Den andra funktionen är att användandet av språk i förhållande till andra människor har som utgångspunkt att informera och upplysa, eller att författaren vill uttrycka sin åsikt. Detta kallas för en *interpersonellaspekt* (Bergström & Boréus, 2000).

Då en lärobok oftast består av både text och bild måste en uttömmande analys ta hänsyn till dessa båda faktorer. Läsarens upplevelse av en text påverkas i hög grad av de tillhörande illustrationerna. Därför bör man även analysera och bedöma text och bild som en helhet (Cavallius, 1977).

4.2 Undersökningar om genus i läroböcker och ungdomslitteratur

Av de många olika undersökningar som gjorts om genus i läroböcker och ungdomslitteratur ansåg vi de nedan beskrivna vara speciellt relevanta i förhållande till vårt arbete.

Skolverket fick i uppdrag av Utbildnings- och kulturdepartementet att undersöka läroböcker ur fem aspekter, bland annat ur ett jämställdhetsperspektiv. De ämnesområden som undersöktes var biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Utgångspunkten för undersökningen var de statliga jämställdhetsmålen där både pojkars och flickors förutsättningar bör beaktas. Undersökningsresultaten visar bland annat att även om båda könen finns representerade i de olika läroböckerna finns det en överrepresentation av pojkar och män som leder till att läroböckerna genomsyras av en manlig norm (Skolverket, 2006).

På uppdrag från Skolverket gjorde von Wright (1999) en undersökning av fysikläroböcker med utgångspunkt i jämställdhet och genus. Slutsatsen av hennes analys blev att det var tydligt att traditionellt manliga egenskaper värderades betydligt högre än kvinnliga. Vidare tydliggörs det faktum att läroböcker oftare speglar erfarenheter och sammanhang ur männens värld än sådant som till största del är förknippat med kvinnor. von Wright framhåller att det inte är en enkel uppgift att skapa ett genusinkluderande läromedel. Det är svårt att frigöra sig från de medvetna och omedvetna föreställningar som finns i samhället när det gäller genusproblematiken och det krävs därmed att genusmedvetenheten finns som grundtanke hos författaren (von Wright, 1999).

Kunnari och Siponen (1989) har genomfört en studie om könsroller och jämställdhet i svenska läroböcker. De tar bland annat upp den könssegregerade yrkesindelningen i det undersökta materialet. De yrken som kvinnor i läroböcker tillskrivs är lågstatusyrken medan männen har yrken med makt, auktoritet och hög lön. Vidare menar de att yrkesskildringar i läroböcker bör diskuteras eftersom de ofta innehåller implicita stereotyper som bibehåller de traditionella könsrollerna (Kunnari & Siponen, 1989).

I *Den dyrkade Lasse och stackars lilla Lotta*, en studie om personbeskrivande adjektiv i ungdomsböcker, beskriver Hene (1984) bland annat att det är stora skillnader i vilka adjektiv som används för att beskriva pojkar respektive flickor i böckerna och att pojkar beskrivs som mer avvisande än flickor som ofta beskrivs som accepterande. Hon menar att dessa könsbundna beskrivningar både speglar verklighetens människobild och styrker läsarna i deras uppfattning om hur kvinnor och män bör vara (Hene, 1984).

Även i boken *Kjønnssrollemønster i skandinaviske barne- og ungdomsbøker* listas kriterier för hur pojkar och flickor framställs i barn- och ungdomslitteratur. Skjønsberg (1977) beskriver här att flickorna i böckerna i huvudsak håller sig i och kring hemmet, beskrivs och beskrivs

med tankar och känslor och oftast har en nära vän. Beskrivningen av pojkar är att de lämnar hemmet för äventyr och beskrivs med aktioner och ofta ingår i "gäng". Med ironisk framtoning, men med verklighetens allvar i grunden, beskriver hon i sin summary flickor och pojkars framtid med orden "Boys will become men, girls will become mothers" (Skjøsberg, 1977, s. 76).

I C-uppsatsen *Läroböcker i hem- och konsumentkunskap ur ett genusperspektiv* har skribenterna studerat hur läroböcker i hem- och konsumentkunskap förhåller sig till styrdokumentet när det gäller jämställdhet. Slutsatsen av deras undersökning blev att läroböckerna inte följer styrdokumentet eftersom de till största del bibehåller traditionella könsroller (Kardell & Posio Nilsson, 2005).

I *Jämställda läromedel – sanning eller myt?*, en annan C-uppsats, problematiseras huruvida läroböcker i matematik speglar samhällets utveckling. Utgångspunkten för denna undersökning ligger i att matematik länge har ansetts vara ett typiskt manligt ämne. Resultaten av undersökningen visar att läroböckerna över tid har utvecklats till att bli mer jämställda men att det oftare är flickor som skall jämföras med pojkar än tvärtom (Hess & Smedsén, 2005).

4.3 Från genus till jämställdhet

Utgångspunkten för vår studie är framställning av genus i bild och text och vi fokuserar i vår teoretiska anknytning på teorier kring de socialt konstruerade skillnaderna mellan män och kvinnor. De biologiska skillnaderna som utgör kön är mindre relevanta för vår studie och vi redovisar därför inte för teorier som rör biologiskt kön.

Genus är kulturella tolkningar av de biologiska skillnader som utgör kön. Sociala ordningar och hur man i det dagliga livet styrs av dessa ordningar skapar mönster i människors liv som i sin tur upprätthåller konstruerandet av genus (Connell, 2002; Hirdman, 1988; Kulick, 1987). Connell (2002) menar att trots att genus inte ses som "en fast *dikotomi*" (isärhållande) spelar samhället ofta på de reproduktiva skillnaderna mellan könen. "Gender is the structure of social relations that centres on the reproductive arena, and the set of practices (governed by this structure) that bring reproductive distinctions between bodies into social processes" (Connell, 2002, s. 10). Hirdman (1988) menar i sin forskning kring genus att dikotomin är en av de två principer som hennes genussystem är uppbyggt av. Hon ställde sig frågan vad som ligger till grund för det faktum att kvinnor generellt, historiskt och även geografiskt, har haft och fortfarande har ett lägre värde än män. Teoriramen kring genussystemet som Hirdman utvecklade baserades förutom på *dikotomin* även på den *hierarkiska indelningen* där mannen är norm och obestridligt överordnad kvinnan. Grundtanken i hennes forskning är att varken kvinnor eller män egentligen föds till en specifik samhällsroll utan att de socialiseras in i den efter hand. Vidare menar hon att det skapas ett genuskontrakt mellan könen, dels ett kontrakt mellan den enskilda kvinnan och den enskilda mannen, dels ett samhällskontrakt som begränsar kvinnor och mäns valfrihet. Detta genuskontrakt gäller faktorer som klädsel, regler för uppvakning, arbetsfördelning m.m. Kontraktet förnyas och upprätthålls genom att det ärvs från generation till generation (Hirdman, 1988).

Fagrell (2000) menar att den samhällsroll, som även Hirdman beskriver, skapas redan vid födseln då man fastställer det nyfödda barnets kön med orden "det blev en flicka" eller "det blev en pojke". Redan på detta stadium skapar omgivningen förväntningar på hur barnet skall utvecklas socialt och emotionellt. Gester, aktiviteter och attityder kopplas till respektive kön och skapar därmed en normalitetsram. Flickor och pojkar i sju- åttaårsåldern söker aktivt av omgivningen för att se mönster som kan hjälpa dem att identifiera sig med sitt biologiska kön.

De kommer tidigt i livet att lära sig att det finns beteenden, handlingar med mera som är socialt förbjudna beroende på det biologiska kön de tillhör. På grund av de sociala konsekvenser som övertramp i de sociokulturella könsrollerna medför, lär sig barnen vad som är normen för de olika könsrollerna och upprätthåller därmed den normativa ordningen (Fagrell, 2000). Vad det gäller skapandet av identitet menar Einarsson och Hultman (1984) att: "En faktor som stöder formandet av könsrolls-beteendet är att barn försöker efterlikna personer som de identifierar som modeller. Och sådana modeller finner man företrädesvis bland personer av det egna könet" (Einarsson & Hultman, 1984, s. 16). Även leken har betydelse eftersom barnet i leken lär sig att uppfatta och anamma de könstillhörande och könsskiljande faktorer som upprätthåller tudelningen av samhället efter kön. De rådande strukturerna finns inbyggda i böckers och lekars berättelsestruktur, där mannen har makten med undantag för i hemmiljön (Davies, 2003). I en undersökning som Einarsson (1981) gjort menar han att det troligen är flickorna som ligger steget före pojkarna i processen att utveckla och/eller behålla könsrollsmönster eftersom flickornas val av lek i första hand rörde "mamma, pappa och barn", där den mest eftertraktade rollen var mammarollen med allt vad den innebär. Flickors lekar lär dem sociala färdigheter och hur man sköter personliga relationer. Pojkars lekar är till stor del baserade på tävlingsinriktade moment och de lär sig att hantera konkurrens. I undersökningen framgår att barn i förskolåldern inte automatiskt väljer att bryta traditionella könsrollsmönster i sina lekar (Einarsson, 1981). Att de sociala könsrollerna skapas tidigt tas även upp i Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991), där man fokuserar på anpassningssidan. En pojke som är duktig på sport och en flicka som vårdar sitt utseende och hjälper till i hemmet får beröm från omgivningen. Om istället pojken tycker om att göra sig fin, och flickan helst av allt spelar fotboll reagerar omgivningen i bästa fall med ignorans, men möjligheten finns även att barnen i det sista fallet förlöjligas. Efter hand förstår flickan att hennes tillhörighet finns i hemmet och i vårdandet av det yttre och anpassar sig efter detta. Pojken lär sig att prestation och agerande är det som tillhör hans könsroll (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). Detta diskuterar även Fagrell (2000) i *De små konstruktörerna* då hon menar att:

Handlingar som endast accepteras inom den ena eller andra könskategorierna kan sägas vara sexistiska, handlingar som endast värdesätts om den inordnas inom den ena eller andra könskategorierna är diskriminerande. Handlingar som är förbjudna för båda könen blir normerande för det mänskliga. Ordningen mellan kvinnligt och manligt går dock att ändra genom en förändring av normer, strukturer och symboler som förknippas med kvinnligt och manligt. (Fagrell, 2000, s. 64).

Fagrell menar vidare att skillnader mellan mäns och kvinnors fysiska och psykiska egenskaper, såsom hormoner, hjärnstrukturer och anatomi, har betydelse för diskussionen om upprätthållandet av de socialt konstruerade könsrollerna. Rent biologiskt kan man med blotta ögat se skillnaden mellan det manliga och det kvinnliga könet, medan det är omdiskuterat huruvida skillnader i hjärnstrukturer och hormonella balanser är av större vikt vid skapandet av könsroller än de socialt konstruerade oskrivna lagar och regler vi föds in i (Fagrell, 2000).

De värderingar som finns i samhället när det gäller genus, återspeglas i skolans verksamhet och kan inte bortses från, eftersom betydelsen av genus konstrueras, upprätthålls och förändras i ett politiskt och socialt sammanhang på ett sätt som innebär att de ojämlikheter som finns mellan könen bibehålls och återskapas (SOU 2005:66). Enligt Allard (1985) konstrueras sociala normer när människor instiftar regler för varandra och sedan övervakar hur dessa regler efterföljs. De människor som regelbundet bryter mot dessa regler blir så

kallade avvikande individer och för att de sociala normerna skall upprätthållas skapas bestraffningar som får konsekvenser för dem som inte följer det informella regelverket. Besträffningarna kan gälla allt från ogillande till regelrätta avrättningar (allt detta utan stöd från de statligt inrättade lagarna) (Allard, 1985). Man kan med tanke på de sociala normerna som människa inte bortse från samhällets strukturer. Däremot ligger valet hos den enskilda människan huruvida man följer de rådande strukturerna eller försöker förändra dem. Det handlar dock inte enbart om valet mellan att följa eller förändra, man måste även ta hänsyn till de inbyggda strukturer som finns rotade i det undermedvetna, och de begränsningar som skapas av, och finns i, samhället. Problematiken i omskapandet av samhällets maktstrukturer ligger i det faktum att det inte bara är de som nu innehar makten, det vill säga männen, som motsätter sig en omstrukturering utan även kvinnorna i hög grad motsätter sig förändringar, eftersom förändringar i sig innebär osäkerhet (Davies, 2003).

Maktsystemet, med mannen som norm, har till syfte att bevara det trots allt fungerande samhälle vi lever i. Det är ett samhälle där kvinnan får anpassa sig till att hon är nästan lika bra som mannen, fast lite sämre och inte lika fulländad. Genom att som kvinna vara på manliga områden och vara intresserad av ”typiskt” manliga saker som bilar och motorer kommer kvinnan närmre den manliga ur bilden och kan på så sätt höja sitt värde. Gränsen för vad som är acceptabelt är dock oklar. ”Många hävdar att kvinnor gärna får vara bra, men aldrig bättre än männen” (Elvin-Nowak & Thomson, 2003, s. 50). För att upprätthålla makten måste männen se till att kvinnorna håller sig ifrån männens domäner, men även att de inte själva befattar sig med de traditionellt kvinnliga sysslorna. Då en kvinna kommer för nära den manliga normen riskerar hon att få utstå trakasserier i form av tillmälen såsom manhaftig eller häxa (Elvin-Nowak & Thomson, 2003). När kvinnor brutit mot dessa oskrivna regler och tagit sig in på männens områden har männen letat sig ut mot nya områden (Hirdman, 2001). Connell (2002) menar att mannen som norm inte bara handlar om den enskilda kvinnan som förtrycks av den enskilda mannen. Det handlar också om att överhetens (statens) förtryck bekräftar mannens makt i samhället (Connell, 2002).

Mannen som norm ligger inte i linje med ett jämställt samhälle. Enligt Hirdman (2001) innebär jämställdhet att alla människor oberoende av kön skall vara fria att fatta beslut och utveckla sin personliga förmåga. Den genusstruktur som råder i samhället skall inte begränsa den enskilda människans val (Hirdman, 2001). Friheten att kunna påverka sin framtid är beroende av samhällets vilja att förändra de maktstrukturer som råder, och i detta förändringsarbete har skolan ett stort ansvar när det gäller jämställdhet. Både flickor och pojkar måste bli medvetna om de rättigheter och skyldigheter som följer vid skapandet av ett jämställt samhälle. Det är också viktigt att belysa det ansvar varje individ måste ta för att könsmönstren skall kunna brytas. Maktförhållandets ojämna uppdelning mellan könen är ett grundläggande demokratiskt problem, både på individuell och strukturell nivå, och huvudsyftet med jämställdhetsarbetet är att på sikt förändra denna obalans. Jämställdhetstänkandet har dock, trots förändringar och debatter inom flera områden, i praktiken visat sig vara svårt att införa både hos individer och i samhället i stort. En förutsättning för en jämställd skola är att pedagoger och övrig skolpersonal är införstådd med, och har kunskap om, vad det innebär att arbeta på ett sätt som motverkar traditionella könsmonster. Pedagoger och övrig skolpersonal som inte aktivt deltar i jämställdhetsarbetet är ofta omedvetet med om att upprätthålla rådande normer (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Ett steg i riktning mot ett jämställt samhälle var när Sverige år 1976 fick sin första jämställdhetsminister, och fyra år senare sin första jämställdhetsombudsman (Florin & Nilsson, 2000). I en publikation från Statistiska Centralbyrån har man studerat utvecklingen

av jämställdhet sedan 1970- talet. Där listas de områden i samhället där könssegregeringen fortfarande är av betydande vikt. De områden som nämns är bland annat gymnasier och högskolor, möjligheter på arbetsmarknaden, manliga respektive kvinnliga löner och yrkesindelningar (yrken med kvinnlig dominans värderas lägre) (Statistiska centralbyrån, 2006). I SOU-utredningen 2005:66 redogörs för den gällande propositionen (1990/91:113) angående jämställdhetspolitiken. Där framhålls att arbetet med jämställdhetspolitiken framöver i första hand bör arbeta med att förändra de samhällsstrukturer som är en del av, och förstärker, de ojämna maktförhållanden som följer på dagens könsrollsfordelning. För att skapa ett jämställt samhälle krävs det att alla olika samhällsområden (inklusive skolan) tar sitt ansvar vad det gäller arbetet för jämställdhet (SOU 2005:66).

5. Metod och material

Ett sätt att ingående studera läroböcker är att göra en dokumentanalys. Cavallius (1977) menar att eftersom en lärobok oftast består av både text och bild måste en uttömmande analys ta hänsyn till att läsarens upplevelse av en text påverkas av de tillhörande illustrationerna. Därför bör man även analysera och bedöma dessa båda faktorer som en helhet (Cavallius, 1977). Vi har valt att göra en semiotisk analys som innebär att både text och bild granskas. Utöver detta görs även en komparativ analys då de läroböcker vi valt jämförs över tid och till den rådande samhällsnormen (Stukat, 2005). Vi har undersökt vårt material både ur ett kvantitativt och ur ett kvalitativt perspektiv. Det kvantitativa perspektivet innebär att läroböckernas bilder studerats och att de individer som förekommer på bilderna har räknats och delats in i tre kategorier. Resultaten av dessa indelningar har sedan sammanställts och redovisas i procentsatser. Vi har studerat samtliga texter och bilder i läroböckerna och samtliga personbeskrivande adjektiv har räknats. Texten har studerats både ur ett kvalitativt och ett kvantitativt perspektiv. Det kvalitativa perspektivet innebär att vår förförståelse och teoretiska anknytning har legat till grund för diskussioner och reflektioner om på vilket sätt flickor och pojkar framställs i texterna och om dessa framställningar upprätthåller de traditionella könsmodellerna eller bryter mot de gällande normerna. Det kvantitativa perspektivet innebär att vi även räknat förekomsten av adjektiv som beskriver manligt respektive kvinnligt i texten för att se eventuella skillnader i hur de respektive könen beskrivs.

Vår undersökning baserar sig på sex läroböcker i svenska för skolår 1, utgivna 1913, 1960, 1973, 1977, 1985 och 2003. Anledningen till att det i vår undersökning finns ett långt intervall mellan år 1913 och 1960 är att vi inledningsvis hade 1960 års utgåva som vår tidigaste utgivna lärobok. Eftersom det var intressant för vår undersökning att kunna jämföra läroböcker över ett större tidsspann inkluderade vi en lärobok från år 1913. Ett kriterium för urvalet har varit att merparten av karaktärerna i böckerna skall vara människor. På grund av att läroböcker med djur som huvudpersoner har valts bort är årtalsintervallerna något ojämna, men materialet ger ändå en överblickbar bild av eventuella förändringar över tid. Valet av undersökningsmaterial har baserats på att båda skribenternas inriktningar syftar mot skolans tidigare år. I vår undersökning har vi bortsett från de eventuella arbetsböcker som hör till läroböckerna och istället koncentrerat vår analys på enbart läseböckerna. Vid urval av läroböcker fann vi att 1960 års utgåva av *Läseboken* hade reviderats betydligt vad gäller innehållet i bilder till 1973 års utgåva. Därför har vi i vår undersökning inkluderat två upplagor av *Läseboken* med två olika utgivningsår.

Nedan följer en utförligare beskrivning av de undersökta läroböckerna och styrdokumentet. Därefter beskrivs de analysinstrument som vi använt samt hur undersökningen har genomförts.

5.1 Läroböcker

Vi redovisar här för antal sidor per lärobok och en kort kommentar om bokens text- och bildupplägg.

Hem och Hembygd – Sörgården (1913)

Antalet sidor i *Sörgården* är 195. Det är genomgående mycket text i förhållande till antalet bilder.

Läseboken 1 och 2 (1960)

Det sammanlagda antalet sidor i *Läseboken 1 och 2* är 269. Till en början innehåller boken enbart bilder. Sedan följer enstaka bokstäver för att övergå i kortare ord varpå textmängden ökar markant.

Läseboken A och B (1973)

Det sammanlagda antalet sidor i *Läseboken A och B* är 271. Strukturmässigt är boken utplagd som *Läseboken 1 och 2* (1960). Något större typsnitt och mindre textomfång än i 1960 års utgåva .

Nu läser vi A och B (1977)

Det sammanlagda antalet sidor i *Nu läser vi A och B* är 288. Typsnittet är till en början stort men minskar successivt i samband med att textmängden ökar. Bilderna är färgglada och väl avvägda i förhållande till texten.

Olas Bok (1985)

Antalet sidor i *Olas bok* är 128. Läroboken *Olas bok* ingår i en kombination av tre böcker som alla behandlar samma innehåll men vänder sig till elever som har hunnit olika långt i sin läsutveckling. Av dessa tre är *Olas bok* den med minst text och mest bilder.

Ottos dagbok (2003)

Antalet sidor i *Ottos dagbok* är 80. Språket är enkelt och läsvänligt och texten har ett mjukt typsnitt, runda och relativt stora bokstäver. Bilderna är stora och färgglada.

5.2 Styrdokument

De styrdokument som vi använt oss av har studerats med fokus på begreppen jämställdhet, könsroller, könsroller och andra formuleringar som berör uppdelning av kön i samhället och skolan. Då vår undersökning sträcker sig från år 1913 till år 2003 har *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919*, *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955*, *Läroplan för grundskolan 1969*, *Läroplan för grundskolan 1980* samt *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994* studerats.

I *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919* (U-19) finns det inget som direkt hänvisar till hur man i skolan skall behandla frågor rörande könsroller. Det som istället kan påvisa en frånvaro av tänkande kring jämställdhet är uppdelningar av flickor och pojkar inom specifika ämnen såsom teckning, gymnastik och slöjd. Exempelvis står det under kursplanen för ämnet *Gymnastik med lek och idrott* att ”Från och med femte klassen bör av gossarna fodras större kraft och uthållighet i övningarna, av flickorna mera mjukhet och behag” (*Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919*, s. 132). Vad gäller ämnet *slöjd* är uppdelningen som följer: gossars slöjdundervisning är uteslutande trä och metallslöjd med uppgift att utbilda och skapa håg och aktning för *kroppsligt* arbete. Flickors slöjdundervisning går i huvudsak ut på att sy, laga och lappa kläder och syftar till att skapa håg och aktning för *husligt* arbete (*Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1919*).

I *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955* (U-55) finns formuleringar där det är en tolkningsfråga huruvida innebörden är att man ska ta hänsyn till köns olikheter eller att man ska främja utvecklingen av normer. Exempelvis står det att man skall visa hänsyn i förhållandet mellan könen. Det har skett en utveckling i kursplanerna i jämförelse med 1919 års undervisningsplan beträffande samtliga ämnen. I ämnet slöjd har utvecklingen skett med det förbehållet att flickor får ta del av undervisningen i träslöjd och pojkar får ta del av

undervisningen i textilslöjd efter ansökan och godkännande hos skolöverstyrelsen (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955).

I *Läroplan för grundskolan 1969* (Lgr 69) står det att könsrollsmönster skall utmanas när det gäller både betalt och obetalt arbete, och det ansågs att både pojkar och flickor behövde förändras. Förändringarna i läroplanen var tydligast när det gäller omstrukturering av befintliga ämnen och införandet av nya. Bland annat blev hemkunskap obligatoriskt för alla och pojk- och flickslöjden slog samman och blev obligatorisk för samtliga barn. Vidare fördes det nya ämnet barnkunskap in på schemat (Weiner & Berge, 2001). I Lgr 69 ägnas könsrollsfrågor ett eget kapitel. Där behandlas bland annat de föreställningar som råder i samhället om vad som lämpar sig för flickor och pojkar samt om deras vuxenroller. Skolan *bör* uppmuntra eleverna till att ifrågasätta de rådande könsrollerna och därmed verka för jämställdhet mellan män och kvinnor. En mening som dock bör problematiseras är följande. ”Skolarbetet skall präglas av de värderingar om vilka man är enig ... ” (Lgr 69, s. 42). Det är svårt att utläsa huruvida det menas att utgångspunkten för skolarbetet skall ligga i det rådande könsrollsnormer som finns i samhället, eller om det menas att de värderingar och det arbete för jämställdhet som bör genomsyra skolverksamheten skall appliceras även på det dagliga skolarbetet. Det är med andra ord en tolkningsfråga huruvida skolarbetet skall *genomsyras av* de rådande könsrollerna eller *motverka* dessa (Skolöverstyrelsen, 1969).

I *Läroplan för grundskolan 1980* (Lgr 80) tar man bort de explicita krav som tidigare ställts på att pojkarna skall förändras. Dock kvarstår kraven på att flickor skall förändras och ta del av de manliga områdena. Dessa förändringar är inte i linje med direktiven för jämställdhetsarbetet i skolan (Weiner & Berge, 2001). I Lgr 80 står det att skolan bör förmedla till eleverna att traditionella könsrollsföreställningar ej *bör* bestämma deras framtida yrkesval utan att de bör välja sin vuxenroll oberoende av de könsroller som är norm i samhället. Vidare beskrivs hur skolan skall verka för jämställdhet mellan män och kvinnor samt att alla oavsett kön skall ha tillgång till likvärdig utbildning. Skolledningen har också ansvar för att könsrollsfrågorna tas upp, diskuteras och problematiseras i skolan (Skolöverstyrelsen, 1980).

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994* (Lpo 94) tydliggörs att kraven på människors deltagande inom kvinnliga områden minskar. Detta sker bland annat genom att ämnet barnkunskap tas bort från schemat. Dessutom minskas antalet timmar som är obligatoriska i ämnet hemkunskap (Weiner & Berge, 2001). I Lpo 94 beskrivs intentioner kring skolans ansvar att verka för jämställdhet mellan kvinnor och män. Skolan *skall* även verka för lika rättigheter mellan könen såtillvida att det sätt på vilket en elev bemöts i skolan skall vara likvärdigt oavsett könstillhörighet. Det är skolans ansvar att aktivt motverka traditionella könsroller (Utbildningsdepartementet, 2001).

5.3 Analysinstrument

I vår undersökning har vi preciserats ett antal frågor, som gäller vad vi anser vara traditionellt manligt respektive kvinnligt, att utgå ifrån vid analys av läroböcker. Innan undersökning av läroböcker inleddes gjorde vi en översikt av läroböckernas innehåll, och därefter skapade vi de kriterier vi ansåg vara nödvändiga för att kunna kategorisera och klassificera innehållet bildmässigt och textmässigt, vilket resulterade i nedanstående frågor. Frågorna har delvis grundats på de diskussionsfrågor Svaleryd (2002) ställer upp i boken *Genuspedagogik* angående arbete med bland annat läroböcker och texter i media och delvis på beskrivningar av hur flickor respektive pojkar framställs i barn och ungdomslitteratur (Skjøsberg , 1977).

De frågor vi har utgått från när vi studerat *bilder* i läroböckerna är följande:

- Hur många manliga respektive kvinnliga individer figurerar på bilderna i läroboken?
- Vad gör manliga respektive kvinnliga individer på bilderna – och bryter individerna på något sätt mot (vår definition av) vad som är traditionellt manligt respektive kvinnligt?

De frågor vi har utgått från när vi studerat *texter* i läroböckerna är följande:

- Vilka adjektiv används för att beskriva manliga respektive kvinnliga individer i texten?
- Vad gör manliga respektive kvinnliga individer i texten – och bryter individerna på något sätt mot (vår definition av) vad som är traditionellt manligt respektive kvinnligt?

Vår definition av traditionellt manligt respektive kvinnligt

Det schema över traditionellt manligt respektive kvinnligt som presenteras i tabellen nedan utgår dels från de beskrivningar Nikolajeva (1998), Hene (1984) och Skjønberg (1977) presenterar kring traditionellt manligt och kvinnligt och dels från vår förförståelse och våra föreställningar om vad som är traditionellt manligt respektive kvinnligt. Vi är medvetna om att det kan finnas andra föreställningar om traditionella indelningar än våra och att detta schema inte är ett allmänt vedertaget analysinstrument.

	Manligt	Kvinnligt
Sysslor Vuxen	Tvätta bilen, laga bilen, klippa gräset, underhåll av hus, läsa tidningen, se på TV	Diska, laga mat, städa, barnomsorg, tvätta, stryka, lättare trädgårdsarbete, handarbete, läsning, baka
Sysslor Barn	Klättra, leka med bilar, springa, brottas, kriga, aktiva äventyrliga lekar	Leka med dockor, pyssla, leka hushållslekar, stillasittande lugna lekar
Yrken	Handgripliga yrken t.ex. polis, brandman, mekaniker, lokförare, flygkapten	Vårdyrken, tillmötesgående yrken tex. cafébiträde, flygvärdinna,
Miljö	Arbetet, naturen, banken,	Hemmet, trädgården, affären
Kläder	Skjorta, slips, keps, shorts, blåkläder, kostym, stora klockor, portföljer. Färger: blått, grått, brunt, svart, grönt	Kjol, klänning, sjalett, blus, förkläde, klackskor, smycken, handväskor, hårprydnader. Färger: röd, rosa, gul, lila, pastell
Egenskaper	Tuff, modig, stark, smart, visar inte känslor, äventyrlig	Snäll, försiktig, blyg, omtänksam, känslösam, omhändertagande

5.4 Genomförande

Inledningsvis i vårt arbete skapade vi ett analysinstrument att utgå ifrån. Första gången vi studerade läroböckerna gjorde vi det var för sig. Sedan jämförde vi våra resultat och vid de tillfällen våra åsikter skilde sig diskuterade vi fram en gemensam slutsats. Andra gången studerade vi läroböckerna bok för bok tillsammans med fokus på de områden i böckerna där vi i den första undersökningen haft skilda åsikter. Utifrån vårt analysinstrument sammanställde vi bild respektive text efter nedan angivna kriterier.

5.4.1 Bildanalys

Bildanalysen utgår ifrån det schema som presenteras under avsnitt 5.3. Med avseende på om bildinnehållet stämmer eller inte stämmer överens med det som i detta schema definieras som typiskt manligt respektive kvinnligt har bilderna klassificerats enligt följande kategorier: *Traditionellt*, *Neutralt* respektive *Bryter mönster*. För exempel på definition av kategorierna se Bilaga A: Bilder. Resultaten redovisas i procentsatser (exempelvis i kategorin flickor: antalet *Neutralt* i förhållande till det totala antalet bilder) för att lättare kunna jämföras läroböcker emellan.

Vid analys av läroböckernas bilder har vi förhållit oss på följande sätt:

- Bilder har klassificerats som *Traditionellt* när de uppfyller kriterier för vår definition av traditionellt manligt respektive kvinnligt.
- Bilder har klassificerats som *Bryter mönster* när de uppfyller kriterier som vi definierat tillhöra det motsatta könet.
- Bilder har klassificerats som *Neutralt* när inga specifika kriterier för något av könen uppfylls.
- Alla individer med kvinnligt respektive manligt utseende har räknats. Undantaget är när en individ förekommer flertalet gånger på samma sida och i samma situation, individen har då räknats endast en gång per sida.
- Individer av utseendemässigt obestämbar kön har utelämnats ur undersökningen.
- Bilder på djur har utelämnats ur undersökningen även om det i vissa fall har gått att urskilja könstillhörighet med hjälp av exempelvis kläder.
- Bilder som föreställer föremål med personlighet har ej räknats in i undersökningen.
- Enbart klädseln på individerna har inte avgjort hur bilden klassificerats. Däremot har klädsel vägts in i den sammantagna bedömningen av bilden.
- Bilderna har studerats fristående i förhållande till eventuell text.

5.4.2 Textanalys

När vi studerat läroböckernas texter har tolkningar av hur manligt och kvinnligt framställs grundats på vårt analysinstrument för traditionellt kvinnligt och manligt. Vi har även delvis utgått från den mall för granskning av läromedel som finns i *Genuspraktika för lärare* (Berg, 2000).

När man studerar läromedel ur ett genusperspektiv spelar de beskrivande adjektiven en betydande roll eftersom pojkar och flickor beskrivs med olika egenskapsord. Flickor beskrivs ofta som emotionella och känsliga. *Passiv*, *godmodig*, *ledsen* och *svag* är exempel på adjektiv som förknippas med flickor. Pojkar beskrivs ofta med styrka och aggressivitet. *Aktiv*, *arg*, *stark* och *modig* är exempel på adjektiv som förknippas med pojkar (Kunnari & Siponen, 1989).

Vid analys av läroböckernas texter har vi förhållit oss på följande sätt:

- Text som beskriver djur har utlämnats ur undersökningen även om det i vissa fall har gått att urskilja könstillhörighet med exempelvis namn eller sammanhang.
- Individer av obestämbart kön exempelvis *barnet* har utelämnats ur undersökningen.
- Text som beskriver föremål med personlighet har heller inte beaktats i undersökningen.
- Adjektiv som förknippas med manligt respektive kvinnligt har räknats för att åskådliggöra eventuella skillnader i framställning av genus.
- Texten har studerats fristående i förhållande till eventuella bilder.

6. Resultat

Nedan redogör vi för de resultat vi kom fram till, dels i vår bildanalys och dels i vår textanalys. Bildanalysen redovisas i en tabell och textanalysen redovisas bok för bok. Genomgående i vår resultatredovisning använder vi begreppen traditionellt manligt respektive traditionellt kvinnligt enligt de definitioner som beskrivs i vårt analysinstrument.

6.1 Redovisning av bildanalys

Tabell 1 visar procentuellt antal bilder i läroböcker uppdelat i tre kategorier.

	Traditionell	Bryter mönster	Neutral	S %	T =
Sörgården 1913:					
Flickor	44 %	0 %	56 %	100 %	34
Pojkar	38 %	0 %	66 %	100 %	40
Kvinnor	100 %	0 %	0 %	100 %	11
Män	85 %	0 %	15 %	100 %	13
Läseboken 1960:					
Flickor	40 %	3 %	57 %	100 %	109
Pojkar	55 %	1 %	44 %	100 %	113
Kvinnor	32 %	3 %	65 %	100 %	35
Män	46 %	7 %	47 %	100 %	13
Läseboken 1973:					
Flickor	28 %	17 %	55 %	100 %	134
Pojkar	34 %	3 %	63 %	100 %	116
Kvinnor	32 %	3 %	65 %	100 %	31
Män	46 %	7 %	47 %	100 %	55
Nu läser vi 1977:					
Flickor	24 %	7 %	69 %	100 %	243
Pojkar	21 %	6 %	73 %	100 %	178
Kvinnor	65 %	9 %	26 %	100 %	58
Män	68 %	11 %	21 %	100 %	56
Olas bok 1985:					
Flickor	15 %	3 %	82 %	100 %	110
Pojkar	20 %	4 %	76 %	100 %	148
Kvinnor	65 %	2 %	33 %	100 %	43
Män	38 %	13 %	49 %	100 %	39
Ottos dagbok 2003:					
Flickor	17 %	2 %	81 %	100 %	53
Pojkar	14 %	3 %	83 %	100 %	76
Kvinnor	20 %	0 %	80 %	100 %	15
Män	0 %	0 %	100 %	100 %	2

T= Totala antalet bilder per *flickor, pojkar, kvinnor* och *män*.

För det faktiska antalet bilder per kategori se: Bilaga B: Tabell Bildanalys

På grund av det låga antalet kvinnor och män på bilderna i *Sörgården* och *Ottos dagbok* kan procentenheterna vara missvisande. I kolumnen för *Traditionell* kan man när det gäller flickor och pojkar avläsa att antalet *Traditionella* bilder överlag har minskat procentuellt över tid. Vad gäller män har det procentuella antalet *Traditionella* bilder minskat över tid med undantag för *Nu läser vi*. Kvinnor har överlag ett högt procentuellt antal *Traditionella* bilder per lärobok.

I kolumnen *Bryter mönster* kan man inte utläsa något generellt mönster för ökning eller minskning av det procentuella antalet bilder över tid. Ökningen av det procentuella antalet flickor som *Bryter mönster* i *Läseboken 1973* är värd att uppmärksammas i förhållande till *Läseboken 1960*. Ökningen flickor som *Bryter mönster* efter revidering av 1960 års utgåva är markant till skillnad från en liten ökning av pojkar som *Bryter mönster* och en obefintlig förändring av kvinnor och män som *Bryter mönster*. Vidare kan man se att flickor i de äldre läroböckerna (med undantag för *Sörgården* 0 %) procentuellt *Bryter mönster* oftare än pojkar medan förhållandet i de två senare läroböckerna är omvänt. I *Nu Läser vi* och i *Olas bok* är det procentuella antalet män som *Bryter mönster* betydligt större än i de övriga läroböckerna. I *Sörgården* har inga av de förekommande individerna på bilderna kategoriserats under *Bryter mönster*.

I kolumnen för *Neutral* har det procentuella antalet för samtliga individer i de olika läroböckerna generellt ökat över tid. För kvinnor och män finns en tillfällig tillbakagång av det procentuella antalet *Neutrala* bilder i *Nu Läser vi* och *Olas bok*. Anmärkningsvärt är att antalet *Neutrala* bilder på kvinnor i *Sörgården* är 0 % och ökar till att bli 65 % *Neutrala* bilder i *Läseboken 1960*.

6.2 Redovisning av textanalys

Nedan följer en redovisning av hur pojkar och flickor samt män och kvinnor framställs i texten samt exempel ur läroböckerna som stöd till våra resultat. Vi redogör även för respektive läroboks upplägg, varvid det också anges huruvida boken har en eller flera huvudpersoner, samt om texten är strukturerad som en sammanhängande berättelse eller uppdelad i mindre stycken.

Hem och Hembygd - Sörgården (utgivningsår 1913)

Läroboken *Sörgården* består av korta berättelser, verser och dikter. Det finns inga återkommande huvudpersoner och innehållet växlar mellan att handla om människor eller djur. Innehållet i texten är ofta sedelärande och förmanade, men samtidigt framställs *Sörgården* som en idealiserad lantlig idyll. Texten är ordrik och språket är gammalmodigt. Pojkar och flickor beskrivs olika och förekommer i skilda sammanhang. Flickorna i texten är ofta i färd med att hjälpa till i hemmet eller passa sina småsyskon. Pojkarna är i texten ofta ute på äventyr eller hjälper till i de aktiva manliga sysslorna, till exempel vid vedsågning. Flickor och pojkar beskrivs med många olika egenskapsord. Flickor beskrivs med 19 olika adjektiv, det övervägande antalet av dessa tillskrivs det som är traditionellt kvinnligt, exempelvis *rädd*, *stillsam*, *snäll*, *liten* och *vacker*. Pojkar beskrivs med 17 olika adjektiv, exempelvis *stygg*, *karsk*, *duktig*, *häftig* och *lustig*. Även dessa egenskapsord är enligt vår definition traditionellt manliga. Ett exempel på den karske pojken och den ängsliga flickan är följande: ”Ett sådant rysligt yrväder, säger Karin. Vägen syns inte. Tänk, om vi inte hittar hem! Å jo, vi reder oss nog, menar Sven” (s. 14). Både manliga och kvinnliga vuxna förebilder förekommer och är utan undantag traditionella. Som exempel kan nämnas den hjälplösa kvinnan som behöver hjälp av den starke sonen ”Veden är slut, och jag skulle just koka gröten, säger mor. Jag kan

hugga lite ved åt dig mor, säger Sven [...] Han bär in veden till mor i köket. Och så kan mor koka gröten” (s. 20).

Läseboken 1 och 2 (utgivningsår 1960)

I *Läseboken 1 och 2* från 1960 växlar handlingen mellan den familj (mamma, pappa, dotter och son) som kan sägas vara huvudpersoner i böckerna och regelrätta instruktioner för hur man går tillväga när man läser, exempelvis vilken sittställning man bör inta och hur man läser högt med inlevelse. Vidare innehåller böckerna kortare stycken om djur och samhälle. Texten är sakligt, upplysande och ofta skriven på rim. Pojkar och flickor beskrivs med olika adjektiv. Pojkar beskrivs med 16 olika adjektiv, exempelvis *lat*, *sen*, *dum* och *glad*. Flickor beskrivs med 16 adjektiv, exempelvis *liten*, *sur* och *snäll* som förekommer 3 gånger vardera. I texten figurerar pojkar och flickor ofta i skilda sammanhang och oftast i situationer som enligt vår definition förknippas med traditionellt manligt respektive kvinnligt. Flickor och pojkar är endast i enstaka fall involverade i samma aktiviteter. I några fall omnämns att *barnen* gör saker, men barnens könstillhörighet framgår då inte av texten. Det förekommer både manliga och kvinnliga vuxna förebilder. Dessa har nästan uteslutande beskrivits ur ett traditionellt perspektiv. Ett exempel som beskriver tonen i böckerna är: ”Sam metar en stor fisk. Mor kokar fisken” (1, s. 54). Ett annat exempel är ”Pappa behöver sin hammare och sin tång. Var är hammaren? sa pappa” (2, s. 41).

Läseboken A och B (utgivningsår 1973)

Läseboken A och B från 1973 har samma huvudsakliga innehåll och struktur som 1960 års utgåva. Den är reviderad så till vida att omfånget på texten har minskat, att den har rensats på överflödiga ord och att ett fåtal texter helt har tagits bort. I och med nedskärningen av textens omfång har även de adjektiv som beskriver pojkar och flickor minskat i antal. Pojkar beskrivs med 10 olika adjektiv, exempelvis *dum*, *snäll*, *styggt* och *lat*. Flickor beskrivs med 8 olika adjektiv såsom *sur*, *tjock*, *liten* och *glad*. Språket har blivit något moderniserat och en viss omstrukturering har skett beträffande de sammanhang där pojkar och flickor förekommer. Som exempel finner vi i texten ”Ria metar en stor fisk. Far kokar fisken” (A, s. 54). De vuxna förebilderna är fortfarande till stor del beskrivna med egenskaper som traditionellt tillskrivs manligt respektive kvinnligt men det finns enstaka vuxna som framställs otraditionellt, till exempel ”Mamma behöver hammare och tång. Var är hammaren? sa mamma.” (B, s. 31). I de exempel där individerna i texten kan sägas bryta traditionella könsmonster har förändringen från 1960 års utgåva skett på det vis att könstillhörigheten hos den förekommande individen ersatts med det motsatta könet.

Nu läser vi A och B (utgivningsår 1977)

Läroboken *Nu läser vi* består av flera huvudpersoner och handlingen växlar mellan att handla om dessa huvudpersoner och om ramsor, dikter och små historier och språket i texten är varierat. Båda könen uttrycker känslor och beskrivs med samma eller liknande adjektiv. Pojkar beskrivs med 13 olika adjektiv, exempelvis *retsam*, *glad* och *dum*. Flickor beskrivs med 16 adjektiv, varav *liten*, *dum* och *snäll* förekommer två gånger vardera. Flickor och pojkar deltar ofta i samma aktiviteter och på lika villkor. Det finns dessutom flera exempel i texten där pojkar och flickor frångår det som enligt vår definition är traditionellt manligt respektive kvinnligt exempelvis när ”Lena trampar i leran så det smaskar” (B, s. 74) och när pojken som vill bli lärare säger ”jag lär dem läsa och sy och måla men något bråk, ska jag inte tåla” (B, s. 47). Vidare finns även ett exempel med en flicka som ska bli doktor och rymdpilot. Det finns både manliga och kvinnliga vuxna förebilder i texten och dessa framställs enligt vår definition både traditionellt och icke traditionellt. Det finns bland annat exempel där pappan lagar maten och där mamman fixar bilen.

Olas bok (utgivningsår 1985)

I *Olas bok* är Ola, Elsa och Leo huvudpersoner och texten beskriver saker som de gör och tänker. Även syskons och föräldrars perspektiv beskrivs. Dessutom innehåller boken mer informativa stycken om till exempel naturen. Språket i texten är enkelt och lättfattligt. Det är ingen tydlig skillnad mellan vad flickor och pojkar gör i texterna. En liten skillnad kan dock noteras i fråga om vad som sägs om pojkar respektive flickor. De adjektiv, 11 stycken olika, som används för att beskriva pojkar är mer varierade än de adjektiv som rör flickor. Bland de 13 stycken adjektiv som beskriver flickor förekommer *rar* 4 gånger. De adjektiv som beskriver pojkar syftar på hur pojkarna känner sig, exempelvis *stor*, *ensam*, *glad* och *ledsen* medan de adjektiv som beskriver flickor mestadels syftar på hur flickorna är eller ser ut, exempelvis *ren*, *rar*, *glad* och *ledsen*. Även om *glad* och *ledsen* förekommer som egenskapsord till både pojkar och flickor är deras innebörd inte den samma eftersom de används i olika sammanhang, exempelvis pojken *blev glad* kontra flickan *såg glad ut*. I *Olas bok* förekommer både manliga och kvinnliga vuxna förebilder frekvent. Ofta beskrivs både män och kvinnor enligt vår definition otraditionellt och utför sysslor som tillskrivs det motsatta könet. Ett exempel på detta är när Leo åker bil med farmor och farfar och bensinen tar slut. Farfar börjar leta under motorhuven efter fel, och farmor går direkt och köper bensin. När hon kommer tillbaka står farfar fortfarande och muttrar med uppfälld motorhuv. Hon håller bensin i tanken ”- Försök nu! ler hon” (s. 87).

Ottos dagbok (utgivningsår 2003)

I Läroboken *Ottos dagbok* är texten skriven ur en pojkes jag-perspektiv och är, som bokens titel antyder, upplagd som en dagbok. Huvudpersonen Otto beskriver i sin dagbok vardagliga händelser och tankar både i skolmiljö och i hemmet. Utöver Ottos funderingar är några av texterna skrivna ur Ottos vänners perspektiv. Språket i texten är enkelt och vardagligt. Otto framställs inte, enligt vår definition, som en traditionell pojke. Han är rädd och ledsen ibland och inte heller bra på fotboll. Vidare är han mån om sin mamma och uppskattar komplimanger om sina kläder. Båda könen tillskrivs liknande egenskapsord. Pojkar beskrivs med 7 olika adjektiv, bland annat *snäll*, *glad*, *ledsen* och *fin*. Flickor beskrivs med 6 olika adjektiv, bland annat *snäll*, *glad*, *besviken* och *söt*. De flickor som figurerar i Ottos vänkrets ingår inte, enligt vår definition, helt i den traditionella kvinnliga bilden. De är tuffa, modiga och söta. ”Julia spelar alltid bandy på rasten. Jag tycker att bandy är tråkigt. Det är roligare att leka” (s. 16). Det förekommer inga manliga vuxna förebilder. De kvinnliga vuxna förebilder som finns är Ottos mamma och Ottos fröken och dessa figurerar enbart i periferin.

7. Diskussion

I diskussionen tar vi upp de resultat som framkommit under våra undersökningar och problematiserar dessa i förhållande till litteraturen. Vi diskuterar kring text- och bildresultat både separat och sammantaget eftersom man, enligt Cavallius (1977), som läsare påverkas av både text och bild och därför bör bedöma dessa som en helhet. Under rubriken *Hur framställs manligt och kvinnligt i läroböcker över tid?* diskuteras framställningen av genus och jämställdhet i samhälle och skola ur ett tidsperspektiv. Sedan följer rubriken *Hur förhåller sig läroböckerna till samtida styrdokuments riktlinjer för genusarbete i skolan?* Därefter följer en sammanfattande diskussion som följs av vår uppfattning av uppsatsens trovärdighet samt förslag till vidare forskning. Genomgående i vår diskussion använder vi begreppen traditionellt manligt respektive traditionellt kvinnligt enligt de definitioner som beskrivs i vårt analysinstrument.

7.1 Hur framställs manligt respektive kvinnligt i läroböcker över tid?

I *Sörgården* ges en bild av det idylliska brukssamhället. Denna bild var inte överensstämmande med den verklighet som många barn i skolåldern levde i. Vuxna kritiserade den idealiserade verklighetsbild som boken förmedlade, men för barnen fanns det en trygghet i att läsa om en verklighet som var enklare än deras egen i många fall var (Pettersson, 1991). Av vår bildanalys framgår att den idylliska bilden i *Sörgården* även märks i hur manligt och kvinnligt framställs. Den lyckliga modern står leende och tvättar, och dottrarna hjälper gladeligen till. Den vänlige fadern sågar ved iklädd kostym medan sonen assisterar. Oavsett karaktären på de sysslor som beskrivs utförs dessa med lätthet. Framförallt kvinnans uppgifter i hemmet beskrivs som något som utförs i en handvändning varpå resterande tid kan ägnas åt att sitta finklädd på en soffa med ett skrattande spädbarn i famnen. *Sörgårdens* osynliggörande av det faktum att det i början av 1900-talet ställdes högre krav på kvinnor än på män vad gäller arbete i hemmet överensstämmer inte med verkligheten. Här kan paralleller dras till Nordströms (1987) diskussion kring att man trodde att flickors utveckling kunde ta skada om det ställdes för stora krav på dem. Frågan är om det fanns ett bakomliggande syfte med att idyllisera bokens innehåll? Nordström (1987) skriver att kvinnans naturliga funktion ansågs vara moderlighet och omhändertagande och att det i samhället inte fanns någon önskan att kvinnan skulle röra sig i andra områden än i hemmet. Vi menar att *Sörgården*, genom sitt sätt att idyllisera familjelivet och framställa de traditionella ansvarsindelningarna efter kön som ideala, bidrog till den motvilja som fanns i samhället mot att förändra de traditionella strukturerna till att bli mer jämställda, vilket är vad Elvin-Nowak och Thomson (2003) beskriver, att det samhällsliga maktsystemet upprätthålls, vars bakomliggande faktorer syftar till att bevara ett samhälle som fungerar. Av vår textanalys framgår att flickorna oftast framställs som passiva i förhållande till pojkarnas äventyrliga lek. Om man ser till vilka adjektiv som används för att beskriva pojkar och flickor skiljer de sig så till vida att de egenskapsord som tillskrivs pojkar med olika benämningar syftar på deras styrka och mod, som enligt Kunnari och Siponen (1989) är traditionella manliga egenskaper medan flickorna tillskrivs passiva emotionella egenskaper, bland annat med orden ångerfull, glad och stillsam som är traditionella kvinnliga egenskaper (Kunnari & Siponen, 1989). Att särskilja pojkar och flickor genom att tillskriva dem olika egenskaper menar Hirdman (1988) är en del av det genussystem som upprätthåller den manliga normen.

Under andra världskriget kom kvinnors roll att förändras då de i stor utsträckning fick överta de sysslor som tidigare tillskrivits männen. I samband med detta kom också krav från kvinnorna att få möjlighet att utöka sin verksamhetsfär. När kriget var slut kom ett bakslag då kvinnorna återigen förpassades till hemmet (Bengtsson, 1990; Forssén & Carlstedt, 2003).

I *Läseboken* 1960 har vi uppmärksammat en marginell förändring i hur kvinnligt och manligt framställs både i text och i bild i förhållande till *Sörgården*. Trots att kvinnor och män i *Läseboken* 1960 figurerar i och beskrivs i liknande situationer är de fortfarande traditionellt framställda. Flickor har fått en något mer aktiv roll än tidigare medan pojkarnas roll är oförändrad. Om man jämför *Läseboken* 1960 med *Läseboken* 1973 är det uppenbart att intentionen med revideringen har varit att göra boken mer jämställd då man bland annat har bytt könstillhörighet på individer som förekommer i text och bild. Vi tror att den förändrade inställningen till jämställdhetsarbete, som börjar synas i de för tiden rådande styrdokument, har varit betydande för revideringen av boken. Vi ifrågasätter dock hur det kommer sig att det i huvudsak är flickor som placerats i traditionellt manliga sammanhang och inte tvärtom. I 1973 års utgåva är det 17 % av flickorna som *Bryter mönster* på bilderna till skillnad från 3 % av pojkarna (1960 flickor 3 %, pojkar 1 %). Enligt Elvin-Nowak och Thomson (2003) är det faktum att männen inte vill befatta sig med traditionellt kvinnliga områden ett sätt för männen att bibehålla den maktstruktur där mannen är norm. Ett exempel på revidering i texten är följande "Pappa behöver sin hammare och sin tång" (1960, B s. 41) som har ändrats till "Mamma behöver hammare och tång" (1973, B s. 31). Vi har tolkat det som att en intention har funnits att bryta mot en traditionella förväntningarna på respektive kön, men frågan är varför äganderätten (*sin* hammare) till verktygen försvann när man skiftade könstillhörighet på individen? Vi tror att det, som Elwin-Nowak och Thomson (2003) skriver, hör ihop med det faktum att kvinnan gärna får närma sig, men inte komma för nära, de manliga områdena. Vi menar att det kan uppfattas som om kvinnan kan låna ett attribut som traditionellt förknippas med mannen men inte själv äga det.

Att *Nu läser vi* är skriven på 1970-talet märks när man tittar på hur pojkar och flickor framställs i bilder, eftersom antalet *Neutrala* bilder procentuellt har ökat markant. Vi kopplar detta till att man på slutet av 1970-talet ansåg att neutralisering var en förutsättning för jämställdhet (Wellros, 1998). Till skillnad från de bilder som föreställer pojkar och flickor i *Nu läser vi* har det procentuella antalet *Neutrala* bilder på män och kvinnor minskat drastiskt och de *Traditionella* bilderna har i det närmaste dubblerats i förhållande till *Läseboken* 1973. Även i texten märks en neutralisering av stereotypa pojk- och flickframställningar. Vår tanke kring den förändring som skett i böckerna mellan åren 1973-1977 är att då man fokuserat på att neutralisera barnen i text och bild, på sätt och vis har glömt bort vikten av att även de vuxna individerna borde neutraliserats eftersom barn företrädesvis söker förebilder i, och försöker efterlikna, personer av det egna könet (Einarsson & Hultman, 1984).

I *Olas bok* har man procentuellt höjt antalet bilder på män som *Bryter mönster*. En fråga som diskuterades i debatten kring jämställdhet i samhället under 1980-talet var att mannen skulle ta ett större ansvar i hemmet än tidigare. Bland annat uppmuntrades att männen skulle vara pappalediga (Furst, 1999). Den procentuella andelen *Traditionella* bilder på pojkar och flickor har i *Olas bok* minskat ytterligare och vi anser att det är tydligt att författarna, vad det gäller barnen, har uppmärksammat att man i samhället arbetar för ökad jämställdhet. Även om bilderna på flickor är till 82 % *Neutrala* är dock fortfarande 65 % av bilderna på kvinnor *Traditionella*. Vad gäller manligt och kvinnligt i texten är framställningen relativt neutral. Men det krävs, som vi tidigare hävdade, att det finns en tanke även bakom framställningen av vuxna individer både i bild och text för att skapa jämställdhet. Hur skall en flicka kunna bryta traditionella könsmonster när hennes förebilder inte gör det?

Om man tänker sig att *Ottos dagbok* är verklighetstrogen, beskriver texten i boken ett samhälle där det är accepterat att som pojke besitta egenskaper som tidigare var förbehållna flickor, exempelvis att vara känslös. Är det accepterat i samhället att som pojke vara svag

eller rädd? Vår tanke kring vad författaren hade för intention med boken är att han vill belysa acceptansen av att som individ själv välja sin roll i samhället. Ett mål i jämställdhetspolitiken är bland annat att skolan skall ta ansvar för att låta eleverna problematisera kring dagens samhälls- och genusstruktur (SOU 2005:66). Den här boken är menad att användas i undervisningen av de yngre åldrarna, och vi anser att ju tidigare barnen blir upplysta om att de har en valfrihet vad gäller att förhålla sig till de genusstrukturer som finns i samhället, desto större är möjligheten att de vågar bryta mönster och i sin tur bidra till att skapa ett mer jämställt samhälle. Om man ser *Ottos dagbok* ur ett jämställdhetsperspektiv finns det i texten många personer som, enligt vår definition, framställs otraditionellt. Däremot är bilderna till största del *Neutrala* och bara någon enstaka *Bryter mönster*. Eftersom boken riktar sig till barn i olika stadier av sin tidiga läsutveckling, menar vi, som Pettersson (1981) tar upp, att bilderna bättre kunde spegla den individens valfrihet som förmedlas i texten.

7.2 Hur förhåller sig läroböckerna till samtida styrdokuments riktlinjer för genusarbete i skolan?

När vi studerat *Sörgården* i förhållande till *Undervisningsplan för rikets folkskolor* (1919) har vi uppmärksammat att även om *Sörgården* ger en alltigenom traditionell bild strider denna inte mot den gällande folkskoleförordningen eftersom den sistnämnda inte innehåller några direktiv för hur man bör förhålla sig till jämlikhet mellan könen. I styrdokumentet märks istället en inställning till manligt respektive kvinnligt som bevarar den traditionella synen och som *Sörgården* lever upp till.

För nästa bok i vår undersökning, *Läseboken 1960*, tyder våra resultat på att även denna bok har en traditionell syn på de förväntningar som finns på manligt respektive kvinnligt i samhället. Den folkskoleförordning som gällde vid tiden för bokens utgivning var *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955*. I denna förordning har det skett tillägg där det poängteras att man skall visa hänsyn i förhållandet mellan könen. Det är dock, som vi tidigare påpekat oklart hur dessa formuleringar skall tolkas. Vi anser därför att *Läseboken 1960* kan sägas överensstämma med de för tiden givna direktiven då det saknas anvisningar för hur man bör förhålla sig till jämlikhet mellan könen.

När *Läseboken 1973* kom hade skolverksamheten omstrukturerats, och folkskolan, flickskolan och yrkesskolan innefattades nu i grundskolan (Weiner & Berge, 2001). Det styrdokument som skolan nu skulle följa var *Läroplan för grundskolan 1969*. I detta dokument står tydligt att skolan skall arbeta med att utmana traditionella könsrollsmönster. Enligt våra undersökningar har *Läseboken 1973* efter revidering delvis kommit att bild- och textmässigt utmana traditionella könsrollsmönster. Det framgår av vår bildanalys att flickor *Bryter mönster* väsentligt mer än pojkar på bilderna. Vi menar att det är en tolkningsfråga vad det innebär att utmana traditionella könsrollsmönster. Krävs det inte då att båda könen förändras?

Även *Nu läser vi* har att förhålla sig till *Läroplan för grundskolan 1969*. Eftersom *Nu läser vi* har det högsta procentuella antalet bilder som *Bryter mönster* av de sex läroböcker vi undersökt, och dessutom i texten framställer individer med en icke traditionell köns-tillhörighet i förhållande till de sammanhang vari de förekommer, anser vi att *Nu läser vi* förhåller sig väl till de direktiv om att utmana rådande könsroller som vi finner i *Läroplan för grundskolan 1969*.

I *Läroplan för grundskolan 1980* har de explicita kraven på att skolan skall utmana traditionella könsrollsmönster ersatts med en uppmaning om att skolan skall problematisera könsrollsfrågor. *Olas bok* har de högsta procentuella antalet bilder på män som *Bryter*

mönster, men för att problematisera kring jämställdhet med *Olas bok* som diskussionsunderlag krävs det, då jämställdhet innebär att båda könen skall stå bredvid varandra, att även kvinnor skall bryta de traditionella köns mönstren. Frågan är om det för att skapa en mer jämställd bok, krävs tydligare direktiv i styrdokumentet kring jämställdhetsarbetet i skolan. Vår slutsats är att *Olas bok* överensstämmer med de riktlinjer som finns i *Läroplan för grundskolan 1980*.

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994* står det att skolan skall motverka traditionella köns mönster. Enligt vår analys av bilderna i *Ottos dagbok* är över 80 % av både pojkar, flickor, kvinnor och män *Neutrala*. Om syftet är att enbart motverka men inte utmana traditionella köns mönster finner vi att *Ottos dagbok* överensstämmer med styrdokumentet. Vi menar att det för att utmana krävs att man aktivt bryter mönster och inte enbart neutraliserar kvinnor och män till att bli lika. Det är skillnad på att vara lika och att stå bredvid varandra vilket är vad jämställdhetsbegreppet innebär, att ”stå jämställda”.

7.3 Sammanfattande diskussion

I ett samhälle finns det normer och värderingar som styr hur man som individ lever sitt liv (Allard, 1985), och man kan som enskild individ inte ignorera dessa normer utan att det får konsekvenser (Davies, 2003). För att skapa ett jämställt samhälle måste dessa normer och värderingar ligga i linje med de kriterier som ligger till grund för ett jämställt samhälle (SOU, 2005:66). Som läroboksförfattare måste man vara medveten om den makt man besitter att antingen upprätthålla de samhällsnormer som motverkar jämställdhet eller att verka för ett mer jämställt samhälle. Som pedagog har man det yttersta ansvaret vad det gäller att välja läroböcker som följer styrdokumentet (www.notisum.se). Vi anser att samtliga läroböcker som vi analyserat förhåller sig väl till sin tids styrdokument. Det är skillnad i hur stort tolkningsutrymme det finns i folkskoleförordningar och styrdokument vad det gäller jämlikhets- jämställdhetsarbete i skolan: ju nyare direktiv desto fler vaga formuleringar. Detta gör att en jämförelse mellan hur precist läroböckerna faktiskt följer läroplaner och folkskoleförordningar är svår att genomföra.

När man konstruerar bilder där barn är de huvudsakliga mottagarna måste man som illustratör (sändare) se intentionen med bilden ur ett perspektiv som beaktar barnets förförståelse (Wærn, Pettersson & Svensson, 2004). En tydligt skillnad över tid i hur kvinnligt och manligt framställs i de läroböcker vi studerat är att det procentuella antalet *Neutrala* bilder har ökat kontinuerligt samt att *Traditionella* bilder på pojkar och flickor kontinuerligt har minskat över tid. Om man ser till antalet barn i skolåldern sedan början av 1900-talet är pojkar konstant marginellt överrepresenterade (cirka 2 – 4 procent fler). Till denna överrepresentation har vi inte funnit någon koppling i vår undersökning vad gäller antalet pojkar och flickor förekommande på bilderna. Pettersson skriver att pojkar oftast är överrepresenterade i No-läroböcker och att detta ofta kan härledas till att författarna är manliga. Eftersom författarna till de läroböcker vi undersökt i huvudsak är kvinnliga menar vi att det kan vara en anledning till att det till viss del istället fanns en överrepresentation av flickor i vår bildanalys. Pettersson menar att i ett jämställt läromedel bör förekomsten av individer vara lika för båda könen (Pettersson, 1991). Då överrepresentationen av pojkar i skolåldern respektive flickor i läroböckerna båda är marginella anser vi att detta sammantaget inte utgör ett hinder för jämställdhet. Även i textanalysen uppmärksammade vi en generell förändring över tid eftersom exempelvis flickor efter hand förekommer mer frekvent i sammanhang där det tidigare mest figurerat pojkar. Barn anpassar sig till det som förväntas av dem och om man i läroböcker enbart fokuserar på anpassningssidan och därmed bekräftar vad som är accepterat för

respektive kön stärker man barnens uppfattning om de skilda förväntningarna (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991).

Även om Sverige idag har kommit en bra bit på väg mot ett jämställt samhälle så har vi ännu inte nått målet (Statistiska Centralbyrån, 2006). Skolan, som en spegel av samhället (Wellros, 1998), måste därmed vidareutveckla och ytterligare problematisera jämställdhetsbegreppet. Vi som blivande pedagoger har ett ansvar i att lyfta dessa frågor i verksamheten för att upprätthålla och initiera ett nytänkande kring jämställdheten i skolan och i samhället. I dagens skola går de elever som nästa generation kommer att vara samhällets byggstenar, och som pedagoger väljer vi, genom vår förförståelse och på det sätt vi agerar som vuxna förebilder, vilken samhällssyn vi vill förmedla till eleverna (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Vad blir då konsekvenserna i samhället om de läroböcker man använder sig av i skolan förmedlar en förlegad syn på jämställdhet? Om man i läroböcker, liksom i andra delar av samhället, skiljer på de förväntningar som finns på flickor och pojkar menar vi att dikotomin och de normer som innebär att kvinnan är underordnad mannen bevaras (Hirdman, 1988). När man som individ inte kan leva upp till samhällets förväntningar riskerar man att känna sig, och även bli, exkluderad. En lärobok som inte inkluderar alla elever skapar inte förutsättningar för den valfrihet och acceptans som krävs i ett jämställt samhälle. Om man ser till jämställdhetsperspektivet menar vi att en lärobok skall vara inkluderande och accepterande då det skall finnas utrymme för varje elev att kunna identifiera sig med individerna i boken oberoende av könstillhörighet.

Sammanfattningsvis tyder våra resultat på att framställningen av manligt respektive kvinnligt i läroböckerna över tid har blivit mer neutral. Vi menar att för att skapa jämställdhet räcker inte neutralisering utan det krävs även förändring.

7.4 Reliabilitet och validitet

När man mäter *reliabilitet* är det mätinstrumentets tillförlitlighet och skärpa som bedöms. Utöver det bedöms vilken felmarginal som finns samt möjligheten till upprepad undersökning (Patel & Davidson, 2003). Då litteratur och ingående diskussioner oss emellan har legat till grund för vårt analysinstrument anser vi oss ha minimerat eventuella felmarginaler. Vi är dock medvetna om att den individuella förförståelsen alltid, om än i olika grader, påverkar tolkningar av olika slag. När en intersubjektiv undersökning genomförs krävs det att undersökningen är objektiv. För att möjliggöra intersubjektiv tillgänglighet skall undersökningen kunna upprepas om och om igen med samma resultat. Resultaten skall i minsta möjliga mån påverkas av forskarens personliga värderingar, beteenden, tankesätt och trosföreställningar (Gilje & Grimen, 1992). Eftersom vår undersökning baseras på få läroböcker spridda över en lång tidsperiod kan resultaten av vår undersökning inte anses vara generella då undersökningsmaterialet är begränsat, och eftersom antalet bilder varierar kraftigt mellan de olika läroböckerna kan det procentuella jämförelserna i vissa fall vara missvisande. Vi utgår dock ifrån att en ny undersökning av de läroböcker vi valt skulle resultera i likvärdiga resultat så till vida att de som undersöker använder våra analysinstrument. Resultaten av vår undersökning är kontrollerbara och repriserbara och därmed är den intersubjektivt tillgänglig. *Validitet* innebär att man mäter det man avsett att mäta och en hög reliabilitet är inte bevis för hög validitet då man trots ett exakt mätinstrument inte kan utesluta att man mäter annat än det man avsett (Patel & Davidson, 2003). Vi anser, att då vi analyserat läroböckerna enligt våra analysinstrument, som är klart definierade, både var för sig och tillsammans och vid avstämning haft i det närmsta exakt lika resultat, att vi mätt det vi avsett att mäta. Således har vår undersökning hög validitet.

Vår undersökning grundas som vi tidigare nämnt på sex läroböcker i svenska för skolår 1. Vi har fokuserat enbart på den text och de bilder som rör människor eftersom det kan svårt att avgöra i vilken mån barn identifierar sig med ”bekönade” föremål eller med djur. Vi har även bortsett från individer med obestämbar könstillhörighet. Om vi istället hade inkluderat dessa ovannämnda i vår undersökning skulle resultaten kunna ha sett annorlunda ut. Vi är medvetna om att vi, genom att inte inkludera vare sig dessa föremål, djur eller individer, kan ha förbisett möjligheten att detta kan ha varit ett aktivt val från författaren/illustratören i syftet att neutralisera eller komma runt problematiken i diskussionen kring framställningen av manligt respektive kvinnligt. Eventuella missvisande procentuella antal bilder i de olika läroböckerna samt de svårigheter som uppstod med att rättvist jämföra dessa procentuella antal böckerna emellan, hade troligen kunnat undvikas om vi istället gjort en kvalitativ undersökning av bilderna. Fördelarna med vår undersökning är att vårt analysinstrument har stöd i litteratur från flera håll samt att vi med hjälp av detta instrument har genomfört både en kvalitativ och en kvantitativ undersökning. Ytterligare fördelar är att samtliga läroböcker har undersökts i sin helhet (undantaget se avsnitt 5.4).

7.5 Vidare forskning

Eftersom genus skapas och upprätthålls till stor del på en politisk nivå (SOU 2005:66), som i detta fall inkluderar styrdokumentet, menar vi att de direktiv som rör jämställdhetsarbetet i skolan bör preciseras ytterligare. Dels för att underlätta för pedagogen vid val av läroböcker och dels för författaren vid skapandet av densamma. När pedagoger väljer läroböcker tror vi att det kan finnas en risk att aspekter som hur böckerna speglar genus och jämställdhet får stå tillbaka för de mer praktiska aspekterna som bokens upplägg och/eller läsvänlighet. Som förslag till vidare forskning vore en intressant infallsvinkel att undersöka pedagogers kriterier för urval av undervisningsmaterial i förhållande till det jämställdhetsarbete som skall genomsyra skolans verksamhet.

Referenser

Litteratur

- Allard, Erik (1985) *Sociologi – symbolmiljö, samhällsstruktur och institutioner*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Bengtsson, Margot (1990) *Könssocialisation och social förändring – om brott och kontinuitet i ungdomars identitetsutveckling från 1950 till 1970/80-tal*. Forskningsrapport från Institutionen för tillämpad psykologi, Lunds Universitet. Nummer 1 1990.
- Berg, Bettina (2000) *Genuspraktika för lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000) *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica (1991) *Historien om flickor och pojkar*. Lund: Studentlitteratur.
- Cavallius, Gustaf (1977) Bilderbok och bildanalys. I: Fridell, Lena (Red.), *Bilden i barnboken* (s. 31-60). Göteborg: Stegelands.
- Connell, R.W (2002) *Gender*. Cambridge: Polity.
- Davies, Bronwyn (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber AB.
- Einarsson, Jan (1981) *Bekönade ord i förskolan*. Rapporter för Institutionen för ämnesmetodik och ämnesteorier, Lunds Universitet 7:1981.
- Einarsson, Jan & Hultman Tor G. (1984) *Godmorgon pojkar och flickor – om språk och kön i skolan*. Malmö: Gleerups.
- Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003) *Att göra kön – Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.
- Fagrell, Birgitta (2000) *De små konstruktörerna*. Stockholm: HLS Förlag.
- Florin, Christina & Nilsson, Bengt (2000) *Något som liknar en oblodig revolution – jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen*. Umeå Universitet.
- Forssén, Annika & Carlstedt, Gunilla (2003) *Varsågod och var stark – om kvinnors liv, arbete och hälsa under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fürst, Gunilla (1999) *Jämställda på svenska*. Stockholm: Svenska institutet.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- Hene, Birgitta (1984) *Den dyrkade Lasse och stackars lilla Lotta*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hess, Ariane & Smedsén, Elin (2005) *Jämställda läromedel – sanning eller myt? En undersökning av genus i matematikböcker från 1959-2004*. Göteborgs Universitet utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, rapport nr: vt05 2480-007.
- Hirdman, Yvonne (1988) *Genussystemet: teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala: Maktutredningen.
- Hirdman, Yvonne (2001) *Om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Jakobsson, Ann-Katrin (1990) *Flickors och pojkars villkor i skolan – en uppgift för grundskolläroverutbildningen*. Rapporter från Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet 1990:31.
- Josefsson, Birgitta (1977) Bilderbokens bild av verkligheten. I: Fridell, Lena (Red.), *Bilden i barnboken* (s. 133-155). Göteborg: Stegelands.
- Kardell, Anna & Posio Nilsson, Yasmine (2005) *Läroböcker i hem- och konsumentkunskap ur ett genusperspektiv*. Göteborgs Universitet utbildnings och forskningsnämnden för lärarutbildning, rapport nr: ht05 2820-05.
- Kulick, Don (1987) *Från kön till genus: kvinnligt och manligt i kulturellt perspektiv*. Stockholm: Carlssons.
- Kunnari, Anja & Siponen, Kristiina (1989) *Den agerande pojken och åskådande flickan – Bilden av könsroller och jämställdhet i några svenska läroböcker under åren 1963-1986*. Uleåborgs Universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Lindgren-Fridell, Marita (1977) Barns reaktioner inför bild, särskilt barnboksbild. I: Fridell, Lena (Red.), *Bilden i barnboken* (s. 9-30). Göteborg: Stegelands.
- Myndigheten för skolutveckling (2003) *Hur är det ställt? Tack, ojämt!* Stockholm: Liber Distribution.
- Nikolajeva, Maria (1998) *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, Marie (1987) *Pojkskola Flickskola Samskola – samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund: Universitets press.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund.
- Pettersson, Rune (1981) *Bilder, barn och massmedia*. Göteborg: Akademilitteratur AB.
- Pettersson, Rune (1991) *Bilder i läromedel*. Tullinge: Institutet för infologi.
- Skjønberg, Kari (1977) *Kjønnsrollemønster i skandinaviske barne- og ungdomsbøker*. Copenhagen: Nordisk Forlag A.S.

Skolverket (1994) *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2006) *I enlighet med skolans värdegrund*. Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan - allmän del 1969* (Lgr 69). Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB.

Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan - allmän del 1980* (Lgr 80). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

SOU 2006:75 (2006) *Jämställdhet i förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2005:66 (2005) *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Stockholm: Fritzes.

Statistiska Centralbyrån (1914) *Statistisk årsbok för Sverige 1914*. Stockholm: Kungliga boktryckeriet P.A Norstedt & Söner.

Statistiska Centralbyrån (1961) *Statistisk årsbok för Sverige 1961*. Stockholm: Kungliga boktryckeriet P.A Norstedt & Söner.

Statistiska Centralbyrån (1974) *Statistisk årsbok för Sverige 1974*. Stockholm: Kungliga boktryckeriet P.A Norstedt & Söner.

Statistiska Centralbyrån (1979) *Statistisk årsbok för Sverige 1979*. Stockholm: Liber Förlag.

Statistiska Centralbyrån (1988) *Statistisk årsbok för Sverige 1988*. Stockholm: Norstedts tryckeri.

Statistiska Centralbyrån (2003) *Statistisk årsbok för Sverige 2003*. Stockholm: Elanders Novum AB.

Statistiska Centralbyrån (2006) *På tal om kvinnor och män*. Örebro: SCB-tryck.

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

Svaleryd, Kajsa (2002) *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.

Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919 (U-19). Stockholm: P.A. Norstedts & söners förlag.

Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955 (U-55). Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.

Utbildningsdepartementet (2001) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994* (Lpo 94). Stockholm: Fritzes.

Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie (2001) *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, Seija (1998) *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

von Wright, Moira (1999) *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Skolverket.

Wærn, Yvonne, Pettersson, Rune & Svensson, Gary (2004) *Bild och föreställning – om visuell retorik*. Stockholm: Studentlitteratur.

Internetreferenser

www.ne.se *Nationalencyklopedin*. Hämtat 10 april 2007.

www.notisum.se *Rättsnätet*. Hämtat 4 april 2007.

Läroböcker i kronologisk ordning

Roos, Anna Maria (1913) *Hem och hembygd Sörgården*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Andersson, Signe, Hallqvist, Britt G & Lindahl, Rikard (1960) *Läseboken 1 & 2* Stockholm: Magn. Bergvalls Förlag.

Andersson, Signe, Hallqvist, Britt G & Lindahl, Rikard (1973) *Läseboken A & B* Nacka: Esselte Studium.

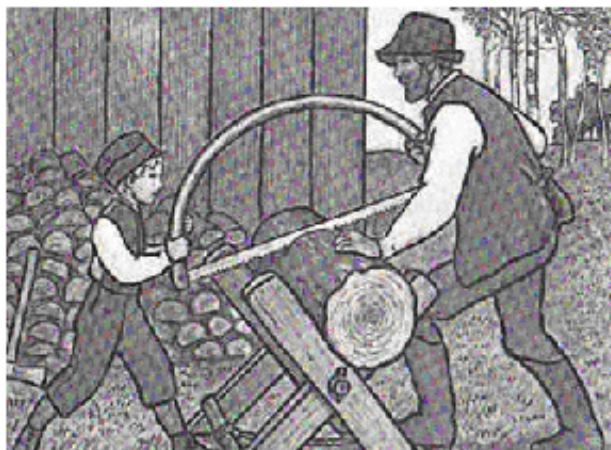
Borrman, Stina, Matthis, Kjersti, Salminen Ester & Wigforss, Vera (1977) *Nu läser vi A & B* Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Sundh, Kerstin (1985) *Olas bok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hultén, Richard (2003) *Ottos dagbok*. Kristianstad: Gleerups.

Bilaga A: Bilder

Ett urval bilder som vi anser vara representativa för respektive lärobok.



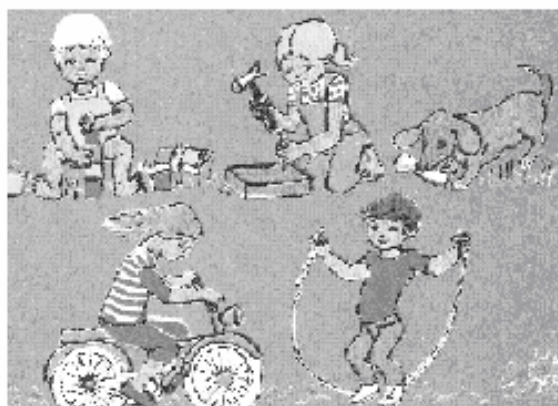
Sörgården 1913
Definierad som *Traditionell*
(pojke och man)



Sörgården 1913
Definierad som *Traditionell*
(kvinna och flicka)



Läseboken 1960
Definierad som *Traditionell*
(tre pojkar, en flicka)



Läseboken 1973
Definierad som *Bryter Mönster*
(en pojke, två flickor)



Nu läser vi 1977
Definierad som *Neutral*
(två pojkar, en flicka)

Olas bok 1985
Definierad som
Bryter Mönster
(man)



Ottos dagbok 2003
Definierad som *Traditionell*
(pojkar)

Bilaga B: Tabell Bildanalys

Vi redovisar här det faktiska antalet bilder på flickor, pojkar, kvinnor och män per lärobok och kategori.

	Traditionell	Bryter mönster	Neutral	T =
Sörgården 1913:				
Flickor	15	0	19	34
Pojkar	15	0	25	40
Kvinnor	11	0	0	11
Män	11	0	2	13
Läseboken 1960:				
Flickor	44	3	62	109
Pojkar	62	1	50	113
Kvinnor	4	1	23	35
Män	6	1	6	13
Läseboken 1973:				
Flickor	37	23	74	134
Pojkar	39	4	73	116
Kvinnor	10	1	20	31
Män	25	4	26	55
Nu läser vi 1977:				
Flickor	58	17	168	243
Pojkar	37	11	130	178
Kvinnor	38	5	15	58
Män	38	6	12	56
Olas bok 1985:				
Flickor	17	3	90	110
Pojkar	30	6	112	148
Kvinnor	28	1	14	43
Män	15	5	19	39
Ottos dagbok 2003:				
Flickor	9	1	43	53
Pojkar	11	2	63	76
Kvinnor	3	0	12	15
Män	0	0	2	2

T= Det totala antalet bilder per flickor, pojkar, kvinnor och män.