

## **Examensarbete i fördjupningsämnet samhällsorientering**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Hur representeras män respektive kvinnor i  
historieläromedel för lågstadiet? Hur påverkar  
detta elevers historiemedvetande och  
identitetsskapande?

*How are men and women represented in history textbooks for elementary school? How does this affect students' historical consciousness and identity formation?*

Isabella Ridvall

# Förord

Det är med glädje jag kan presentera detta arbete. Vid genomförande av denna analys har jag fått möjligheten att göra en djupdykning i kvinnors representation i svenska läromedel. Jag måste säga att det har varit ett berikande arbete som har inneburit en noggrann granskning av text och bild.

Jag vill tacka min handledare Nils Andersson för all respons och inspirerande tankar, men jag vill även tacka alla närstående som har stöttat mig under arbetet. Framst vill jag tacka min examinator Lars Pålsson Syll som har kommit med kloka tankar som bidragit till en utveckling av arbetet.

Slutligen, vill jag tacka alla de som har delat med sig av sin kunskap och erfarenhet inom ämnet och som har inspirerat mig i mitt arbete.

# Abstract

This study focuses on genus representation in teaching materials in the history subject for elementary school students. Former studies have been done about genus representation in learning materials for older age groups. These researches have shown that the representation between men and women are unequal in history teaching materials. The scientific purpose of this study is therefore to bring light to how the representation looks for elementary school students since it's their first contact with history education in a school environment.

The method of the study is a quantitative method and a qualitative method. The quantitative methods are used in the counting of representation of men and women. The qualitative method is used while analyzing the text and the illustrations. The method that is used to analyze is the critical discourse analysis by Fairclough. The focus in this study is the genus representation in teaching materials, therefore the material that i have used is six teaching books. The theories I have based this study on is the Genus theory by Yvonne Hirdman, the narrative theory is also used while analyzing the narratives in the books.

The results of this study shows that the history teaching books are not equal. The books barely leave any room for women at all, which shows that the books teach a male-dominated history. The content in the books also shows a pattern of stereotypical characteristics of men and women. These aspects affect the students' historical consciousness and affect their possibility to create their identity.

Keywords: equality in history education, genus, genusperspektiv, historiemedvetande, historieundervisning, identitet, jämställd historieundervisning, kvinnohistoria, könsroller historia, representation, pupils education in history, gender roles history

# Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Begreppsdefinition	6
1.1.1 Genus	6
1.1.2 Historiemedvetande	7
1.1.3 Identitetsskapande	7
1.1.4 Läromedel	8
2. Syfte och frågeställningar	9
2.1 Frågeställning	9
3. Tidigare forskning	10
3.1 Läroböcker i historieundervisningen	10
3.2 Kvinnors representation samt bortfall i historien	10
3.3 Historiemedvetande och identitet	12
4. Teoretiska perspektiv	14
4.1 Hirdmans genusteori	14
4.2 Narrativ teori	14
4.3 Tillämpning av teori	15
5. Metod och material	16
5.1 Metodval	16
5.2 Kritisk diskursanalys	16
5.3 Reliabilitet och validitet	18
5.4 Material	18
5.5 Etiska överväganden	19
5.6 Reflektion av metodval	20
6. Resultat och analys	21
6.1 Illustrationerna i läroböckerna	21
6.2 Språket i läroböckerna	22
7. Diskussion och slutsats	26
7.1 Hur ser representationen ut?	26
7.2 Vilka skillnader gör man på män och kvinnor?	28
7.3 Identitet och historiemedvetande	31
Referenslista	33

# 1. Inledning

I styrdokumenterna står det att eleverna ska få förutsättningar och tillgång till läromedel som är av god kvalitet (Skolverket, 2022, s 19). Niklas Ammert som är fil.dr i historia skriver att historieundervisningen är ett av de ämnen i skolan som lärare använder sig av läromedel i störst utsträckning (Ammert, 2011, s. 26-28). Redan på lågstadiet används läroböcker flitigt, särskilt i historieämnet påpekar Jörgen Gustafsson som är forskningschef på Uppsala universitet. Det har framkommit att läroböcker i historia har ett stort inflytande på undervisningen. Både lärare och elever följer läroböckerna och har en tillförlitlighet till dem. Tillförlitligheten stärks genom de visuella delarna som illustrationer och layout. Denna tillförlitlighet leder till att elever och lärare inte reflekterar över innehållet eller ifrågasätter det (Gustafsson, 2017, s. 38-39). Med tanke på att läroböcker används så flitigt i historieämnet i lågstadiet är det av intresse att undersöka hur dessa läromedel representerar genus. Eftersom läroböckerna har ett stort inflytande på undervisningen är det innehållet i läromedlet som bidrar till elevernas historiekunskaper och därmed deras historiemedvetande. Därför har jag valt att undersöka läroböckerna för att se hur tillförlitliga de faktiskt är i enlighet med de styrdokument som vi lärare ska följa.

Enligt skolans styrdokument så ska skolan ge en jämställd utbildning till alla elever, detta omfattar givetvis även historieundervisningen som bedrivs i skolorna (Skolverket, 2022, s. 5-7). Styrdokumenterna framhåller följande:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig en historisk referensram och en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer (Skolverket, 2022, s 180).

Det är alltså viktigt att eleverna får en bild av hur både män och kvinnor har bidragit i historien. Arbetet undersöker därför hur kvinnor samt män representeras i läromedel i historia i lågstadiet. Genom att undersöka om det finns några likheter och skillnader för representationerna, dels hur mycket plats män respektive kvinnor får i läroböckerna men även på vilket sätt och med vilka ord samt bilder man representerar män respektive kvinnor med.

Tidigare forskning gjord av Ann-Sofie Ohlander professor emerita i historia, Ann Marie Berggren historiker, Britt-Marie Berge fil.dr, Göran Widding adjunkt där läromedel har analyserats i historia för de äldre åldrarna har visat att det inte förmedlas en jämställd historieundervisning. Detta beror på att man väljer att osynliggöra kvinnor genom att inte lyfta deras insatser, samt att man inte ger utrymme i läroböckerna till att berätta om kvinnor i historien. Att kvinnor inte får rum i läroböcker resulterar i att den historia som lärs ut till elever genom läroböcker är en mansdominerande historia. Man har dessutom sett ett mönster av att man i läroböcker i historia stärker de stereotyper som redan finns kopplat till genus, detta gör man genom att tilldela män och kvinnor olika egenskaper i historieläromedel. Bland annat så tillskriver man egenskaper som stark, handlingskraftig och modig till män medan man tillskriver egenskaper som lugn, känslig och omhändertagande till kvinnor (Ohlander, 2017, s. 67-73; Berggren, 2011, s 169-171; Berge & Widding, 2006, s 15-16; Gustafsson, 2017, s 191-215). Det är inte endast via text som man beskriver män och kvinnor annorlunda utan även genom illustrationer där man också späder på dessa stereotyper (Gustafsson, 2017, s 191-215).

Skolverket (2024) lyfter hur viktigt det är att arbeta aktivt med jämställdhetsarbete i skolan, om verksamma inom skolan inte gör det så kan det få konsekvenser där elever inte känner sig inkluderade. De ger förslag på hur man kan göra detta praktiskt och i deras förslag uppmanar de till att man ska se över vilken representation som finns i de läromedel man använder, vilket är detta arbetets fokusområde. Skolverket uppmuntrar även till att se över vilka normer som finns i läromedlen och vara medveten om dessa i användandet av dem, detta är någonting som uppmärksammas i arbetet. Eleverna ska även få möjlighet att diskutera vilka stereotyper som det finns kopplat till manligt och kvinnligt, dels ur en historisk aspekt men även i relation till nutid och i relation till eleverna själva vilket gör det viktigt att se över läromedel i just ämnet historia (Skolverket).

De läroböcker som arbetet undersökt är läroböcker i historia som är riktade till lågstadiet. Den tidigare forskning som redan finns har haft ett fokus på framförallt högstadiet och gymnasiet, vilket har lämnat en lucka i forskningen kring läroböckerna i lågstadiet. Det är redan i lågstadiet som elever har historia som en del av de samhällsorienterade ämnena och börjar bygga sina kunskaper om världen och bygger sitt historiemedvetande. Därför är det högst relevant att undersöka denna fråga även i de lägre årskurserna. Det är viktigt för lärarens egna profession att undersöka representationen av män respektive kvinnor i

läroböcker för lågstadiet. Eftersom lärare behöver vara medvetna om det material de använder i sin undervisning och vilka effekter det kan få. Det är också av stor vikt eftersom att det kan drabba elevernas historiemedvetande och framförallt deras identitetsskapande.

## 1.1 Begreppsdefinition

Nedan presenteras definitioner av centrala begrepp i arbetet. Vid klargörande av dessa begrepp skapas en förförståelse hos läsaren som bidrar till att arbetet blir mer förståeligt.

### 1.1.1 Genus

Genus är ett begrepp som kommer att användas i analysen i detta arbete. Genus innebär det sociala könet eller könsrollen och är alltså en social konstruktion. Det är alltså inte detsamma som begreppet kön som syftar på det biologiska könet. Genus påverkar människor på olika sätt, en historiker och professor emerita som har uppmärksammat detta är Joan W. Scott (1986, s. 1053-1075) som fokuserar på genushistoria och kvinnohistoria. Scott har uppmärksammat att kvinnors deltagande i historia ofta separeras och berör saker som familj. Man skriver alltså om så kallad kvinnohistoria istället för att skriva om både män och kvinnor i historien. Detta blir extra tydligt när det kommer till ämnen som ekonomi och politik i historien där kvinnornas närvaro knappt existerar. Att undersöka hur historia framställs genom ett genusperspektiv leder till viktiga upptäckter om världen och hur människor ser på saker. Scott uppmärksammar det faktum att kvinnor och deras insatser överlag inte får speciellt mycket uppmärksamhet när det talas om historia vilket i sin tur leder till ett budskap om att kvinnor inte skulle ha varit aktiva deltagare utan snarare som handlingslösa vilket inte stämmer överens med verkligheten (ibid.). Genus är alltså inte endast man och kvinna men i detta arbete kommer begreppet genus att syfta på man och kvinna.

Ingegerd Tallberg Broman senior professor i pedagogik (2002, s. 9-10) skriver att det är viktigt att lärare och pedagoger är medvetna om de föreställningar som tillskrivs manligt kodat och kvinnligt kodat eftersom att detta sätter gränser i genuskonstruktionerna. Vidare utvecklar hon att vi som människor formas in i genusroller och att vi själva är aktiva i processen av formandet. Skapandet av genus sker genom interaktion med andra, det är alltså ett socialt fenomen. Detta är utöver det sociala konstruerandet även historiskt konstruerat. Vilka egenskaper som vi tillskriver till manligt och kvinnligt samt pojktigt och flickigt beror

på plats, tid och sammanhang. Det är alltså en spegling av samtiden och är därför föränderlig och kan påverkas (ibid.).

## 1.1.2 Historiemedvetande

Historiemedvetande är ett begrepp som har funnits med i skolans läroplan i 30 år och har därmed varit centralt i ämnet historia menar Sture Långström fil.dr i historia (Långström, 1997, s. 51-53). Karlsson professor i historia beskriver att begreppet innebär att man kan se ett samband mellan dåtid, nutid och framtid. Det innebär också att man förstår hur dessa påverkar varandra och hur de påverkar en själv, samt hur man själv påverkar dessa (Karlsson, 2011, s. 53). Skolverket (2020) beskriver att det även handlar om att kunna se den stora historien såväl som den lilla egna historien samt hur dessa har en relation till varandra och påverkar varandra. Det är genom historiemedvetandet som det blir lättare att förstå sin egen roll i historien. Vilket bidrar till att det också blir lättare att känna sig som en del av sammanhanget och känna tillhörighet. För att ett historiemedvetande ska kunna byggas upp är det av vikt att man får bekanta sig med någonting som man har kunskap om och kan relatera till (Ammert, 2011, s 36).

## 1.1.3 Identitetsskapande

Sanderoth fil.dr i pedagogik et al. (2020, s 115-119) skriver att identitet är den berättelse som vi skapar om oss själva, vi är alltså aktiva i skapandet av vår egen identitet och är inte offer av hur andra identifierar oss. Denna berättelse är föränderlig hela livet utefter hur samhället ändrar sig och allt eftersom vi själva utvecklas. Trots att vi själva är medskapare av vår identitet så är vi fortfarande beroende av andra då identiteten också handlar om hur vi känner en samhörighet med andra. I olika grupper och sammanhang kan vi identifiera oss på olika sätt. Vi är alltså beroende av andra för att kunna känna tillhörighet (ibid).

Karlsson beskriver det som att

Identiteter skapas när frågor om tillhörighet och utanförskap, likheter och skillnader, inplaceras och begripliggörs i ett historiskt perspektiv av kontinuitet och förändring. Handlingar och händelser i det förflutna blir avgörande för vilka "vi" och "de" är i dag och kommer att vara i morgon. Sådan bearbetning av historiemedvetandet sker inte minst i läroböcker, företrädesvis men långt ifrån enbart i historia. Läroböcker får oss att känna oss delaktiga i "föreställda gemenskaper". (Karlsson, 2011, s. 53).



Historia är alltså också en aspekt som påverkar vår identitet vilket ger historieundervisningen en roll i vårt identitetsskapande och även de material som används (ibid).

### 1.1.4 Läromedel

Läromedel i detta arbete syftar på skolverkets definition som innebär att det används av elever och lärare där målet är att det ska vara ett hjälpmedel som ska underlätta uppnåelse av målen. Det är alltså målen som styr läromedlen (Skolverket, 2006, s 9). Skolinspektionen beskriver att läromedel är ett brett begrepp där det ingår många olika typer av hjälpmedel för att uppnå målen, dessa är bland annat läroböcker, filmer, artiklar och webbsidor (Skolinspektionen, 2021, s. 4). I detta arbete kommer fokuset för läromedel vara läroböcker.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete behandlar hur män respektive kvinnor representeras i läromedel för lågstadiet och hur detta påverkar elevers historiemedvetande och identitetsskapande, för att uppmärksamma lärare och läromedelsförfattare, för att ge dem rätt verktyg för att skapa en jämställd historieundervisning även i de yngre åldrarna. Undersökningsområdet i studien är att undersöka hur män respektive kvinnor representeras i historieläromedel för lågstadiet. Det finns mycket forskning gällande läroböcker i historia för högstadiet och gymnasiet. Däremot finns det en avsaknad av denna typ av läromedelsanalys för läromedel i historia för elever på lågstadiet. Det är viktigt att även undersöka hur det ser ut i historieläromedel för lågstadiet eftersom att det är i lågstadiet som eleverna får grunden för deras historiemedvetande.

Detta kommer att undersökas genom att göra en textanalys men också en bildanalys på de läromedel som finns i historia för lågstadiet.

### 2.1 Frågeställning

Frågeställningen som undersöks i denna studien är:

“Hur representeras män respektive kvinnor i historieläromedel för lågstadiet?”

“Hur påverkar detta elevers historiemedvetande och identitetsskapande?”

.

## 3. Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas den tidigare forskning som ses som relevant för detta arbete. Den tidigare forskningen tar upp i vilken utsträckning män och kvinnor representeras i läroböcker för historia. Hur män och kvinnor skildras i dessa läroböcker och vilka konsekvenser detta kan få för elevers historiemedvetande och identitetsskapande.

### 3.1 Läroböcker i historieundervisningen

Gustafsson (2017, s. 38-39) påpekar att läromedel är ett hjälpmedel för lärare i deras arbete samt för elever i deras lärande. Ett läromedel som används i stor utsträckning redan på lågstadiet är läroböcker. Läroböcker har fått ett stort inflytande på historieundervisningen. Detta beror bland annat på att lärare och elever har en stor tillförlitlighet till läroböcker. Tillförlitligheten är stor då den har stärkts genom lärobokens layout och bilderna i boken. Detta skapar en känsla av äkthet. Eftersom att både lärare och elever litat blint på läroboken innebär det att man inte ifrågasätter innehållet i boken eller reflekterar över det, man accepterar helt enkelt innehållet rakt av. Detta gör det extra viktigt att läromedel granskas så att innehållet som lärs ut följer skolans läroplan samt ger eleverna ett bra historiemedvetande (ibid). Skolverket (2024) lyfter vikten av att granska de läromedel som används utifrån ett jämställdhetsperspektiv och påpekar att en ojämn representation kan leda till konsekvenser där eleverna känner sig exkluderade.

### 3.2 Kvinnors representation samt bortfall i historien

Tidigare forskning om representation och läromedel har utförts på läroböcker för högstadiet och gymnasiet. Bland annat Ann-Sofie Ohlanders (2017) granskning där hon analyserade historieläroböcker för gymnasieelever ur ett jämställdhetsperspektiv (s. 67-73). Ohlanders syfte med denna granskning var att ta reda på vilken bild elever får idag av kvinnor och män utifrån deras historieböcker. Studien konstaterade att de granskade historieböckerna inte uppfyllde kraven för att förmedla en jämställd bild av män och kvinnor. Faktum var att kvinnor inte får så mycket plats i historieböckerna, deras viktiga bidrag i historien förbigås. I en av de granskade böckerna så namnges 14 st kvinnor i registret och 235 st män. Ohlander påpekar att kvinnor på grund av detta osynliggörs i historieundervisningen och att läroböckerna lär ut en vinklad historia som är mansdominerande. Kvinnor utesluts inte endast

genom att inte nämna namn utan de utesluts även genom att framför allt lägga stort fokus på pronomina som är manligt kodade (ibid).

Utöver Ohlanders studie så har även andra forskat om kvinnors utrymme i läroböcker, en av dem är Ann Marie Berggren (2011, s. 36). Resultatet av Berggrens undersökning om kvinnors utrymme i läroböcker var att kvinnor inte får i närheten av lika mycket plats som män får, närmare bestämt så får kvinnor 3% av platsen (ibid). I läroböckerna väljer man att fokusera på historia som handlar om död, krig eller annat våld och kopplar detta till män som är modiga och starka. Läroböckerna förmedlar en bild av historien där männens prestationer lyfts fram, inte bara i krig utan även när det handlar om folkrörelser och musik bland annat. Berggren (ibid) skriver att kvinnor syns mer i illustrationer än vad de gör i text, däremot så framställs de som hjälplösa och svaga i dessa illustrationer. I de illustrationer där män framställs framställer man dem som starka och krigiska. Det har även uppmärksammats att i en del läroböcker diskuteras kvinnliga regenters kärleksliv. Detta gör man däremot inte om de manliga regenternas kärleksliv. Berggren (ibid) har alltså upptäckt skillnader i hur man framställer män och kvinnor. Denna ojämna representation bidrar till att flickor som lär sig historia via läroböcker inte får tillräckligt med exempel på kvinnors bidrag i historien och att många av de få exempel som finns inte är speciellt positiva. Osynliggörandet av kvinnors bidrag i historien bidrar till att flickorna får det svårt att identifiera sig med en grupp som har varit betydande i historien vilket även påverkar deras historiemedvetande och identitet negativt (ibid).

Ytterligare en rapport gällande hur kön framställs i några läroböcker har utförts av Britt-Marie Berge och Göran Widding (2006, s. 15-16). Även i denna granskning av läromedel i historia framkom det att kvinnor är osynliggjorda och underrepresenterade i läromedlen. Berge och Widding (ibid) påpekar att det finns en risk att avsaknaden av kvinnor i läromedel kan påverka flickor negativt så att de inte känner sig delaktiga. Detta resulterar i att det blir en kränkning mot flickor och kvinnor som grupp eftersom att man har osynliggjort deras insatser, tankar och känslor i historien. De få delar i en av de granskade läroböckerna som handlar om kvinnor lyfter främst fram de situationer som kvinnor är underordnade i. Så som att de inte hade rätt att rösta, vilket sänder ett tydligt budskap med en negativ klang (ibid).

Gustafssons (2017, s. 100-102) granskning undersökte hur rubrikerna i läromedel var genuskodade. Genom granskningen framkom det att de flesta rubriker är neutralt kodade. Att använda sig av neutralt kodade rubriker har ökat sedan 1960-talet. Däremot såg Gustafsson att om man jämför de kvarstående rubrikerna som är kvinnligt och manligt kodade finns det en stor överrepresentation av de manligt kodade rubrikerna. De manligt kodade rubrikerna är många i de läroböcker Gustafsson har granskat. De manligt kodade rubrikerna har dock blivit färre sedan 1960-talet och framåt medan de kvinnligt kodade rubrikerna har varit väldigt få till icke existerande sedan 1870-talet fram tills 1990-talet (ibid). Gustafsson har även analyserat de illustrerade bilderna i läroböckerna och även där har han uppmärksammat att i bland annat avsnitten om vikingatiden är det en mycket ojämn fördelning av genusrepresentationen. Även där är män överrepresenterade vilket stärker stereotyper som finns kopplade till genus med illustrationerna. Kvinnor lagar mat, serverar mat och arbetar med textilarbete, medan männen samtalar, äter och bygger. En annan skillnad är att en del läroböcker väljer att beskriva kvinnornas utseende, vilket inte görs med männen. När kvinnor nämns är det även vanligt att de gör det i sammanhang med traditionella kvinnliga värden såsom familj. Desto mer plats kvinnor får i läroböckerna desto mer förtydligar författarna vad som är kvinnligt respektive manligt (Gustafsson, 2017, s 191-215).

### 3.3 Historiemedvetande och identitet

Sanderoth et al. (Sanderoth et al., 2020, s. 115-119) påpekar att vi människor har en historisk identitet. Denna identitet hittar vi i den berättelse som vi själva har förmågan att hålla igång. Vi skapar en berättelse om oss själva och denna bär vi med oss, och vi delar även med oss av den till andra. Vår identitet är alltså någonting som vi själva påverkar och formar. Det är inte någonting som vi passivt föds in i. Vår identitet kan även omdefinieras under vårt liv då vi utmanas och utvecklas eller stöter på kriser av olika slag. Identitet handlar inte bara om hur man själv ser sig själv utan det handlar även om att vara en deltagare i sammanhang såsom vem man är i olika grupper. Detta kan bland annat handla om kön, religion eller ideologi. Människor känner ett behov av att vara en del av en gemenskap och att vår identitet påverkas av denna tillhörighet. Om en individ skulle förlora sin tillhörighet kan detta påverka dennes identitet. Historiemedvetande är också något som påverkar vår identitet (ibid).

Karin Sandberg lektor i didaktik (2019, s. 57-58) beskriver historiemedvetande som att det är en förmåga där man kan orientera sig i dåtid, nutid och framtiden och har en förståelse för de

samband som finns mellan dessa. I detta ingår det även att förstå hur sin egen lilla historia finns i den stora och vice versa för att man ska kunna förstå hur man själv blir påverkad av historien, men också hur man själv är med och påverkar historien (Skolverket, 2020). Ammert (2011, s. 36) påpekar att historiemedvetandet påverkar vår identitet. Ammert skriver att det är när eleverna får möjlighet att se sin egen plats i historien och förstå att de är med och påverkar den som de skapar en känsla av sammanhang och tillhörighet. Det får eleverna att känna att de inte endast är passiva och utsatta av det som händer runt omkring. Det hjälper dem att förstå att deras egna ageranden är viktiga och bidrar både positivt och negativt. Känslan av tillhörighet och att man har ett sammanhang bidrar också till elevernas identitetsbyggande samtidigt som det ökar elevernas historiemedvetande. Ammert lyfter det faktum att historiemedvetande byggs lättare upp när det är något som eleverna känner till och kan relatera till, med utgångspunkt i detta så blir det därför svårt för eleverna att få ett historiemedvetande av läroböckerna när kvinnor knappt nämns (ibid).

## 4. Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt presenteras olika teorier som senare kopplas an i resultatdelen. Centrala teorier i arbetet är Hirdmans genusteori och narrativ teori.

### 4.1 Hirdmans genusteori

Yvonne Hirdman (2003, s. 27-44) har skapat en teori om genus som hon beskriver som att det finns tre olika formler, dessa formler beskriver vilket tänk som det finns om könen. Hirdmans formler är icke A - icke A, A - a och A - B. Den första formeln A - icke A och fokuserar på en icke närvaro av kvinnan, det innebär inte att hon inte existerar utan snarare att man ignorerar existensen och osynliggör den. Detta förekommer bland annat i läromedel i historia där man osynliggör kvinnor. Formel nummer två, A - a har sitt fokus på jämförelse där mannen (A) är den som fullständigt och normen. Kvinnan däremot (-a) är defekt och en sämre version av mannen. I läromedel kan man upptäcka denna formel när man jämför män och kvinnor och målar upp kvinnan som sämre än männen samt beskriver henne som underlägsen. Den tredje formeln A - B fokuserar på skillnader som finns mellan de två olika könen. Man är tydlig med att skilja könen åt och ser på det som att män och kvinnor är mycket olika, de anses till och med vara motsatser. Kvinnor har de egenskaper som män inte vill ha, till exempel är hon lugn, svag, tystlåten och till för att föda barn då det är någonting som män inte kan. Detta gör det också viktigt att kvinnor ser bra ut så att en man ska vilja skaffa barn med henne. Männen däremot har egenskaper som att vara modiga, starka, handlingskraftiga, fantasifulla och smarta. Några beskrivningar som liknar de som återfinns i en del läroböcker i historieämnet. Yvonne Hirdmans genusteori kommer att användas i den analys som jag genomför på läroböcker i historia för lågstadiet (ibid.).

### 4.2 Narrativ teori

Robertson professor i media och kommunikation samt docent i politisk forskning beskriver att narrativ är ett annat begrepp för berättelse. Vi möter berättelser varje dag medvetet och undermedvetet, det finns ständigt flera olika berättelser omkring oss. De fyller olika funktioner, vi blir underhållna, de skapar en sammanhållning, de får oss att socialisera oss och framförallt lär vi oss av dem (Robertson, 2018, s. 218). "Det är genom de historier vi berättar och får berättade för oss som vi gör samhället begripligt" (ibid. s. 220). Genom att

använda narrativ metod och studera berättelser så kan vi även få inblick i den maktdynamik som finns i samhället. Vi kan också få kunskap om identitetens skapande och bevarande när vi studerar narrativ.

### 4.3 Tillämpning av teori

I detta arbete används Hirdmans genusteori och Narrativ teori för att analysera materialet. Hirdmans (2003, s. 27-44) genusteori presenterar tre tydligt beskrivna formler som är applicerbara i analysen av hur genus framställs i läroböckerna. Tack vare tydligheten som formlerna ger i analysen av materialet säkerställer dessa att de olika fenomenen definieras och klargörs för mig själv samt läsaren. Hirdmans genusteori sätter alltså ord på vad som ska analyseras, vilket ger ett underlag för att kunna besvara hur män respektive kvinnor representeras i historieläromedel för lågstadiet.

Den narrativa teorin används i detta arbete för att studera de narrativ som finns i läroböckerna, med hjälp av den narrativa teorin analyseras de berättelser som finns i läroböckerna, samt vilken maktdynamik som framträder i dessa berättelser (Robertson, 2018, s. 218-220). Arbetet undersöker hur elevers identitetsskapande påverkas av representationen i läroböckerna, genom den narrativa teorin kan kunskapen om hur elevers identitet skapas och bevaras fördjupas när narrativet studeras. Alltså leder studerande av narrativ till att frågan om elevers identitetsskapande kopplat till berättelserna i läroböckerna kan besvaras.



## 5. Metod och material

Detta avsnitt fokuserar på att redogöra vilka metodologiska val som gjorts, samt vilka material som använts för att genomföra arbetet. Det metodologiska valet har gjorts i syfte att samla in empiri för att kunna besvara frågeställningen. I detta avsnitt presenteras metodval, analysmetod och material.

### 5.1 Metodval

Valet av metod i detta arbete är en kvalitativ metod som består av en textanalys och bildanalys som utförs på läromedel i historia för lågstadiet. Den kvalitativa metoden används i tolkningen av bildanalysen och textanalysen.

### 5.2 Kritisk diskursanalys

Textanalysen kommer att fokusera på både språk och bilder i läroböckerna. Detta kommer att göras utifrån Faircloughs teori om kritisk diskursanalys som Marianne Winther Jørgensen lektor och Louise Phillips professor i kommunikation skriver om (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 67-68). Den kritiska diskursanalysen enligt Fairclough handlar om att bland annat analysera text. Inom den kritiska diskursanalysen ser man språk som en diskurs och som en handling. Genom denna handling kan människor påverka världen med sitt språk. Handlingen som i detta fallet är språket är konstruerad av det sociala och av historia. Därav finns det en viktig anknytning mellan historia och nutid eftersom det påverkar vårt språk och därmed våra handlingar. Det är inte endast text som den kritiska diskursanalysen fokuserar på. Det läggs även ett fokus på valet av bilder som används i läroboken. Bilderna har en relation med språket och det är vanligt att man analyserar bilder som att de vore skriftspråk (ibid). Därför kommer även jag i detta arbete att analysera bilderna som finns i dessa läromedelsböcker.

Text som skapas och tas emot är viktig eftersom att den är en del av den sociala praktiken som är det som bidrar till att skapa den sociala världen. Det är i den sociala världen som sociala relationer samt sociala identiteter skapas (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 66-67). Det vi människor gör så som handlingar och att vi använder språk är det som formar

diskurser, men det bidrar även till att de diskurser som redan existerar förändras, befästs eller nyanseras. (Ledman, 2012, s. 48)

När man använder sig av kritisk diskursanalys som teori är det av stor vikt att ha i åtanke att det handlar om att ha en öppen inställning. Det är en viktig del av en kritisk diskursanalys att inte enbart fokusera på texten och analysera den enskilt. Fairclough (Ledman, 2012, s. 48) betonar att vikten ligger i att se och analysera helheten, vilket i detta fallet innebär att se de relationer som finns mellan texten och den sociala processen. I denna analys innebär det bland annat att se relationen mellan text och bild och vad de tillsammans har för samspel och budskap, även kopplat till den sociala processen. Det är genom att granska det kritiskt som vi kan belysa hur språket i text och bild påverkas av det sociala i samhället och även hur språket påverkar samhället (Ledman, 2012, s. 48).

Det man vill uppnå med att göra kritiska diskursanalyser på text och bild är att få en positiv förändring. Detta gör man genom att man förklarar och tolkar fenomen samt sociala relationer. Genom detta producerar man dessutom ny kunskap som kan vara till hjälp för att lösa de identifierade problem som finns (Ledman, 2012, s. 48). Med studiens undersökning hoppas jag kunna förklara och tolka hur män respektive kvinnor representeras i historieläroböcker samt vilka konsekvenser detta kan få för elevers historiemedvetande och identitetsskapande för lågstadiet och vilka kopplingar detta har till sociala relationer. På så sätt uppmärksammar jag ämnet och kan se om det finns något oidentifierat problem som eventuellt behöver lösas.

Fairclough värdesätter högt att när man gör en kritisk diskursanalys bör forskaren reflektera kritiskt över den analys som har genomförts, men även reflektera över om och hur den egna positionen kan ha påverkat resultatet (Ledman, 2012, s. 51). Därav kommer jag att ha detta i åtanke under arbetets gång och reflektera över detta i slutsatsen.

Tillvägagångssättet för denna textanalys enligt den kritiska diskursanalysen är att analysera bilder och text genom att läsa igenom de läroböcker som finns i historia för lågstadiet. Detta rör sig om sex stycken böcker. I analysen kommer jag att utgå från att undersöka hur genus framställs och om det finns några skillnader mellan hur man representerar män och kvinnor. Detta gäller vilka egenskaper som tillskrivs de olika genuserna, vilket språk som används, hur de porträtteras i illustrationer och hur mycket plats de får i dessa läromedelsböcker.

För att kunna besvara min frågeställning så har jag använt mig av dessa analytiska frågor i arbetet:

- Blir kvinnor och män representerade i lika stor utsträckning?
- Hur representeras kvinnor och män i texten?

### 5.3 Reliabilitet och validitet

Det finns reliabiliteten i detta arbete då undersökningen beskrivs och bör gå att göra om med samma resultat. Materialet som används i detta arbete är tillgängligt för alla. Analysen däremot är en text- och bildanalys vilket innebär att den också är en tolkning där jag har utgått från Hirdmans (2003, s. 27-44) genusteori samt narrativ teori (Robertson, s. 218-220). Det kan vara en nackdel med dessa typer av tolkningar, då det finns en risk för att personliga värderingar kommer in i analysen. . Det sker utan att vi själva tänker på det och märker det. Vilket innebär att analysen kan skilja sig åt lite beroende på vem som utför den. Det finns validitet i arbetet eftersom att det finns en tydlig metod att följa som förtydligas genom frågor och teorier att utgå från, vilket förtydligar processen för läsaren. Detta gör det lätt för läsaren att följa med och se att det är det som påstås undersökas faktiskt undersöks. Däremot menar Alvehus professor i tjänstvetenskap (2013, s 126-136) att trots att man tittar på reliabilitet och validitet i ett arbete är det inte dessa som säkerställer en kvalitet i forskningen. Det är därför av större vikt att forskningen har relevans, vilket Alvehus beskriver som att forskningen ska ha en användbarhet. I detta arbete kommer detta att knytas till vilka upptäckter som görs i historieläroböcker för lågstadiet gällande representation av män och kvinnor samt vilka effekter det får för elevers historiemedvetande och identitetsskapande. Vilket är användbart för de som är verksamma inom skolan och använder sig av läroböcker i historia på lågstadiet, men även för de författare som skriver läroböcker (ibid).

### 5.4 Material

Det material som kommer att användas i denna undersökning är sex stycken läroböcker i historia som inriktar sig till förskoleklass och årskurs 1-3. Läroböckerna har olika upplägg, majoriteten handlar endast om historia, en av läroböckerna behandlar SO som ämne och har

kapitel med historia. Läroböckerna varierar i utgivningsår mellan 1999-2023. Alla läroböckerna är på svenska och förlag varierar mellan tre olika. Dessa läroböcker är i princip alla som finns i detta ämne för dessa årskurser.

Titel	Författare	År	Förlag
Den ostopppbara människan: så tog vi över världen	Yuval Noah Harari	2023	Natur & kultur
Boken om SO 1-3	Annica Hedin & Elisabeth Ivansson	2013	Liber AB
Grundbok historia forntiden	Göran Körner	2000	Natur & kultur
Första boken om bronsåldern	Cecilia Lidström Holmberg	1999	Liber AB
Första boken om järnåldern	Cecilia Lidström Holmberg	1999	Liber AB
Hitta historien	Mats Vänehem	2010	Bonnier Carlsen Bokförlag

## 5.5 Etiska överväganden

Det finns fyra stycken etiska forskningsprinciper; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att man som forskare har en skyldighet att informera de som berörs av forskningens syfte. Samtyckeskravet innebär att de som deltar i en undersökning har rättigheten att själva bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att de som deltar i en undersökning har rätt till konfidentialitet och deras personuppgifter ska skyddas. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in om personer bara får brukas för forskningsändamålet (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 46). Eftersom att detta arbete inte involverar några deltagare och den data som arbetet undersöker är offentliga så är inte dessa krav applicerbara i detta fall. I arbetet kommer ingen kritik att riktas direkt mot författarna av läroböckerna.

## 5.6 Reflektion av metodval

Metoden är en kvalitativ metod som lämpar sig när man vill fokusera på att undersöka meningen bakom något. Inom kvalitativ forskning så är begreppet tolkning centralt, tanken är att man med den kvalitativa forskningen kan bidra med en generell förståelse av någonting (Alvehus, 2013, s. 20). Därav är en kvalitativ metod lämplig att använda sig av för att undersöka frågeställningarna i detta arbete. Eftersom metoden är en kritisk diskursanalys som fokuserar på specifikt sex läroböcker innebär det att resultatet av denna undersökning inte är generaliserbart, men det bidrar till en tolkning av materialet utifrån en kritisk diskursanalys.

## 6. Resultat och analys

I analysen undersöks sex stycken olika läroböcker. Läroböckerna behandlar ämnet historia och mer specifikt om forntiden. De riktar sig till lågstadieelever med sitt innehåll, vilket samspelar med kursplanen i historia för årskurs 1-3 då eleverna enligt denna bland annat ska lära sig om stenåldern, bronsåldern och järnåldern. Eleverna ska också få lära sig hur människor levde förr (Skolverket, 2022, s 182). I detta avsnitt presenteras resultat och analys av empirin. Analysen görs utifrån Hirdmans genusteori, narrativ teori samt Faircloughs kritiska diskursanalys. Begreppen som presenteras i avsnitt 1 kommer att vara centrala i detta avsnitt.

### 6.1 Illustrationerna i läroböckerna

Av de sex läroböckerna i historia för lågstadiet som har analyserats var majoriteten av böckerna mansdominerade både i text och i bild. Detta var ett återkommande tema i alla läroböckerna förutom i en där representationen av män och kvinnor på illustrationerna var lika stor. Med utgångspunkt i Hirdmans (2003, s. 27-44) genusteori så upptäcktes det som hon beskriver som formel A - icke A. Formeln innebär att man osynliggör kvinnor, det innebär alltså inte att kvinnan inte finns i dessa sammanhang. Det innebär att man vet att kvinnan finns men väljer att osynliggöra henne. Detta kan man bland annat se i de analyserade läroböckerna då bildanalyserna i läroböckerna visar män i mycket stor utsträckning till skillnad mot hur ofta kvinnor visas i illustrationer. Exempelvis i boken "Första boken om järnåldern" skriven av Cecilia Lindström Holmberg (1999) där det visas 15 kvinnor och 29 män på bilderna, andelen män är alltså nästan dubbelt så stor. Genom att visa 93% mer män än kvinnor gör man ett aktivt val att osynliggöra kvinnor då de inte får i närheten av lika stor plats, man värderar alltså inte kvinnors plats i historien lika högt som mäns (Hirdman, 2003, s. 27-44). Även i "Boken om SO 1-3" skriven av Annica Hedin och Elisabeth Ivansson (2013) visas män mer frekvent i bilderna, de visas 85% mer än kvinnor. Detta är alltså någonting som förekommer i flera av de läroböcker som behandlar ämnet historia för lågstadiet, se tabell nedan (ibid).

<b>Titel</b>	<b>Antal Kvinnor</b>	<b>Antal män</b>
Den ostoppbara människan: så tog vi över världen	64 st	104 st
Boken om SO 1-3	35 st	65 st
Grundbok historia forntiden	110 st	193 st
Första boken om bronsåldern	14 st	14 st
Första boken om järnåldern	15 st	29 st
Hitta historien	95 st	179 st

De illustrationer där flickor och kvinnor faktiskt är med så är de aktiva på olika sätt. Däremot så är det ofta traditionella och stereotypa saker som flickor och kvinnor gör, bland annat så visar man främst att de lagar mat, tar hand om barn eller att de arbetar med handarbeten som att väva eller göra krukor. Även Gustafsson (2017, s. 191-215) har uppmärksammat att det ofta är i samband med det traditionella värden som kvinnor nämns och visas. Joan Scott (1986, s. 1053-1075) har också lyft att man ofta separerar kvinnor i historien genom att främst lyfta dem när det handlar om familj. Scott menar på att man på så sätt väljer att skriva kvinnohistoria istället för att skriva likvärdigt om både män och kvinnor. Trots att kvinnor också är aktiva på illustrationerna så är det fortfarande tydligt att det inte är de som bestämmer. Det framgår i bilderna att det är männen som har makten. Detta går att se bland annat när männen har en tydlig maktsymbol som en krona på huvudet. Även när det står en man och pekar på vad de andra ska göra blir det tydligt att det är mannen som bestämmer.

## 6.2 Språket i läroböckerna

Enligt den narrativa teorin hämtar människor kunskap medvetet och omedvetet varje dag genom berättelser (Robertson, 2018, s. 218). Läroböckerna som analyserats består till stor del av berättelser för att förmedla kunskap till eleverna på en anpassad nivå. Berättelserna blir alltså en viktig del i elevernas kunskapsutveckling i historia. Det är även via berättelserna som det går att tolka vilken maktdynamik som är bakomliggande (ibid). I berättelserna i dessa läromedel handlar det mycket om modiga och starka män som är jägare, hövdingar eller krigare. Dessa berättelser är återkommande i flera av böckerna. Berättelserna om kvinnor är inte lika många och de berör främst kvinnor som arbetar med textilarbete eller

annat handarbete. Kvinnornas berättelse handlar även om hur de visar känslor och hur de tar hand om barnen och lagar mat. Genom att studera dessa berättelser uppmärksammas maktdynamiken som finns mellan män och kvinnor där männens berättelser visar att de har mer makt bland annat när deras maktpositioner som hövding lyfts.

Hirdmans (2003, s. 27-44) formel A - a som innebär att mannen är normen och kvinnan är en sämre och underlägsen version av honom upptäcktes också i analysen av materialet. Bland annat så väljer man att i boken "Grundbok historia forntiden" dels främst lyfta män i historien som har haft maktpositioner såsom hövdingar, kungar och kejsare. I samband med detta väljer man också att berätta hur kvinnor stod under dessa genom att bland annat inte ha rösträtt i antika Grekland, samt att de inte fick lov att gå ut och handla själva i Kina under Shi Huangdis styre (Körner, 2000). På så sätt förmedlar man en bild av starka mäktiga män som styr, och kvinnor framställs som underlägsna till männen i enlighet med Hirdmans (2003, s. 27-44) formel A - a . I boken "Den ostopptbara människan: så tog vi över världen" skriven av Yuval Noah Harari (2023, s. 69-70) väljer man också att ta upp faktumet att kvinnor inte fick gå i skolan, bli kaptener, regenter eller domare förr i Frankrike.

Ett återkommande tema i den kritiska diskursanalysen är att när läroböckerna använder begrepp som jägare och krigare syftar de till män. De texter där dessa begrepp förekommer väljer läroböckerna ofta att förstärka texten genom en bild på en man som håller i ett vapen, vilket visar att det är män de syftar till med dessa begrepp. På så sätt kopplas även män till att hantera och bära vapen samt vara starka och modiga krigare. Böckerna berättar också om de resor som männen gjorde under vikingatiden där de reste iväg och plundrade i andra länder och kom hem med värdefulla föremål. Andra resor som böckerna också lyfter är hur starka pojkar begav sig av till Rom för att bli soldater. Även männens köpresor är någonting som man berättar om. Hur framställer man då kvinnor i texterna? Det man främst lyfter som kvinnor har gjort är att de har tagit hand om barn, hjälpt till på gården och lagat mat. Detta i sin tur kopplas till de sociala identiteter och stereotyper som redan finns kopplade till genus (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 66-67).

Kvinnor till skillnad från män framställs som mer känsliga. Ett exempel på detta är i läroboken "Grundbok historia forntiden" skriven av Göran Körner (2000, s 59) där det står att männen ofta åkte på köpresor och var borta länge. En av dem som åkte på en sådan resa var Beles. Beles tog med sig sin frus bror på denna resa. De hade blivit storm när de var ute på Östersjön och två av tre skepp hade välvt. Ingas bror var en av de män som befann sig på ett av



de skepp som sjönk. När Beles kom tillbaka från resan fick han meddela sin fru om de tråkiga nyheterna och hon var ledsen och ville inte sjunga eller ha på sig sina smycken. Beles känslor kring förlusten av sin svåger är ingenting som tas upp (ibid). Liknande historia kan vi finna i "Första boken om bronsåldern" skriven av Cecilia Lidström Holmberg där man berättar om hur begravningar kan ha gått till för 3000 år sedan.

Kanske gick en begravning till så här: Högt uppe på berget låg en stor hög av torra grenar och kvistar. Ovanpå högen låg en död pojke. Runt högen stod pojkens familj. Alla kvinnorna grät högt. *O moder gudinna, ropade de. Hjälp vår son in i nästa liv!* (Lidström Holmberg, 1999, s 16).

Även i detta scenariot berättar boken om hur kvinnor gråter och sörjer den döde familjemedlemmen. I läroboken beskrivs kvinnorna som att de visar sina känslor utåt och kan därav uppfattas som att de har mer känslor. Eftersom att man inte skriver någonting om hur männen reagerar eller känner sänder detta ett budskap att män inte har känslor eller åtminstone inte visar det utåt i alla fall. Även i detta fall spår man alltså på de stereotyper som finns kopplat till manligt och kvinnligt (Hirdman, 2003, s 27-44).

En ytterligare skillnad i hur man beskriver män och kvinnor genom texten är att man väljer att i "första boken om bronsåldern" beskriva två kvinnor som vackra och väljer att påpeka kvinnornas civilstånd. I samma bok så beskriver och illustrerar man också hur en ogift kvinna ska klä sig samt hur en gift kvinna ska klä sig (Lidström Holmberg, 1999). Däremot så nämns det ingenting om civilstånd gällande män, och läroboken berättar inte heller hur en gift eller en ogift man ska klä sig. I läroboken "Boken om SO 1-3" tas även ämnet klädsel upp och kopplades till genus. Boken väljer att ta upp det som en diskussionsfråga istället där man uppmanar eleverna att diskutera: "Är det större skillnad mellan tjej- och killkläder idag, än det var på bronsåldern? Varför är det så, tror du?" (Hedin & Ivansson, 2013, s. 101).

Med dessa skillnader man gör när man skriver och illustrerar bilder med män och kvinnor visar man främst vilka olikheter som finns mellan dem. Man vill särskilja dem genom att visa upp specifika egenskaper kopplat till genus och på så sätt blir Hirdmans formel A - B tydlig. Då den handlar om att man beskriver män och kvinnor på olika sätt och ser det som att man har olika egenskaper kopplat till genus. I detta fall blir det tydligt när män beskrivs som

mäktiga, starka, handlingskraftiga och icke känslösamma. Medan man beskriver kvinnor som känslösamma, undergivna och passiva.

## 7. Diskussion och slutsats

Arbetets syfte är att undersöka hur män respektive kvinnor representeras i historieläromedel för lågstadiet, samt hur detta påverkar elevers historiemedvetande och identitetsskapande. Genom att undersöka detta uppmärksammas läromedelsförfattare samt verksamma inom skola och kan med ny kunskap om situationen arbeta mot en jämställd historieundervisning i de yngre åldrarna. För att besvara frågeställningarna “Hur representeras män respektive kvinnor i historieläromedel för lågstadiet?” och “Hur påverkar detta elevers historiemedvetande och identitetsskapande?” har jag använt mig av kritisk diskursanalys på läroböcker för lågstadiet. Frågeställningarna har sedan gått att besvara genom studiens resultat och analys. Studien har visat att det finns en ojäm och olik representation mellan män och kvinnor i historieläroböcker för lågstadiet och att detta kan få negativa konsekvenser för elevers historiemedvetande och identitetsskapande.

### 7.1 Hur ser representationen ut?

Läroböcker används vardagligen i lärares undervisning, inte minst läroböcker som används i stor omfattning i ämnet historia. Läroböcker i historia är ofta en utgångspunkt för många lärare och påverkar därmed också historieundervisningen mycket (Gustafsson, 2017, s. 38-39). Skolans mål är att eleverna genom historieundervisningen ska få lära sig om hur människor levde förr (Skolverket, 2022, s. 182). I resultatet så framgick det att eleverna till stor del får möta en historieundervisning via läroböcker som handlar om män. Får eleverna då verkligen lära sig om hur människor levde förr när man inte får lika mycket inblick i hur kvinnorna levde?

Av de läroböcker i historia för lågstadiet som har analyserats i detta arbete var det endast en av läroböckerna som hade en jämn representation av män och kvinnor i illustrationerna. Vad sänder detta för budskap till eleverna? I de analyserade läroböckerna framkom det att det var en stor skillnad på hur mycket män respektive kvinnor blev representerade i illustrationerna. Tidigare forskning som har gjorts inom detta område har också visat att kvinnor är underrepresenterade i läroböcker i historia. Bland annat Ann Marie Berggren som beskriver det som att kvinnor osynliggörs i dessa läroböcker. Hon lyfte ett exempel där kvinnor endast fick 3% av platsen (Ammert, 2011, s. 36). Ann-Sofie Ohlander (2017, s. 67-73) har också gjort en granskning ur ett jämställdhetsperspektiv på läroböcker i historia, även hon kom fram

till att kvinnor får alldeles för lite utrymme i dessa läroböcker som hon har granskat. Hon menar på att med tanke på hur lite utrymme kvinnor får jämfört med män är det inte en jämställd historieundervisning som lärs ut, det är snarare en mansdominerad historieundervisning (ibid.). Även Britt-Marie Berge och Göran Widding (2006, s. 15-16) delar synen om att kvinnor osynliggörs i historieundervisningen, då de också har undersökt denna fråga och kom fram till samma sak i deras undersökning.

I tidigare forskning som har utförts har man även valt att analysera de rubriker som finns med i läroböckerna och har då valt att undersöka vilka som är kvinnligt kodade samt manligt kodade för att kunna se vilken representation det görs utrymme för i läroböckerna. Resultatet man har fått av denna undersökningen visade att majoriteten av rubrikerna var neutralt kodade i böcker som släppts på senare år, om man däremot även tittade på de som var tydligt kvinnligt och manligt kodade så var de manligt kodade rubrikerna överrepresenterade. Detta kopplades till att man ofta skriver om regenter i läroböcker i historia för de äldre åldrarna (Gustafsson, 2017, s. 100-102). I min undersökning upptäckte jag att i läroböckerna i historia för lågstadiet är det vanligare att använda neutrala rubriker så som "Ingen ägde så många saker" (Hedin & Ivansson, 2013, s. 90). Överlag handlar det inte så mycket om specifika personer i dessa läroböcker, istället beskriver man mest hur människor levde som ett folk. Vilket stämmer utifrån Gustafssons observation om att man väljer att neutralisera istället för att lyfta fram kvinnor lika mycket. Det kan vara positivt med neutraliseringen men det gör också att kvinnan blir oidentifierbar när det kommer till framstående personer i historien. Samtidigt som rubrikerna ofta är neutrala så väljer man ändå att lyfta endast män i vissa kapitel, bland annat i de kapitel som handlar om romarna i boken "Första boken om järnåldern" där man berättar om pojkar som åkte till Rom för att bli soldater där (Lidström Holmberg, 1999, s. 18-19). Men även i boken "Grundbok historia forntiden" där kapitlet om Rom främst handlar om kejsaren och en del om fria män samt soldater (Körner, 2000, s. 74-77). Det nämns ingenting om kvinnor eller flickor. Detta sänder ett budskap till eleverna att det inte är viktigt att få veta vad flickorna och kvinnorna i Rom gjorde, vilket Gustafsson påpekar är en kränkning mot flickor och kvinnor som grupp då man osynliggör dem (Gustafsson, 2017, s. 38-38).

Det är inte endast i texten det är en ojämn representation mellan män och kvinnor utan även i de illustrationer som finns i läroböckerna. Tidigare forskning har också visat att det förekommer även i läroböcker för de äldre åldrarna. Bland annat i Gustafssons studie där han

noterade att genusrepresentationen är mycket ojämn i de illustrerade bilderna. Det är inte bara en ojämn representation av genus utan de illustrerade bilderna är också stereotypiska och bidrar till socialt skapade normer och stereotyper som finns kopplade till genus (Gustafsson, 2017, s. 191-215). Enligt Hirdman (2003, s. 27-44) så osynliggör man kvinnor även här genom att man inte visar att de har funnits i lika stor utsträckning som män, alltså Hirdmans formel A - icke A. Genom att stärka de stereotyper som redan finns så finner vi även formeln A - B (ibid).

## 7.2 Vilka skillnader gör man på män och kvinnor?

Genom att måla upp en viss stereotypisk bild kopplad till genus där man beskriver män respektive kvinnor på ett visst sätt och tillskriver de olika egenskaper så kategoriseras det under Hirdmans formel A - B. Formeln som fokuserar på vilka skillnader det finns mellan män och kvinnor (Hirdman, 2003, s. 27-44). I tidigare forskning inom området så har man uppmärksammat att män och kvinnor beskrivs olika utifrån läroböckerna. En av de som har uppmärksammat skillnaden är Gustafsson (2017, s. 191-216) som lyfter att det finns ett fokus på att beskriva kvinnors utseende, vilket man inte gör med män. Alltså lägger man vikt vid att utseendet är någonting viktigt att uppmärksamma på kvinnor men inte på män (ibid). Dessa beskrivningar förekommer även i den analys jag har gjort, man beskriver oftare kvinnornas utseende. Bland annat i boken "Första boken om bronsåldern" där man beskriver två kvinnor som vackra och väljer att påpeka kvinnornas civilstånd. I samma bok så visar man också hur en ogift kvinna ska klä sig och hur en gift kvinna ska klä sig (Lidström Holmberg, 1999). Däremot så nämns det ingenting om civilstånd gällande män, och man berättar inte heller hur en gift eller en ogift man ska klä sig.

Att man väljer att lyfta dessa kvinnors civilstånd men däremot inte göra detsamma med män är ett fenomen som har uppmärksammat i tidigare forskning gjord av Berggren (2011, s. 169-171). Berggren beskriver att hon har lagt märke till hur man lyfter kvinnors civilstånd i läroböcker i historia men inte lyfter männens. Hon lyfte ett exempel gällande kvinnliga regenters kärleksliv där man i en lärobok valde att diskutera att Katarina av Ryssland var ogift vilket man ansåg vara dåligt för landet. Det nämndes dock ingenting om om de manliga regenternas kärleksliv (ibid). I läroboken "Grundbok historia forntiden" förstärker man även detta genom att berätta om en man som ger sin hustru smycken som han har köpt på sin resa, när han ger dem till henne så säger han att hon nu kan pryda sig med dessa smycken och ska

ha på dem varje dag så att alla kan se att “du är min kvinna” (Körner, 2000, s. 59). Även här lyfter man en kvinnas kärleksliv där det blir tydligt att mannen anser att han äger henne vilket har kopplingar till Hirdmans formel A - a då kvinnan är underlägsen till mannen (Hirdman, 2003, s. 27-44). Det visar även enligt den narrativa teorin på en maktdynamik där mannen är den som har makten och äger kvinnan (Robertson, 2018, s. 218).

En till skillnad som uppmärksammas är att man i läroböckerna gör skillnad på män och kvinnor när det gäller känslor. Man beskriver kvinnor som känslolösa genom att i flera olika situationer ta upp att de gråter, till exempel under begravningen i läroboken “första boken om bronsåldern” (Lidström Holmberg, 1999, s. 16). Där berättar man om kvinnans känslor men ingenting om hur någon av männen kände. Även här spår man på stereotyper om män och kvinnor som är socialt skapade och förmedlar dessa genom text, vilket enligt Fairclough blir en handling för att förstärka dessa stereotyper om känsliga kvinnor och män som inte ska visa några känslor (Ledman, 2012, s. 48). Även Hirdman (2003, s. 27-44) håller med om att lyfta fram skillnader mellan män och kvinnor och tillskriva dem egenskaper utifrån deras genus sänder ett budskap om att män och kvinnor skulle vara motsatser till varandra där kvinnan har de så kallade sämre egenskaperna och ses som svagare. Medan männen och deras egenskaper anses vara idealet och stå över kvinnans egenskaper (ibid).

I läroboken “Boken om SO 1-3” skriven av Lidström Holmberg (1999) så har man valt att berätta om hur flickor och kvinnor samt pojkar och män var klädda på bronsåldern. I samma kapitel så uppmanar man också till diskussion i klassrummet om så kallade tjejkläder och killkläder där eleverna ska diskutera om vilka skillnader det finns idag kring tjejkläder och killkläder (Hedin & Ivansson, 2013). Detta öppnar upp en möjlighet för eleverna att få reflektera över både dåtid och nutid och sin egen roll och identitet i detta. Vilket Karlsson menar är grunden till att elever får ett historiemedvetande. Att elever har en förståelse för hur det har sett ut förr, hur det ser ut idag samt hur det kan se ut i framtiden och hur dessa har ett samband är det som man kallar för historiemedvetande. Denna kunskap hjälper eleverna att få en känsla av sammanhang och tillhörighet, vilket därmed också bidrar till elevernas identitetsbyggande (Karlsson, 2011, s. 53). Vilket också kopplas till Faircloughs teori om hur det sociala påverkar texten samt hur texten påverkar det sociala (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 67-68). I detta fall så ger man eleverna en möjlighet att upptäcka de stereotyper som har skapats i det sociala, i texten och i samhället. Genom att låta eleverna upptäcka detta så producerar de ny kunskap och lär sig inte endast att ta in allt som står i

läroböckerna utan de får även öva på att ifrågasätta varför det finns normer om tjejkädrar och killklädrar och hur dessa normer ser ut. Vilket Gustafsson påpekar är viktigt för eleverna för att kunna utveckla deras historiemedvetande (Gustafsson, 2017, s. 38-39). Detta menar även skolverket är viktigt för elevernas kunskapsutveckling och skolans jämställdhetsarbete (Skolverket, 2024).

Fairclough menar på att även text är en handling och genom texten så kan man påverka världen med sitt språk. Detta går även åt andra hållet där världen, det sociala påverkar språket som vi använder både verbalt och i text. Även historia är en faktor som påverkar det sociala och språket (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 67-68). Vi kan se detta i läroböckerna genom att läroböckerna väljer att förstärka stereotyper kopplat till genus genom språket och bilder. När dessa stereotyper förstärks i läroböckerna som lärare använder flitigt för att ge eleverna kunskap om ämnet historia så får eleverna till sig dessa stereotyper från texterna och bilderna och applicerar detta i det sociala och fortsätter att sprida dem vidare. Det är just därför Fairclough lyfter att det är viktigt att göra kritisk diskursanalys på bland annat läroböcker, det är när vi gör kritiska diskursanalyser som vi identifierar befintliga problem samt producerar ny kunskap (Ledman, 2012, s. 48). Till exempel i detta arbete produceras ny kunskap om hur män och kvinnor representeras i läromedel och hur detta påverkar elevers historiemedvetande och identitetsskapande. Detta kan man dra slutsatser om utifrån att ha gjort en kritisk diskursanalys och bland annat tittat på hur man representerar män och kvinnor, utifrån resultatet så kan man identifiera nya problem och producera ny kunskap om innehållet i dessa läroböcker.

I bildanalysen uppmärksammas att kvinnor är aktivt deltagande i bilderna, men det är männen som styr. Denna slutsats går att dra utifrån maktsymboler som männen bär och genom kroppsspråk där män står och pekar på vad folket ska göra. Det må vara så att kvinnor kanske inte var hövdingar förr och att männen vad de som hade makten, vilket vi kan se även i samhället idag på olika sätt. Det betyder däremot inte att det inte kan påverka eleverna negativt. Att mata eleverna med stereotyper sänder ut ett budskap om att dessa berättelser är rätta och hur det borde vara. Det är endast en av böckerna som problematiserar klädval kopplat till genus. Resterande böcker problematiserar ingenting. Detta skulle kunna påverka flickor och pojkar negativt. Flickor kan få en uppfattning om att de inte är de som ska ha makten och bestämma, och pojkar kan uppfatta det som att man måste vilja vara den som tar ledningen. Skolverket uppmärksammar att ett uteslutande som beror på könstillhörighet kan

få negativa konsekvenser där elever känner att de inte hör hemma och får en känsla av att inte vara inkluderade (Skolverket, 2024).

### 7.3 Identitet och historiemedvetande

Som Karlsson (2011, s. 53) lyfter har historieundervisningen och specifikt de läroböcker som används i den en betydande roll för elevernas identitetsutveckling och historiemedvetande. Karlsson menar på att det till stor del är i läroböckerna i historia som eleverna får möjligheten att känna en gemenskap (ibid). Om eleverna inte får möjligheten att känna denna gemenskap och samhörighet så påverkar det deras identitetsutveckling och historiemedvetande negativt.

Precis som narrativ teori påpekar så är berättelser viktiga för vår identitet, men hur påverkar det eleverna att flickor och kvinnor blir osynliggjorda i läroböckerna? (Robertson, 2018, s. 218). Ammert (2011, s. 36) uppmärksammar att flickor och kvinnors identitetsutveckling försvåras när de inte får möjligheten att se så många flickor och kvinnor att identifiera sig och känna samhörighet med i deras läroböcker. Vilket är en konsekvens av osynliggörandet av flickor och kvinnor. Det försvårar även möjligheten för flickor och kvinnor att bygga upp sitt historiemedvetande eftersom att historiemedvetandet lättare byggs upp när man kan relatera till innehållet (ibid).

För att kunna bygga sin historiska identitet behöver vi kunna relatera och känna en gemenskap till andra. Det är när vi känner gemenskap till andra som vi känner en tillhörighet vilket hjälper oss att skapa vår historiska identitet (Sanderoth et al., 2020, s. 115-119). Om de analyserade läroböckerna osynliggör kvinnor och deras historia så försvårar det för flickor att känna en tillhörighet samt att bygga sin historiska identitet. Det blir inte endast en kränkning mot flickor och kvinnor kring osynliggörandet, det resulterar även i en kränkning mot deras identitetsskapande och möjlighet att känna en samhörighet. Detta tillsammans med att samtidigt stärka de stereotyper som redan finns kring genus kan resultera i negativa konsekvenser för elevers historiemedvetande och identitetsutveckling. Speciellt när både elever och lärare tar till sig läroböckernas innehåll som ren fakta och inte ifrågasätter det så att det kan problematiseras (Gustafsson, 2017, s. 38-38).

Därför är det precis som Ingegerd Tallberg Broman beskriver viktigt att man som verksam inom skolan är upplyst kring vilka stereotyper det finns kopplat till genus. Så att man kan



uppmärksamma de sociala och historiskt konstruerade rollerna som finns kopplat till genus och även göra eleverna medvetna om detta så att de får en egen möjlighet att reflektera över det (Tallberg Broman, 2002, s. 9-10). På så sätt är det positivt när läroböcker uppmanar till diskussion och lyfter vissa samtalsämnen, däremot så var detta mer ett undantag än en norm i läroböckerna som har analyserats.

# Referenslista

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.). Liber.

Ammert, N. (2011). *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. I Ammert, N. (red). Studentlitteratur AB.

Berggren, B. (2011). *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. I Ammert, N. (red) Studentlitteratur AB.

Berge, B. & Widding, G. (2006). En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker. Umeå universitet.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582a7/1553961645852/K%C3%B6n.pdf> (hämtad 15/2-2024)

Christoffersen, L., Johannessen, A. and Andersson, S. trl (2015) *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Studentlitteratur.

Gustafsson, J. (2017). Historielärobokens föreställningar Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000. Uppsala universitet.  
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1089468/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 10/2-2024)

Hedin, A., Ivansson, E. (2013). *Boken om SO 1-3*. Liber AB.

Hirdman, Y. (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Liber AB.

Karlsson, K. (2011). *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. I Ammert, N. (red). Studentlitteratur AB.

Körner, G. (2000). *Grundbok historia forntiden*. Natur och kultur, Stockholm.

Ledman, A. (2012). Att representera och representeras. Umeå universitet.  
<https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:513356/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 5/2-2024)

Lidström Holmberg, C. (1999). *Första boken om bronsåldern*. Liber AB.

Lidström Holmberg, C. (1999). *Första boken om järnåldern*. Liber AB.

Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition: En historiedidaktisk studie*. Umeå Universitet.

<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:570315/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 6/2-2024)

Noah Harari, Y. (2023). *Den ostopptbara människan: så tog vi över världen*. Natur & kultur.

Ohlander, A. S. (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Elanders Sverige AB.

<https://www.regeringen.se/contentassets/469551b3d1684f31983b47f933010ae9/kvinnor-man-och-jamstallldhet-i-laromedel-i-historia-sou-201010/> (hämtad 4/2-2024)

Robertson, A. (2018). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. I Boreus, K. & Bergström, G. (red). Studentlitteratur AB.

Sandberg, K. (2019). *Manligt och kvinnligt i skolämnet historia. Vad har det för konsekvenser för elevernas historiekultur?*. Journal of Humanities and Social Science Education.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1305853/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 05/02-2024)

Sanderoth, I., Båth, S., Werner, M. (2020). *Plats - identitet - lärande: närområden och känsla av sammanhang*. Studentlitteratur AB.

Scott, J. W. (1986). *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. Oxford University Press on behalf of The American Historical Association.

[https://www-jstor-org.proxy.mau.se/stable/pdf/1864376.pdf?refreqid=excelsior%3A1006739762a7fee099d3d0c9866f5047&ab\\_segments=&origin=&acceptTC=1](https://www-jstor-org.proxy.mau.se/stable/pdf/1864376.pdf?refreqid=excelsior%3A1006739762a7fee099d3d0c9866f5047&ab_segments=&origin=&acceptTC=1) (hämtad 27/01-2024)

Skolinspektionen. (2021). *Kvalitetssäkring och val av läromedel*. Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/kvalitetssakring-och-val-av-laromedel/> (hämtad 10/03-2024)

Skolverket. (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 22. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.2cb9d0c18340c7dae31dd/1663664935672/pdf9718.pdf>

Skolverket. (2006). Läromedlens roll i undervisningen. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d8b/1553959190160/pdf1640> (hämtad 10/04-2024)

Skolverket. (2024). Aktivt jämställdhetsarbete i skolan. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/aktivt-jamstalldhetsarbete-i-skolan> (hämtad 09/03-2024)

Skolverket. (2020). Historieundervisningen kan förstärka polarisering. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/historieundervisning-kan-forstarka-polarisering> (hämtad 07/03-2024)

Tallberg Broman, I. (2002). Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning: Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen. Malmö Universitet.

<https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410026/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 17/2)

Vänehem, M. (2010). *Hitta historien*. Bonnier Carlsen Bokförlag, Stockholm.

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