



VÄRDEFULL ELLER VÄRDELÖS?

Om värdegrund och genus i läromedel i svenska

av Caroline Graeske

Ett problem för många unga kvinnor idag är vanföreställningen att tillhöra det historiskt utplånade könet.¹

Under det senaste decenniet har det publicerats flera rapporter från bland annat Skolverket och Delegationen för jämställdhet i skolan som visar på brister i läromedel gällande genusperspektiv och skolans värdegrund.² I februari 2010 kom en ny utredning om historieböcker som visar på ett illavarslande resultat. Kvinnorna förekommer nästan inte alls i det undersökta materialet och i den mån de finns med är texterna diskriminerande.³ Detta föranleder en viss oro att liknande resultat även gäller för andra ämnen. Inom svenskämnet saknas likväl fortfarande denna typ av undersökningar, vilket är anmärkningsvärt med tanke på att flera forskare idag betraktar svenskämnet som ett demokratiämne där frågor om mångfald och »flerstämmighet« är avgörande.⁴

Det finns ett antal studier som på olika sätt anlägger ett skol- och ämneshistoriskt perspektiv på litteraturundervisning och läroböcker för gymnasiet.⁵ Men bilden av nyare läromedel är begränsad. På senare tid har främst den uppgiftskultur som präglar dagens läromedel stått i fokus alternativt lärarnas val och användning av läromedel.⁶ Det finns också undersökningar som behandlar digitala läromedel och deras funktion,⁷ men få studier utgår från värdegrunden och genus.⁸

Inom litteraturvetenskapen har det emellertid under de senaste decennierna bedrivits forskning kring genus och litterär kanon och många forskare har påvisat att kön är en avgörande faktor i litteraturhistorieskrivningen.⁹ Även flertalet studier om enskilda författarskap visar att skrivande kvinnor ofta marginaliseras i litteraturhistorieskrivningen.¹⁰

Men hur har då denna forskning kommit läromedlen till godo? Hur har genus och värdegrundfrågor integrerats i skolans läromedel för ämnet svenska? Och hur förhåller sig en traditionell normerande kanon till ett modernt sätt att se på genus och värdegrund?

Skolans värdegrund

Värdegrund är ett centralt begrepp inom skolan som har med demokrati, normer och värden att göra.¹¹ En viktig del av värdegrunden är genus och jämställdhet.¹² I styrdokumentet står skolans värdegrundsuppdrag klart uttryckt och i läroplanen för de frivilliga skolformerna betonas faktorer som elevens förmåga till »förståelse och medmänsklighet«, uppmuntran genom »saklighet och allsidighet« samt elevens rätt till en »likvärdig utbildning«.¹³ Läroplanen vilar därmed på en demokratisk grund där alla elever ska behandlas likvärdigt och ha samma möjligheter till kunskap och utveckling, dessutom ska all form av diskriminering motverkas.¹⁴

Demokratiaspekterna är också mycket viktiga i svenskämnet, och centrala mål i gymnasieskolans kurser är att eleverna ska kunna »formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer«, samt kunna se »samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer«. ¹⁵ Vidare påtalas det i styrdokumentet att »skönlitteraturen bär på en del av vårt kulturarv« och att eleverna ska möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och skilda genrer, från Norden och andra delar av världen samt att läsningen ska vara kunskaps- och demokratiutvecklande. ¹⁶ Skolan ska i sin verksamhet således inte bara förmedla kunskaper utan också förankra grundläggande demokratiska värderingar och verka för ett jämställt samhälle. ¹⁷

Syftet med denna artikel är därför att undersöka hur skolans värdegrund kommer till uttryck i nyare läromedel i svenska för gymnasiet. Vilka bilder av män och kvinnor förmedlas? Hur framställs kunskapen och hur förhåller sig läromedlen till värdegrunden?

Läromedel i svenska – några nedslag

I denna artikel kommer jag att göra nedslag i tre olika läromedel i svenska för gymnasieskolan för att undersöka hur värdegrunden kommer till uttryck: Ulf Janssons *Den levande litteraturen* (1995), Svante Skoglunds *Texter och tankar: 1900-talets litteratur* (1998) samt Hans-Erik Ekengren och Brita Lorentzon Ekengrens *Ekengrens svenska: litteraturbok 2* (2003). ¹⁸ Valet av dessa läroböcker har att göra med att de har sålts i stora upplagor, att de idag används i flertalet gymnasieskolor och att de är tillkomna efter läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. ¹⁹ Dessutom producerades dessa läroböcker i en tid då kanondebatten och -forskningen med ett genusperspektiv

pågick som bäst i Sverige. ²⁰ Nämnas ska också att jag här begränsar mig till att göra nedslag i 1900-talets litteraturhistorieskrivning eftersom detta är det decennium då marginaliserade grupper alltmer uppmärksammas. Att jag berör enbart tre läromedel beror på utrymmesskäl och jag vill noga poängtera att jag inte är ute efter att plocka poänger och hänga ut enskilda läromedelsförfattare som med all sannolikhet vill göra ett gott arbete. Istället vill jag fokusera på en seglivad struktur som trots skolans styrdokument tycks vara svår att forcera. ²¹

Analysen kommer att beröra värderingar och föreställningar som man kan finna i texterna och hur dessa bidrar till att skapa och återskapa föreställningar, fördomar och attityder. Frågor som kommer att ställas är: Vilka grupper finns inkluderade och exkluderade i läromedlets framställningar? Vem vänder sig texten till genom språkbruk och exempel? Finns det explicita och implicita värdemässiga utgångspunkter som texten bygger på? Förekommer det stereotyper och i vilken mån luckrar läromedlen upp eller befäster traditionella genusmönster? ²²

En viktig utgångspunkt i studien har varit ett genusperspektiv där jag använder mig av ett intersektionellt förhållningssätt som fokuserar skärningspunkten mellan olika samhällseliga maktordningar som baseras på genus, klass, etnicitet, nationalitet och sexualitet. ²³ Fördelen med ett intersektionellt perspektiv är att det sätter ljuset på hur olika maktordningar samverkar, hur de förstärker eller försvagar, konkurrerar eller kompletterar varandra. ²⁴ Begreppet intersektionalitet kan således ses som ett redskap för att förstå olika aktörers villkor i ett samhälle som karaktäriseras av förändrade genusrelationer, migration, globalisering, nya livsstilar och samlivsformer, nya och gamla professioner. ²⁵

Då genusmönstren i skolan ofta följer samhällsrörelser i stort är ett perspektiv där flera maktordningar står i fokus användbart. ²⁶ Genus som kategori måste kompletteras med andra faktorer och situationsbestämningar som just

klass, etnicitet och sexuell läggning för att resultatet ska få större relevans. Så vad visar då analysen?

Representation – inkludering och exkludering

Den levande litteraturen av Ulf Jansson är kronologiskt uppbyggd och börjar följligen med antiken och avslutas med ett avsnitt om samtida litteratur. I kapitlen, »Omvälvningarnas decennier«, »Manligt, kvinnligt, jämlikt«, »I vår tid« samt »Samtida berättare« tas 1900-talet upp.²⁷ Här, liksom i övriga kapitel, porträtteras enskilda författare ingående där insprängda textcitater från deras produktion ska exemplifiera karaktäristiska stildrag. Varje nytt kapitel inleds med en kort historisk översikt och därefter porträtteras författarna i förhållande till den historiska kontexten. Parallellt med grundtexten löper genomgående kortare avsnitt med fördjupningar, vilka är markerade med rött, för att underlätta arbetet med läroboken i heterogena klasser där eleverna har olika ambitioner och förmågor.²⁸ Det urval av författare som gjorts ska liksom upplägget vara anpassat efter gymnasieskolan och de mål som den arbetar mot. Jansson skriver i förordet:

Den levande litteraturen är en litteraturhistoria, anpassad till gymnasiet A- och B-kurs i svenska. Tyngdpunkten ligger på modern litteratur, särskilt från 1900-talet, och presentationen av nya författarskap har utformats med tanke på de nedslag i modern litteratur som skall ske under A-kursen.²⁹

Läroboken *Texter och tankar: 1900-talets litteratur*, som är avsedd för gymnasiet kurs B i svenska, har däremot inte en traditionell kronologisk struktur utan här är upplägget tematiskt. Boken innefattar både litteraturhistorisk handledning och textutsnitt där tiden 1900-tal delas

in i tre olika delar. Den första delen beskriver 1900-talets politiska händelser och kulturella strömningar. Därefter skildras olika typer av författarroller: »Förnyare«, »Samhällskritiker« och »Berättare«, och i bokens sista del behandlas 1900-talslitteraturen utifrån tre olika synvinklar. Här tas olika krigsskildringar upp under rubriken »Fasornas sekel«, i kapitlet »Kvinnor och män« är temat sexualitet och »könsroller« i fokus och i kapitlet »Land och stad« tas spänningarna mellan stad och landsbygd upp. Läroboken avslutas med kapitlet »Litteraturläsarens verktygslåda« där eleverna får tips och »handfasta förslag« på arbetssätt.³⁰ Något förord som förklarar urvalskriterier finns emellertid inte.

Ekengrens svenska: litteraturbok 2 innehåller både 1800- och 1900-talet och är kronologiskt upplagd. Tiden 1900-tal delas in i tre kapitel, »1900-talet. Förändringens tid«, »Svenskt 1900-tal« samt »Poesin lever!«, där varje kapitel avslutas med ett avsnitt som heter »Fundera, reflektera, diskutera«.³¹ Läroboken ska enligt författarna vara en »allt-i-ett-bok«, det vill säga både en litteraturhistorisk handledning och en antologi. Författarna redogör inte närmare för sina urvalskriterier mer än att de har »eftersträvat att ge eleverna exempel på välkända och representativa texter.«³²

Redan vid en första överblick, genom att läsa kapitelrubrikerna och se vilka författare som tas med i innehållsförteckningen, upptäcker läsaren att de vita, västerländska männen är överrepresenterade i samtliga valda läroböcker. I *Den levande litteraturen* framkommer vid en kvantitativ analys att de manliga författarna tilldelas 61 av 1900-talets totalt 75 författarporträtt, det vill säga 81 procent, medan kvinnorna får 14 porträtt, 19 procent. Endast tre författare, alla män, kommer från länder utanför Europa och USA, det vill säga fyra procent.

I *Texter och tankar* presenteras totalt 49 stycken 1900-talsförfattare och av dessa är 35 män, 71 procent, och 14 stycken är kvinnor, 29 procent. Överlag är det västerländska författare som

skildras men fyra porträtt, 8 procent, har ägnats åt författare från andra länder än USA och de i Europa, av dessa är en man och tre kvinnor.

I *Ekengrens svenska* har fler kvinnor tagit plats. Fortfarande ligger emellertid fokus på västerlandet, främst nordisk och svensk litteratur. Av totalt 34 författarporträtt har 20 stycken tilldelats män, 59 procent, medan kvinnorna får 14 porträtt, det vill säga 41 procent. Endast en utomeuropeisk författare representeras, tre procent, och han är man.

Språkbruk – nydanare och särlingar

Men det är inte bara kvantitativt som de vita, västerländska männen dominerar. Även kvalitativt förespråkas en västerländsk, manlig diskurs.³³ I *Den levande litteraturen* förekommer många superlativer när det gäller de vita, västerländska männens författargärningar. Deras författarproduktion står alltid i centrum och de porträtterade männen blir nydanare, banbrytare, upprorsmän och modernismens centralfigurer som gör succé (s. 237–249). Exempelvis beskrivs Gunnar Ekelöf som en »experimenterande modernist« som »fascinerar« (s. 266 f), George Orwell berättar »elegant« och »slagkraftigt« (s. 302), Norman Mailer är »ojämn men kraftfull«, Stig Dagerman beskrivs som en »suggestiv stilkonstnär« (s. 314), Erik Lindegrens poesi präglas av ett »starkt, öppet känslospel« (s. 323), och »den främste svenske romanförfattaren i nutid« är Sven Delblanc (s. 353). Och listan över framgångsrika, nydanande skrivande män skulle kunna göras mycket, mycket längre.

De skrivande kvinnorna däremot porträtteras inte på samma sätt i *Den levande litteraturen*. Främst bland »kvinnliga författare i Sverige idag« står Kerstin Ekman (s. 355). Hon skildrar vanligtvis kvinnor och hennes stil är »detaljrik

och precis, ren och klar« och den har givit henne både många läsare men också epitetet »en av den svenska prosans konstnärer« (s. 356). I porträttet av Ekman förekommer således många positiva omdömen, men här finns också ett explicit ställningstagande. Ekman idealiseras som »kvinnlig författare« och det poängteras att hon i huvudsak skildrar kvinnor och deras liv, inte en samhällsutveckling och det moderna samhällets utformning som Delblanc beskriver (s. 355 f).

En »skarp profil inom modern svensk litteratur« (s. 361) i *Den levande litteraturen* är också Sara Lidman. Här fokuseras Lidmans sociala engagemang och hennes förespråkande av »solidaritet med tredje världen« (s. 361). Hennes ingripande i Vietnamfrågan påtalas och det nämns att Lidman var med om att »vända svensk opinion och förändra den svenska utrikespolitiken« (s. 361). Men trots detta är det inte som opinionsbildare och förnyare hon främst skildras. Lidman blir istället »de oälskades språkrör« och intresset för svaga och utsatta är den »moraliska kärnan« i hennes författarskap (s. 361). Det konstateras också att Lidman låter sina karaktärer i sina romanepos om »småbrukarna i Norrlands inland« tala »sitt eget språk« och att detta är ett »försök till realism« (s. 361). Lidmans språkbruk framställs alltså inte som nyskapande eller nydanande.

Nyskapande är istället Torgny Lindgren. Hans originalitet och »särart« ligger i hans smak för skrönor och i hans behandling av språket. Lindgren skriver på dialekt »med vimmel av bibliska talesätt och ordspråk«, på ett sätt som gör att han lyckas »tvinga in läsarna i hans värld«. Här talas det inte om några »försök till realism« utan »Lindgrens berättelser har ofta en grund av handfast realism« (s. 363).

Också i *Texter och tankar* är förnyarna i huvudsak män: Filippo Tommaso Marinetti, Vladimir Majakovskij, Marcel Proust, James Joyce, Franz Kafka, André Breton, Gunnar Ekelöf och Tomas Tranströmer porträtteras alla under rubriken »Förnyare« (s. 16–44). Proust blir här »modernismens mest mytomspunna

författare« och hans stil är »dröjande och analytisk« (s. 30). Joyce å sin sida skriver »experimentell prosa« och är en modern »motsvarighet till Homeros« (s. 33), Kafka har skrivit en av »1900-talslitteraturens mest omtalade böcker« (s. 35) och Ekelöf blir en »formsäker tanke-diktare« som tagit intryck av de »modernistiska strömningarna« (s. 43). Endast två kvinnor förekommer i detta kapitel, Edith Södergran och Katarina Frostenson, och till skillnad från de manliga författarna vilka tydligt kopplas samman med en litterär tradition, tenderar dessa författare att framställas som udda och särpräglade utan kopplingar till en litterär tradition. Edith Södergran som är en av de »mest älskade av 1900-talets svenskspråkiga poeter«, har ett »egenartat«, kontrastrikt bildspråk (s. 41) och Katarina Frostenson representerar utan kopplingar till andra författare »den uppbrutna, ofta starkt rytmiska lyriken« (s. 44).

Samma mönster, där kvinnorna tenderar att bli avvikare från normen, hittar vi i *Ekengrens svenska*. Här är representationen av kvinnorna betydligt bättre,³⁴ men även om de skrivande kvinnorna är fler är språkbruket stundtals degraderande och marginaliserande. Några exempel: Gertrude Stein »ville ge ordkonsten nya möjligheter«, men det var inte som författare som hon »attraherade« utan som litteraturteoretiker och »[s]jittande i sin berömda soffa« gav hon unga författarkollegor »inspiration, uppmuntran, kritik och handgripliga råd om skrivandets hantverk« (s. 144). Steins storhet tycks alltså främst ligga i rollen som en terapeutisk, omvårdande gestalt som hjälper sina yngre kollegor till framgång. Någon författarbegåvning var hon inte. Sachs å sin sida får personifiera den »judiska tragedin«. Hon gav koncentrationslägrens alla mördade judar en röst och dikterna blir hennes »livsöde«. Här betonas således de privata omständigheterna, och biografen tenderar att legitimera dikten då exilen sågs vara en »förutsättning« för Sachs »poetiska kraft och skaparförmåga«. »Hon kunde sätta ord på sina upplevelser« (s. 158).

En kvinnlig författare som finns med i samtliga undersökta läroböcker och som i stor utsträckning sammankopplas med sin biografi är Edith Södergran. Hon är en av de 1900-talsförfattare som tydligast kartläggs vad gäller familjerelationer, skolgång och sjukdomar. Också hon sägs skriva utifrån privata erfarenheter och hon påstås i *Den levande litteraturen* ha ett så kallat djärvt »kvinnomedvetande« (s. 258) och hennes skildringar präglas av »könsmysticism« (s. 59). Södergrans produktion värderas därmed uttryckligen efter kön. Hon är en av de främsta modernisterna, men hon är kvinna, egensinnig och apart (s. 258 f).

Även författaren Karen Blixen framställs som udda och avvikande i *Den levande litteraturen*. Blixens författargärning sägs stå »helt vid sidan av alla moderna litterära strömningar« (s. 284) och hon skapar intriger vilka är »fullmatade av romantisk skåpmat som nattliga ritter, dubbelgångare och personförväxlingar« som »ändå« höjer sig »över veckotidningsnivån« (s. 285).³⁵ Också i *Ekengrens svenska* blir Blixen apart: Karen Blixen är en »annorlunda författare och personlighet i den nordiska litteraturen« (s. 188). Hennes liv i Afrika skildras och det nämns att hon hade svårt att bli förstådd i sin samtid eftersom danskarna ansåg att hon skrev »sjukligt«. »För dem var hon en demon i kvinnoskepnad.« (s. 189)

En av de få manliga författare som också beskrivs som särpräglad och egenartad är Franz Kafka. Han skildras i samtliga läromedel, liksom Södergran, som udda och sjuklig och hans biografi får relativt stor plats. I *Ekengrens svenska* omnämns hans uppväxt, studier och tuberkulosjukdom och han framställs som en »säregen« människa som berättar om ett »skuggrike«, en »mardrömsvärld, full av hot och underliggande makter« (s. 181). Också i *Den levande litteraturen* tas Kafkas uppväxt upp och han sägs vara »djupt präglad« av sin personliga situation. Men han sägs också vara 1900-talets »främsta författare« och »[f]örmodligen skulle han utnännas till den

allra främste, om det kom till en omröstning bland litteraturvetare« (s. 241). Det särpräglade och udda tycks alltså inte få några negativa konsekvenser för värderingen av Kafkas prestationer vilket är fallet för Södergran och Blixen som uppenbarligen särskiljs och degraderas på grund av kön.

Också om man jämför författarporträtten av Sonja Åkesson, Tomas Tranströmer och Göran Palm framkommer ett mönster där deras produktion värderas utifrån författarens kön. I *Den levande litteraturen* beskrivs Tranströmers dikter som koncentrerade, lågmälda och »klassiska«, Palms är politiska och debatterande, Åkessons behandlar »vardagliga ting«, »bitter självuppgörelse«, ensamhet och »trassel med nerverna« (s. 322 ff). I *Ekengrens svenska* konstateras det att »Sonja Åkesson inte diktar om de stora livsfrågorna. Hennes dikter handlar om den gråa trista vardagen om kontaktlösheten i storstädernas betongöknar, om misslyckade äktenskap och tristess.« (s. 338) Om Tomas Tranströmer skrivs det däremot att han kommit att bli »stilbildande i den svenska lyriken« och han har ett »rykte som metaforernas mästare« nationellt och internationellt (s. 330 f).

Slutsatsen av detta blir att de kvinnliga författarna i de undersökta läromedlen förkroppsligar det vardagliga, låga, om man så vill, liksom det känslolösa och privata sprunget ur egna erfarenheter som ligger vid sidan av moderna strömningar, medan männen representerar traditionen och det nydanande, det mångsidiga. Dessa beskrivningar stämmer alla väl överens med Anna Williams teser i studien *Stjärnor utan stjärnbilder* (1997) där hon hävdar att män och kvinnor systematiskt framställs på olika sätt i litteraturhistorieskrivningen. I skildringar av männens författargärningar poängteras det universella och nyskapande. Kvinnorna däremot porträtteras utifrån sin privata situation och biografi.³⁶

Stereotyper – bilder av manlighet och kvinnlighet

Litteraturhistorieskrivningens segregande mekanismer gör sig alltså gällande även i de undersökta läromedlen. Ytterligare ett kännetecken är tendensen att använda stereotyper som bygger på traditionella tankemönster om manlighet och kvinnlighet, hur män och kvinnor bör vara och agera.³⁷ De manliga författarna tenderar följaktligen i stor utsträckning att framställas som genier, debattörer, äventyrare och rebeller, klichéer vilka alla kan kopplas samman med traditionell manlighet där egenskaper som intellekt, handlingskraft, virilitet, mod, styrka och upprorskraft, är centrala.³⁸ Dessa stereotyper skapas av språkbruket, de språkliga diskurserna, men de framkommer också i bildmaterialet i läromedlen. Bilden av det manliga geniet manifesteras kanske allra tydligast i de bilder som visar »vetenskapsmän« som Albert Einstein och Sigmund Freud i *Den levande litteraturen* vilka båda representerar förnyelse i »Omvälvningarnas decennium« (s. 228, 234). Men även de författare som idealiseras genom storslagna epitet skulle kunna höra hemma här. Kvinnliga genier däremot är det ont om. De kvinnliga författare som får lovord är i första hand just »kvinnliga författare« och de saknar lysande stjärnbilder och genistatus.³⁹

Noteras ska också att geniet uteslutande representeras av vita, västerländska medel- och överklassmän som i allmänhet har hög utbildning. Författare med proletär arbetarbakgrund tenderar istället att framstå som debattörer och »samhällskritiker«. Här är Wilhelm Moberg ett typiskt fall som tas upp i *Texter och tankar* under just kapitlet »samhällskritiker« (s. 64 ff). Porträttet av Göran Palm i *Den levande litteraturen* är ytterligare ett exempel på en debattör (s. 236) liksom Mikael Wiehe i *Ekengrens svenska* (s. 326 f). Även de få utomeuropeiska

författare som tas upp i läromedlen beskrivs ofta som debattörer, och således framställs både Gabriel García Márquez och Alexander Solsjenitsyn i *Texter och tankar* som »samhällskritiska« berättare (s. 110, 152).

Ytterligare en vanligt förekommande manlig stereotyp i läromedlen är rebellen som gör uppror mot samhällets konventioner. Bertholt Brecht framställs till exempel i *Texter och tankar* som en revoltör och »upprorsman«, en »provokationens mästare« (s. 57). Även Majakovskij blir rebell och »revolutionsdiktare« liksom Marinetti, ledaren av den italienska futurismen som också han besjunger »mod, djärvhet och uppror« (s. 23).

Två andra författare och vispoeter som framställs som rebeller är Bob Dylan och Ulf Lundell. I *Den levande litteraturen* blir de både stora scenartister och upproriska generationsförfattare (s. 334 ff). Några kvinnliga rockrebeller synliggörs emellertid inte i denna lärobok och någon modern vis- eller rockpoet som är kvinna porträtteras inte överhuvudtaget.⁴⁰

Ännu en manlig stereotyp som finns representerad i materialet är äventyraren. Ett tydligt exempel på en sådan är Ernest Hemingway som i *Texter och tankar* och *Ekengrens svenska* poserar på bilder som anknyter till jakt och fiske samtidigt som hans fascination för faror tas upp. I *Den levande litteraturen* påpekas det även att Hemingways manliga huvudpersoner ofta utmanar faran och söker döden för att »de vill övervinna skräcken för den. Först då förstår de känna sig som helgjutna män.« (s. 273) Detta påstående anknyter tydligt till konstruktionen av traditionell manlighet där självbehärskning och kontroll är viktiga egenskaper.⁴¹ Även manliga författare som skildrar krig tenderar att framställas som äventyrare som bemästrar faror. Nästan undantagslöst är kriget männens arena.⁴² I kapitlet »Fasornas sekel« i *Texter och tankar* finns emellertid två kvinnor representerade, Anna Achmatova och Svetlana Aleksijevitj, som båda visar på krigets baksidor (s. 157–163).

De feminina stereotyperna utgörs i övrigt främst av två klichéer: den sjuka kvinnan och den medvetna »kvinno-sakskvinnan«. Den sjuka, klena kvinnan var en relativt vanlig stereotyp i början av 1900-talet och det är tydligt att den lever kvar i vissa författarporträtt.⁴³ Det tydligaste exemplet är Agnes von Krusenstjerna som i *Den levande litteraturen* stigmatiseras och omnämns som »hysterika«. Här får hennes »återkommande vistelser på sinnessjukhus« stort utrymme och en rubrik heter »Att skriva sig frisk« där det konstateras att skrivandet var ett sätt för Krusenstjerna att dämpa ångesten. Krusenstjernas skrivande är alltså främst av terapeutiskt slag och hennes man David Sprengel hjälpte henne att färdigställa verken. »Sprengel blev resten av hennes liv ett viktigt stöd i allt hon företog sig. Han skrev också långa partier av hennes böcker.« (s. 288) Spetsar man till det framställs Krusenstjerna här som en hjälplös sjuk kvinna som står i starkt beroendeförhållande till sin man, privat som professionellt. Även en författare som Karin Boye tenderar att bli sjukdomsförklarad. Hon sägs i *Ekengrens svenska* vara en författare i »allvarlig kris«, »ensam och isolerad« (s. 315), och i *Den levande litteraturen* är hennes kärlek till en annan kvinna grunden till hennes självmord (s. 289 f).

De rebelliska, samhällskritiska kvinnorna lyser med sin frånvaro. Sara Lidman framställs mer som en ofarlig provinsförfattare än som en samhällskritisk debattör och opinionsbildare i *Den levande litteraturen*, och Moa Martinson som, i likhet med de manliga debattörerna, har en proletär bakgrund sägs i *Ekengrens svenska* främst skildra »kvinno-sakskvinnors verklighet i statar-köken«. Martinson skildras uteslutande som en »[s]trävsam torparhustru« som skriver om kvinnor och barns liv (s. 229). De kvinnliga samhällskritiska debattörerna utmålas därmed som medvetna kvinnor vilka skildrar »kvinno-världar«, och författare som Moa Martinson, Elin Wägner, Sigrid Undset, Cora Sandel, Karen Blixen, Simone de Beauvoir, Suzanne Brøgger och Inger Alfvén samlas alla i separata

kapitel: »Män och kvinnor« i *Texter och tankar* (s. 174–211) samt »Kvinnovärldar« i *Den levande litteraturen* (s. 281–289). Denna tendens att polarisera könen och att placera kvinnor i särskilda kapitel, så kallade »kvinnofack«,⁴⁴ förstärker den vita, västerländska manliga diskursen där stereotyper som geniet, debattören, revoltören och äventyraren blir svårforcerade hegemonier. Vidare utgör också polariseringen av könen grunden för en dominerande heterosexuell matris där avvikelser lätt kan framstå som problematiska.

Normalisering och andrafiering

Kännetecknande för materialet är också den heterosexuella normen som framförallt framkommer genom bildmaterialet där kärleken mellan man och kvinna ofta åskådliggörs.⁴⁵ Endast vid ett tillfälle omnämns homosexualitet och då i samband med Karin Boyes författarskap. Hennes sexuella läggning skildras som avgörande för hennes skrivande i *Den levande litteraturen* och hennes dikter blir till »allt öppnare självbekännelser« då hon bejakar sin homosexualitet (s. 289). Den homosexuella kärleken tenderar därmed att framstå som problematisk medan den heterosexuella blir opblematis. Heteronormativiteten tycks vara självklar i samtliga läromedel då den heterosexuella matrisen överlag osynliggörs och på så sätt normaliseras.

Inte heller etnicitet och våra nationella minoriteter diskuteras närmare i de undersökta läromedlen. Men i de få porträtt av utomeuropeiska författare som tas upp nämns alltid det nationella ursprunget, och dessa författare tenderar att bli en röst för ett underminerat kollektiv som får representera »de andra«. Uppteendeväckande är vidare det låga antalet av utomeuropeiska kvinnliga författare i materialet. I *Texter och tankar*, där de är bäst representerade, finns tre

författarporträtt av Alice Walker, Hong Ying och Arundhati Roy (s. 72 ff, 111).

Klassaspekter däremot berörs i större utsträckning. Främst förekommer resonemang om klass i kapitlet »Manligt, kvinnligt, jämlikt« i *Den levande litteraturen* där de så kallade »självlärdar« tas upp. Anmärkningsvärt är emellertid att alla som skildras som självlärdar proletärförfattare är män. Moa Martinson, som ju också hade erfarenhet av proletariatet, exkluderas och kön fungerar återigen som en normerande och särskiljande kategori (s. 285 ff). I *Den levande litteraturen* personifierar mannen den skrivande autodidakten och jämlikhetsbegreppet gäller således klass, inte kön.

I *Ekengrens svenska* tas även »senare arbetarförfattare« upp och här omnämns flera kvinnor, exempelvis Elsie Johansson och Majgull Axelsson. Också här konstateras det att »[d]e moderna kvinnliga arbetarförfattarna berättar om kvinnans situation. Men nu handlar det inte om fabriksarbetets helvete. Det handlar i stället om klassresan, om det omskakande men också om det positiva i denna resa.« (s. 241)

Klassaspekten berörs också i *Den levande litteraturen* i samband med porträttet av Yasar Kemal, en av de få författare som inte är västerländsk. Porträttet innefattar ett stycke biografi, vilket hör till ovanligheterna då det gäller manliga författare, där vi som läsare får veta att Kemal är en »man av det enklare folket« men att han så småningom trots tragisk uppväxt blev journalist och författare. Hans sociala patos framhävs och han sägs visa »de enkla människorna att uppror är möjligt« vilket har gjort att hans böcker »verkligt blivit lästa« (s. 343).

Även i författarporträttet av Wole Soyinka fokuseras hans bakgrund och härkomst, och han får dessutom förkroppsliga en hel kontinent som »Afrikas röst«. När han fick nobelpriset 1986 »var det en hel kontinents litteratur som fick sitt erkännande« (s. 349). Karaktäristiskt för porträttet av Soyinka är också att västerlandet polariseras mot Afrika. Soyinka är således »universitetsprofessorn« som förenar sin

»västerländska bildning med sitt afrikanska ursprung«, och hans författargärning framställs som exotisk i den västerländska läsarens ögon. Han skildrar den afrikanska kulturen och dess myter och det blir som »att träda in i något som liknar en fantasivärld« (s. 350). Västerlandet framstår här som en kontrast till Afrika men kontinenterna definieras och förklaras inte närmare vilket förstärker ett vi och dom-tänkande där västerlandet blir normaliserat och Afrika mystifierat och andrafierat.

Värdegrundens värde?

Fortfarande efter flera decenniers forskning om genus och ständigt pågående diskussioner om litteratur och kanon verkar de traditionella genusmönstren i det närmaste oförändrade i de undersökta läromedlen. Värdegrunden, där genus är en central del, tenderar att bli uttryckslös så som den framkommer i detta material. I *Den levande litteraturen, Texter och tankar* och *Ekengrens svenska* inkluderas främst en vit, västerländsk manlig diskurs medan kvinnor, utomeuropeiska författare och nationella minoriteter tydligt exkluderas. Vidare värderas män och kvinnor olika i materialet. I läromedlen skapas, via språkbruk och bilder, stereotyper av manlighet och kvinnlighet vilka är diskriminerande, reducerande och ibland även rent sexistiska. Det sker också en andrafiering av utomeuropiska författare, där utomeuropeiska kvinnor blir dubbelt marginaliserade. Dessa värdemässiga utgångspunkter, explicita och implicita, förstärker och befäster traditionella könsmonster och en heterosexuell matris vilket obönhörligt strider mot skolans värdegrund.

Enligt förordet i *Ekengrens svenska* är ambitionen att skildra »välkända och representativa texter« och eleverna ska med hjälp av materialet kunna söka kunskap på egen hand, göra »sammanställningar« och dra »slutsatser«.

I *Den levande litteraturen*, som vänder sig till »heterogena klasser«, har författaren velat betona de »allmänmänskliga motiven« för att underlätta »temaläsning« kring exempelvis »hjältar« och »kärlek«. Frågan är hur »allmänmänskliga« hjältarna kommer att te sig då eleverna här får kunskaper som baserar sig på stereotypa manliga hegemonier?

Enligt Anna Williams upprätthålls litteraturhistorieskrivningens mekanismer via ett oreflekterat traderande. I denna tradition sammankopplas de skrivande västerländska männen med nationella och internationella litterära sammanhang och deras verk diskuteras utifrån politiska och litterära rörelser och klimat. De skrivande kvinnorna däremot ställs konsekvent utanför huvudströmningarna och deras verk avpolitiserar då frågor som rör kön, äktenskap och kvinnlig sexualitet ses som »kvinnofrågor« vilka inte är intressanta för allmänheten.⁴⁶ Detta mönster återfinns även i de undersökta läromedlen, och trots läroplanens starka skrivning om jämlikhet och jämställdhet finns det alltså en diskrepans mellan de officiella styrdokumenterna och läromedlen.⁴⁷ Kunskapen så som den här presenteras är inte särskilt »saklig och allsidig«.⁴⁸ Nästan inget utrymme ges åt de senaste decenniernas globala förändringar vilka inneburit nya hybrida kulturella identiteter och nya uttryck för maskulinitet och femininitet.⁴⁹ Här sker istället konsekvent en exkludering av vissa grupper och mångfalden, det flerdimensionella,⁵⁰ värdegrunden – den värdefulla – blir värdelös.

Givetvis är det viktigt att poängtera att detta material endast visar på tendenser och att fler insatser måste göras för att se bredden av denna struktur. Att ett läromedel saknar värdegrundsperspektiv behöver heller inte alltid betyda att användningen av läroboken i klassrummet gör det. Läraren har förstås alla möjligheter att påtala eventuella brister och läromedelstexter kan i bästa fall bli underlag för en kritisk metadiskussion kring aspekter som rör didaktikens centrala frågor: Vad läser vi, hur läser vi, och varför?

Det ska också sägas att den enhetliga, organiska handboken redan är ifrågasatt. En lärobok räcker inte idag. Materialet måste kompletteras med fler läromedel, böcker och databaser. De flesta kritiker av den traditionella litteraturhistorien vänder sig också mot enhetliga, sammanhållna, linjära framställningar.⁵¹ Men likväl fortsätter produktionen av läromedel, vilka traderar och cementerar värderingar som strider mot skolans värdegrund, att verka i undervisningssammanhang. Flera forskare hävdar dessutom att lärobokstexter fortfarande har en stark styrande inverkan i klassrummen då de ofta betraktas som »officiella dokument« där innehållet sällan ifrågasätts utan istället uppmanar till »apolitisk common sense-läsning«.⁵²

För Harold Bloom har försöken att förändra den traditionella kanon setts som ett hot mot vårt kulturarv, men Blooms syn är normativ och androcentrisk.⁵³ Även den akademiska litteraturhistorieforskningen i Sverige har länge dominerats av en segregerad tradition, en forskningstradition som är styrd av män vilka har sina intressen i en kontext där

vita, heterosexuella medelklassmän utgör normen.⁵⁴ Isärhållandet och normtänkandet gäller således även det institutionella planet, där aktörerna inte bara förmedlar en enögd litteratur- och kunskapssyn utan också en tradition som vidmakthåller en stereotyp diskurs. Men litteraturhistorieskrivningen rör ju inte bara ett vetenskapligt förhållningssätt utan också ett ideologiskt som styr kanonbildningen samt i förlängningen också den litteratur som läses i skolorna.⁵⁵ Det är därför angeläget att diskussionen om litteraturhistorieskrivningen i skolans läromedel hålls vid liv, särskilt nu när vi står inför en ny gymnasieskola med nya ämnesplaner där eleverna ska utveckla en förståelse för »centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang [min kurs.]«.⁵⁶ Vilka texter och kontexter kommer då att bli värdefulla och utifrån vilka kriterier? I framtiden kan litteraturhistorieböckerna mycket väl stärka sin ställning i klassrummet och kunskaperna om genren blir desto viktigare.

1. Ebba Witt-Brattsröm, m.fl., »Skolflickor måste få rätt till sina hjältinnor«, i *Dagens Nyheter*, 30/8 2010.
2. Ann-Sofie Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, Stockholm: Statens offentliga utredningar, 2010 (SOU 2010:10) samt *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, Stockholm: Statens offentliga utredningar, 2010 (SOU 2010:33). Se även *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, Stockholm: Skolverket, 2006, Moira von Wright, »Genus och fysik: om jämställdhet i läroböcker«, i *Utbildning och demokrati*, 1998:3, s. 5–27 samt *Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program och kursplanetexter*, Stockholm: Skolverket, 2005.
3. Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia*, 2010, s. 67 ff.
4. Eva Hultin, »Svenskämnet som demokratiämne«, i *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2003:2, s. 5–12, Caroline Liberg, »Flerstämmighet, skolan och uppdraget«, i *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2003:2, s. 13–29. Se även Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, (diss.), Stockholm: Lärarhögskolan, 2002 samt Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007.

5. Se t.ex. Jan Thavenius, *Litteraturundervisningen i Sverige 1800–1950: en bibliografi*, Stockholm: Symposion, 1989, *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1991, *Den motsägelsefulla bildningen*, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1995, Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, (diss.), Linköping: Linköpings universitet, 1989, Annica Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter. en undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, (diss.), Lund: Lunds universitet, 1988, Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Uppsala: Uppsala universitet, 1992, Tomas Englund, *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*, (diss. Uppsala), Lund: Studentlitteratur, 1986, Sten-Olof Ullström, *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandlingar*, (diss. Lund), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2002, Bengt-Göran Martinsson, *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960–1979*, Lund: Arkiv, 2004, Christoffer Dahl, *Ett annorlunda BRUS: ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*, Malmö: Malmö högskola, 2009.
6. Stefan Lundström, *Textens väg: om förut-sättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, (diss.), Umeå: Umeå universitet, 2007, Sten-Olof Ullström, »Läroboken som lärare: uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan«, i Anders Sigrell (huvudred.), *Tala, lyssna, skriva, lära – modersmålsundervisningen i ett nordiskt perspektiv: fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2007, s. 125–145. Se även Bodil Englund, »Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning«, i *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärarens val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket, 2006.
7. När det gäller digitala läromedel se t.ex. Susanne Engström, »Resurser för lärande i en digital miljö«, i Susanne V. Knudsen, m.fl. (red.), *Tekst i veks: teoretiske og historiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Oslo: Novus, 2007.
8. Ett välkommet bidrag med ett intersektionellt perspektiv är Angerd Eilards avhandling om läseböcker i skolan, *Modern, svensk och jämställd: om familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*, (diss.), Malmö: Malmö högskola, 2008.
9. Se t.ex. Anna Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*, Stockholm: Gidlund, 1997, Ebba Witt-Brattström, »Har litteraturhistorien ett kön?«, i *Ur könets mörker: litteraturanalyser*, Stockholm: Norstedt, 1993, s. 224–239, Birgitta Holm, »Kvinnor, kanon och kvalitet: ett försök att initiera en debatt kring värdering av litterära verk, speciellt ur feministisk synvinkel«, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1988:3-4, s. 113–116.
10. Se t.ex. Annelie Bränström Öhman, *Kärlekens ödeland: Rut Hillarp och kvinnornas fjortitalmodernism*, (diss. Umeå), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1998, Caroline Graeske, *Bortom ödelandet: en studie i Stina Aronsons författarskap*, (diss. Uppsala), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2003, Anna Nordlund, *Selma Lagerlöfs underbara resa genom den svenska litteraturhistorien 1891–1996*, (diss. Uppsala), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2005. Också inom barn- och ungdomslitteraturforskningen har genus varit en viktig utgångspunkt då man diskuterat olika genrer som flick- och pojkböcker. Lena Kåreland, »Inledning«, i Lena Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Stockholm: Natur och kultur, 2005, s. 9–21. Se även exempelvis Marika Andræ, *Rött eller grönt? Flicka blir kvinna och pojke blir man i Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*, (diss. Uppsala), Stockholm: B. Wahlström, 2001, Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven*, 2002 samt *När pojkar läser och skriver*, Lund: Studentlitteratur, 2007, Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*, (diss. Lund), Stockholm: B. Wahlström, 2002

- och Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*, (diss.), Lund: Lunds universitet, 1992.
11. Jag har valt att diskutera skolans värdegrund i singularis i enlighet med Kennert Orlenius, *Värdegrunden – finns den?*, Hässelby: Runa, 2001. Här ska det emellertid påpekas att begreppet är omdiskuterat. Exempelvis har Lena Kåreland diskuterat om det går att särskilja en värdegrund i ett mångkulturellt samhälle i *Barnboken i samhället*, Lund: Studentlitteratur, 2009, s. 102 ff.
 12. Maria Hedlin, *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*, Stockholm: Liber, 2006.
 13. *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, Stockholm: Skolverket, s. 3 f.
 14. Skollagen § 8, 2010:800, Svensk författningssamling SFS, www.riksdagen.se (Uppgift hämtad 2010-10-03)
 15. Kursplaner för svenska A och B, www.skolverket.se (Uppgift hämtad 2010-10-03)
 16. Kåreland, *Barnboken i samhället*, 2009, s. 116 ff.
 17. Hedlin, *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*, 2006.
 18. Begreppet läromedel avser således här tryckta, traditionella läroböcker. Termen är emellertid långtifrån entydig och kan innefatta alltifrån läroböcker, massmedier och IKT, elevers och lärarens egna erfarenheter etc. Se även Englund, »Vad har vi lärt oss om läromedel?«, 2006.
 19. *Den levande litteraturen* fanns med på Adlibris tio-i-topp-lista hösten 2007. Adlibris hemsida, www.adlibris.se (Uppgift hämtad 2007-11-29).
 20. Exempelvis bör utgivningen av *Nordisk kvinnolitteraturhistoria*, band 1–5, Elisabeth Møller Jensen, m.fl. (red.), Höganäs: Wiken, 1993–2000, ha bidragit till en ökad medvetenhet om litteraturhistorieskrivning, kanon och genusperspektiv.
 21. I en pågående större studie gällande genus och läromedel för gymnasieskolan kommer jag att kunna visa tydligare på omfattningen av denna struktur. Tanken är där att analysera flera nya läroböcker utifrån ett intersektionellt perspektiv samt att intervjua läromedelsförfattare, förlagspersonal och gymnasieelever angående läromedel och skolans värdegrund.
 22. Jfr Moira von Wright, *Genus och text: när kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?*, Stockholm: Skolverket, 1999, s. 51 f.
 23. Nina Lykke, »Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen«, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2003:1, s. 47–56, »Nya perspektiv på intersektionalitet: problem och möjligheter«, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2005:2-3, s. 7–17.
 24. Ibid. Se även Paulina de los Reyes & Diana Mulinari, *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Malmö: Liber, 2005.
 25. Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008, s. 20.
 26. Kåreland, *Modig och stark – eller ligga lågt*, 2005, s. 9 ff.
 27. De övriga avsnitten före 1900-talet är: »Antiken«, »Europas medeltid«, »Renessans och klassicism«, »Upplysningen«, »Romantiken«, »Realism och naturalism« samt »Norden efter 1830«, Ulf Jansson, *Den levande litteraturen: litteraturhistoria för gymnasieskolan*, (1995) första upplagan sjätte tryckningen, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2002.
 28. Ibid. Se förordet.
 29. Ibid. Hädanefter ges sidhänvisningar i löpande text.
 30. Svante Skoglund, *Texter och tankar: 1900-talets litteratur*, första upplagan andra tryckningen, Malmö: Gleerup, 1998, s. 248. Hädanefter ges sidhänvisningar i löpande text.
 31. Hans-Eric Ekengren & Brita Lorentzson Ekengren, *Ekengrens svenska: litteraturbok 2*, första upplagan första tryckningen, Stockholm: Natur och kultur, 2003.
 32. Ibid. Se förordet. Hädanefter ges sidhänvisningar i löpande text.
 33. Med begreppet diskurs avses sammanhängande språkliga uttryck. Språket uppfattas här som summan av de enheter och den struktur som skapar, upprätthåller och utgör begreppsbyggnad och förståelse. Diskurs innebär vidare en icke-essentiell fixering av de språkliga tecken som vi använder oss av. Det handlar om språkliga mönster som dikterar såväl tänkande som handling. Se Norman Fairclough, *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Cop., 1992 samt Marianne Winther Jørgensen &

- Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 7 ff.
34. De »välkända« och »representativa« författarna i förändringens tid är här: Linna, Hemingway, Solzjenitsyn, Joyce, Majakovskij, Kafka och Marquez. Kvinnorna som porträtteras är Stein, Sachs, Blixen, Undset och Duras. *Ekengrens svenska*, 2003, s. 136–223.
 35. Jfr Bränström Öhman, *Kärlekens ödeland*, 1998, där hon visar hur skrivande kvinnor under 1940-talet blev placerade »Någon annanstans« bortom modernismens huvudfära, s. 132.
 36. Jfr Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 183–198.
 37. Jfr Yvonne Hirdman, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö: Liber, 2001, s. 19–98.
 38. Om konstruktion av manlighet se t.ex. R.W. Connell, *Maskuliniteter*, övers. Åsa Lindén, Göteborg: Daidalos, 1999, Claes Ekenstam, m.fl., *Rädd att falla: studier i manlighet*, Stockholm: Gidlund, 1998, Ronny Ambjörnsson, *Mansmyter: James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*, Stockholm: Ordfront, 2001, Torbjörn Forslid, *Varför män? Om manlighet i litteraturen*, Stockholm: Carlsson, 2006.
 39. Jfr Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 185 f.
 40. Jfr exempelvis Hillevi Ganetz studie *Hennes röster: rocktexter av Turid Lundqvist, Eva Dahlgren och Kajsa Grytt*, (diss. Stockholm), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1997, där hon visar på kvinnliga rockmusikers inflytande.
 41. Se t.ex. Forslid, *Varför män?*, 2006.
 42. Jfr Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia*, 2010.
 43. Jfr Karin Johannissons teser om kvinnors sjukdomsroller under sekelskiftet i *Den mörka kontinenten: kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*, Stockholm: Norstedt, 1994, särskilt s. 14–21, s. 229–273.
 44. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 183.
 45. Se exempelvis bildmaterial i *Den levande litteraturen*, s. 232, 236, 264, 283, 288, 292 f, 311, i *Texter och tankar*, s. 8, 133 f, 174, samt i *Ekengrens svenska*, s. 135, 233, 301.
 46. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 183–198.
 47. Jfr även Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia och Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap*, 2010.
 48. Jfr *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, Stockholm: Skolverket, s. 3 f.
 49. Jfr Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008, s. 20.
 50. Jfr Kåreland, *Barnboken i samhället*, 2009, s. 125–147.
 51. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 196.
 52. Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008, s. 25. Se även Ullström, »Läroboken som lärare«, i *Tala, lyssna, skriva, lära*, 2007.
 53. Harold Bloom, *The Western Canon: the Books and School of the Ages*, New York: Harcourt Brace Cop., 1994.
 54. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 189.
 55. *Ibid.*, s. 188 f. Se även Ullström, »Läroboken som lärare«, i *Tala, lyssna, skriva, lära*, 2007 samt Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008.
 56. Förslag till ämnesplan i svenska gy 2011, 2010-09-23, www.skolverket.se (Uppgift hämtad 2010-11-10)

Nyckelord: läromedel, litteraturhistoria, genus, värdegrund

Keywords: teaching aids, literary history, gender, values

Summary

Useful or Useless? Fundamental Values and Gender in Swedish as a School Subject

Lately there are numerous studies that emphasise the limits of gender and fundamental value questions in various teaching aids. In Swedish as a school subject, this kind of research is insufficient, which is noteworthy since several researches today regard Swedish as a subject that deals with issues such as democracy and dialogism in a decisive way. This article analyses three recently published text books aimed at literary history in Swedish as a school subject for upper secondary school with a focus on fundamental values. In the Swedish educational system, fundamental values is a central concept that illuminates matters connected to democracy, norms and values, and gender and equality are particularly significant issues. The study, which is both quantitative and qualitative, will be based on questions of intersectionality. Recurrent questions are thus how various authorships are presented based on gender, class, nationality and sexual preference. The results show that the analysed text books predominantly include a white, western, male discourse while discourses of women, non-European and national minorities clearly are excluded. Furthermore, men and women are valued differently. Stereotypical images of masculinity and femininity that are belittled, and sometimes even sexist, are constructed in the analysed course material. There is also an othering of non-European authors where non-European women are twice as marginalised. These evaluative points of departure, explicit and implicit, strengthen and manifest traditional gender roles and a heterosexual matrix which implacably go against the fundamental values of the Swedish educational system.

Caroline Graeske
Institutionen för språk och kultur
Luleå tekniska universitet
caroline.graeske@ltu.se