



MALMÖ HÖGSKOLA
FAKULTETEN FÖR
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Kultur, samhälle och media

Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Läromedel och genuskonstruktioner

Textbooks and Gender Constructions

Amanda Eriksson
Michael Christensen

Grundlärarexamen med inriktning Svenska åk 4-6,
240 högskolepoäng
2015-03-29

Examinator: Maria Kouns

Handledare: Camilla Thurén

Förord

Under arbetets gång har vi jobbat i nära samarbete och ansvarar gemensamt för samtliga delar av texten. Allt som skrivits har först diskuterats igenom och på så vis ägs innehållet av båda, inte av den som skrivit ett enskilt stycke. Vi har sedan omarbetat varandras texter i så hög utsträckning att flera av grundtexterna genomgått stora förändringar. Trots detta vill vi här uppge vad våra respektive individuella bidrag har varit.

I arbetets första delar har Amanda skrivit styckena *Tidigare forskning* och *Diskursanalys* och sedan omarbetat *Inledning och syfte*, *Genussystemet* samt *Material*. Michael har skrivit grunden till *Inledning och syfte*, *Genussystemet* och *Material* och sedan omarbetat *Diskursanalys* och *Tidigare forskning*. Under analysgången har båda gått igenom alla tre böcker ett flertal gånger. När vi sökte efter olika typer av språkliga positioneringar i texten så delade vi dock upp materialet. Amanda gick igenom boken för åk 5 (Wendéus 2014), Michael gick igenom boken för åk 4 (Wendéus 2013) och gällande boken för åk 6 (Warsén & Hjorth 2012) så delade vi texterna jämt mellan oss. I analysen så har Amanda skrivit grunden till *Faktatexter*, *Argumenterande texter* och *Berättelser*. Michael har skrivit grunden till *Reportage*, *Sagor*, *Dikter* och *Arbetsuppgifter*. Efter gemensam genomläsning och diskussion bytte vi stycken så att Amanda omarbetade Michaels texter och vice versa. Huvudstycket i slutsatserna är skrivet gemensamt. Diskussionen är skriven av Amanda efter gemensamt förarbete.

Vi vill avsluta förordet med att rikta ett särskilt tack till vår handledare Camilla Thurén för all hjälp och stöd längs vägen.

Amanda Eriksson

Michael Christensen

Malmö, 29:e Mars 2015

Sammandrag

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur genus kan konstrueras i läroböcker och utgår från frågeställningen:

- Hur kan genus konstrueras i läs- och arbetsböcker för årskurs 4-6 inom ämnet svenska?

Arbetet utgår från Judith Butlers analys av genussystemet och hur det upprätthålls genom de centrala begreppen *binära konstruktioner*, *performativitet* och den *heterosexuella matrisen*. Genusteorierna kopplas samman med den kritiska diskursanalysen som bl.a. presenteras av Norman Fairclough samt den funktionella grammatiken. Detta är ett analysverktyg som tar sin utgångspunkt i begreppet *diskurs* vilket syftar till sätt att se hur språk och idéer konstruerar världen. De analyserade läroböckerna ingår alla i läromedelserien *Tummen upp! Svenska* som är ett kartläggningsmaterial utformat efter läroplanens centrala innehåll och kunskapskrav. Slutsatsen är att läroböckernas texter konstruerar genus på olika sätt. Trots att texterna har olika språkliga strukturer så binds de samman av flera återkommande genuskonstruktioner. Studien visar också på hur läromedlen prioriterar kunskaper före värden.

Nyckelord: diskursanalys, funktionell grammatik, genus, genuskonstruktioner, läromedel, mellanstadiet, svenska

Innehållsförteckning

Inledning	7
Syfte och problemställning	9
Tidigare forskning	10
Teori och metod	13
Genussystemet	13
Diskursanalys	15
Genomförande	18
Material	19
Analys	20
Sakprosa: Faktatexter	20
Reportage	21
Argumenterande texter	24
Skönlitteratur: Berättelser	25
Sagor	27
Dikter	28
Arbetsuppgifter	29
Slutsatser	30
Vidare forskning	34
Diskussion	35
Referenser	36

Inledning

I läroplanens inledande del *Skolans värdegrund och uppdrag* (Skolverket 2011) står det:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla *kunskaper* och *värden*. (Skolverket 2011, s.7)

Med begreppen kunskaper och värden synliggörs skolans uppdrag. Medan kunskapsuppdraget är specifikt konkretiserat i kunskapskrav och det centrala innehållet så beskrivs värdegrunden i vidare formuleringar. Dessa rör t.ex. mänskliga rättigheter och en likvärdig utbildning. En del av värdegrundsarbetet är skolans arbete för att främja jämställdhet. Skolverket skriver:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2011, s.8)

Att skolan ska främja kvinnor och mäns lika rättigheter och motverka traditionella könsmonster kan tolkas som att detta arbete ska genomsyra all verksamhet, vilket också innefattar de läroböcker som används. Blumberg (2008) har på uppdrag av Unesco gjort en sammanställning av olika läroböcker världen över. I denna studie framstår Sverige som ett positivt exempel gällande jämställdhet (ibid), t.ex. genom bilden av den moderna mannen som en person iklädd förkläde vid spisen. Blumberg (2008) menar till och med att vissa av de svenska läroböckerna överdriver och medvetet skapar omvända genushierarkier. Dessutom framställer böckerna Sverige som mer jämställt än vad det i själva verket är (ibid.).

Å andra sidan är Blumbergs (2008) slutsatser problematiska, eftersom de inte stämmer överens med resultatet i annan tidigare forskning av svenska läromedel. Skolverket (2006) har på uppdrag av regeringen granskat ett flertal läromedel och konstaterar att samtliga reproducerar genuskonstruktioner på olika sätt. Även Eilards (2008) granskning av läseböcker i den svenska skolan över 50 års tid visar att trots att konstruktionerna förändras så positioneras fortfarande män och kvinnor i olika roller. Detta återspeglas inte minst i att läroplanen i ovanstående citat särskiljer kvinnor och män och således upprätthåller genuskonstruktioner. Berge och Widding (2006) skriver att den statliga jämställdhetsdiskursen kan tolkas på olika sätt, bland annat som en särartsdiskurs. Utifrån ett sådant synsätt uppfylls jämställdhet genom att kvinnor och män behåller sina föreställda olikheter men värderas lika högt (ibid.). Alltså behöver genuskonstruktionerna inte ifrågasättas.

En alternativ ansatts till jämlikhet är att belysa och ifrågasätta genuskonstruktionerna. En hållning som delas av den moderna feministiska forskaren Judith Butler (1990). För Butler är det handlingarna genom vilka människor konstruerar genus som är problemet i sig. Vidare är genus något som görs på flera arenor i samhället, hela tiden (ibid.). Här kan vi inte utgå från att skolan är en skyddad oas och inte heller läromedel. Även på dessa plan finns konstruktioner som måste granskas för att ge elever möjligheten till att möta en mångfald och utvecklas som individer.

Syfte och problemställning

De handlingarna varigenom individer skapar genus sätter också gränser för den enskilda individens identifikationsmöjligheter. Enligt Butlers (1990) genusteorier är det först när normen är mångfald som genussystemet upphör, med detta också ojämlikhet mellan människor (ibid.). För att främja identitetsskapande som präglas av variation och mångfald bland elever i grundskolan krävs det att skolan genomsyras av ett sådant arbete. Skolverket (2011) skriver att skolan ska arbeta för att stödja elevernas allsidiga personliga utveckling vilket innebär att de ramar som genussystemet sätter blir ett hinder. Utifrån detta är syftet att granska hur läromedel konstruerar genus och problemställningen:

- Hur kan genus konstrueras i läs- och arbetsböcker för årskurs 4-6 inom ämnet svenska?

Tidigare forskning

Flera nationella och internationella studier har granskat genuskonstruktioner i skolans läromedel. De följande studierna visar flera olika perspektiv på hur genus konstrueras, bl.a. genom att individer tilldelas psykiska och fysiska egenskaper samt i vilket utsträckning de ges möjlighet att överskrida genusnormerna.

Skolverket publicerade år 2006 sin rapport *I enlighet med skolans värdegrund?* (Skolverket 2006) som visar på hur skolans läromedel på olika sätt reproducerar ojämlika strukturer mellan människor utifrån t.ex. klass, etnicitet och sexualitet. I ett av kapitlen granskar Berge och Widding (2006) läromedel utifrån ett genusperspektiv. Forskarna utgår från den statliga jämställdhetsdiskursen och jämställdhetsmålen. Dessa är dock svåra att tolka då begreppet kön kan ses utifrån flera perspektiv (ibid.). Här blir t.ex. särart- och likhetsdiskurser två olika sätt som läromedelsförfattare ges utrymme att tolka och uppfylla målen för jämställdhet. Särartsdiskursen ser flickor och pojkar som likvärdiga men olika, vilket ses som biologiskt och psykologiskt grundat. Med detta blir det heller inte nödvändigt att förändra. Likhetsdiskursen å andra sidan fokuserar på likheten mellan människor, inom vilket genus inte har någon betydelse. Berge och Widding (2006) frågar sig vidare hur kvinnor och män är representerade och vilka identifikationsmöjligheter detta öppnar för läsaren.

Resultatet av studien (Berge & Widding 2006) visar på att alla böcker mer eller mindre reproducerade genus utan att i större utsträckning problematisera det. Det som framkommer i analysen är att många av läromedlen frekvent använder det neutrala begreppet ”människa” som i de flesta exempel representeras av en man. Förutom att män är överrepresenterade tillskrivs de även i större utsträckning våld, politisk makt, vetenskap samt modern teknik och det rationella. Kvinnor å andra sidan utmålas som ”de andra” och ges inget utrymme vad gäller såväl vetenskapliga upptäckter eller ideologiska riktningar. Kvinnor tillskrivs rollen som offer eller som grunden för större samhälleliga problem så som arbetslöshet. Den kunniga kvinnan härleds också till något farligt eller irrationellt. Dessutom visar analysen på att transpersoner är frånvarande i läroböckerna (ibid).

I en annan svensk studie granskar Eilard (2008) läseböcker inom svenskämnet från slutet av 1950-talet fram till början av 2000-talet utifrån ett intersektionellt perspektiv. Detta innebär att hon har analyserat textens diskurser utifrån flera perspektiv så som klass, genus, etnicitet och generation. Eilards (2008) studie visar hur diskurserna utvecklas över tid. Från 50-talets borgerliga kärnfamiljsideal tar så småningom en mer jämställd diskurs plats under 70-talet. I

denna framstår kvinnorna som stärkta då de kliver in på männens arena. Samtidigt framställs männen som löjliga och inkompetenta när de gör motsvarande resa och t.ex. hjälper till i hemmet. Utifrån ett barnperspektiv så är det främst flickan som förändras. Hon går från en traditionell, duktig men underordnad flicka till en liten tonåring som växer upp snabbt. Pojken framstår däremot som mer oförändrad (Eilard 2008). I takt med att den svenska jämställda medelklassfamiljen blir ideal så kommer också ojämlika genuskonstruktioner att kopplas ihop med andra typer av strukturell underordning. Arbetarklassfamiljer skildras t.ex. som mer traditionella och ojämställda. Under 80-talet och framåt konkurreras den traditionella kärnfamiljen ut av en annan heteronormativ diskurs där romantik och de heterosexuella relationerna tar en allt större plats i läseböckerna (ibid.)

Likande internationella läromedelsstudier har gjorts i USA av Evans & Davies (2000) samt på Nya Zeeland av Jackson & Gee (2005). Evans & Davies (2000) granskar skönlitterära texter i läromedelsböcker för grundskolans tidigare år. I studien analyseras texternas reproduktion av stereotypa maskulina och feminina karaktärsdrag med huvudsakligt fokus på hur män porträtteras. Resultatet visar på en relativt jämn fördelning vad gäller texternas representation av män och kvinnor, men att de tillskrivs olika psykiska egenskaper. Medan män i större utsträckning beskrivs som aggressiva, argumenterande och tävlingsinriktade görs kvinnor till mjuka, kärleksfulla och känslomässiga personer. Studien visar vidare att kvinnor i högre grad tillskrivs maskulina egenskaper än vice versa, vilket också befäster en mer bestående och stereotyp bild av män (ibid.).

I Jackson och Gees (2005) studie granskas genuskonstruktioner i läromedel utifrån ett bildperspektiv. Studien bygger på en analys av illustrationerna i hundra slumpvist utvalda läroböcker som publicerats under 50 års tid. Resultatet visar att flickor i större grad ger uttryck för känslomässig närhet vilket t.ex. yttrar sig genom en närhet till olika objekt. Pojkar tillges enbart dessa egenskaper i syftet att symboliseras som barn (ibid.). Även kroppshållning är något som definierar olika genus. Medan män illustreras med en öppen kroppshållning t.ex. sittandes bredbent blir kvinnor positionerade som stängda med korsade ben. Ett uttryck som Jackson och Gee (2005) menar även kan tolkas som en metafor för att kvinnor inte antas ta plats. Studien visar även att kvinnor framställs som de som ser till att underhålla familjens fysiska och känslomässiga behov. Männen däremot porträtteras som arbetande och involverade i barnens utomhusaktiviteter (ibid.). Polariseringen mellan kvinnor och män visar även på heteronormativitet. Bilden av flickor är mer komplex och deras möjligheter till att inta olika karaktärer är större än vad den är för pojkar, vilka enbart ges möjlighet att hålla sig inom ramen

för vad som anses maskulint. Av detta drar Jackson och Gee (2005) slutsatsen att flickor tillåts överskrida genusgränserna men att det sker på den manliga normens premisser.

De tidigare presentationerna berör konstruktioner av genus i läromedel. Två andra forskare Rice (2000) och Barajas Eriksson (2008) flyttar fokus från läromedlens utformning till hur de mottas och används. I en amerikansk studie gjord av Rice (2000) har mötet mellan elever och texter analyserats. Forskaren bad elever återberätta den traditionella feministiska folksagan ”Three strong women”. Berättelsen innehåller karaktärer som utifrån en genusaspekt försetts med både traditionella och otraditionella egenskaper. Uppgiften var att läsa folksagan noga för att sedan skriftligt återberätta den så detaljerat som möjligt. Resultatet visar att flickorna tenderade att inkludera fler otraditionella egenskaper än pojkarna. Både flickor och pojkar tenderade att återge många av de otraditionella kvinnliga dragen men näst intill inga av de otraditionellt manliga. Framförallt var fysisk styrka en skärningspunkt där flickorna i hög utsträckning betonade de kvinnliga karaktärernas styrka medan pojkarna på olika sätt osynliggjorde den. Studien visade även att elevernas redogörelser inkluderade de aspekter som passade deras egna kulturella bakgrunder och omformade eller tog bort det som inte passade in. Rice (2000) drar slutsatsen att det är otillräckligt att skapa läromedel som på en textuell nivå är normbrytande, lärare måste också arbeta med hur elever tolkar texter.

Utifrån ett svenskt perspektiv har Barajas Eriksson (2008) studerat en rad boksamtal. Barajas Eriksson (2008) skriver att de vuxna intog en position där de reproducerade genusstrukturerna snarare än att ifrågasätta dem. Detta skedde t.ex. genom att läraren antog att eleverna enbart kunde identifiera sig med karaktärer av samma genus som de själva. Lärarna konstruerade även stereotyper genom att fokusera på karaktärernas stereotypa drag (ibid.).

Studierna rör läromedel från olika delar av världen och olika tidsepoker, men samtliga har det gemensamt att de alla hittar exempel på genuskonstruktioner. Stereotypa konstruktioner återkommer även i hur elever och pedagoger tolkar och minns texterna. Dessa kan variera något över tid, men är ändå ett uttryck för samma system, genussystemet.

Teori och metod

För att komma åt de genusstrukturer som finns i läromedlen utgår arbetet från genusteorin i Judith Butlers (1990) tappning. Det konkreta verktyg som används för att genomföra genusanalysen är kritisk diskursanalys så som den presenteras av Norman Fairclough (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Diskursanalysen är både ett teoretiskt perspektiv och en metod på samma gång, det innebär att den som använder diskursanalys utgår från att världen fungerar på ett speciellt sätt. Med detta som utgångspunkt kan teorin därför användas som en metod för att synliggöra dolda mönster som tas för givna. Detta angreppssätt kan sedan kombineras med andra teorier, t.ex. genusteorin för att analysera texter (ibid.). Eftersom att genusteorin utgör grunden för uppsatsen presenteras den först följt av diskursanalysen som ett praktiskt verktyg.

Genussystemet

I *Genustrubbel* (Butler 1990) presenterar Butler sina teorier om *genus*. Genus betyder socialt skapat kön och är ett begrepp som används för att beskriva hur människor skapar kvinnligt och manligt genom social kategorisering (Gemzöe 2002). En central aspekt av Butlers teori är att det inte går, vilket många feminister gör, skilja på ett socialt skapat genus och ett biologiskt kön (Butler 1990). Hon skriver att själva uppfattningen att det skulle finnas två olika biologiska kön utifrån vilka genusystemet skulle ha byggts upp är en *patriarkal* utgångspunkt. Patriarkat är ett begrepp som används för att beskriva mäns sociala överordning gentemot kvinnor. Om vi drar uppfattningen om genus till sin spets, menar Butler, måste vi istället erkänna att inställningen att det finns ett manligt och ett kvinnligt kön i sig är en social kategorisering och en konsekvens av genusystemet (ibid.). Patriarkatet gör att män och kvinnor uppfattas stå i ett *binärt* (dualistiskt) motsatsförhållande till varandra. Samtidigt förutsätts män och kvinnor ha en naturlig heterosexuell dragning till varandra. Detta kallar Butler för den *heterosexuella matrisen* vilket hon menar är en grundläggande del av genusystemet (ibid.).

Istället för att dela upp kön i socialt och biologiskt argumenterar Butler (1990) för att det som uppfattas som maskulint genus kan tillskrivas så väl en manskropp som en kvinnokropp och vice versa. För att ge en bild av hur detta går till introducerar hon begreppet *performativitet*. Performativitet beskriver hur människor genom olika handlingar gör feminint respektive maskulint genus. Manlighet förknippas till exempel med en viss typ av kläder, ett visst kroppsspråk, vissa yrken etc. men alla individer kan iklä sig detta genus performativt (Butler

1990). Det här är ett område som Butler fått mycket kritik för (Gemzöé 2002). Kritikerna menar att teorin förringar de maktstrukturer som i sig är inbyggda i den patriarkala ordningen. De tolkar utgångspunkten som så att en kvinna kan byta position i genussystemet och därmed utan problem frigöra sig från sin underordnade ställning. Butler själv tillbakavisar den tolkningen och svarar med att en individ som inte uppfyller de performativa förväntningarna riskerar att utsättas för omfattande våld i syfte att korrigera hens beteende (ibid.).

En viktig konsekvens av Butlers slutsatser är dock att hon ifrågasätter huruvida kvinnor är ett självklart subjekt i kampen för frigörelse från patriarkatet (Butler 1990). Dels därför att kvinnor i sig är socialt skapade, dels därför att det förutsätter en falsk enhet. Genom gruppen kvinnor skär också andra maktstrukturer baserade på till exempel klass och etnicitet. De som ofta får representera gruppen kvinnor tenderar att vara den heterosexuella-, vita-, västerländska-, medelklasskvinnan. Således utesluts, enligt Butler, bl.a. arbetarklass- och svarta kvinnors erfarenheter (ibid.). Till sist landar ändå Butler i att det finns en taktiskt poäng för feminister att tala om kvinnor som frigörelsens subjekt, men hon varnar för de uteslutningsmekanismer som ligger i detta.

Med förbud och gränsdragningar sätter genussystemet upp spelreglerna för maskulint och feminint genus. Systemet kan dock inte kontrollera exakt hur individer efterlever dessa spelregler, därmed finns det inom systemet utrymme för parodi och ifrågasättande (Butler 1990). Butler tar en dragartist som exempel, en person som performativt uppträder som ett annat genus än vad hen förväntas göra. Hen mimar helt enkelt genus och på så sätt ifrågasätts patriarkatets föreställningar om kvinnligt och manligt. Detta skapar grunden för att undergräva genussystemet och påvisa att de dominerande idéerna om kön inte baseras på något av naturen givet tillstånd. I själva verket är maskulint- och feminint genus artificiella sociala konstruktioner (ibid.). Således handlar inte frigörelse om att stiga ur systemet och in i en utopi. Istället är målet att ersätta den patriarkala diskursen med ordning där den mångfald som redan finns normeras och människor inte förväntas följa ett visst socialt beteende utifrån genus (ibid.).

Diskursanalys

Med genussystemet som teoretisk utgångspunkt används *diskursanalys* som ett praktiskt verktyg. Detta är ett angreppssätt som analyserar hur människor använder språket för att skapa mening av verkligheten (Brinkkjaer & Høyen 2013). Begreppet *diskurs* har inte en enhetlig betydelse, men relaterar oftast till idéer om språk och hur det är strukturerat för olika sociala sammanhang (ibid.). I boken *Diskursanalys som teori och metod* förklaras begreppet på följande sätt: ”En diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)” (Winther Jörgensen & Phillips 2000 s.7). Diskursanalysen kan inte användas som enbart ett lösryckt analytiskt verktyg utan den måste ta avstamp i den teori som den ursprungligen vilar på. Teori och metod kopplas med andra ord samman inom diskursanalysen (Winther Jörgensen & Phillips 2000).

Det diskursiva fältet grundar sig i *socialkonstruktionistiska* och *poststrukturalistiska* tankegångar. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv intas en kritisk ställning till vad som anses vara självklar kunskap. Kunskap ses som socialt konstruerad. Detta medför att olika sociala världsbilder leder till olika handlingar och får även konsekvenser för dem (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Diskursanalysen bygger på ett *antiessentialistiskt* perspektiv, vilket innebär att en motsätter sig föreställningen om att det finns en central essens av ett fenomen som forskaren kan upptäcka. Allt är skapat i social interaktion och därmed föränderligt. Även forskning ses som en konsekvens av att den som undersöker någonting har gjort detta utifrån ett visst perspektiv, med en viss kulturell förförståelse. Detta länkas samman med poststrukturella idéer om att verkligheten skapas genom språket och hur världen får betydelse genom olika diskurser (ibid.). Inom fältet diskursanalys finns flera olika angreppssätt, den variant som det här arbetet utgår från kallas för *Kritisk diskursanalys* (hädanefter CDA efter engelskans *Critical Discourse Analysis*).

Fairclough, en central teoretiker inom CDA, presenterar sina kritiska diskursteorier tillsammans med en analysmodell. Enligt Fairclough (Fairclough & Wodak 1997) belyser den kritiska diskursanalysen relationen mellan språk och samhälle. Språket är något som både konstituerar och konstitueras genom sociala processer (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Detta innebär att det finns en *dialektik* (samverkan) mellan diskurser och andra sociala praktiker, t.ex. materiella förhållanden eller institutionell praxis på en myndighet. Språket kan alltså inte enbart ses som en avspegling av en existerande verklighet utan är delar av ett system vars betydelse skiftar beroende på olika diskurser. Enligt Fairclough är diskurser ingen sluten enhet utan ingår i en diskursiv kamp i syfte att uppnå *hegemoni* (Winther Jörgensen & Phillips

2000). Med hegemoni menas en diskurs som är överordnad andra diskurser och därmed dominerande. Detta innebär att den ses som självklar och inte behöver berättigas med hjälp av några argument (ibid.).

Fairclough (Winther Jörgensen & Phillips 2000) beskriver inte enbart begreppet diskurs utifrån språkbruk som social praktik, utan också som uttryck för en specifik diskurs avskild från andra diskurser och med syftet att skapa betydelse från ett bestämt perspektiv. Det som skiljer Fairclough från andra diskursiva teorier är synen på diskurser som *ideologiska*. Detta innebär att: diskurser används för att reproducera makthierarkier genom att belysa verkligheten ur maktens perspektiv. De härskande gruppernas ideologi blir hegemonisk och svår att ifrågasätta (ibid.). Existerande diskurser är enligt Fairclough begränsande vad gäller subjektets möjligheter till handlingsutrymme och nyskapande. Den kritiska diskursanalysen är ett verktyg för att analysera rådande maktstrukturer, samt verka för att förändra dem (ibid.). Det är således inget neutralt redskap utan har både ett politiskt syfte och funktion, som är emancipatorisk. Diskurs används alltså för att reproducera ojämlika maktrelationer mellan människor, exempel på olika maktrelationer som reproduceras genom diskurser är genus, klass och etnicitet. Med utgångspunkten att språk reproducerar makt blir kritiken och förändringen av språket en viktig aspekt för t.ex. nutida feministiska rörelser (Fairclough & Wodak 1997). En diskurs är dock aldrig ensam i en specifik social domän utan Fairclough menar att det alltid finns flera konkurrerande diskurser. Summan av alla de diskurser som används i ett visst område kallas för *diskursordning* (Winther Jörgensen & Phillips 2000). När flera diskurser används i ett specifikt område ökar den så kallade *interdiskursiviteten*. Fairclough menar att en hög grad av interdiskursivitet är ett tecken på förändring, medan en låg grad är ett tecken på stabilitet (ibid.).

För att analysera de diskurser som texter omfattas av använder Fairclough en modell med tre nivåer. *Den diskursiva praktiken, texten* samt den *sociala praktiken* (Winther Jörgensen & Phillips 2000).

Nivån som omfattar den diskursiva praktiken berör produktion och konsumtion av texter. Detta kan analyseras ur flera olika angreppsvinklar. Dels genom *intertextuella kedjor*, hur texten relaterar till tidigare texter och hur innehållet förändras över tid. En kan också studera produktionsprocessen på t.ex. ett förlag för att undersöka vilken process som en text går igenom när den formas. Ur ett konsumtionsperspektiv fokuserar forskaren på hur texter tolkas, alltså hur läsaren tolkar de diskurser som finns tillgängliga i texten, vilka blir viktiga och vilka trängs undan etc. (Winther Jörgensen & Phillips 2000).

På textnivån analyseras texternas egenskaper och det är i huvudsak detta som är viktigt för analysen. För att göra en analys av innehållet använder sig CDA av *Funktionell grammatik*

(Holmberg & Karlsson 2006). Inom funktionell grammatik står den kommunikativa funktionen i centrum. En central aspekt handlar om att se texten ur ett *ideationellt* perspektiv, alltså hur språket beskriver världen (ibid.). För att göra detta använder språket sig av processer, i dessa processer ingår deltagare och deras inbördes relationer, samt omkringliggande omständigheter. Deltagarnas relationer definieras av olika sorters verb (ibid.), till exempel: Hon tog Kajsa i handen. I den här meningen är *hon* förstadedeltagare och *Kajsa* andradeltagare, processen är att förstadedeltagaren tar andradeltagaren i handen. Här är det alltså ordet *tog* som definierar vad som händer, om vi skulle byta ut det mot *slog* skulle processen få en helt annan innebörd. Därför utgör verbet *tog* processens kärna. Verben är med andra ord centrala för analysen (ibid.).

Det finns i huvudsak fyra olika typer av processverb: *materiella*, *mentala*, *verbala* och *relationella*. Eftersom den funktionella grammatiken fokuserar på betydelse är det inte alltid helt vattentäta skott mellan de olika typerna (Holmberg & Karlsson 2006). Materiella verb är sådant som sker runtomkring i den materiella världen så som olika fysiska handlingar, t.ex. *springa* och *hoppa*. Mentala processverb är sådant som sker inuti huvudet, alltså ord som: *tänka* och *känna*. Verbala processverb fokuserar på när deltagare yttrar sig, t.ex. *säga* och *skrika*. Relationella processverb handlar om olika deltagares inbördes relationer till varandra, dessa uttrycks med verb som: *ha*, *äga*, *vara* (ibid.).

Diskursbegreppet är inte enbart sammankopplat med talspråk och skriftspråk utan även med bilder (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Günther Kress och Theo Van Leeuwen (2006) vidgar den kritiska diskursanalysen till att även omfatta visuella texter. Bilder är likt skrift bärare av ideologiska och kulturella betingelser och utgörs av en *visuell grammatik*, ett register av delar och regler som byggts upp ur en social kontext och kulturellt specifika former (ibid.). Utifrån det ideationella perspektivet blir det visuella en del av den textuella nivån.

På nivån som rör den sociala praktiken kopplas de tidigare nivåerna samman och sätts i relation till kartläggning av systemet som diskurserna ingår i. Här handlar det om att analysera relationen mellan diskurser och de icke-diskursiva praktikerna. För att få klarhet i detta behövs det enligt Fairclough (Winther Jörgensen & Phillips 2000) tillsättas andra teorier som kan förklara ickediskursiva praktiker. I det här arbetet används genusteorin för att bidra med ett sådant perspektiv.

Genomförande

De teoretiska begreppen som tidigare presenterats utifrån Butler (1990) och Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips 2000) utgör tillsammans med den funktionella grammatiken ett verktyg för genomförandet av läromedelsanalysen. Genom att markera, klassificerar och räkna de verb som läromedlen omfattas av skapas en ingång till en analys av texternas egenskaper och språkliga processer. Verben markeras med 4 olika färger efter processklassifikation. Orange för materiella verb, gult för mentala verb, grönt för relationella verb och rosa för verbala verb. För att analysera vad texterna förmedlar kopplas deras innehåll och deltagare samman med de kartlagda verben samt med de adjektiv som aktörerna omges av. På så vis kan språkliga mönster inom eller mellan texter studeras. Genom detta blir analysen inte enbart tolkningar som bygger på teoretiska begrepp utan också grundad i konkreta och kvantitativt språkliga strukturer. Texterna analyseras inte som enskilda enheter, utan som en del av ett sammanhang och därför inkluderas även omkringliggande omständigheter så som t.ex. bilder och genrekonstruktioner.

Även om samtliga texter i läromedlen ligger som grund för analysen så kommer analysdelen att exemplifiera ett urval av dem. Detta påverkar inte slutresultatet i sig utan ska ses som stöttande exempel på hur läromedlen kan konstruera genus. På grund av att läromedlen är upphovsrättskyddade finns de exemplifierade texterna inte med som bilagor. Läsare får själv gå tillbaka till huvudkällorna. Genom detta blir de exemplifierade texterna heller inte fråntagna ur sin helhet.

Material

Materialet som ligger till grund för läromedelsanalysen är tre böcker ur serien *Tummen upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) för årskurserna 4, 5 och 6. *Tummen upp! Svenska* (ibid) profilerar sig som ett kartläggningsmaterial vars texter och uppgifter är direkt kopplade till läroplanens kunskapskrav. I informationen riktad till lärare uttrycks följande:

Tummen upp! följer samma struktur med förenkling av rubrikerna i det centrala innehållet. Övningarna är framtagna på en nivå som harmonierar med de nationella kunskapskraven, som i sin tur motsvarar stoffet i det centrala innehållet (Warsén & Hjorth 2012, s. 46).

Genomförandet av uppgifterna kan sedan bockas av i den avslutande matrisen, vilken är tänkt att ge en översikt av elevernas uppnådda kunskaper eller eventuella brister.

Vidare följer läromedelsserien (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) en generell och återkommande struktur. Innehållet är strukturerat utifrån ett *genrepedagogiskt* tema (se Gibbons 2013) med olika typer av texter, så som skönlitteratur, reportage, dikter etc. Till texterna följer ett antal arbetsuppgifter vilka t.ex. handlar om att identifiera och jämföra olika texter och genrer. De omfattar också mer formella moment som handlar om att lära sig olika ordklasser och kunna sätta ut skiljetecken och punkt.

Analys

Analysen utgår från det som Fairclough kallar för den textuella nivån (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Då läromedlen är strukturerade efter genrer har analysens disposition anpassats efter detta, indelningen utgår därför från kategoriseringen i *Tummen upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012, Wendéus 2013, Wendéus 2014). Här finns två huvudsakliga spår det första är *sakprosa* som omfattar faktatexter, reportage och argumenterande texter. Det andra spåret är *skönlitteratur* som består av berättelser, sagor och dikter.

Sakprosa: Faktatexter

Av samtliga läromedlens texter tillhör 5 av dem faktatexter. Det som genomsyrar faktatexterna är att de byggs upp av materiella och relationella processverb vilket skapar texter som uttrycker konkreta handlingar och stabila tillstånd, ett ”göra” och ett ”vara”. Texterna konstruerar således ett objektivt synsätt och en ”sanning” som är svår att ifrågasätta för läsaren. Med detta blir också genus något som genom faktatexterna uttrycks som allmängiltigt naturligt och biologiskt skapat. Detta exemplifieras i texten *Renen* (Wendéus 2014) där djuren konstrueras utifrån två biologiska kön genom att bl.a. skiljas åt med genuskodade substantiv så som *hona* och *hane*, *ko* och *tjur* samt *vaja* och *sarv*. Dessa förankras också i den heterosexuella matrisen då ett särskilt fokus på parning, i syfte till reproduktion lyfts fram. Utifrån idén om djurens två motsatta kön konstrueras ett binärt förhållande där de åtskiljs genom språket och valet av t.ex. verb. I texten om *renen* (ibid.) tilldelas *renkon* och *rentjuren* relativt lika antal materiella processverb men de uttrycker helt olika former av görande. *Kon* tilldelas de materiella verben *föder*, *betar*, *stöter* och *mota* samt de mentala och relationella processverben *lär* och *behåller*. *Tjuren* omfattas enbart av de materiella processverben *imponera*, *skrämma*, *fäller* och *använder*. Innebörden av dessa ordval blir tydliga när renhornens funktion framhålls. Medan handjuret använder hornen för att *imponera* på honor och *skrämma* bort andra tjurar så förblir honornas enda funktion att *mota* bort inkräktande hanar. Det beskrivs vidare hur tjurarna *fäller* sina horn under vintern medan korna först *behåller* dem för att sedan *tappa* dem. Genom valet av verb skapas en passivisering av honan som mer bestående och utan egen påverkan när det kommer till kroppens funktion.

Rendjurens (Wendéus 2014) genus skapas också genom att beskriva hanarna som individualister och antagonister som tävlar om honornas gunst. Honorna å andra sidan blir en

social grupp som låter sig charmas men även hotas av handjuren. Kornas uppgifter förläggs till moderskap. Inom detta fält omnämns inte handjuren. Läsaren erbjuds inte några alternativ vad gäller djurens sätt att agera eller olika djurarters positioner inom sociala hierarkier, grupper och föräldraskap. Detta är inget som framkommer i läromedlen. Djurens värld skapar på så sätt en biologiskt normativ bild av genus. Ett mönster som återkommer även i andra texter om djur till exempel texten om lodjur (Wendéus 2013).

Reportage

I bokserien finns totalt sex texter som kan sägas vara reportage. Dessa karaktäriseras av att de dels skildrar omständigheter eller en händelse. Skildringarna domineras av relationella-, som *är* och *har*, och materiella processverb, som *drog* och *gjorde*, och på så sätt ligger strukturen nära faktatextens. Dels lyfter reportagetexterna fram olika individers åsikter, i det sammanhanget får ofta verbala-, som *säger* och *berättar*, men också mentala processverb, som *tycker*, utrymme. Här skapas alltså en relation mellan objektiva skildringar och subjektivt tyckande.

En reportagetext som exemplifierar detta är *Cykeltider* (Wendéus 2014). Här tilldelas cyklarna egenskaper utifrån binära genuskonstruktioner. Textens syfte är att ge läsaren upplysningar om två olika cyklar med avsikt att de ska välja en utav dem. Därmed kan texten kategoriseras som en annons. Cyklarna kallas *Örnen* och *Duvan*. Tillhörande bilder ger en tydlig signal om vem som förväntas välja vilken cykel, örnen är nämligen genom sin ram kulturellt kodad som en herrcykel och duvan som en damcykel. En närmare titt på vilka fraser som beskriver de olika cyklarnas egenskaper förstärker den binära konstruktionen. Örnen beskrivs på följande sätt: *tuff, träningskompis, racercykel, lätt, smidig, tunna däck, 32 växlar, ingen fotbroms, bra handbroms, enkel sadel och ingen onödig utrustning*. Duvan beskrivs på följande sätt: *lita på, härlig, sitta skönt, inte går i racerfart, trotjänare, ställer upp, fotbroms, alla tillbehör, åtta växlar, tung, stabil, mjuk sadel, breda däck, bekväm och rejäl cykelkorg*. Medan Örnen verkar vara cykeln för den som till varje pris vill tävla förefaller det som att Duvan vårdar sin chaufför. Den dualistiska motsättningen kan alltså tolkas som ett uttryck för de individuella antagonistiska männen och den vårdande moderliga kvinnan.

I de texter som släpper fram individuella människor syns genuskonstruktionerna genom ett återkommande talmönster, till exempel finns detta mönster i texten *Mossboskolan* (Wendéus 2013). Den handlar om en skola där eleverna får sätta ordningsreglerna. Mönstret återkommer på två ställen i texten. Det första är:

- Nuförtiden tjarar vi nästan inte alls, säger Per Karlsson, matematiklärare på Mossboskolan.
- När eleverna är med och bestämmer blir det lättare för dem att följa reglerna, säger Siv UGGLEBERG som är rektor på Mossboskolan. (Wendéus 2013, s. 8)

Senare i texten lyfts elevernas röst fram, återigen är det en pojke som uttalar sig först och senare i texten får flickorna fylla i. I texterna ges alltså männen det primära talutrymmet, kvinnorna får sedan bekräfta eller utveckla.

Vid flera tillfällen i texten (Wendéus 2013) är männen också representanter för en grupp som upprätthåller reglerna. Detta exemplifieras i läraren Per Karlssons kommentar i ovanstående citat. När han säger att lärarna nästan inte *tjarar* alls representerar han gruppen lärare som agerar verbalt, detta återkommer i Per Karlssons andra replik: "Många elever tycker att vi *lägger oss i* deras klädstil" (Wendéus 2013 s. 8). Per Karlsson är en utav dem som lägger sig i elevernas klädstil, m.a.o. han är en representant för en grupp som aktivt sätter gränser. Även den manliga eleven positioneras på detta sätt i texten: "Du måste ta av dig skorna! Här får vi inte gå in med ytterskor, säger han snällt men bestämt." (Wendéus 2013 s. 8). Här agerar den manliga eleven tillrättavisande mot den, förmodat vuxne, reportern och när han gör det förstärks hans position genom att han beskrivs med adverbena: *snällt* och *bestämt*. Männen framträder alltså i sammanhanget som auktoriteter.

En annan text som konstruerar en relation mellan män och makt är Skolmaten - ett omdebatterat ämne (Warsén & Hjorth 2012). Texten ligger nära faktatexten vilket bl.a. märks på det faktum att 95 % av verben antingen är relationella eller materiella. Ett annat exempel är att flera meningar också har en passiv konstruktion som döljer aktörerna. De aktörer som ändå lyfts fram är bl.a. *Svenskarna, skolan, kommunerna, Livsmedelsverket, Sverige, Finland, andra länder, eleverna, Lantmännen, Kurt Weid, Jan Björklund* och *Regeringen*. Aktörerna kan kategoriseras i tre olika grupper, offentliga institutioner/länder, större grupper av människor och enskilda män, här finns m.a.o. inga enskilda kvinnor. De enskilda männen placeras i ett sammanhang där de står bredvid dels stora grupper människor och dels organisationer med mycket makt och inflytande. För att rättfärdiga deras relevans markeras deras position i någon av institutionerna, Kurt Weid är köksmästare hos lantmännen och Jan Björklund är skolminister. Genom att utesluta kvinnor konstruerar denna text en sfär som enbart blir männens domän. I detta fall handlar det om maktens sfär. Detta kan kopplas till begreppet performativitet på så sätt att en individ som väljer att t.ex. arbeta i en maskulint kodad sfär vilket också gör manligt genus.

Det finns dock vissa exempel på alternativa diskurser där kvinnor träder in på maskulint kodade arenor. Texten *En centralisering av skolköken* (Warsén & Hjorth 2012) som handlar om huruvida en kommun ska centralisera sina skolkök är helt befriad från enskilda individer, samtliga aktörer är större grupper av människor. Grupperna får dock representanter i form av bilder på enskilda individer, här företräds gruppen kommunpolitiker av en kvinna. Det är alltså en kvinna som tar plats i maktens sfär vilket kan tolkas som en konkurrerande, mer jämställd diskurs, om hur maktens sfär ska definieras. Samtidigt kan en konstatera att en kommunpolitiker har betydligt mindre makt än en skolminister. På bilden som hör till texten står de sex karaktärerna kring ett bord. Kvinnorna håller armarna nära kroppen vilket ger ett passivt uttryck medan samtliga män sträcker ut armarna vilket ger intryck av att de är aktiva och tar plats. Kommunpolitikern är möjligtvis ett undantag, hon sträcker upp handen i en gest som närmast antyder att hon försöker begära ordet. Hon ber om plats, medan männen på bilden tar den. Här är hennes ämbete alltså inte något som gör att hon får ett självklart utrymme i diskussionen, trots att hon tillhör den grupp som i slutändan sitter på beslutet är det männen som tar för sig och är aktiva. Detta kan tolkas som att hon har en viss makt i sammanhanget, men den är kringskuren av hennes performativa genus.

Även i texten *Mossboskolan* (Wendéus 2013) finns tecken på att kvinnor har en maktposition, t.ex. när eleven Josefin säger att hon varit med och bestämt att en inte får ha skor inomhus. Här är det alltså en flicka som framträder som en individuell representant för en grupp med auktoritet. Även det faktum att rektorn är kvinna medan mannen är lärare skapar en hierarki dem emellan. I de båda texterna *Mossboskolan* (ibid) och *En centralisering av skolköken* (Warsén & Hjorth 2012) kan de alternativa maktordningarna tolkas som exempel på interdiskursivitet. Här finns m.a.o. utrymme för kvinnor att utmana maktens sfär som performativt manlig och därmed föra fram en mer jämställd diskurs som konkurrerar med den hegemoniska patriarkala diskursen.

Argumenterande texter

I samtliga analyserade läromedel förekommer en insändarsida, sammanlagt finns det 8 stycken insändare i serien. Samtliga insändare behandlar ämnen som rör den offentliga miljön och till största delen skolan. De flesta kretsar kring ämnen som rör nedskräpning, oordning, störande mobiler och skolmaten. Detta sätts i relation till substantiv så som *lärare, politiker, vuxna, ungdomar, barn, tjej, flickor* och *pojkar* samt *folk*. Dessa deltagare förblir dock passiva och ges inga egna röster. Av skribenterna till insändarna är 6 av 8 anonyma. De 2 återstående texterna tillfaller manliga skribenter under signaturerna "Benji i fyran" (Wendéus 2013) och "Killkompisen" (Wendéus 2014). Det är alltså endast männen som framträder som individer med talutrymmet. Detta kan relateras till hur talutrymmet fördelas i texten Skolmaten - ett omdebatterat ämne (Warsén & Hjorth 2012), även där framträder endast männens röster och som aktörer som på olika sätt försöker att påverka samhällsutvecklingen. De tar på så sätt utrymme i maktens sfär som konstrueras som manlig genom att enbart mäns röster får höras.

Insändarna konstruerar också pojkar och flickor i en binär heteronormativ diskurs. Detta exemplifieras i texten Vi är bara kompisar (Wendéus 2014), under signaturen Killkompisen, denna inleds:

Jag har ett problem. En av mina bästa kompisar är en tjej i min klass. Vi har känt varandra sedan dagis och våra föräldrar är också kompisar. Flera killar och tjejer i klassen retar oss och säger att vi är ihop. Det är väldigt störande (Wendéus 2014, s. 11).

Texten reproducerar föreställningen om två biologiska och binära kön och hur de förväntas attraheras av varandras motsatser. Det finns dock en interdiskursivitet i insändaren då den manlige skribenten inte enbart bekräftar den heterosexuella matrisen utan också ifrågasätter och motsätter sig den. Pojken följer inte de performativa förväntningarna som positionerar pojkar och flickor i en heteronormativ diskurs. Detta medför omgivningens försök att med våld, så som verbala påhopp, korrigera dem.

Skönlitteratur: Berättelser

Av läromedlens texter tillhör den största delen den skönlitterära genren. Av dessa valdes följande tre ut som exempel på hur genren konstruerar genus; Valparna (Wendéus 2013), Pjäsen (Wendéus 2014) och Hemska dagar (Warsén & Hjort 2012). Detta då alla ingår i samma serie av läromedlens berättande texter. Innehållsmässigt har de en snarlik dramaturgi. De är alla relationsberättelser som utgår från barns perspektiv och problem, vilka till större delen är kopplade till föräldrar. Inom samtliga berättelser finns det fler kvinnor än män. Två av tre texter har dessutom flickor i huvudrollerna. Genusrollerna befast bl.a. genom valet av genuskodade substantiv så som *Astrid*, *Agnes*, *Martin*, *mamma* och *pappa*. Utifrån dessa reproducerar texterna det binära genussystemet vilket också förstärks genom de performativa handlingar som kvinnor och män tilldelas. Till skillnad från sakprosan har den skönlitterära genren en större blandning av olika processverb. I exempeltexterna förekommer fler mentala processverb, t.ex. *tänkte*, *förstod* och *kändes*, och verbala processverb, så som *suckade*, *sa* och *frågade*, än i de andra genrerna. Detta kan bl.a. bero på att berättelserna är skrivna utifrån tänkande och talande karaktärer. Det är också genom dessa processverb som de performativa skillnaderna blir synliga. Flickorna/kvinnorna förses med ett större antal mentala processverb än vad pojkarna/männen gör. På så sätt skapas en bild av psykiskt handlande flickor och fysiskt handlande pojkar. I Hemska dagar (Warsén & Hjorth 2012) och Pjäsen (Wendéus 2014) är de kvinnliga deltagarna kopplade till de mentala processverben: *tänkte*, *förstod*, *bryr (sig)*, *kändes*, *visste*, *funderade*, *undrar*, samt *tycka*. Männerna kopplas till *gillar*, *hör*, *ser* och *känner*. I Valparna (Wendéus 2013) har pappan tilldelats något fler mentala processverb *vet*, *läste*, *förstå*, *ser* och *lyssna*. Pojkarna förses i större utsträckning med materiella processverb, exempel på sådana är; *pekade*, *flinade*, *ställde (sig)*, *puttade*, *drar*, *plockar*, *kastar*, *dansar*, *sjunga*, *torkat*, *lyfte* samt *sörplade*.

Även flickorna beskrivs med materiella processverb men innehållet av dem skiljer sig åt. Här blir ord så som *spy*, *springa*, *gå*, *gråta*, *sjönk*, *plockade*, *krama*, *titta*, *hjälpa*, *kämpa*, *viftar* och *hoppas* använda. Framförallt är det verben *krama*, *hjälpa* och *ta (hand om)* som återkommer vid upprepade tillfällen och ger kvinnorna omhändertagande egenskaper. Valparna (Wendéus 2013) handlar om Julia som vill ha en hundvalp att ta hand om. Med stöd av sin farmor får hon slutligen hjälpa till med grannens hund som fått valpar. Genom att koppla samman personernas performativa egenskaper med djurets skapas också ett intryck av att den omhändertagande och moderliga förmågan som naturlig och stärker idén om det biologisk konstruerade könet. Kramande och omhändertagande mödrar återfinns även i Pjäsen (Wendéus 2014) och Hemska

dagar (Warsén 2012) där huvudpersonerna Martin och Astrid båda har problem som deras mammor stöttar dem genom. I Valparna (Wendéus 2013) återfinns den enda pappan. I motsats till mödrarna utmålas han som en frånvarande person som inte lyssnar på sin dotter. Detta synliggörs genom att flertal mentala processverb kopplas samman med negationer t.ex. *lyssnar inte* eller *inte ville förstå*. Istället för att inta sin roll som en vårdande förälder och försöka att tillgodose barnets önskemål på bästa sätt så går han in i en mer auktoritär roll genom motsätta sig dottern. Ett argument som han framför är att de inte kan ta hand om någon hund eftersom han *är* på arbetet.

Genusstrukturerna kan också hittas genom att analysera adjektiv och hur de beskriver personerna i berättelserna. I exemplen framkommer det hur flickorna till skillnad från pojkarna tillskrivs fler antal adjektiv vilka ofta beskriver utseende och mentala tillstånd. Genom adjektiv så som *irriterad*, *misslyckad*, *bekymrad*, *snäll*, *glad*, *söt*, *töntig* och *ful* mot pojkarna som enbart tilldelas adjektiven *glad* och *lilla*. Farmodern i texten Valparna hälsar t.ex. Julia och hennes pappa med “Välkommen söta lilla Julia och välkommen Patrik”(Wendéus 2013 s.2). Här blir flickans utseende värderat men inte pappans. Adjektivet *lilla* återkommer även i beskrivningen av Martin i Pjäsen då mamman uttrycker “men lilla gubben” (Wendéus 2014 s. 2), dock utan fler tillskrivningar av yttre värderingar. I texten Hemska dagar (Warsén & Hjorth 2012) beskrivs Astrid vid två tillfällen:

Det var Tina som övertalade alla att jag var töntig och ful (Warsén & Hjorth 2012 s.3)... Det finns ingen mobbad tjej i spegeln längre! Nu finns bara en glad, lycklig och söt tjej med massor av nya vänner. (Warsén & Hjorth 2012, s. 4).

Astrids relationella problem kopplas ihop med hennes utseende på ett annat sätt än för t.ex. Martin. När hon är ledsen känner hon sig ful och när hon sedan mår bättre är hon istället söt. I Martins fall så relateras problemet till att han har de egenskaper som krävs för att delta i ett sammanhang men inte klarar av att uttrycka sina känslor. Detta exemplifieras i citatet:

Anton och Sandra har berättat för henne att Martin visst tycker om att sjunga. Och att han är duktig. Att han inte vågar säga det till henne bara (Wendéus 2014, s. 3).

Sagor

Inom den berättande genren finns flera olika underkategorier, en utav dem är sagor. Dessa har en del gemensamt med de moderna skönlitterära berättelsernas dramaturgi och språkliga struktur där det t.ex. finns en större variation av olika processverb. En skillnad är att genuskonstruktionerna ser något annorlunda ut i de sagorna som finns i läromedelsserien. Framförallt är det den patriarkala dominansen och mannen som antagonist som blir synliga. I läromedlen finns totalt tre sagor, en i varje bok. I de tre sagorna finns totalt sett bara en enda kvinnlig karaktär och hon finns i sagan Skogshuggaren och de tre önskingarna (Wendéus 2014).

I sagan Skogshuggaren (Wendéus 2014) kretsar handlingen kring en man och hans fru och hur de tilldelas tre önskingar, vilka de sedan slösar bort. Skogshuggaren porträtteras i sagan som en arbetsam man som dagligen kommer hem till sin hustru som väntar med maten. Ingen av dem porträtteras som någon förebild för läsaren, skogshuggaren beskrivs med följande adjektiv/adverb: *fattig*, *hungrig*, *slarvig* och *dum*. Hustrun för sin del beskrivs bara med orden: *förvånad* och *jättearg*, vilka båda relaterar till någonting som mannen har gjort. Hustrun som karaktär är alltså bara intressant när hon förhåller sig till sin man. Mannens egenskaper framstår inte som åtråvärda, men de utgår från honom själv och inte i förhållande till någon annan. En genomgång av verben bekräftar bilden, i historien finns det totalt sett 43 verb som relaterar till enbart skogshuggaren och 10 som relaterar till hans hustru. Detta innebär att han dominerar såväl materiella- som relationella och mentala processer, undantaget är de verbala processverben där karaktärerna har 4 stycken var. Sammantaget ger detta alltså bilden av en konservativ relation där mannen positioneras som aktiv och en del av offentligheten medan kvinnan blir passiv och en del av hemmet inom vilket hon har en vårdande funktion. Trots att hustrun inte är särskilt central är hon ändå den som i slutändan löser problemet genom att önska att allt ska bli som innan. I slutet av historien uttrycks följande:

Det är minsann äkta kärlek det! sa skogshuggaren. Har vi det ändå inte bra som vi har det? Hustrun muttrade och la upp en stor portion mat åt sin gubbe” (Wendéus 2014, s. 17).

Medan mannen uttrycker att han är nöjd med situationen så svarar hustrun med att muttra för att sedan göra det hon ska. Detta kan ur ett genusperspektiv tolkas som att hon inrättar sig i sin performativa roll men samtidigt inte accepterar positionen. Hennes agerande skulle kunna vara ett uttryck för interdiskursivitet där en mer jämställd diskurs utmanar den rådande konservativa och patriarkala genusuppdelningen.

Sagan om det förlorade sädeskornet (Warsén & Hjorth 2012) beskrivs som en traditionell dilemmasaga där tre män ska frakta en korg med sädeskorn över en flod. Denna saga konstruerar genus performativt genom att tilldela männen fysiska egenskaper. Med hjälp av relationella processverb konstrueras männen som specialiserade och framgångsrika inom varsitt område:

Den förste av de tre männen hade ovanligt god hörsel. Den andre mannen var ovanligt snabb i räkning. Och den tredje mannen hade ovanligt god syn. (Warsén & Hjorth 2012, s. 17)

Med hjälp av sina respektive specialförmågor löser de tillslut problemet med det försvunna sädeskornet. Även om männen samarbetar så konstrueras dem i slutet av historien som antagonister genom att läsaren uppmuntras till att fundera över vems förtjänst det egentligen var att uppdraget lyckades. Båda sagorna har en maskulin dominans och konstruerar på så sätt en sfär som kan uppfattas som performativt maskulin. Denna sfär kan dels kategoriseras som offentligheten i kontrast till hemmet, dels kan den också karaktäriseras som en äventyrsfär fylld av aktiva deltagare.

Dikter

Dikterna karakteriseras av ett koncentrerat språk. Med ett fåtal ord beskrivs en händelse eller situation där det koncentrerade och bitvis fragmentiserade språket gör det svårt att urskilja genuskonstruktioner. Å andra sidan, när olika patriarkala diskurser väl visar sig så finns det, p.g.a. att texten i regel är väldigt kort, sällan några alternativa diskurser. Ett exempel på detta är från dikten *De små* (Wendéus 2013): "...*lyssna* till pappas röst. *Bannas*, glömma, leka gömma, *somna* vid mammas bröst." (Wendéus 2013, sid. 12) Här skapar verben en binär konstruktion, pappan bannar barnet, alltså tillrättavisar hen. Mamman däremot är en trygg punkt så till den grad att barnet somnar vid hennes bröst. M.a.o. pappan är en auktoritär förälder som upprätthåller regler, modern är vårdande förälder som ser till att barnet mår bra.

I dikten *I ungdomen* (Warsén & Hjorth 2012), konstrueras de binära relationerna på två sätt. Dels som en moder och son relation: "Här ligger jag lat som en bortskämd son i knät på moder naturen" och dels utifrån den heterosexuella matrisen:

mitt blod är i oro, jag tror jag är kär - i vem? - ack i allt som andas. Jag ville, att himlens och jordens allt låg tätt vid mitt hjärta i flickgestalt (Warsén & Hjorth 2012, s. 15).

Kvinnan är alltså på en och samma gång en vårdande moder och ett åtråvärt fenomen, i dessa två roller binds hon dessutom samman med naturen. Mannen å andra sidan är dels en bortskämd son som njuter av alla moderns gåvor, men också en aktiv individualist som vill behärska kvinnan och naturen. Mannen står här för det moderna samhället och kvinnan representerar det naturliga och ursprungliga tillståndet. Dessa två motpoler förutsätts samtidigt ha en heterosexuell dragningskraft till varandra.

Arbetsuppgifter

Till texterna finns ett antal arbetsuppgifter, dessa följer liknande strukturer genom böckerna. Arbetsuppgifternas struktur varieras inte utifrån vilken textgenre som eleverna ska arbeta med utan följer snarare ett mer generellt mönster. Flera av uppgifterna delas upp i rubrikerna: *fakta*, *förståelse* och *analys*. Dessa rubriker återkommer alltså för så väl faktatexter som dikter, sagor etc. Vad som däremot skiljer frågorna under rubrikerna är inte lika klart. I arbetsuppgifterna till Hemska dagar (Warsén & Hjorth 2012 s. 5-6) finns t.ex. följande tre frågor under olika rubriker: “Vad ljuger Astrid om för sin mamma på morgonen?”, fakta, “Varför hatar Astrid speglar”, förståelse, “Varför berättar inte Astrid från början om hur hon mår för sin mamma eller syster?”, analys. Dessa frågor skiljer sig nämnvärt inte åt. För att kunna svara på uppgifterna behöver eleverna egentligen inte göra mer än att plocka ut rätt mening ur texten. En skulle alltså kunna säga att uppgifterna fokuserar på att plocka ut specifik fakta ur texten snarare än att uppmuntra till kritisk reflektion.

Denna typ av utformning får konsekvenser för hur genus konstrueras i texten. Genom att prioritera färdighetsträning går läroboken miste om möjligheten att kritiskt reflektera kring textens innehåll. Konsekvensen blir att genuskonstruktionerna inte ifrågasätts utan snarare normaliseras. De arbetsuppgifter som kan relateras till genus tenderar snarare att förstärka binära konstruktioner än att ifrågasätta dem. För att exemplifiera detta kan en jämföra frågorna till Hemska dagar (Warsén & Hjorth 2012) som handlar om Astrid och till Pjäsen (Wendéus 2014) som handlar om Martin. Frågorna till den första texten domineras av mentala processverb som t.ex. *ljuger*, *känner*, *vill*, *förstår*, *hatar*, *berättar*, *tror* och *tycker*. Även i texten om Martin finns en del mentala processverb som *känner* och *tänker*, men i huvudsak domineras uppgifterna av relationella processverb som *är*, *har* och *låg*. För Astrid är det alltså relationen och känslorna som är i fokus, men för Martin handlar det snarare yttre faktorer som årstid och plats.

Slutsatser

Analysen har utgått från frågan:

- Hur kan genus konstrueras i läs- och arbetsböcker för årskurs 4-6 inom ämnet svenska?

Det som framkommer är hur texterna oavsett genre konstruerar genus och upprätthåller ett binärt genussystem genom olika återkommande språkliga strukturer. Inom sakprosan sker detta i huvudsak på två sätt, det första handlar om att konstruera genus som något biologiskt naturligt. Detta exemplifieras i texten om renen (Wendéus 2014) som ger intryck av att beskriva objektiva processer bl.a. genom att i huvudsak använda sig av materiella och relationella processverb. Renarna förses med olika egenskaper utifrån deras position i genushierarkin. Hanarna konstrueras som aktiva antagonister och honorna som passiva åskådare och sedan som vårdare av kalvarna. Genom ett fokus på parningen konstrueras också den heterosexuella matrisen. Trots att texten ger sken av objektivitet försätts renarna i roller där de performativt skapar en binär konstruktion som innebär att hanar och honor i grunden uppfattas som olika (ibid.).

En annan dominerande praktik i sakprosan handlar om uteslutning och upprätthållandet av en patriarkal sfär, detta kan exemplifieras genom att det finns flertalet texter i genren där kvinnor helt enkelt inte är representerade. I flera av de argumenterande texterna finns anonyma avsändare, men endast manliga skribenter framträder som talare i sammanhanget. På så sätt skapas en sfär som är performativt maskulin. Detta mönster återkommer även i texten Skolmaten - ett omdebatterat ämne (Warsén & Hjorth 2012). Ordningen för vem som får tala först i flera av reportagetexterna tolkas som en förlängning av detta mönster där ett flertal texter domineras av en struktur som innebär att män får uttala sig först och sedan får kvinnor fylla i. Genom uteslutningspraktiken konstrueras mannen som en auktoritet och den enda som får uttala sig i vissa sammanhang. När kvinnan väl kommer in gör hon det som en andra deltagare. Att vara en auktoritet konstrueras på så sätt performativt maskulint. Utifrån Berge och Widdings (2006) rapport är det ingen slump att detta mönster återkommer i just sakprosan. Denna kan nämligen kopplas samman med vetenskapen, makten och det rationella, ett område som i flera läromedel domineras av män. Kvinnor å andra sidan konstrueras som den andre och som ett uttryck för något irrationellt (ibid.).

Å andra sidan finns det en del tendenser till att kvinnor tar sig in i maktens sfär. Detta exemplifieras bland annat i texten En centralisering av skolköken? (Warsén & Hjorth 2012) där

en kvinna inträder i rollen som politiker. Hon är med andra ord en del av maktens arena. I texten Mossboskolan (Wendéus 2013) har dessutom kvinnan en roll som rektor medan mannen är lärare, det tyder alltså på att hon står över honom i hierarkin. Samtidigt är kvinnorna kringskurna av sin performativa femininitet på andra sätt, t.ex. genom att rektorn inordnas i tidigare nämnda talmönster. Den manliga läraren får tala först och hon får fylla i. Detta kan kopplas samman med det mönster som Jacksson & Gee (2005) hittar i sin bildanalys, alltså att kvinnor inte antas ta plats. När de väl får utrymme är det nödvändigt att begränsa dem på andra sätt. Trots detta så kan kvinnornas roll i maktens sfär tolkas som ett tecken på interdiskursivitet där olika diskurser konkurrerar om hur makten ska definieras. Evans och Davies (2000) skriver att kvinnor oftare tilldelas maskulina egenskaper än vice versa, detta kan förklara varför just auktoritetsrollen präglas av en diskursiv kamp. Det finns i stort sett inga exempel i läroböckerna på när män gör motsvarande steg och performativt gör femininitet.

Inom genren skönlitteratur finns en mer jämlik situation när det gäller antalsmässig representation av kvinnor och män. Möjligtvis med undantag av sagorna, då de endast omfattar tre texter och det är möjligt att det hade sett annorlunda ut om det funnits fler. Det som i huvudsak är relevant är att de kvinnliga och manliga karaktärerna positioneras på olika sätt utifrån genus. Det resultatet stämmer överens med såväl Jacksson & Gee (2005) som Evans & Davies (2000) studier. De pekar på att kvinnor och män i hög utsträckning tilldelas olika typer av egenskaper, både fysiska och psykiska. Genom valet av framförallt mentala och materiella processverb i *Tummen upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) skapas den psykiskt handlingskraftiga kvinnan och den fysiskt handlande mannen. Detta tar sig bl.a. uttryck genom att kvinnor intar en mer vårdande roll, framförallt i rollen som en mamma. Femininitet kopplas på så sätt performativt ihop med att vara omhändertagande, vilket befästs genom att kvinnliga karaktärer omskrivs med verb som *krama* och *ta hand om*. Dessa egenskaper betecknar Evans & Davies (2000) som stereotyp feminina. När en man väl intar en föräldraroll tar han inte ett vårdande ansvar. Detta exemplifieras i texten Valparna (Wendéus 2014) med att mannen kopplas ihop med ett antal mentala processverb som kombineras med negationer, bl.a. *lyssnar inte* och *inte ville förstå*. Istället för att vårda försvarar han den rådande ordningen genom att säga att han och dottern inte kan ta hand om en hund. Han går således in i en roll som auktoritet snarare än vårdare. Denna binära konstruktion återkommer i dikten *De små* (Wendéus 2014) där fadern kopplas ihop med verbet *banna* och modern med verbet *somna*. Fadern är här en auktoritet som upprätthåller reglerna, medan modern är barnets trygga punkt, en vårdare. Samtidigt har kvinnan också en viss makt i sammanhanget genom att föräldrarollen

också innebär en auktoritet. Återigen återkommer mönstret att det finns konkurrerande diskurser om hur makten sfär ska definieras.

Mannen konstrueras som en handlingskraftig person genom att tilldelas fler antal materiella processverb. Han positioneras som en handlingskraftig individ vilket exemplifieras i texten *Det förlorade sädeskorvet* (Warsén & Hjorth 2012) där samtliga män beskrivs utifrån sina förmågor, t.ex. med ovanlig god hörsel. I denna text finns till viss del en hjälpsam och samarbetande sida hos männen men den trycks samtidigt undan av ett tävlingsinriktat moment som slutligen konstruerar dem som antagonister. Antagonistrollen kan också kopplas till de roller som Evans & Davies (2000) beskriver som stereotyp maskulina, nämligen aggressiva, argumenterande och tävlingsinriktade, på detta vis förstärks återigen den maskulina performativiteten i läroböckerna.

Genussystemet underbyggs även genom den heterosexuella matrisen som bl.a. återspeglas i de skönlitterära texterna *Skogshuggaren* och de tre önskingarna (Wendéus 2013) samt *I Ungdomen* (Warsén & Hjorth 2012). I berättelsen positioneras skogshuggaren och hans fru i ett traditionellt heterosexuellt äktenskap och i dikten är det den manlige skribenten som ger uttryck för sin åtrå till en flicka. Eilard (2008) skriver att heteronormativa romantiska diskurser fått allt större utrymme i läromedlen. I det här sammanhanget kan skogshuggaren tolkas som en representant för kärnfamiljsidealet medan dikten representerar ett mer romantiskt ideal. I insändaren som signeras av Killkompisen (Wendéus 2014) återkommer den romantiska heteronormativa diskursen. Texten handlar om en karaktär som är jämnårig med de tilltänkta läsarna, till skillnad från texten om skogshuggaren. En kan tolka det som att killkompisen konstruerar de heteronormativa relationerna som barnen förväntas ägna sig åt i högre utsträckning än den som förekommer i sagan. Alltså dominerar den romantiska heteronormativa diskursen konstruktionen av eleverna, vilket överensstämmer med Eilard resultat (2008).

Sammanfattningsvis så gör *Tummen upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) genus på olika sätt både utifrån texternas genrer och i dess innehåll. Det är dock samma konstruktioner som återkommer. Här är följande roller centrala, kvinnan som vårdare, mannen som en individuell antagonist och mannen som auktoritet. När det gäller auktoritetsrollen finns i flera av texterna konkurrerande mönster där kvinnor utmanar männen i kampen om makten. Samtidigt finns i stort sett inga exempel där männen performativt gör femininitet. Den heterosexuella matrisen är återkommande i samtliga genrer och det finns inga exempel på kärleksförhållanden mellan t.ex. homosexuella. Det är alltså samma binära konstruktioner som görs performativt trots att texterna är uppbyggda på olika sätt.

Samtidigt kan en utifrån Faircloughs (Winther Jørgensen & Phillips 2000) modell konstatera att den här analysen bara rör sig på två av de tre utpekade nivåerna, nämligen den textuella nivån och den sociala praktiken. Nivån som fokuserar på samspelet mellan elev och text, den diskursiva praktiken, omfattas inte av analysen. Det innebär att de elever som arbetar med *Tummen upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) potentiellt kan uppfatta genuskonstruktionerna på ett annat sätt än det som presenteras i slutsatserna. Rice (2000) studie visar att barns kulturella förförståelse är central för vad de tar med sig från en text. Samtidigt visar Rice (2000) också att barnens egen position påverkar vad de minns på så sätt att flickorna tenderade att komma ihåg betydligt fler icketraditionella drag hos de kvinnliga karaktärerna än vad pojkarna gjorde (ibid.).

Utifrån detta kan en dra slutsatsen att det spelar roll för barns identifikationsmöjligheter hur texterna konstruerar kvinnor och män, men att det samtidigt är en av flera faktorer som spelar roll i sammanhanget. Innehållsmässigt är interdiskursiviteten central, när flera konkurrerande diskurser finns tillgängliga för läsaren öppnas också fler identifikationsmöjligheter. I läroboksserien *Tummen Upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014), finns det dock inte möjlighet för alla att hitta karaktärer som de kan identifiera sig med. Transpersoner är exempelvis helt frånvarande i läroböckerna, ett mönster som är återkommande i flera läromedel enligt Berge och Widding (2006). En kan också fråga sig vad det innebär för läsaren att vissa diskurser, t.ex. den vårdande modern, är betydligt mer återkommande och dominerande än andra. Fairclough menar att diskurser både är socialt konstruerade och konstruerande (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Med andra ord bidrar de diskurser som finns tillgängliga i texten till att forma läsarens kulturella förförståelse.

En annan faktor som rör sig i den diskursiva praktikens fält återfinns i Barajas Eriksson (2008) studie om hur lärares agerande i boksamtal förstärker genusstereotyper. Här har enskilda lärare ett ansvar att reflektera över sitt agerande så att det följer läroplanens intentioner om att motverka traditionella könsroller (Skolverket 2011), därför är studien också relevant för blivande lärare. Som pedagog är det naturligtvis svårt att arbeta mot genuskonstruktioner om en inte reflekterar över dem i t.ex. läromedel. Med hjälp av medvetenhet kring problemet är förhoppningen att lärare ska kunna öppna dörrar för eleverna istället för att stänga dem. Här läggs en tung roll på läraren att kompensera för lärobokens tillkortakommanden. Det är anmärkningsvärt att ett nytryckt läromedel som *Tummen Upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) genom att reproducera stereotypa genusroller går tvärt emot styrdokumentens intentioner. Detta på samma gång som materialet på olika sätt betonar en stark koppling till läroplanen, vilket blir extra tydligt då läroboksserien är utformad efter

styrdokumentens centrala innehåll och kunskapskrav. De delar av läroplanen som betonas kan alltså kopplas till kunskapsuppdraget. Språkkunskaper och förmågor hamnar i fokus och överskuggar värdegrunden och således också halva skolans uppdrag. Det presenterade innehållet ges heller aldrig möjlighet till att problematiseras eller ifrågasättas i arbetsuppgifterna. Det verkar alltså som att det finns en spänning mellan kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget, där ett allt för starkt fokus på kunskapsuppdraget riskerar att leda till centrala aspekter av värdegrunden (som jämställdhet) helt enkelt försvinner. Den här kopplingen lyfts inte upp av några utav de tidigare studier som gjorts på området. Därför kan detta examensarbetet anses ha bidragit till att frågan om genuskonstruktioner i läromedel kan ses ur ett nytt ljus.

Vidare forskning

Sambandet mellan att *Tummen Upp! Svenska* (Warsén & Hjorth 2012; Wendéus 2013; Wendéus 2014) prioriterar kunskapsuppdraget och därmed skjuter undan värdegrundsuppdraget, som här exemplifieras av genus, väcker nya frågor. Vidare forskning skulle till exempel kunna undersöka om detta kan generaliseras till andra läromedel, men även till andra delar av värdegrundsuppdraget. Dessutom kan en fråga sig hur det ser ut i skolans praktiska verksamhet, vilket utrymme får värdegrundsarbetet i relation till kunskapsarbetet i den dagliga undervisningen och vilka konsekvenser får det för eleverna?

Diskussion

Det kan diskuteras huruvida resultatet av läromedelsanalysen är generaliserbart då urvalet endast omfattar en läromedelsserie. Å andra sidan visar resultatet på generella och återkommande genusstrukturer utifrån performativa egenskaper och den heterosexuella normen, vilket styrks av den tidigare forskningen. Med andra ord är det kanske ingen slump att just detta läromedel fortsätter att reproducera tidigare genusmönster utan kan snarare ses som en förlängning av rådande samhällsliga normer. Samtidigt går slutsatsen att de handlar om en spänning mellan värdegrundsuppdraget och kunskapsuppdraget inte att generalisera eftersom att den inte tas upp av några andra studier.

Urvalet av material till analysen kan kritiserats för att eventuellt ge ett för ensidigt perspektiv då texterna har prioriterats före bilder och arbetsuppgifter. Kanske skulle en mer holistisk analys av läroböckernas delar ge ett annat resultat. Å andra sidan är det snäva urvalet i detta fall ett sätt att undgå att skapa betydelser i innehållet som kanske egentligen inte existerar. Flera av bilderna och uppgifterna i läromedlen är av denna anledning inte med i analysen då de inte påverkar texternas innehåll utifrån en genuskurs. De som har haft relevans för textens innehåll är således också med i analysen.

Fokus på genuskursen bidrar till att andra diskurser så som etnicitet eller klass osynliggörs. Detta kan vara problematiskt då dessa är viktiga ur ett värdegrundsperspektiv, men också som en del av genussystemet. Syftet med den kritiska diskursanalysen är å andra sidan inte att vara objektiv eller neutral. Det är ett verktyg med ideologiska antaganden och används för att komma åt rådande maktstrukturer och lyfta fram det som osynliggörs. I detta fall är det könsmaktsordningen som står i fokus vilken i sin tur vilar på konstruktionen av genus. På samma gång kan en fråga sig huruvida det överhuvudtaget är möjligt att granska ett läromedel utifrån genus utan att själv konstruera detta. Kanske hittar vi vad vi söker efter just därför att vi och tidigare forskning på förhand definierat vad vi vill leta efter? Å andra sidan, om vi inte granskar läromedel med genusglasögon så kan stereotypa könsroller fortsätta att reproduceras, vilket riskerar att leda till en begränsning av elevers fria identitetsutveckling.

Referenser

- Barajas, Eriksson, K. (2008). 'Beyond Stereotypes? Talking about Gender in School Booktalk', *Ethnography And Education*, 3, 2, ss. 129-144.
- Berge, B-M. & Widding, G. (2006). *En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker*. En underlagsrapport till skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?" Stockholm: Skolverket
- Blumberg, R.L. (2008) The Invisible Obstacle to Educational Equality: Gender Bias i Textbooks. *Prospects Quarterly Review Of Comparative Education*, 38, 3. Sid. 345-361.
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Butler, J. (1990). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008 Tillgänglig: http://dspace.mah.se/bitstream/2043/5588/3/avhandling_eilard.pdf
- Evans, L. & Davies, K. (2000). 'No Sissy Boys Here: A Content Analysis of the Representation of Masculinity in Elementary School Reading Textbooks', *Sex Roles: A Journal Of Research*, 42, 3-4, ss. 255-270
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. Dijk, T. A. Van (red.). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Vol. 2, Discourse as social interaction, ss. 258-284.
- Gemzöe, L. (2002). Swedish (Sweden). *Feminism*. Stockholm: Bilda
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Jackson, S. & Gee, S. (2005). "'Look Janet", "No You Look John": Constructions of Gender in Early School Reader Illustrations across 50 Years', *Gender And Education*, 17, 2, ss. 115-128.
- Kress, G. R. & Leeuwen, T. Van (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge

Rice, P.S. (2000), 'Gendered Readings of a Traditional "Feminist" Folktale by Sixth-Grade Boys and Girls', *Journal Of Literacy Research*, 32, 2, ss. 211-36.

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

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

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

Warsén, S. & Hjorth, C. (2012). *Svenska. Åk 6, Kartläggning : lgr 11 : tala, lyssna, läsa, skriva.* 2. uppl. Stockholm: Liber

Wendéus, U. (2013). *Svenska. Åk 4, Kartläggning : lgr 11 : tala, lyssna, läsa, skriva.* 1. uppl. Stockholm: Liber

Wendéus, U. (2014). *Svenska. Åk 5, Kartläggning : lgr 11 : läsa, skriva, tala, lyssna.* 1. uppl. Stockholm: Liber

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