Barndomsbilder i förändring i grundskolans läseböcker

Angerd Eilard

Abstract: The article explores how norms and ideals linked to generation, gender and ethnicity are expressed in school readers used in Swedish schools since 1962, the year of the first national curriculum of the compulsory school. More than 60 readers have been examined. The adopted perspective combines a genealogical and a critical multimodal discourse analytical approach with an intersectional perspective. This means that the readers' texts and illustrations are viewed as a whole and as social constructions in the historical context of their periods. Accordingly, the way changes in the late modern society, regarding childhood and family, are depicted in the readers are made visible, as well as the inclusion and exclusion of certain social subjects. Although the contemporary readers appear to advocate diversity and equal opportunities the analysis shows that a colonial white Western, as well as a hetero-normative, discourse remains comparatively unchanged throughout the period. The most noticeable finding is the reversed generation hierarchies that characterize the late books. A striking point here is that the old nuclear family has been replaced by an ideal of young heterosexual twosomeness.

Key words: childhoods, discourse analysis, ethnicity, gender, generation, intersectionality, school readers

Angerd Eilard, Ph.D., School of Teacher Education, Malmö University

Inledning

Folkskolans (1878) och småskolans läseböcker (Ambrosius,1907) användes som namnen antyder i landets alla folk- och småskolor. De var framför allt nationellt fostrande, med sikte på den plikttrogna, skötsamma och kristna medborgaren. Det tidiga 1900-talets efterföljande läseboksklassiker, av vilka *Sörgården* (Roos, 1936) kanske är den mest välkända, framstår i kontrast till den allmänbildande folkskoleläseboken närmast som skönlitterära verk. Lant- och barndomsidylliska skildringar och utgör därigenom tydliga exempel på det som brukar kallas idyllisering. Namnet ”Sörgården” skapar en kvarlevande tankefigur, den röda stugan med de vita knutarna, som ger associationer om ”det ursvenska” och som återkommer i barnböcker som *Emil* och *Bullerbyn*.

Hur har läseböckernas normerande och reglerande funktion härefter sett ut? Vad karaktäriserar det sena 1900-talets och det tidiga 2000-talets läse-

böcker, efter det att den svenska grundskolan blir ”en skola för alla” (Lgr62), läromedelsmarknaden avregleras och mångfalden i samhället ökar? Är dagens läseböcker ännu ”folkuppfostrare” jämförbara med dessa tidiga böcker eller på vilket sätt skiljer de sig från dessa?

I den här artikeln lyfter jag fram och förtydligar några av resultaten i min avhandling *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007* (Eilard, 2008). Jag har i avhandlingen undersökt bilder av barn och familj i läseböcker som sedan år 1962, det år då den första läroplanen (Lgr62) träder i kraft, har använts i den svenska grundskolan. Syftet med artikeln är att med hjälp av några nedslag i de undersökta böckernas innehåll illustrera hur läseböckerna inom ramarna för skolkontexten ger uttryck för sina samtiders normer och ideal. På samma gång synliggörs då, med blicken riktad mot framtiden, det senaste halvseklets samhällsförändringar vad det gäller barndom, familj och sociala identiteter.

Den aspekt jag här främst avser att belysa och fördjupa är generation (se t.ex. Alanen, 2001; Mayall, 2002; Qvortrup, 2000, 2005). Generation anger i det här avseendet en relation mellan barnet och den vuxne (och inbegriper i förlängningen även ålderdom) på samma sätt som genus anger relationen mellan könen (Halldén, 2007) och etnicitet den mellan olika folkgrupper. Mellan generationerna uppstår liksom mellan kön och folkgrupper inbördes hierarkier som skapar dominerade minoritetskategorier (barn, kvinnor och ”främlingar”) och dominerande majoritetskategorier (vuxna, män, svenskar). Generationsbegreppet får således ungefär samma betydelse för barndom/ålderdom som klass har för sociala orättvisor, kön för sexism och patriarkalt förtryck samt ras/etnicitet för rasism och etnisk diskrimine-ring (Qvortrup, 2000). I princip skulle man emellertid lika gärna kunna tala om ålder, dvs. relationen mellan äldre och yngre subjekt. Jag föredrar dock generationsbegreppet, då det kan ges en dubbel betydelse, dvs. förutom den just nämnda relationen, även en historisk relation, såsom uttryck för tidstypiska perspektiv. Alla generationer påverkas av samma kultur, vilken dock varierar över tid och rum (Qvortrup, 2005). Begreppet blir då snarlikt det klassbegrepp jag använder i min avhandling (se Eilard, 2008, s. 31) vilket i sin tur är inspirerat av sociologen Beverly Skeggs (2004) syn på klass:

> Class (as a concept, classification and positioning) must always be the site of continual struggle and refigured in different historical circumstances. (Skeggs, 2004, s. 5)

Sociala och kulturella förändringar i det omgivande samhället tydliggörs i interrelationen mellan bl.a. kön, klass och generation (Aries, 1982; Gittins, 2004). Jag ser därför generation liksom alla sociala kategorier i ett ständigt intersektionellt (se t.ex. de los Reyes & Mulinari 2005, Knudsen, 2006) sam-

spel med varandra och olika sociala, individuella, materiella (ibland biologiska) och symboliska faktorer, så långt detta nu är utläsbart i texterna. Utöver ålder/generation uppmärksammas särskilt kön/genus, social/kulturell bakgrund samt geografiskt rum. Resultatet av det intersektionella samspelet blir varierande generationsspecifika, i olika grad (be)könade och etnifierade, föränderliga subjekt eller livsstilar, som i läseböckerna får symbolisk betydelse. Genom att synliggöra dessa bilder vill jag väcka tankar kring hur våra samhällsidentiteter som barn, kvinnor och män samt synen på familj och barndom har förändrats under den aktuella tidsperioden. Det blir tydligt hur olika maktordningar vid skilda tillfällen på olika sätt skär igenom varandra och bidrar till inkludering eller motsatsen av texternas subjekt, vilket synliggör reproduktion i form av variation och förändring. Tanken är att artikeln (liksom min avhandling som sådan) på så vis ska kunna vara ett bidrag till kunskapen om den förändrade barndomen och därigenom också ett bidrag i ett vidare normkritiskt samtal kring mångfald, demokrati och medborgarskap.

Teori och metod – från struktur till gränsöverskridande

Utgångspunkten är den samtida så kallade *senmoderna barndomen* (se t.ex. James & Prout, 1997; Dencik, 1999; Lee, 2001; Sommer, 2005; Halldén, 2007). Karaktäristiskt för denna är den samtidiga inverkan från olika sociala fält, såsom familj, barnomsorg, skola, fritid, marknad och media, samt att barndomen för det enskilda barnets del därmed utspelar sig i flera olika parallella och överlappande geografiska eller lokala sociala rum. Föräldrars kontroll över de egna barnens uppväxt har på så vis komplicerats och minskat. Den enskilda barndomen utspelar sig i stället i en skärningspunkt mellan samhällsstruktur och individuellt aktörskap (Qvortrup, 2005; Mayall, 2002).

Läsebokstexterna ses som multimodala sociala konstruktioner av det samtida omgivande samhället samt de normer, ideal och värderingar som råder där (Fairclough, 1995, 2003). Det betyder att de alltså också blir (re)producenter av dessa eller nya ideal, normer och värderingar (jfr Selander, 1988, 1996) i vilka text och bild ses och analyseras tillsammans som s.k. multimodala helheter (Kress & van Leeuwen, 2001; Nikolajeva, 2002). Analysen sker i mitt fall genom att en nutidshistorisk (Foucault, 1984; Hultqvist & Peterson, 1994) ansats kombineras med en kritisk (Fairclough, 1995, 2003). Samtiden bakom texterna synliggörs därmed som en konsekvens av historien genom att texterna och detaljer i deras struktur kopplas till den omgivande samhällskontexten, där närvaron av ojämlika strukturer erkänns. Detta tillvägagångssätt brukar gå under benämningen kritisk diskursanalys (Fairclough, 1995, 2003; van Dijk, 2001). Dess syfte är att synliggöra hur texter omkring oss bidrar till att forma vårt tänkande, dvs. våra föreställ-

ningar om världen och oss själva, och hur detta sedan återverkar på vårt sociala agerande inklusive fortsatt textproducerande. Det är alltså förhållandet mellan texter, kollektiva tankefigurer och samhället som sådant som uppmärksammas (van Dijk, 2001) för att därigenom nå förståelse om språkets och diskursernas roll i upprätthållandet av vissa samtida ideal och maktstrukturer.

Det empiriska underlag som artikeln totalt sett grundar sig i består av ett drygt 60-tal läseböcker, men i artikeln görs endast nedslag i knappt hälften av dessa (se separat referensförteckning) för att exemplifiera de förekommande diskurserna. Anledningen till att totalsiffran är oprecis är dels att några läseböcker förekommer med samma innehåll i två eller tre versioner/svårighetsgrader, dels att första klassens läseböcker har fungerat som en utgångspunkt mot vilken övriga böcker lästs av. De respektive läseböckerna har alltså lästs på något olika sätt (se utförligare resonemang kring detta i Eilard, 2008, kapitel 3). Resultatet strukturerades därefter i perioder som i efterhand överlag visade sig motsvara de olika läroplansperioderna hittills och har sedan även lästs av mot andra samtida texter och samhällsföreteelser. Läsningarna har därutöver åter fördjupats inför den här artikeln.

Att skapa struktur och entydighet i samhället var det moderna projektets uppgift (jfr Ariès, 1982, s. 284). Det är utifrån detta perspektiv som de tidiga, inledningsvis nämnda, läseböckerna ska förstås. Berättelserna i dem bidrog till att skapa gemensamma föreställningar om fäderneslandet och familjen, vilka i sin tur genererade en känsla av nationell samhörighet (jfr Anderson, 1992). Världen och dess invånare rangordnades, med fosterlandet och den borgerlige vite europeiske mannen som norm. Eftersom normen var given kom allt annat att ses i relation till denna. Detta synsätt präglar fortfarande det västerländska tänkandet, som till stor del ännu är uppbyggt kring språkliga hierarkier, såsom vi/de andra, man/kvinna, vuxen/barn, här/där, nu/då osv. Ordparen i sin tur kopplas till underförstådda associationskedjor och kulturbundna värderingar, som inte minst då det gäller våra samhällspositioner som barn, kvinnor och män länge har betraktats som naturgivna och därmed ofrånkomliga ”egenskaper”. Dessa s.k. ”värdehierarkier” innebär att vissa värden kommer att prioriteras framför andra. I den svenska kulturen gäller det idag exempelvis demokratiska ideal och jämställdhet (Westö, 2007).

Tidigare, såsom i de äldre böckerna, var sådana värden plikt, dygd och patriotism. Auktoritet tilldelades man alltefter den samhällsroll man innehade. Barn har exempelvis länge setts som mindervärdiga och outvecklade i förhållande till ”färdigutvecklade” vuxna, och de vuxna har haft makt över dem genom sitt blotta vuxenskap. Barnen har utifrån ett sådant synsätt knappast varit ’human beings’, utan snarast ’(human) becomings’ som väntar på att fulländas såsom fullvärdiga vuxna (Lee, 2001; Qvortrup, 2005). I själva

verket har vuxenrollen för övrigt (utifrån resonemanget ovan) endast gällt den vite mannen (Lee, 2001). Manliga egenskaper associerades med européerna själva, medan människor av annan härkomst liksom kvinnor och barn feminiserades eller infantiliserades, dvs. nedvärderades och underordnades såsom socialt underlägsna i förhållande till den moderna västerländska manliga normen (se t.ex. Eriksson et al., 1999; Hall, 1997).

Under senare delen av 1900-talet uppmärksammas denna skeva historieskrivning på olika sätt. Den rådande kunskapssynen liksom samhällets formella auktoriteter börjar ifrågasättas av dittills tysta(de) sociala grupper, inte minst kvinnorna. I samhällsdebatten börjar det under 1970-talet talas om ”barnens bästa” (Florin & Nilsson, 2000, s. 33), i 1980 års läroplan artikuleras budskap om elevers delaktighet (Lgr80) och år 1990 ratificerar Sverige FNs barnkonvention av året dessförinnan (se t.ex. Wigerfelt, 2009). Detta har sammantaget satt barns tillvaro i fokus under senare decennier och gjort barns välbefinnande till en global samhällelig angelägenhet, vilket alltså går hand i hand med den nya synen på barndom. Numera ses barn som kompetenta ’beings’ på sina egna villkor med samma rätt att synas, höras och mötas av respekt och gehör för sina åsikter som vuxna. Det senmoderna kompetenta barnet anses ha ”inblick i sammanhang som kan vara främman-de för vuxna” (Halldén, 2007, s. 14) och för övrigt vara:

> Ett rationellt och socialt fungerande barn som vet vad det behöver och på det sättet kan ledsaga sina föräldrar i många frågor. Detta barn står inte i kontrast till den vuxne, utan är likt den vuxne i många avseenden och betraktas som tillhörig en social grupp med rättigheter och en förmåga att agera i samhället. (ibid)

Inom vetenskapen synliggörs parallellt språkets roll som konstruktör och bevarare av våra världs- och verklighetsbilder. Det är genom språket vi som subjekt tillskrivs våra platser i diskursernas sociala relationer och språket länkar också subjekten till samhällsstrukturen, då vi känner igen oss eller skapar ny kunskap ur de språkliga framställningarna. Om vi återkommande tilltalas utifrån en och samma position (jfr Althusser, 1971, s. 170 ff) riskerar vår självuppfattning i längden att påverkas av maktförhållandet i den ensidiga relationen. Ett sådant klassiskt exempel är kvinnobilder i reklam och media (jfr Tolson, 1996) och det gäller inte minst konstruktionen av sexuell identitet. I läseböckerna liksom i sagor och annan litteratur får man ”lära sig” hur pojkar och flickor beter sig. Den normativa heterosexualiteten som grundläggande för konstruktionen av femininitet och maskulinitet, förutsätter att individen för att nå lycka och framgång i livet förmår iscensätta genus ”korrekt”, dvs. såsom en accepterad kombination av kön, genus och sexualitet i form av ”normal” kvinnlighet eller manlighet inom ramarna för

en tänkt heterosexuell matris (Butler, 1990, s. 30). Bilderna kan emellertid vara dubbeltydiga, och det kan även på annat vis skapas olika både överlappande och uteslutande positioner åt ett och samma subjekt. Jag använder i artikeln det litteraturvetenskapliga begreppet performativt genus (Nikolajeva, 2004, s. 133) för att i det här avseendet illustrera läsebokssubjektens normativa eller avvikande, men mångfacetterade, beteenden, dock med en vidare innebörd som då även inbegriper ras/etnicitet, nationalitet, ålder/generation osv.

I de med tiden allt mer heterogena läsebokstexterna som har undersökts är det uppenbart att språkliga gränser överskrids och raderas, så att den tidigare entydigheten övergår i flertydighet. I sin tur innebär detta att det också krävs olika teoretiska verktyg för att analysera böckerna. Jag gör därför olika ”läsningar”, för att tolka materialet, vilka dock alltid kopplas till den kontext och intertextualitet som omger en aktuell läsebokstext. Inledningsvis använder jag en strukturerande läsning, som synliggör kategoriseringar, motsatspar, diskurser och konstruktioner, dvs. den befintliga strukturen med både dess regelbundenheter och inneboende skillnader. Detta utgör sedan grunden för sporadiskt återkommande dekonstruktiv(istisk)a läsningar, som ur metaperspektiv i texternas ”tomrum” även synliggör underförstådda utelämningar samt ”dolda” röster och blickar som framkallar konflikter och paradoxer. Det kan handla om medvetna (”censurerade”) utelämningar, p.g.a. vad som under en tidsperiod ansetts politiskt eller moraliskt korrekt, eller omedvetna (ideologiska utgångspunkter) (jfr Thavenius, 1995). Samtidigt öppnar denna läsning för nya perspektiv och infallsvinklar.

I resten av artikeln beskriver jag med hjälp av ett urval bilder och citat från de undersökta läseböckerna några aspekter av den förändrade barndomen, så som den framträder i läseböckerna. Bilderna är valda utifrån ovan nämnda syfte och perspektiv, dvs. bland annat att väcka tankar kring framtiden genom att synliggöra bilder av samtiden. Viktigt är då att hålla i minnet att dessa bilder och citat är nedslag på ett antal kritiska punkter i ett mycket stort och omfångsrikt material, och de får därmed inte ses representera hela materialet som sådant.

Familjen då och nu

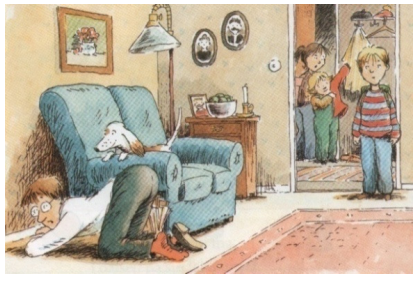
I stora drag kan förändringen då det gäller relationen mellan barn och vuxna i läseböckerna beskrivas genom bilderna som visas på nästa sida. I de läseböcker som användes på 1960-talet rådde såsom på den vänstra bilden (bild 1) en patriarkal borgerlig ordning, där far var familjeförsörjare och mor hemmafru. Kärnfamiljen bestående av två barn i skolåldern, en flicka och pojke, samt ett mindre syskon tycks vara idealet. Samtliga huvudberättelser i

de äldre av de undersökta läseböckerna handlar om både en pojke och en flicka, dvs. ett syskonpar med ytterligare ett småsyskon. Hierarkierna och gränserna mellan könen såväl som mellan vuxna och barn är tydliga. I familjehierarkin är båda föräldrarna, i förhållande till sina speciella ansvarsområden, kunskapsmässigt överlägsna barnen. Längst ned i familjehierarkin finns flickan, såsom en diffus produkt av sammanflätade ålders- och genushierarkier.

> Nu bakar mor och Berit.
> Berit bakar tre kakor.
> De blir inte så stora som mors kakor.
> Men de smakar bra.
>
> Far har lärt Arne ro.
> Nu kan han ro bra.
> Men det kan inte Berit.
> Hon får åka med Arne.
> (Malmquist & Mosskin, 1967, ss. 41-42)

Det är alltså föräldrarna som bestämmer och det är de som vet och kan saker och ting bäst. Barnen lär, som framgår i citatet ovan, av sina föräldrar och är för övrigt tacksamma och vördnadsfulla mot dem. Artighetsfraser och barnens underdånighet i förhållande till föräldrarna är påfallande överallt. Det är uppenbart att föräldrarna här betraktas som fulländade 'beings' medan barnen är "ofärdiga" 'becomings' (Lee, 2001; Qvortrup, 2005).

Bild 1 (t.v.) ur Jag kan läsa 1, av Malmquist & Mosskin (1967, s. 3), illustratör: Kerstin Frykstrand. & Bild 2 (nedan) ur Vi läser – Första boken av Borrman et al. (1989, 2005, s. 10), illustratör: Leif Erikson. Originalbilder i färg.



På den vänstra bilden ovan (bild 1) illustreras familjehierarkin i att föräldrarna är placerade överst på bilden i enlighet med det västerländska linjära, logocentriska tänkandet (jfr van Leeuwen & Selander, 1994) medan barnen befinner sig nedanför, i ett slags underläge på golvet. De framstår som väluppfostrade, såsom det förefaller lugnt och stilla sysselsatta med sina respektive uppgifter.

Den högra bilden (bild 2) är hämtad i en läsebok som utkom år 1989 och har använts i skolorna kring millennieskiftet och sedan utkommit i nyutgåva så sent som år 2005. Här ser vi det omvända, det jämställda och demokratiska familjeidealet, med barnen överst och pappan krypande på golvet nedanför dem. Den scen som utspelar sig just här visar en förlöjligad fadersgetalt, vilket kan ses som ganska karaktäristisk för de senare böckerna. Den förlöjligade föräldern visar att föräldrarna inte är de kompetenta och fulländade 'beings' som de tidigare har uppfattats som. I viss mån neutraliseras emellertid obalansen, dvs. förälderns underläge i den här bilden, av att pappan befinner sig längre till vänster än barnen och på så vis ändå utgör utgångspunkt för (den västerländska) läsningen. Förlöjligandet av mannen/fadern indikerar även att han har trätt in på ett tidigare kvinnligt område. Pappa har fått på sitt ansvar att följa barnen till skolan och förskolan, men hittar inte sin ena sko, varför barnen får klä på sig och ta sig till skolan på egen hand för att hinna dit i tid. De kompetenta barnen påtar sig självmant ansvaret för att transportera sig till skolan i tid när föräldraskapet sviker (jfr Halldén, 2007). Storasyster ger sig av först. Tor, som skulle ha följts av sin pappa, ger sig iväg strax därefter och tar då med sig sin lillasyster, som ska till förskolan:

- Jag går också, säger han. Annars kommer jag för sent.
- Men jag skulle ju följa dig till skolan, säger pappa.
- Jag hittar själv, säger Tor. Och jag kan lämna Elin på vägen.
- Mm, säger pappa under soffan. (Borrman et al., 1989, 2005, s. 11)

Tidigare togs det för givet att den avskärmade och beskyddande kärnfamiljen var den enda "rätta" och trygga uppväxtmiljön för barn. Karaktäritiskt för den senmoderna barndomen, och det gäller då inte minst familjen som sådan, är emellertid att den präglas av oförutsägbarhet och ovisshet som innebär att barn ibland tvingas ta större ansvar för sina egna liv (jfr Lee, 2001; Halldén, 2007). Just här illustreras också ett slags omvänd hierarkisering, som framgår i bilden. Barnen är nu de som är initiativtagande, de (mest) kompetenta och handlingskraftiga (och flickorna ur ett helhetsperspektiv mer så än pojkarna) medan de vuxna föräldrarna hamnar i bak-

grunden, närmast såsom roliga eller förlöjligade bifigurer. I synnerhet papporna har alltså inte sällan i de senare läseböckerna den rollen (i hemmet):

> Köket ser förfärligt ut. Det är deg långt uppåt väggarna. Apparaten går och går, och skålen är nästan tom.
>
> - Stäng av! ropar mamma.
>
> Pappa rusar fram och stänger av apparaten. Det lilla av degen som är kvar hamnar i håret på honom.
>
> - Kära nån, säger pappa med olycklig röst. Jag hade tänkt göra dig glad. (Sundh & Malmborg, 2005, ss. 68-69)

På båda bilderna ovan syns tre barn. I de tidiga böckerna från 1960-talet framstår de äldre syskonparen som ganska jämnbördiga huvudpersoner. Pojken Tor i den senare läseboken från 1990-talet är emellertid ensam huvudperson, även om vi här också möter både en stora- och lillasyster. Den första boken i serien, utkom år 1989, men efterföljarna under tidigt 1990-tal. Läseboks-serien som sådan kategoriseras därför i den här undersökningen såsom ”tidigt 90-tal”.

Barnens aktiviteter i de äldre böckerna från 1960-talet präglas av könsstereotypa sysselsättningar, vilka på en symbolisk nivå kan tänkas bidra till gränssättningar som formar barns genusmönster (jfr Thorne, 1993):

> Ria har en bästa vän. Det är Malin. /.../ Ria går med armen om Malins hals. De tycker om samma lekar. De hoppar rep och bollar. De leker med dockor och syr kläder åt dem. De samlar på hästbilder. De tycker om att passa småbarn och gå ut med dem. Sam har Sten till bästa vän. Sam och Sten samlar på bilbilder. De kan alla bilmärken. De sparkar boll och spelar kula. De ror och fiskar. Ibland cyklar de på utfärd och har matsäck med sig. När de slåss med vandra, är det bara på skoj. Om någon är dum mot Sten försvarar Sam honom. Och Sten försvarar Sam. (Andersson et al., 1966, ss. 64-65)

Både pojkar och flickor framstår i grunden som skötsamma och lydiga, även om pojkarna samtidigt ibland beskrivs som lite lata eller slarviga. Det är far som står för det roliga, nya leksaker eller fisketur, medan mor ombesörjer mat, bak och omsorg om övriga familjen. Pojkarna håller ihop med far och flickorna med mor, som på familjeillustrationen på nästa sida (bild 3). När far köper ett leksakståg till Tore i *Tore och Karin 1* (Orr-Nilsson, 1964) är mor och Karin snarast ute i nyttoärenden, för att köpa en ny hatt åt Karin.

Även om denna skillnad naturligtvis kan vara kopplad till barnens eventuellt olika åldrar, och även om både pojkar och flickor ibland syns hjälpa till med bak eller disktorkning, läser man oftare om att flickorna hjälper mor med hushållet.

Bild 3 ur Första boken av Byttner et al. (1959/1967, s. 65)
Illustratör: Kerstin Romare. Svartvit originalbild.

Sammantaget kan sägas om läseböckerna från 1960-talet att gränserna, såsom framgått här, är tydliga, både mellan vuxna och barn samt mellan könens olika ansvarsområden, och det gäller även Sveriges gränser mot resten av världen. Människor i andra länder skildras uteslutande som främlingar i fjärran länder, i koloniala stereotyper av bl.a. ”negern”, indianen och ”orientalen”. Gränserna i läseböckerna mellan vuxna och barn samt mellan kön, samhällsklasser och nationer blir härefter, vilket kommer att visas i resten av artikeln, successivt alltmer diffusa.

Från solidaritet till mångfald

Ett socialrealistiskt berättande med fotografiska illustrationer ersätter från och med 1970-talet de gamla koloniala stereotyperna, men reproducerar samtidigt det imperialistiska perspektivet i en ny form. Det svenska 70-talet synliggörs i välmående välfärdspatriotism. Fotografiska bilder av barn i världens fattiga länder kontrasteras mot bilder av lekande eller hobbyutövande välmående nordiska eller västerländska barn. Ur ett internationellt perspektiv framstår Sverige enligt läsebokstexterna som det alltigenom goda, högutvecklade och trygga landet, överlägset resten av världen och den misär som enligt texterna tycks råda där. Denna bild består länge i läseböckerna, såsom en tankefigur som inte tycks vilja släppa, åtminstone fram till millennieskiftet. Det är en bild som delvis grundar sig i att tid och rum sammanblandas, så att vi, här och nu blir likvärdigt och kontrasteras mot ’dom’, där och då, med åtföljande kulturbundna associationer om modernism och utveckling kontra traditionalism och primitivism. Solidaritetstänkandet grundar sig delvis i en tvingande empati (Arnstberg, 2005), ett inlärt medlidande

med ”stackare” i omvärlden, orsakat av (känslan av) ekonomisk, social, kulturell och/eller utvecklingsmässig överlägsenhet. Samtidigt föraktas i grund och botten svaghet (jfr Björk, 1996) och en förutsättning är att världsordningen inte rubbas (Eriksson et al., 1999).

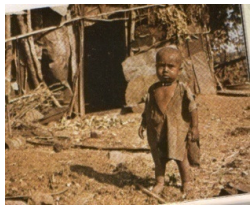


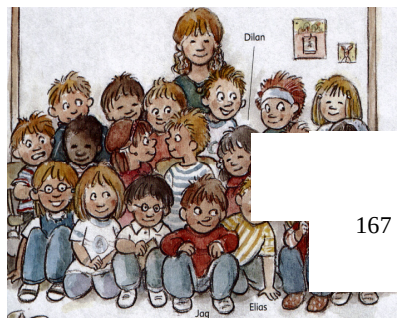
Bild 4 & 5 ur Elsi Läsebok av Malmquist et al., (1976, s. 94-95). Fotograf: Gunnar Wallin. Originalbilder i färg.

När världen sedan, ungefär samtidigt, tränger innanför Folkhemmets gränser, följer både världsordningen och empatin med. Den första berättelsen om invandrarbarn i den svenska skolan som jag finner i läseböckerna präglas emellertid mest av nyfikenhet. Det är berättelsen om den italienska flickan Gina i *Nu läser vi C-E* (Borrman et al., 1971, 1972). Gina välkomnas och betraktas initialt ungefär med samma slags nyfikenhet och förväntan som turisten möter ett nytt land. Det är hennes avvikande och ”exotiska” drag som uppmärksammas, hennes kolsvarta hår, hennes språk och hennes stora varma gästvänliga familj, men ambivalensen mellan nyfikenhet och rädsla inför det främmande är också tydlig. Den här skildringen ger sammantaget, delvis i motsats till den ovan beskrivna solidariteten, uttryck för ett kulturpluralistiskt positivt särartsperspektiv, där kulturella skillnader framhävs och exotiseras.

I en annan samtida läsebok ges däremot en antydan om hur den tvingande empatin i det svenska klassrummet konstruerar och interpellerar (Althusser, 1971) ”stackars”-subjekt, dvs. barn som det är synd om:

> Barnen som kommer från andra länder går först i en klass. Där får de gå tills de kan tala svenska. I början är det svårt. De är ofta ledsna. De vill tillbaka till sitt land. Deras fröken skriver svenska ord på tavlan. Hon skriver ledsen. (Lindgren & Westman, 1983/1978, ss. 110-111)

Också kulturpluralismen lever kvar ända fram till det nya millenniet och övergår så småningom i det man kan kalla ett mångfaldsperspektiv, då förekomsten av barn av till synes annan etnicitet än svensk på läsebokbilderna successivt ökar. Det handlar som mest om några enstaka barn i varje klass, något fler, som på bilden bredvid, i en av de senaste böckerna jag har undersökt.



ur Ottos dagbok av Hultén 11). Illustratör: Angélica Serrano-Punell. Originalbild i färg.

Oftast förblir dessa barn emellertid tysta bakgrundsfigurer, med enda funktion att teckna mångfald i den svenska skolvardagen som en normalitet. När de någon gång i de senare böckerna kommer till tals är det antingen som relativt assimilerade figurer eller ännu, utifrån en kulturpluralistisk särartsdiskurs, som lyfter fram exotiska kulturella olikheter, eller alternativt urartar i stereotypier med rötter i gamla koloniala diskurser. Sådana exempel är den svarte macho-pojken och den slöjbärande muslimska flickan. Det främmande kopplas ännu till ett där och ett då, vilket är tydligt i bilden ovan (bild 6) då det gäller den muslimska flickan, som ser ut som en liten gumma. Samtidigt som gränserna i olika bemärkelser överskrids, försvinner alltså inte de moderna tankefigurerna, utan de finns kvar och samverkar eller konkurrerar med det nya. Det är på så vis entydigheten övergår i flertydighet.

Nya gränsöverskridande familjemönster

I 1970-talets böcker förändras också bilden av vuxna och barn såväl som av pojkar/män och flickor/kvinnor. Böckerna är under det här decenniet uppenbart vad som kan kallas politiskt korrekta. Jämställdhet såväl som den ovan nämnda solidariteten med utsatta grupper är båda nyformulerade perspektiv i 1969 års läroplan (Lgr69, s. 14) vilka, som på bilderna nedan, tydligt kommer till uttryck i decenniets läseböcker.

Bild 7 (t.v.) ur Nu läser vi B av Borrman et al. (1971, omslag baksida) & Bild 8 (nedan) ur Nu läser vi A av Borrman et al. (1977, s. 98). Illustratör: Ylva Källst-röm- Eklund. Originalbilder i färg.

Då det gäller barnen och jäm-ställdhetsperspektivet är det fram-för allt flickorna som förändras. Det syns på deras kläder, men även i att de nu inte leker med dockor, utan ägnar sig åt mer könsneutrala eller otraditionella sysselsättningar. För övrigt framgår det tydligt på den vänstra bilden hur olikheter nu erkänns och inkluderas i texterna. Funktionshindrade barn, skilsmässobarn, arbetarklassbarn, rödhåriga barn och barn med glasögon får utrymme i både text och bild. Likaså uppträder barn med till synes annan nationalitet/etnisk bakgrund än svensk, någon gång som adoptivbarn eller såsom ovan som invandrarbarn i den svenska skolkontexten och andra gånger som fattiga barn i andra delar av världen. Sammantaget innebär detta att nya barndomskontexter nu tillförs läseböckerna och allt tydligare kommer att konkurrera med den tidigare övervägande borgerliga svenska medelklassmiljön i äldre böcker.

I det tidiga 1980-talets läseböcker har arbetarklassperspektivet blivit norm. Skilsmässor, styvföräldrar och höghus är inte ovanliga inslag.

> Anna bor i ett högt hus med gröna balkonger. Där bor hon med sin mamma och sin bror Ola. Där bor också mammas vän Erik. De bor i en lägenhet som har tre rum, kök, hall och badrum. Och en balkong. (Peterson, 1982, s. 56)

Som berättarteknik dominerar barnperspektivet. Berättelserna skildras allt mer och tydligare genom barnen själva, ibland som på bilden nedan med hjälp av barnteckningar, men också med hjälp av socialrealism och fotografier. Detta sker parallellt med det ovan nämnda ökade intresset för barnperspektiv och barns perspektiv (Halldén, 2003) inom barndomsforskning och pedagogisk forskning såväl som i politiken och samhället i stort.

Bild 9 ur Andra boken, "Brev till en tvåa" av Rose Lagercrantz (1983, s. 57). Illustratör: Rebecka Lagercrantz. Originalbild i färg.

Barnperspektivet kopplas så småningom till ett lätt humoristiskt berättande i stället för det dittills socialrealistiska. Sannolikt finns det en tanke bakom om att göra böckerna roliga och lättillgängliga för barnen, men det handlar också om en ny politisk diskurs, som successivt kommer att prägla samhället och utbildningssystemet (jfr Ball, 1998). De demokratiska och solidariska idealen får ge vika för den nya globala ekonomin och en framväxande mark-

nadsmässig syn på kunskap och utbildning som på olika sätt även sätter spår i läseböckerna. I takt med neoliberalismens genomslag och därpå följande individualiseringsprocesser smygs en traditionell samhällshierarki från och med andra delen av 1980-talet åter in i läsebokstexterna, nu sammanvävd med en kunskapshierarki i en ny typ av individualiserade läseböcker. Den lättlästa boken handlar om arbetarklasspojken, den svåraste om akademikerpojken och den ”lagom” svårlästa skildrar medelklassflickan i en småföretagarfamilj. Detsamma sker då det gäller en traditionell könshierarki, i en annan något senare läseboksserie, där den lättaste boken är flickans bok och den svåraste pojkens.

Exakt tjugo år senare, år 2005, kommer fortsättningsboken till den förstnämnda av dessa båda individanpassade läseboksserier. Akademikerpojken Leo har dittills levt ensam med sin pappa, men nu kommer hans mamma tillbaka från USA, där hon har arbetat som fotomodell. Olas redan trångbodda fyrabarnsfamilj, arbetarklassfamiljen, utökas med ett tvillingpar och flyttar så småningom från sin trånga lägenhet till en villa. Mönstret tycks gå mot ett nytt uppblandat medelklassideal, vilket förenar medelklassens ideal med arbetarklassens (jfr Featherstone, 1994). Det styrks av bilder i andra parallellt förekommande läseböcker, där det exempelvis uttrycks i yrkesroller som pilot, journalist och fotograf, samt upplevelsekultur i form av fyrtioårsfirande med luftballongfärd. Detta kan kopplas till resonemanget om kulturell friställning (Ziehe, 1986) och social mobilitet i det senmoderna samhället. I ett konsumtionssamhälle, där gamla nedärvda auktoriteter har upphört att gälla och blicken riktas mot den individuella framtiden, etableras emellertid nya klassgränser mellan de som konsumerar rätt livsstil och de som inte förmår göra det (Bourdieu, 1984, 1986; Featherstone, 1994; Lauder et al., 2006). Nya sociala gränser etableras eller utplånas också mellan de globalt rörliga och de som fastnar i gamla strukturer. Rörligheten illustreras till exempel i Leos familj ovan och i den tvåspråkiga flickan Mimmi i *Min läsebok* (Aronsson & Ottosson, 1989). Mimmi bor i Sverige med sin mamma, men hennes pappa bor i Italien, dit hon åker på somrarna. Det blir nu omöjligt att separera ′klass′ från aspekterna ′generation′ och ′plats′. Klassbegreppet är starkt knutet till mobilitet i tid och rum och associationer till en viss samhällsklass förlorar helt sin betydelse utan denna koppling.

I fortsättningsboken *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra* (Sundh & Malmborg, 2005) är de egentligen bara hos Elsa i medelklassfamiljen, som det råder jämställdhet. Här får vi veta att föräldrarna turas om att laga mat. I kontrast till tidigare bilder av hårt arbetande ensamstående arbetarklassmammor, i 1970-talets läseböcker, signaleras däremot paradoxalt nog även jämställdhet så länge Leo lever ensam med sin pappa. Det gör också den

likartade familjesituationen i *Djurspanarna* (Norlin, 2001), även om bilden här inledningsvis är dubbeltydig:

> Han är en jättebra pappa, förutom att han är borta så mycket. Han älskar nämligen sport och säger aldrig nej till att åka och fotografera på olympiader och världsmästerskap. (Norlin, 2001 B, ss. 4-5)

Olas pappa hjälper också till hemma, men både han och Leos pappa, misslyckas delvis med sina uppgifter och förlöjligas när så sker, varför ganska könsstereotypa bilder (re)produceras av den trångbodda arbetarklassfamiljen:

> Det är konstigt att det ska ta så lång tid för två att klara sånt som mamma gör mycket fortare ensam! Och hon gör det bättre. Det ser finare ut i köket, när mamma har diskat. (Sundh & Malmborg, 2005 LL, s. 8)

såväl som av akademikerfamiljen, där Leo en stjärnklar kväll funderar över sin mammas roll:

> Varför skulle mamma plötsligt tycka att det är roligt att vara hemma och laga mat och städa, bara för att en stjärna faller? (Sundh & Malmborg, 2005, s. 75)

Även om papporna inte är särskilt duktiga på att sköta hushållsarbetet, ges de i läseböckerna ändå allt större ansvar i hemmet. I de senaste läseböckerna är det inte sällan pappor som sköter morgonruljansen och lämnar i skolan:

> - Skynda dig nu, Elias!
>
> Pappa börjar låta lite stressad, tänker Elias. Elias ligger på mattan i sitt rum och bygger med lego. Han ska bara sätta fast en legobit till före frukost.
>
> - Har du satt på dig kläderna? ropar pappa från köket.
>
> - Nästan, svarar Elias.
>
> Jag ska bara sätta fast en turbo på bilen, tänker han.
>
> - Om du ska åka med mig måste du komma nu, ropar pappa från badrummet.

- Nu låter han verkligen stressad, tänker Elias. Pappa kommer in i rummet.

- Men Elias! Du har ju bara kalsongerna på dig. Ska du gå så där till skolan? undrar pappa.

- Nix pix! svarar Elias och hoppar i kläderna så fort han kan. Han kan skynda sig när han verkligen vill.

Elias sätter sig vid bordet i köket och häller upp mjölk och flingor. Sen häller han på sylt och socker.

- Du får inte ta socker om du har tagit sylt, säger pappa.

- Jag kan hälla tillbaka sylten, säger Elias

- Nu är det för sent. Du vet att det inte är nyttigt med så mycket socker, säger pappa med trött röst.

- Ja, men det är gott, svarar Elias. /.../

- Du är hopplös, säger pappa och skrattar. Sen rufsar han om Elias i håret och pussar honom på kinden.

/.../ Men han tycker om när pappa rufsar honom i håret.

- Du är världens goaste kille, säger pappa.

- Jag vet, svarar Elias. (Hultén, 2004, ss. 55-57)

I citatet möter läsaren Läsebokspojken och den senmoderna 'förhandlingsfamiljen' i ett nötskal (jfr Sommer, 2005) med den ömma samt lugnt och tålmodigt argumenterande pappan. Mammorna syns allt mindre i läseböckerna. Redan i 1970-talets böcker ger de sig ibland iväg åt eget håll eller sitter och läser i soffan, medan papporna tar hand om barnen. När de syns och inte direkt kopplas till arbetarklass (som Olas och Tors mammor) i de senare böckerna, är det mammor i karriären och självförverkligande (yrkes)roller vi får se. I *Djur-spanarna* (Norlin, 2001) åker mamman, som är språklärare, till Aix-en-Provence på språkkurs över sommaren och Leos mamma öppnar, då hon kommer tillbaka från USA, en ateljé och modeagentur med några väninnor:

> Han känner ingen annan som har en så vacker mamma att hon kan vara fotomodell och mannekäng. En sådan mamma arbetar långt hemifrån och nu har hon varit hemma nästan en termin. Leo känner sig orolig. Det är som om man aldrig kan vara riktigt säker på att få behålla mamma. (Sundh & Malmborg, 2005, s. 64)

I citatet ovan illustreras en aspekt av den ovisshet som präglar den senmoderna barndomen, det medvetna senmoderna barnets ängslan över att förlora en förälder (jfr Lee, 2001; Sommer, 2005). Citatet utgör därutöver ett exempel på det som kan tolkas som den nya medelklasslivsstilen, och även på hur de nya idealen, med rötter i en individualiserad narcissistisk nyliberal diskurs, i läseböckerna markerar särart i form av könsskillnad, här med fokus på kvinnligt utseende. Modebranschen representerar den manliga objektifierande blickens perspektiv (Göthlund, 2000).

Om männen och pojkarna i de senare läseböckerna framställs som mjuka, svaga och ibland rent av patetiska, är kvinnorna och flickorna desto starkare och driftigare. Inte minst gäller detta äldre kvinnor, vanligtvis representerade av farmodern. Självständigast – men kanske också ensammast – av dem alla är Tors faster Maja i *Vi läser* (Borrman et al., 1989, 2005). Hon tycks vara den enda riktigt oberoende, den enda som inte har någon (kärleks)relation på gång. I detta utgör hon en kontrast till det implicita tvåsamhetsmantrat i samma läsebok såväl som i andra samtida böcker, till vilket jag återkommer längre fram. På så vis utgör hon också ett exempel på den senmoderna individualismen (jfr Arnstberg, 2005).

Barnen – från kärnfamiljstrygghet till tvåsamhet

Som berättarteknik dominerar alltså från och med 1980-talet barnperspektivet. Icke desto mindre ska man betänka att böckerna inte bara färgas av läroplanen, utan även av de enskilda vuxna författarnas bakgrunder och barndomsminnen. Enligt litteraturvetaren Peter Hunt (2004) präglas ofta just barndomsskildringar av de vuxna författarnas egna önskningar eller föreställningar om hur den ideala barndomen bör eller inte bör se ut, eller vad man tror sig veta att barnen vill höra. Det innebär att barnlitteraturen är full av konkurrerande barndomsdiskurser (ibid). Det vill jag påstå i princip också gäller för läseböckerna. Det är därför viktigt att skilja den vuxna berättarrösten från barnperspektivet, dvs. själva berättelseperspektivet.

Enligt litteraturvetaren Marika Andrae (2005) har det heteronormativa kärleksbudskapet genom den samtida relationsinriktade ungdomslitteraturen successivt kommit att omfatta även pojkarnas värld, från att enligt henne tidigare ha varit karaktäristiskt enbart för flickbokskulturen (Theander, 2006). Det tycks i läseböckerna finnas en liknande ansats att, utifrån ett psykolo-

giskt perspektiv, allt mer framställa både flickor och pojkar som emotionella och reflekterande subjekt, då inte minst upptagna av funderingar kring kärlek, relationer och utseende:

> Ola gillar snälla flickor som har ljust hår och blåa ögon. Elin är inte alls en sån flicka. Hon har svart hår och mörka ögon. Argsint är hon. Och mager. Armar och ben som pinnar. Det är ingen flicka att vara kär i. Men ändå är det, som om Ola blir varm inuti, när han tänker på Elin. Det blir liksom mjukt i bröstet! (Leos bok, ss. 40-41)

Den mörka flickan Elin beskrivs som arg. Svart färg associeras ibland med ondska och vit med godhet (Dyer, 1997). Eftersom det negativa, arga, kopplas till den med svart hår och mörka ögon, kan man dekonstruera citatet ovan, vilket är uppbyggt kring dikotomin ljus/vit – mörk/svart, och spåra underliggande strukturer i avlägsna rasistiska diskurser. Det tidiga 1900-talets biologiska särartsdiskurs återkommer i och med de neoliberala strömningarna i samhället i form av en positiv särartsdiskurs, där rasskillnaderna är utbytta mot olika slags kulturella skillnader (i bemärkelsen etnisk, nationell, kvinnlig eller manlig subkultur) (Nordberg, 2005). Även heteronormativiteten har sina rötter i den biologiska särartsdiskursen. Homosexuella tillhörde dem som exkluderades ur folkhemmets befolkningspolitik (jfr Edenheim, 2005). Jag påstår härmed inte att detta är en rasistisk skildring, utan försöker endast synliggöra diskursens rötter, som ju innebär att den mörka flickan omedvetet nedvärderas i förhållande till en blond och manlig norm. Hade Ola fått bestämma skulle han ha blivit kär i en blond blåögd flicka med snygg (i kontrast till mager) kropp, men det är inget han kan styra över ens med sitt manliga förnuft. Omnämnandet av den magra flickkroppen kan också tolkas som en längtan efter något annat än samtidens anorektiska flickideal.

Neoliberalismen gör sig alltså gällande i samhället från och med mitten av 1980-talet i globaliseringens fotspår och följs av en narcissistisk individualism. Detta innebär att en polarisering av kön, könsskillnader och fokusering på utseende (jfr modellmamman ovan) ånyo blir synligt i läseböckerna, i kontrast till 1970-talets gränsöverskridande könsneutralitet. I synnerhet gäller det flickors utseende, som i citatet ovan liksom i citatet och på bilden nedan:

> Klassen ska välja vem som ska vara lucia. /.../ Elsa står framför stora spegeln. Är hon en luciatyp? Ganska ljus är hon. Men är håret lagom långt? Lucior ska ha tjockt, ljust hår som hänger fram över axlarna.

> Elsas hår är ganska tunt och hänger inte som det ska. (Sundh & Malmborg, 2005, ss. 82-83)

Återigen förs de blonda dragen fram som positiva i förhållande till de mörka. Illustrationerna säger oss att Elsa är mörkhårig. Anna på bilden nedan beskrivs också i texten som blond. Ett tydligt exempel på hur text och bild samverkar och i det här fallet förstärker och bekräftar varandra. I ett helhetsperspektiv får den mörka tjejen dock en annan funktion än den ovan beskrivna symbolen för fulhet och ilska. Hon kan i en dekonstruktion av läseböckerna ur ett metaperspektiv på olika sätt ses som ett kontrasterande tidstypiskt ideal till den ”vanliga” snälla blonda (svenska, ursprungligen lantliga, medelklass)flickan i läseböckerna – t.ex. en androgyn ”stadstjej” på 1960-talet, en tuff arbetarklasstjej som tar för sig på 1980-talet och på 1990-talet syns den nya flickan bl.a. som det som kan tolkas som en sportig och assimilerad ”invandrartjej”.

Bild 10 ur Första boken, ”Anna, 7 år” av Hans Peterson (1982, s. 65). Illustratör: Ilon Wikland. Originalbild i färg.

Både pojkar och flickor kommer emellertid i läseböckerna framöver att uppehålla sig allt mer vid sitt utseende och relationer. Detta blir tydligt i fortsättningsboken om Ola, Elsa och Leo, då Ola blir hembjuden till Elin på hennes födelsedag:

> Ola står framför spegeln och kammar sig. Det är svårt, särskilt på baksidan. Han brukar inte kamma sig så ofta. (Sundh & Malmborg, 2005, s. 144)

Elin har fått en kamera i födelsedagspresent.

> Den som ska bli fotograferad måste se snygg ut. Det får inte bli som på klasskortet. (Sundh & Malmborg, 2005, s. 146)

- Vi går ut i trädgården, sa Elin. Ta inte på dig jackan. Du är snyggast i den där blå skjortan.

> Ola var glad över att Elin tyckte att han var snygg i skjortan. Själv tog hon på sin jacka. Det var en kall och blåsig dag. Ola frös i sin tunna skjorta. (Sundh & Malmborg, 2005, s. 149)

Pojken uppehåller sig här vid sitt utseende på samma sätt som flickor traditionellt har gjort, vilket ibland innebär underordning. Spegeln som i feministiskt symbolspråk brukar representera patriarkal fångenskap (Theander, 2006, s. 236), något som visserligen är uteslutet här, kan däremot precis som kameran i en dekonstruktion sägas ″fånga in″ i bemärkelsen fostra till den manliga blickens betraktelsesätt. Journalisten Anja Hirdman (2002) menar att media och samtida ungdomstidningar bidrar till att skapa ett begär efter att vara begärd (Löf, 2005) där både flickors och pojkars begär riktas mot den kvinnliga kroppen. För flickornas del handlar det alltså främst om att sköta sin kropp, så att den väcker den manliga betraktarens lust (Hirdman, 2002; Bengs, 2002). Detta uttrycks i läseböckerna genom att det i pojkarnas fall, som ovan, alltid tycks finnas en medaktör, dvs. en flicka, som då egentligen tycks vara både anledningen till och föremålet för pojkens utseendefixering. Flickorna i läseböckerna däremot uppehåller sig, som exempelvis Anna på bilden ovan, vid sitt utseende även utan att en sådan medaktör förekommer.

Också på annat sätt underkastas pojkar i läseböckerna sitt utseende:

> Den ser ut som en tjejmössa, säger Leo och provar framför spegeln. (Leos bok, s. 58)

Den mjuka maskuliniteten blir som vuxenideal ett accepterat svenskt manlig performativt genus i läsebokstexterna liksom i samhället från och med 1970-talet (Nordberg, 2005). Leo är den runde akademikerpojken med lika runda glasögon, en av de figurer som delvis förlöjligas genom femininisering i läseböckerna och som här går med på att ta på sig mössan eftersom han ändå, som det sägs, är van att bli retad. En med Leo jämförbar gestalt, är den judiske pojken Ruben i den något senare läseboken *Förstagluttarna* (Nilsson Brännström, 1999). Han feminiseras också som en klassisk plugghäststereotyp med runda glasögon, och därtill kommer hans judiska identitet, som dock endast är tydlig för den vuxne läsaren. Femininiseringen är i Rubens fall dubbel och innebär att Ruben konstrueras dels som avvikande i förhållande till ett hegemoniskt pojkideal, dels som underlägsen i förhållande till den normerande svenskheten. Han utgör dock samtidigt ett vuxenideal, såsom ett exempel på den välanpassade och lyckade (medelklass)-invandraren.

Idealet mjuk medelklassmaskulinitet hos pojkar såväl som män förstärks i de senare böckerna:

> En gång såg jag och pappa en film om en hund. Hunden dog. Då började jag gråta.

> Pappa började också gråta.
> Då grät jag ännu mer. (Hultén, 2003, s. 66)

Då akademikerbarnen (och även den bildade äldre mannen) förlöjligas kan man emellertid fråga sig vems normer det är som styr. Det blir tydligt hur gällande kunskapsideal är en produkt av sammanblandade ideal. Den nya medelklassen står för en marknadsmässig syn, i kontrast till ett klassiskt bildningsideal, som har gjort kunskap till en vara eller ett kapital (jfr Ball, 1998; Lauder et al., 2006). Men då det bildade idealet hånas anas även arbetarklassmannens förakt mot mentalt arbete, vilket av sociologen Paul Willis (2004) förklaras med hjälp av dikotomin mental/manuell.

> For "the lads" a manual way of acting in the world is a manly way, whereas a mental way is an effeminate. These gendered associations reinforce and lock each other, producing a disposition and sensibility that may, quite literally, last a lifetime. In a final sealing of their subordinate fate, mental work becomes not only pointless "paper pushing" but also "sissy" work for "the lads". Even higher paid mental work is considered "sissy" from "the lads" point of view". (Willis, 2004, s. 181)

Det innebär att akademikerpojkarna kontrasteras mot ett pojkideal som i verkligheten liksom på en del håll i läseböckerna just kopplas till machoideal och ″antiskolkultur″ (se t.ex. Phoenix, 2003; Willis, 2004; Björnsson, 2005) samt till klass och etnicitet. Så sker exempelvis i skildringen av den svarte flyktingpojken i *Förstagluttarna* (Nilsson Brännström, 1999):

> Victor blåste upp sig och försökte se stark ut.
>
> - Kaxar du med min brud va?
>
> Måns såg paff ut. Joel började skratta.
>
> - Din brud? /.../
>
> - /.../det är min tjej, och den som kaxar med henne åker på stryk. Fattar du? (Nilsson Brännström, 1999 *B*, s. 119)

En liknande jargong med koppling till arbetarklass förekommer i samspelet mellan text och bild i ett annat stycke i samma bok:

> Inte förrän Danne hade sparkat på dörren, kom någon och öppnade. Det var en stor tjej. /.../ Rummet var fullt av nakna tjejer. /.../ Mille fick gå själv genom rummet. Han blev alldeles yr. Yr av parfym. Till slut hittade Mille sina skor. De låg under ett par trosor. /.../ Mille sprang ända ut på skolgården. Han flämtade efter luft. Benen skakade.
>
> - Wow, vrålade Danne. Såg ni! Vilka bröst!
>
> - Jag har aldrig sett så stora flämtade Anton.
>
> (*Förstagluttarna B*, Moni Nilsson Brännström, 1999, s. 77)

Läseboksbarnens namn fungerar ibland som markörer för klass eller etnicitet. Pojknamn som Danne och Benke används för utåtagerande pojkar, medan Erik och Ruben är präktiga medelklasspojkar. Också här anas en uppblandning av ideal, t.ex. i namnet Mille.

Stycket varifrån citatet ovan är hämtat illustreras med tre bilder från flickornas omklädningsrum. Tillsammans skapas i samspelet mellan text och illustrationer närmast en objektifierad och sexualiserad bild av flickorna. Illustrationerna kan också betraktas utifrån det faktum att fotografering i skolornas omklädningsrum år 2007 har måst förbjudas explicit på grund av tilltagande sexistiska trakasserier och kränkningar av unga skolflickor på nätet (Carlsson, 2007).

Bild 11 ur Förstagluttarna B av Nilsson Brännström (1999, s. 77). Illustratör: Jonas Burman. Originalbild i färg.

Bilderna kan i ett mångetniskt samhälle dessutom ses som symboliskt våld (Bourdieu & Passeron, 1990) i det att de indirekt uppmanar till fostran mot ett frigjort västerländskt kvinnoideal. I kontrast positioneras den muslimska hijabbärande flickan i samma bok som en metonymi för alla ”stackars” traditionstyngda och ofria invandrarflickor. Huvudduken kopplas, på grund av rådande kulturbundna värdehierarkier, till en negativ attityd, då bokens ena huvudperson, Moa, tycker att Marjam är sötare utan. Det framgår dock att Marjam själv vill använda sin hijab, vilket bejakar vissa unga muslimska flickors/kvinnors identitetsskapande kulturella praktik (jfr Benhabib, 2004). Den kan då tolkas som en markering av integritet i ett sexualiserat samhälle, där valet tycks stå mellan att låta sig underordnas masskulturen

och det manliga begärets blick eller en etnisk kultur som gör en till en av de socialt underlägsna ″andra″.

I fortsättningsboken *Mer om Moa och Mille* (Nilsson Brännström, 2000) sitter flickorna och pratar förtroligt om vem de är kära i:

> Marjam var också med dem ibland, fast hon inte var kär i någon. Det fick hon inte vara för sin pappa, trodde hon. (Nilsson Brännström, 2000 B, s. 50)

Bild 12 ur Mer om Moa och Mille B av Nilsson Brännström (2001, s. 51). Illustra-tör: Jonas Burman. Original-bild i färg.

När flickorna pratar om killar, skriver kärlekslistor och jagar killarna på rasterna konstrueras den ″normala″ tjejen inom ramarna för kamratgruppens normerande heterosexuella matris, vilket gör att bland annat både den muslimska flickan och pojkflickan hamnar utanför.

> Berta rusade fram. Mattias hade inte en chans. Hon brottade ner honom och satte sig på hans mage.
>
> - Ta tillbaka, annars spottar jag på dig, sa Berta.
>
> Hon lät lite spott hänga ut genom munnen.
>
> - Hjälp! skrek Mattias. Ta bort fetknoppen. /.../ (Nilsson Brännström, 1999 *B*, ss. 94-96)

Medan läseboksspojken framstår som relativt tidlös och oföränderlig tycks läseboksflickan alltså ha förändrats mot västerländska vuxenideal, där ytterligheterna är sexualisering respektive extrem maskulinisering.

I mer nyanserad form ryms dock maskuliniseringen inom matrisens ramar, dvs. den tuffa, orädda flickan som tar för sig av livet.

> På frukostrasten nästa dag ser Tor att Bengt-Åke står bredvid Elin. Han har handen full av vinterns sista snö. Så kramar han den till en boll. Han sneglar på Elin. Då rusar Tor dit.
>
> - Bråkar du med min syrra igen! ropar han.

- Nej då, jag bara lär honom att kasta skruvade bollar, säger Elin.

- Just det, säger Bengt-Åke. Hon är toppen, din syrra. (Borrman, Stark, Bolldén & Dalmo, 1992, s. 112)

Maskulinisering som begrepp används här för att illustrera hur flickor och kvinnor i läsebokstexterna har anammat traditionellt manliga värden, såsom självständighet, rationalitet och styrka, medan femininisering på ett motsvarande sätt används om det motsatta, dvs. män som i böckerna försvagas av vedertaget kvinnliga praktiker. Det handlar då inte egentligen om kvinnlighet och manlighet, utan om vilka mänskliga värden och ideal som generellt uppvärderas respektive nedvärderas i vår tid (jfr Björk, 1996). Maskulinitet i denna bemärkelse och i lagom proportion stärker de kvinnliga karaktärerna, medan femininitet däremot i allmänhet tycks försvaga både kvinnor och män.

Intrycket av patriarkalt förtryck och traditionalism, vilket grundar sig i en sammanblandning av kön, tid och rum förstärks när muslimska Marjam inte får vara med på Moas 8-årsdisco:

> De visste precis varför hon var ledsen. Hon fick nämligen inte komma på Moas fest. Det hade inte hjälpt att mamma ringt och pratat länge med Marjams pappa /.../. Marjams pappa tyckte inte att discon var lämpliga för flickor. Åtminstone inte för hans dotter. De skulle säkert spela fel sorts musik, sånger med fula ord i, och så skulle det vara killar med. (Nilsson Brännström, 2001, ss. 54-55)

Scenariot som sedan utspelar sig är det att Moa och hennes pappa strax innan festen i ett uttryck av den tvingande empati (Arnstberg, 2005, se ovan) som kallas ”den vite mannens börda”, åker hem till Marjam med en present, godis och läsk, för att hon ska kunna ha ”en egen liten fest med sina småsyskon” (Nilsson Brännström, 2000, s. 56). Citatet med koppling till småsyskonen är ett uttryck för den infantiliserande makt som den tvingande empatin utsätter ”de som det är synd om” för. Eftersom pappan inte är hemma låter emellertid mamman Marjam följa med hem till Moa. Den västerländska normen segrar. Den utländska kvinnan positioneras som i behov av den vite mannens hjälp och undsätts. Den utländske mannen stigmatiseras som en ojämställd förtyckare.

Hemma hos Moa bildar alla barnen par. Parbildningarna sträcker sig över etniska gränser, vilket kan ses symbolisera ett mångfaldsbudskap om gränsöverskridande kärlek. Själv är Moa ″ihop″ med den svarte flyktingpojken Victor. Från början var det bara han och arbetarklasspojken Danne som vågar sig på att dansa. Mille är sist upp på dansgolvet:

> Anna-Maria hade väldigt mjuka händer och Mille fick väldigt mjuka knän av att dansa med henne. Hennes hår kittlade honom i ansiktet. Han kunde inte låta bli att fnissa.
>
> - Vad skrattar du åt? sa Anna-Maria.
>
> - Du kittlas, fnissade Mille.
>
> - Jaså, skrattade Anna-Maria så att hennes långa hår kittlade Mille ännu mer. Det kittlade faktiskt ända ner i magen.
>
> /.../ Som tur var tog den långsamma kramlåten slut och en hip-hop började. Då passade Mille på att gå på toaletten. Han var tvungen att tvätta sig med iskallt vatten i ansiktet. Kinderna var alldeles heta. /.../ I två låtar stannade han på toaletten och tog igen sig. Sen blev han danssugen igen. (Nilsson Brännström, 2000 B, ss. 69-70)

Också i de för övrigt barnsliga *Otto*-böckerna (Hultén, 2003; 2004) möter vi tonårsidealet. Andrae (2005, s. 253) har funnit liknande tendenser i samtida barnlitteratur och menar att populärkulturen idag är besatt av det heteronormativa lyckobudskapet. Kärleken kopplas också här till sött utseende och ett om än oskyldigare discotema:

> I går hade vi disko. Vi dansade och åt popcorn. /.../ Jag dansade med Anna. Hon är söt, tycker jag. När jag ser på Anna blir jag glad. Hon har så snälla ögon. (Hultén, 2003, s. 54)
>
> Jag är kär i Anna. Jag blev kär när vi hade disko. När man är kär pirrar det i kroppen. (Hultén, 2003, s. 56)

Det heteronormativa tvåsamhetsbudskapet signalerar i kontrast till individualiseringstendenserna ett annat av samtidens mantran, att ″du är ingen utan en partner″. I stort handlar detta om att ett vuxenperspektiv appliceras på barnen, vilket åtminstone i skolsammanhang skulle kunna ses som påtvingande, dvs. symboliskt våld (Bourdieu & Passeron, 1990). I samhällsdebatten hörs också i början av 2000-talet röster som menar att samtidens barn hetsas att bli vuxna i förtid, i ett massmedialiserat och sexualiserat samhälle, där ett hegemoniskt tonårs ideal har blivit norm för alla (se t.ex. Hamilton, 2004).

Bild 13 ur Ottos dagbok av Hultén (2003, framsida). Illustratör: Angélica Serrano-Punell. Originalbild i färg.

Otto-böckerna är vidare en av de senare läseboksserier som har en ensam manlig huvudperson. Här ser vi också tydligt hur en (söt) flicka på ett traditionellt sätt kopplas till huvudpersonen såsom partner.

Samtidigt lever könsstereotyperna i de senare läseböckerna även på ett ytligare sätt kvar, om än delvis i förnyad form. Nioåriga Sofie i *Djurspanarna* (Norlin, 2001) är blond och beskriver sig som den i familjen som tycker mest om att läsa och skriva:

> Jens, min elvaåriga storebror, skriver aldrig – om det inte är kommandon för något spel på datorn. (Norlin, 2001 B, s. 4)

Millennieskiftets pojkar ägnar sig i läseböckerna åt datorspel och räknar för övrigt fortfarande bättre än flickorna. Flickorna tittar på videofilm eller läser böcker.

Explicit-implicit fostran

Litterära figurer kan medvetet eller omedvetet fungera som språkrör för författarens åsikter och idéer (Nikolajeva, 2002, s. 15). I äldre läsebokstexter är detta tydligare än i senare tids läseböcker, vilket överensstämmer med synliga och osynliga former för symbolisk kontroll och den pedagogik som i detta avseende har förändrats under den aktuella perioden (Bernstein, 1997). I de böcker som användes under 1960-talet lades stor vikt vid formalitet och hövlighet. I läseböckerna framförs moraliskt och solidariskt fostrande budskap om hur man ska vara mot varandra. I pedagogiska dialoger får vi ta del av sociala regler samt vett och etikett. Detta kan jämföras med det Stoltz (2009) beskriver som en konkret form av styrning. Ett exempel på moralisk och demokratisk (upp)fostran, där den amerikanske pedagogen John Deweys tankar kan anas, är ett stycke i en av *Läseboken*-böckerna med rubriken ″Ett trevligt sätt″ (*E*, 1965, ss. 85-88). Mor och far blir här språkrör för författarens didaktiska röst. Samtidigt uppfyller de sin förpliktelse att såsom vuxna medmänniskor medverka till att ″skapa de värden som bestämmer den mänskliga sammanlevnaden″, med hänsyn till barnens (och läsarnas) sociala och personliga utveckling (Dewey, 1980, s. 147):

- Den som är självsvåldig struntar blankt i att ta hänsyn till andra – han busar bara på. Men den som är självständig handlar så som han tycker är rätt, även om han blir hånad för det. Han bryr sig inte om att vara lik andra.

- Nej, den som är självständig kan till och med ha en annan sorts jacka än alla de andra i klassen, sade mor och tittade leende på Sam. (Andersson et al., 1965, s. 86)

Citatet ger också uttryck för den fria självständiga eleven som det talas om i Lgr62 (s. 13). Det blir ur ett framtidsperspektiv intressant av ett par anledningar. I skenet av den narcissistiska individualism som växer fram i Sverige och annorstädes tycks självständigheten få en ny innebörd som fram emot millennieskiftet mer handlar om att ta för sig. Samtidigt har det i jämlikhetens och jämställdhetens namn i svenska (för)skolor utvecklats en kontrasterande ”likhetsmentalitet” som går ut på att alla ska vara och göra detsamma (jfr Runfors, 2003; Tallberg Broman, 2006). I citatet ovan framhävs skillnaden mellan princip och egenintresse (jfr Dewey, 2004, s. 335) och det talas därefter för medmänsklighet och empati, när föräldrarna uppmanar sina barn att lyssna på andra, att aldrig kommentera någons utseende eller stirra för att man tycker att någon ser konstig eller annorlunda ut. Detta kan ses som fostran till medmänsklighet genom det etnologen Karl-Olov Arnstberg (2005, ss. 32-45) kallar ”tvingande empati”, ett begrepp som beskriver välfärdssvenskens förhållande till dem i omvärlden som det är synd om, människor såväl som djur. Det tycks vara frågan om en inlärd och delvis påtvingad medkänsla, som delvis grundar sig i avsmak för svaghet och lidande, men det handlar i det här fallet trots allt om fostran mot ”det goda” med respekt gentemot ”den andre” i syfte att undvika att såra (jfr Eilard, 2008, s. 432).

Längre fram i samma bok (E, 1965, s. 203) talar Sam och Ria med farfar och farmor om vårdat språk och slangord. Barnen berättar att det har kommit en ny flicka till klassen, från Skåne, som pratar konstigt, varpå farmor och farfar påpekar att man inte (heller) får retas för hur någon pratar. Farföräldrarna fungerar då på samma sätt såsom föräldrarna ovan, som språkrör för den moraliskt och demokratiskt fostrande författarrösten. Detta är ett exempel på textens modalitet, i det här fallet en mer eller mindre explicit fostrande funktion, som alltså också kan jämföras med en konkret styrningsnivå (se Stoltz, 2009).

I den drygt tjugo år senare *Saras årsbok* (Zetterholm, 1986, ss. 38-41; 1992, ss. 142-144) som fortfarande används i skolorna i början av 2000-talet, möter läsaren i ett kapitel en gåtfull flicka, som kommer ny till en klass. Hon är skygg och tystlåten, och får därför gå ensam efter det att barnen i klassen har gett upp sina misslyckade försökt att ta kontakt.

> En vinter-dag kom hon [dvs. Lise] till skolan. Ingen visste vem hon var. Hon hade ljust hår och långa flätor.
>
> - Vad heter du? frågade fröken.
>
> - Lise, svarade hon tyst.
>
> På rasten stod Lise ensam på skolgården.
>
> - Varför har du så konstigt namn? frågade en pojke.
>
> - Jag vet inte, viskade Lise.
>
> - Varifrån kommer du? frågade en flicka.
>
> - Långt bortifrån, svarade Lise tyst.
>
> Barnen brydde sig inte om Lise mer. När fröken frågade, kunde Lise aldrig svara. Barnen viskade och pekade på Lise. Hon var underlig. /.../
> (Zetterholm, 1986, ss. 38-39, 1992, ss. 140-141)

I kontrast till föräldrarna och farföräldrarna ovan, som tillrättavisar sina barn och barnbarn och förklarar för dem att man inte får utesluta någon som ser annorlunda ut eller talar annorlunda, finns här ingen som säger något till barnen. I stället talar författarrösten om för oss att Lise, som kommer ”långt bortifrån”, är underlig. Man kan fundera över vad det tänkta budskapet till läsarna är, och vem det är riktat till? Är det fostrande budskapet att du måste bjuda till själv eller, underförstått, att vi måste bjuda till för att låta ”den andre” få en chans? En liknande berättelse finns i den senare *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra* (Sundh & Malmborg, 2005) där det då handlar om flickan Vanda som kommer ny till Olas, Elsas och Leos klass. Där slutar det emellertid, i motsats till berättelsen om Lise, med att Vanda blir inkluderad och berättar sin historia. Hennes mamma är död och hon har lämnat sin älskade mormor och bästa vän när hon flyttat med sin pappa, som har fått arbete på ny ort. Är det balansgången mellan den personliga integriteten och att berätta en annorlunda historia i en homogen kultur som är det svåra för dessa båda barn? Är budskapet i så fall att man måste öppna sig och berätta sin historia för att bli inkluderad? Är det riktat till ”den andre” eller till majoriteten av läsarna? De jämlika skandinaviska kulturerna är enligt pedagogen Helle Schjellerup Nielsen (2006) s.k. ”likhetskulturer”, där människor måste betrakta varandra som lika i något avseende för att kunna umgås, och det som är olika tonas ned. När detta uppmuntras i skolan, leder det till det ovan

nämnda homogeniserade ”likhetstänkandet” (Tallberg Broman, 2006) som faktiskt går emot läroplanens ideal om att den svenska grundskolan ska vara ”en skola för alla” (Lgr62, s. 17). I samtliga läroplaner betonas att undervisningen ska vara likvärdig för alla, men att den just därför inte får var likadan (se t.ex. Lpo94, s. 6).

I de äldre läseböckerna där vuxna agerar som språkrör och iscensätter författarens fostrande röst var budskapen om kamratskap och inkludering, som framgått tydliga och konkreta. Här är de otydliga och abstrakta, och man kan i den nyliberala individualitetsdiskursens sken misstänka att det görs till individens eget ansvar – att hävda sig, att sälja sig och att ta för sig (jfr Ball, 1998 samt Vallberg Roth, 2009).

Några avslutande ord

I den här artikeln har jag gjort ett antal nedslag i ett omfattande empiriskt material och det är vikigt att bära i minnet att de undersökta läseböckerna innehåller mycket utöver det som ryms här. Icke desto mindre har det (nutids)historiska perspektivet bidragit till att vissa tendenser som kan kopplas till begreppet generation har kunnat urskiljas. Det som har förvånat mig mest under arbetets gång, är just att samhällsförändringarna har framstått så tydligt. Läseböckerna visar sig vara epokbeskrivande dokument som ger uttryck för sina samtiders normer och ideal. Deras perspektiv skapar inom ramarna för skolkontexten tidstypiska, normerande och socialt eftersträvansvärda miljöer och identiteter, i linje med rådande samhällsideal. Samtidigt har den enhetligt och nationellt fostrande läseboken, som inled-ningsvis beskrivs, under senare decennier allt mer ersatts av det man kan kalla en hybridgenre, en blandning av vanlig barnbok och läsebok, där den explicit samhällsfostrande funktionen inte längre är lika tydlig (Eilard, 2004, 2008).

Läseböckerna tillhör generellt den abstrakta eller mest abstrakta styrningsnivån (se Stoltz, 2009) men man kan här också tala om en utveckling från en ganska konkret och tydligt fostrande nivå, till en abstrakt och otydlig. Vad man kan anta är att dagens läseböcker, eftersom de i så hög grad överensstämmer med rådande samhälleliga ideal, som en del i det totala mediebruset får en mer dolt fostrande funktion, där de kan sägas bidra till att odla eller återskapa vissa normer och värderingar i en allomfattande (själv) reglerande praktik. Den franske filosofen Michel Foucault (2000) visar hur social kontroll i det moderna samhället byggs in i formulerandet av normerande ideal, som fungerar disciplinerande, då de får människor att självmant korrigera, eller anta eftersträvansvärda, beteenden. Genom att samhällsmedlemmarna på detta sätt frivilligt förmås anpassa sig till ifrågavarande normer, kan en viss samhällsordning upprätthållas (jfr Stoltzs resonemang om ”governmentality” i detta temanummer). Bortsett från den explicit fostrande uppgiften att lära barn läsa, fyller således även dagens läseböcker i olika av-

seenden en del i en diffus och utspridd disciplinerande praktik (jfr Englund, 1999). Kanske förstärks denna immanenta fostran rent av, av den nya läseboksformen. Den dolda självregleringen är också ett samspel mellan olika, delvis överlappande, delvis konkurrerande, mer eller mindre dominerande diskurser och maktordningar som i det totala mediebruset översköljer oss alla. Läseböckerna är i detta avseende produkter av läroplanens politiska riktlinjer, förlagens marknadsstrategier samt de enskilda författarnas sociala och kulturella bakgrund, kunskapssyn och barndomsminnen. Sedan den statliga läromedelsgranskningen upphörde och skolan kommunaliserades i början av 1990-talet, konkurrerar de med ett allt större utbud av olika medieformer på en avreglerad läromedelsmarknad bestående av stora förlagskonglomerat. Gränserna mellan fakta och fiktion såväl som mellan marknaden och skolan blir på detta sätt allt otydligare (jfr Stoltzs resonemang om ”governance” i detta temanummer). Här blir de kulturellt präglade ”värdehierarkierna” intressanta, då de i sin tur kan kopplas till det Foucault (2000b, s.131) benämner ”sanningsregimer”, dvs. det faktum att det vi värderar och tror på som ’rätt’ eller ’sant’ under en viss epok i själva verket är föränderliga diskurser, knutna till sina samtiders moraliska värderingar. Varje tids kunskaps- och sanningsanspråk blir då likvärdigt med ’det rätta’ och ’det goda’, vilket gör det mycket svårt att ifrågasätta (Edenheim, 2005, s. 15).

Då det gäller relationen mellan barn och vuxna i läseböckerna kan man tala om en utveckling mot omvända hierarkier, där det i de senare böckerna är barnen som framstår som de kompetenta aktörerna medan den vuxna fostrande rösten har tystnat. Det ges i berättelserna uttryck för ett barnperspektiv, där vuxna i stor utsträckning har trätt tillbaka. Det som i äldre böcker var ett tydligt förankrat kärnfamiljsideal, tycks vidare i senare böcker ha övergått i ett kanske än mer heteronormativt fostrande och för alla åldrar gällande parrelationsideal, där ungdomlig heterosexuell tvåsamhet idealiseras. Läseboksflickan har utvecklats från en snäll väluppfostrad flicka mot rådande vuxennormer, främst till en stark och självständig gestalt, men också vid något tillfälle närmast reducerad till kropp och partner. Under en jämställd yta är det tydligt att även detta handlar om konkurrerande ideal. Därutöver har läseböckerna efter hand i allt högre grad börjat teckna en bild av etnisk mångfald i den svenska skolvardagen. Ibland utmynnar emellertid detta i senare böcker i stereotypa skildringar.

Svenska eller västerländska heteronormativa ideal präglar alltså läsböckerna genom hela perioden. Den största förändringen kan sägas ligga just i det omvända generationsperspektivet. Vi förundras över bilder av medeltida barn som ser ut som små vuxna i Philippe Aries (1982) analys av barndomens historia i boken med samma namn, men hur ser det egentligen ut

runt omkring oss idag? Är det barn som fostras till vuxna i förtid eller vuxna som inte vill vara vuxna längre, som avspeglar sig i läseböckerna, och i så fall varfö

Referenser

Läseböcker/Empiriskt material

Ambrosius, J. M. (red.) (1907). *Läsebok för småskolan*. Lund: C. W. K. Gleerups förlag.

Andersson, Signe, Hallqvist, Britt G & Lindahl, Rikard (1965). *Läseboken E* Illustrationer: Carin Ax. Stockholm: Läromedelsförlagen (Magn. Bergvall/AV Carlson).

Andersson, Signe, Hallqvist, Britt G & Lindahl, Rikard (1966). *Läseboken. Första årskursen, del 2*. Illustrationer: Barbro Reyman. Stockholm: Magn. Bergvalls förlag.

Aronsson, Karin & Ottosson, Stellan (1989). *Min läsebok – Blå rosen*. Illustrationer: Inga-Karin Eriksson & Magdalena Korotynska. Malmö: Gleerups.

Borrman, Stina, Bolldén, Kerstin, Dalmo, Mari-Anne, Fagerholm, Tove, Lindgren, Barbro & Stark, Ulf (1989). *Vi läser Första boken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber.

Borrman, Stina, Bolldén, Kerstin, Dalmo, Mari-Anne, Peterson, Hans & Stark, Ulf (1992). *Vi läser. Tredje boken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber.

Borrman, Stina, Bolldén, Kerstin, Dalmo, Mari-Anne, Fagerholm,Tove, Lindgren, Barbro & Stark, Ulf (2005). *Vi läser. Första boken*, Teckningar: Leif Eriksson. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber AB.

Borrman, Stina, Matthis, Kjersti, Salminen, Ester & Wigforss, Vera (1971). *Nu läser vi B. Läseboken*. (Fjärde upplagan). Illustrationer: Ylva Källström-Eklund, Tor Morisse och Lasse Åberg. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.

Borrman, Stina, Matthis, Kjersti, Salminen, Ester & Wigforss, Vera (1972). *Nu läser vi E Läseboken*. (Första upplagan). Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.

Borrman, Stina, Matthis, Kjersti, Salminen, Ester & Wigforss, Vera (1977). *Nu läser vi A Läseboken*. (Femte upplagan). Illustrationer: Ylva Källström-Eklund. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.

Byttner, Elselill, Edfeldt, Åke W. & Naeslund, Jon, under medverkan av Torsten Husén (1967/1959). *Läseböcker för lågstadiet: Första boken (för första skolåret)*. Illustrationer: Kerstin Romare. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.

Emilson-Benoit, Monica & Sundh, Kerstin (1985). *Läs med oss: Elsas bok*. Bild: Pija Lindenbaum. Stockholm: Natur och kultur.

Emilson-Benoit, Monica & Sundh, Kerstin (1985). *Läs med oss: Olas bok*. Bild: Pija Lindenbaum. Stockholm: Natur och kultur.

Hultén, Richard (2003). *Bumerang: Ottos dagbok*. Bild: Agélica Serrano-Punell. Malmö: Gleerups utbildning.

Hultén, Richard (2004). *Bumerang: Ottos klass*. Illustratör: Åsa Gustafsson. Malmö: Gleerups utbildning.

Lagercrantz, Rose (1983). Brev från en tvåa. i Lindgren, Astrid, Lindgren, Barbro, Linde, Gunnel, Peterson, Hans, Hellsing, Lennart, Lagercrantz, Rose & Leo. *Jag lär mig läsa: Andra läseboken.* (ss. 35-45, 57-69, 96-103, 148-150). Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel/Liber.

Lindgren, Barbro & Westman, Lars under medverkan av Ulrika (Maria, Olof och Per) Leimar. 1983 (1978). *Läseboken Läsa med varandra*. (Första upplagan). Teckningar: Kjell Ivan Anderson. Malmö: Liber läromedel.

Läsebok för Folkskolan (1878). (Åttonde omarbetade upplagan). Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.

Malmquist, Eve & Mosskin, Margit (1967). *Jag kan läsa Läslära del 1*. (Tredje omarbetade upplagan). Illustrationer: Lisa Andreasson, Reidar Aulie, Kerstin Frykstrand, Barbro Isacsson, Percy MacMahon & Per Silverhjelm. Stockholm: Natur & kultur.

Nilsson Brännström, Moni (1999). *Kom och läs: Förstagluttarna B/C*. (Första upplagan). Teckningar Jonas Burman. Stockholm: Natur & Kultur.

Nilsson Brännström, Moni (2000). *Mer om Moa och Mille A/B*. (Första upplagan). Teckningar Jonas Burman. Stockholm: Natur & Kultur.

Norlin, Arne (2001). *Djurspanarna A/B.* Teckningar: Karin Södergren. Stockholm: Natur & Kultur.

Peterson, Hans (1982). ”Anna 7 år” i Lindgren, Astrid, Lindgren, Barbro, Linde, Gunnel, Peterson, Hans, Hellsing, Lennart, Lagercrantz, Rose & Leo *Jag lär mig läsa: Första läseboken* (ss. 56-94). Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel/Liber.

Orr-Nilsson, Betty (1964). *Tore och Karin Läsebok 1*. (Tredje upplagan). Bilder: Birgitta Nordenskjöld. Stockholm: Liber.

Roos, Anna Maria (1993). Hem och hembygd Sörgården Första skolåret. I A. Dalin & F. Berg (Red.) *Läseböcker för Sveriges barndomsskolor*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag (faksimil av första skolupplagan av Sörgården, som utkom år 1913). Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.

Sundh, Kerstin 1994 (1985). *Läs med oss: Leos bok.* Bild: Pija Lindenbaum. Stockholm: Natur och Kultur.

Sundh, Kerstin & Malmborg, Ewa (2005). *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra.* Stockholm: Natur & Kultur.

Sundh, Kerstin & Malmborg, Ewa (2005). *Mer om Ola, Elsa, Leo och de andra Lättläst version*. Stockholm: Natur & Kultur.

Zetterholm, Finn (1986/1992). *Läs med oss: Saras årsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Zetterholm, Finn (1992). *Läs med oss: Antons årsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Litteratur

Alanen, Leena (2001). Explorations in generational analysis. I L. Alanen & B. Mayall (red.), *Conceptualizing child-adult relations* (ss. 11-22). London & New York: Routledge Falmer.

Althusser, Louis (1971). Ideology and ideological state apparatus (Notes towards an investigation). I *Lenin and philosophy and other essays* (ss.127-186). New York: Monthly Review Press.

Anderson, Benedict (1992/1991). *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.

Andrae, Marika (2005). Att vara två: Romantik för flickor och pojkar i bokserien om Eva och Adam. I L. Kåreland (Red.), *Modig och stark eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola* (ss. 253-282). (Skrifter utgivna av Svenska Barnboksinstitutet nr 87.) Stockholm: Natur & Kultur

Aries, Philippe (1982/1960). *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlunds.

Ball, Stephen (1998). Big policies/small world: An introduction to intrernational perspectives in education policy. *Comparative Education,* 2, 119-130.

Bengs, Carita (2002). Smärt och smidig eller stor, stark och stilig. Om ungdomars syn på den egna kroppen och på vad som påverkar den. *Locus*, 2, 32-43.

Benhabib, Seyla (2004/2002). *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.

Bernstein, Basil (1997). Class and pedagogies: Visible and invisible. I A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. S. Wells (red.) *Education – Culture, economy, society* (ss. 59-79). Oxford: Oxford University Press.

Björk, Nina (1996). *Under det rosa täcket. Om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Björnsson, Mats (2005). *Kön och skoframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Bourdieu, Pierre (1984). Cultural Goodwill. I *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, Pierre (1986). *Kultursociologiska texter*. I urval av Donald Broady och Mikael Palme. Stockholm: Salamander.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Calude (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

Butler, Judith (1990*). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Dencik, Lars (1999). Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn, och fel-syn. I Dahlgren, Lars & Hultqvist, Kenneth (red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.

Dewey, John (1980). *Individ skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, John (2004/1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Carlsson, Annika (2007) Ökad nätmobbning problem för lärare. *Dagens Nyheter* 07.11.22.

Dijk, Teun A. van (2001). Principles of critical discourse analysis. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (red.) *Discourse theory and practice: A reader* (ss. 300-317). Milton Keynes: The Open Univer-sity Press, Sage Publications Ltd.

Dyer, Richard (1997). *White: Essays on race and culture*. London: Routledge.

Edenheim, Sara (2005). *Begärets lagar. Moderna statliga utredningar och heteronormativitetens genealogi*. (Akademisk avhandling). Stockholm/ Stehag: Symposion.

Eilard, Angerd (2004). Genus och etnicitet i en ”läsebok” i den svenska mångetniska skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 241-262.

Eilard, Angerd (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 38). Malmö: Lärarutbildningen.

Englund, Boel (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 327-348.

Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (1999.) Den postkoloniala paradoxen, rasismen och ”det mångkulturella samhället”. En introduktion till postkolonial teori. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.) *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (ss. 13-56). Nora: Nya Doxa.

Fairclough, Norman (1995). *Media discourse*. London: Arnold.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Featherstone, Mike (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. (Kultur-sociologiska texter i urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson). Stockholm/Stehag: Symposion.

Florin, Christina & Nilsson, Bengt (2000). *”Något som liknar en oblodig revolution...” Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen*. Umeå: Jämställdhetskommittén, Univ.

Foucault, Michel (1984). Nietzsche, genealogy, history. I P. Rainbow (red.), *The Foucault Reader* (ss. 76-100). New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel 2000a (1978). Govermentatlity. I J. D. Faubinon (red.), *Michel Foucault – Power* (ss. 201-222). New York: The New Press

Foucault, Michel 2000b (1978). Truth and power. In J. D. Faubinon (red.), *Michel Foucault – Power* (ss. 111-133). New York: The New Press

Gittins, Diana (2004). The historical construction of childhood. I M. J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood Studies* (s. 25-38). Maidenhead: Open University Press.

Göthlund, Anette (2000). Den omöjliga kvinnligheten. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3: ss. 65-74.

Hall, Stuart (1997). The spectacle of the "other". I Hall (red.) *‚Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.

Halldén, Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2, 12-23.

Halldén, Gunilla (2007). *Den moderna barndomen: Om barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.

Hamilton, Carl (2004). *Det infantila samhället: Barndomens slut.* Stockholm: Prisma.

Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Anja (2002b). *Tilltalande bilder. Genus, sexualitet och publiksyn i Veckorevyn och Fib aktuellt*. (Akademisk avhandling.) Stockholm: Atlas.

Hultqvist, Kenneth & Peterson, Kenneth (1995). Nutidshistoria några inledande utgångspunkter. I K. Hultqvist & K. Peterson (red.), *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik* (ss. 16-36). Stockholm: HLS.

Hunt, Peter (2004). Children´s literature and childhood. I M. J. Kehily (red.), *An Introduction to childhood studies* (ss. 39-56). Maidenhead: Open University Press.

James, Allison & Prout, Alan (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I A. James & A. Prout (red.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (ss. 1-33). London: Falmer Press.

Kehily, Mary Jane (2004). Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. In M. J. Kehily (red.), *An introduction to childhood studies* (ss. 1-21). Maidenhead: Open University Press.

Knudsen, Susanne V. (2006). Intersectionality – A theoretical inspiration in the analysis of miinority cultures and identities in textbooks. I E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen & M. Horsley (red.), *Caught in the web or lost in the textbook?* (pp. 61-76). (Conference Volume from the Eighth International Conference on Learning and Educational Media). Paris: Jouve.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold.

Lauder Hugh, Brown Phillip, Dillabough Jo-Anne & Halsey A. H. (2006). Introduction: The Prospects for education: Individualization, globalization, and social change. I A. H. Lauder, Ph. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (red.), *Education, globalization & social change* (ss. 1-70). Oxford: Oxford Univesity Press.

Lee, Nick (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty.* Maidenhead: Open University Press

Leeuwen, Theo van & Selander, Staffan (1994). Att återskapa ett historiskt arv. Bildretorik i historieböcker från Sverige och Australien. I S. Selander & B. Englund (red.), *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik* (ss. 93-109). Stockholm: HLS.

Lgr62. 1967 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungliga skolöverstyrelsen. Stockholm: SÖ-förlaget.

Lgr69. 1975 (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.

Lgr80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Mål och riktlinjer. Timplaner. Kursplaner. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildnings Förlaget.

Lpo94 1999 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Skolverket.

Löf, Camilla (2005)."Det är bättre att prata om det än att gå runt och var osäker"- några ungdomars tankar om sex och samlevnad. i *Hela livet. 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Mayall, Berry (2002). Generation and gender. I *Towards a sociology for childhood. Thinking from children´s lives* (ss. 159-178). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Nikolajeva, Maria (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Lanham: Scarecrow Press.

Nikolajeva, Maria 2004 (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Nordberg, Marie (2005b). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskuliniteter, femininitet och heteronor-mativitet.* (Akademisk avhandling). Göteborg: Arkipelag.

Phoenix, Ann (2003). Neoliberalism and masculinity: Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-Year-Olds. *Youth & Society*, 2, 227-246.

Qvortrup, Jens (2000). Macroanalysis of childhood. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children perspectives and practic*es (ss. 77-95). London: Routledge Falmer press.

Qvortrup, Jens (2005). Varieties of Childhood. I J. Qvortrup (red.), Studies in *Modern childhood: Society, agency, culture* (ss. 1-20). Basingstoke: Palgrave McMillan.

Reyes, Paulina de los & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet – Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Malmö: Liber.

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

Schjellerup Nielsen, Helle (2006). *Gemenskap och utanförskap. Om marginalisering i skolans värld*. Malmö: Liber.

Selander, Staffan (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, Staffan (1996). "Läromedel – en konstruktion för pojkar?" i *Skolbarn* 9: 14-16.

Skeggs, Beverly (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge.

Sommer, Dion 2005 (2003). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld.* Hässelby: Runa förlag.

Stoltz, Pauline (2009). Styrning, barndom och skola. *Educare*, 2.

Tallberg Broman, Ingegerd (2006). Att förändra den sociala ordningen. *Educare*, 2.
Thavenius, Jan (1995). Det avpolitiserade språket. *Utbildning & Demokrati*, 2: 5-17.
Theander, Birgitta (2006) *Älskad och förnekad. Flickboken i Sverige 1945–65.* Lunds: Makadam.
Thorne, Barrie (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* Buckingham: Open University Press.
Tolson, Andrew (1996). *Meditations: Text and discourse in media studi*es. London: Arnold.
Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). Styrning genom bedömning av barn. *Educare*, 2.
Westö, Annette (2007*). "Så var det i Sverige också för hundra år sedan" En undersökning av familjeideologiska diskurser i fyra sfi-läromedel.* Specialarbete (D-uppsats) i Svenska som andraspråk. Göteborgs universitet: Inst. för svenska språket.
Wigerfelt, Berit (2009). En likvärdig skola? *Educare*, 2.
Willis, Paul (2004). "Twenty-five Years on: Old books, new times. I Dolby, N, Dimitradis, G & Willis, P (red.), *Learning to labor in new times* (ss. 167-196). New York: RoutledgeFalmer.
Ziehe, Thomas 1986 (1982). *Ny ungdom: Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts.