

Flitiga flickor och busiga pojkar?

**En diskursanalytisk studie av kön och jämställdhet i två läroböcker i
B1-svenska i sjätte klass i den finska grundskolan**

Satu Prusi
Tammerfors universitet
Fakulteten för kommunikationsvetenskap
Studieprogrammet i nordiska språk
Pro gradu-avhandling
Augusti 2017

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Pohjoismaisten kielten tutkinto-ohjelma

PRUSI, SATU: Flitiga flickor och busiga pojkar? En diskursanalytisk studie av kön och jämställdhet i två läroböcker i B1-svenska i sjätte klass i den finska grundskolan

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua + 3 liitettä

Elokuu 2017

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on sukupuolien rakentumisen sekä sukupuolten välisen tasa-arvon tutkiminen kahdessa peruskoulun kuudennella luokalla käytettävässä B1-ruotsin kielen oppikirjassa. Elokuussa 2016 voimaan astuneissa uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa veloitetaan mm. *sukupuolitietoista* lähestymistapaa opetukseen aiemman sukupuolineutraalin opetustavan sijaan, ja oppivan ympäristön odotetaan arvoillaan ja käytänteillään tukevan oppilasta niin oman sukupuoli-identiteetin, seksuaalisuuden kuin tasa-arvoisen katsantokannan rakentumisessa. Opetussuunnitelman perusteissa ohjataan mm. opetusmateriaalien valinnalla vaikuttamaan positiivisesti inhimillisen moninaisuuden arvostamiseen. Ohjaavana oppaana tutkielmalleni on toiminut vuonna 2015 ilmestynyt opas *Tasa-arvotyö on taitolaji*.

Tutkimuskysymykseni liittyvät sukupuolten jäsentymiseen ja tasa-arvodiskursseihin aineistossani. Selvitän myös ovatko oppimateriaalien tasa-arvodiskurssit yhdensuuntaisia suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenevien tasa-arvodiskurssien kanssa. Hypoteesini on, että oppikirjoissa ilmenee edelleen epätasa-arvoisia käsityksiä sukupuolista.

Tutkielman aineistoksi rajautui kaksi B1-ruotsin kielen oppikirjaa, *Megafon 1* ja *Hallonbåt 1–2* niiden ollessa ainoat tarjolla olevista oppimateriaaleista, joiden kustantajat ilmoittavat sisällöllisesti vastaavan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita. Aineiston pienuudesta huolimatta materiaali antaa kokonaisvaltaisen kuvan siitä, kuinka käsitys sukupuolista ja niiden moninaisuudesta rakentuu ajantasaisessa oppimateriaalissa, sekä siitä millaisia tasa-arvodiskursseja oppimateriaaleissa ilmenee.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostavat Yvonne Hirdmanin (2001) sukupuoliteoria sekä Marianne Winther Jørgensenin ja Louise Phillipsin (1999) diskurssiteoria. Näiden teorioiden avulla rajaan ja luokittelen aineistosta sekä teemat että sukupuolisesti eriytyvän materiaalin, jonka jälkeen selvitän materiaalin diskurssit eriyttämällä esiintyvät merkityssysteemit sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta. Tutkielman tulokset todentavat hypoteesini, mutta ne osoittavat myös sen, että tasa-arvodiskurssi rakentuu alati uudelleen, myös oppimateriaaleissa.

Avainsanat: diskurssi, oppikirja-analyysi, sukupuoli, tasa-arvo, sukupuolen moninaisuus

Innehåll

1 INLEDNING	1
1.1 Styrdokument.....	5
1.2 Syfte	8
1.3 Tidigare forskning.....	9
1.4 Disposition	16
2 CENTRALA BEGREPP I UNDERSÖKNINGEN.....	16
2.1 Lärobok, elev och studerande	16
2.2 Kön och genus.....	17
2.3 Kön-/genusmedveten undervisning	18
2.4 Mångfald av kön och könsrollsstereotyper	19
2.5 Jämlikhet och jämställdhet.....	20
2.6 Kvinnligt och manligt	21
2.7 Heteronormativitet	21
3 TEORETISK REFERENSRAM.....	21
3.1 Heteronormativa praktiker	22
3.2 Genusteori	24
3.3 Kön i läromedel.....	26
3.4 Diskursanalys	27
3.5 Jämställdhet i Finland	33
3.5.1 Beslutsfattande.....	33
3.5.2 Utbildning.....	33
3.5.3 Arbetslivet	34
3.5.4 Kombinerande av familje- och arbetsliv	35
3.5.5 Män och jämställdhet.....	35
3.5.6 Våld mot kvinnor, i nära relationer och människohandel	36
3.5.7 Integrering av könsperspektiv i ekonomisk politik	36
4 MATERIAL OCH METOD	37
4.1 De undersökta läroböckerna och styrdokumentet.....	37
4.2 Diskursanalys som metod	41
4.2.1 Språklig förankring.....	43
4.2.2 Visuellt förankring.....	44
5 RESULTAT AV DISKURSIV ANALYS AV KÖN OCH JÄMSTÄLLDHET ...	45
5.1 Konstruktion av könen.....	46
5.2 Social förankring av jämställdhetsdiskurser i Finland.....	52
5.2.1 Den manliga makten.....	53
5.2.2 Den händiga pojken och den duktiga flickan	53
5.2.3 Den höglönade, fastanställda mannen	54

5.2.4	Den försörjande pappan och hemmamamman	55
5.2.5	Den stereotypa mannen och den lidande kvinnan	55
5.2.6	Den fattigdom bekämpande kvinnan	57
5.3	Språklig och visuell förankring samt diskurserna i materialet.....	58
5.3.1	Arbete och skola	59
5.3.2	Familj.....	60
5.3.3	Fritid	64
5.3.4	Egenskaper.....	66
5.3.5	Diskurser av jämställdhet	67
5.3.6	Sociala praktiker	71
6	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	73
	Material.....	76
	Litteratur	76
	Bilaga 1.....	81
	Bilaga 2.....	82
	Bilaga 3.....	83

1 Inledning

Jämställdhet orsakar kontinuerlig diskussion i Finland, även om landet har konstaterats vara ett av de mest jämställda länderna i världen (World Economic Forum 2015: 16, 27). Jämställdhetslag stiftades 1986 och den kompletterades med diskrimineringslag 2014 (Finlex 609/1986, 1325/2014). Jämställdhetslagens syfte definieras i första paragrafen, och det är att förebygga diskriminering på grund av kön samt att främja jämställdhet mellan könen. Främjande av kvinnornas ställning speciellt i arbetslivet är ett av jämställdhetslagens centrala syften såsom förebyggande av diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck eller på grund av funktionsnedsättning eller t.ex. kulturell bakgrund. (Finlex 609/1986, 1325/2014: §1.) Lagar består av skyldigheter och åtgärder som ska förverkligas inom arbetslivet och t.ex. utbildning för att främja jämställdhet mellan könen. Jämställdhet betyder att man strävar efter att människorna av t.ex. olika kön, ursprung eller sexuell läggning ska uppskattas och behandlas lika. Diskussioner och debatter om jämställdheten gäller oftast samhälle, arbetsliv och lön, men jämställdhet och könsrollsstereotyper diskuteras även inom skolväsendet (Yle 2015). Könsrollsstereotyper ska dock undvikas i undervisningsmaterial (Utbildningsstyrelsen 2011: 3–4).

Utfyllnad av jämställdhetslagen den 30 december 2014 medförde plikten att varje läroanstalt inom grundutbildningen ska utarbeta en jämställdhetsplan för ifrågavarande skola (Finlex 1329/ 2014: 5a §). Därtill kompletterades grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen med en liknande bestämmelse gällande utarbetande av jämställdhetsplan i läroanstalter (Utbildningsstyrelsen 2015). Fastän det finns lagar och förordningar i Finland, finns det fortfarande brister i jämställdhet. Det manliga könet är fortfarande i en dominerande position jämfört med det kvinnliga könet t.ex. när man jämför löner, yrken och utbildning. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 14–22.)

Människans värdevärld börjar formulera sig redan i ungdomen och därför har den grundläggande utbildningen en viktig uppgift att främja jämställdhet mellan könen och öka genusmedvetenhet. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 förpliktar skolorna till att välja sådana läromedel som främjar jämställdhet som undervisningsmaterial, och att valet ska utföras kritiskt därför att det fortfarande publiceras sådant material som förmedlar samhällets könsstereotyper och på det sättet

uppehåller segregation som baserar sig på könen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 13, Jääskeläinen et al. 2015: 7, 21.)

Läroböcker i språkämnen ger ofta det första intrycket av språket, landet och dess kultur samt av landets invånare för elever. Samtidigt som eleverna skapar och formar sina egna identiteter formar de mer eller mindre medvetet uppfattningar av könsroller i olika kulturer med hjälp av läroböcker i språk. Läroböckerna påverkar formulering av elevens uppfattningar om olika kön, och undervisningsmaterialet borde förmedla en öppen, fördomsfri uppfattning och inte förstärka stereotypa könsroller. (Utbildningsstyrelsen 2011: 3.) Utbildningsstyrelsen har publicerat en promemoria om jämställdhet och kön i undervisningsmaterial (Utbildningsstyrelsen 2011). I promemorian efterlysas läroboksförfattare och förlag att ta hänsyn till köns- och jämställdhetsfrågor i alla faser av tillverkning av undervisningsmaterialet. Begreppet kön och könets mångfald ska alltid öppnas med att granska jämställdhet och likvärdighet när det är möjligt med hänsyn till temat och ämnet i fråga. (Utbildningsstyrelsen 2011:3.)

Det är viktigt att undersöka hurdana könsrolls(stereo)typer eller hurdan bild av jämställdhet elever får av läroböcker, eftersom anvisningarna för könsperspektiv i skola och utbildning är många, men själva materialet och dess innehåll bevakas eller kontrolleras inte av någon. Staten varken bevakar läromaterial ur jämställdhetens synvinkel eller bevakar undervisningsmaterialets förverkligande, den ger endast anvisningar. Förlag och läroboksförfattare är ansvariga om innehållet i undervisningsmaterialet. (Utbildningsstyrelsen 2011: passim, Utbildningsstyrelsen 2014: 13, Ruuska et al. 2015: 19–21.) Jag är intresserad av att ta reda på hurdan bild av olika kön som ges i läroböckerna som används idag och om läroboksförfattare och förlag har tagit hänsyn till utbildningsstyrelsens promemoria.

Läroböcker i svenska är av stort intresse för mig som studerande i nordiska språk därför att i dem kombineras språkinlärning och kulturkunskap om Finland och Sverige. Grundskolans kurser i främmande språk har en sträng tidsgräns inom vilken alla syften ska uppnås. Det är sannolikt att lärarens preliminära intresse ligger i det grammatiska och lexikaliska innehållet medan det hur olika kön presenteras i läroböcker är sekundärt i undervisningen. Könen och jämställdheten i skolorna och i materialet som används i

skolorna har lyfts fram under de senaste åren, inte minst på grund av en handbok om jämställdheten i grundutbildningen av Jääskeläinen et al. (2015). I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 föredras ett könsmedvetet sätt att närma sig könsfrågor i undervisningen, och begreppet *könets mångfald* innebär könsidentitetens alla varianter (Utbildningsstyrelsen 2014: 18). Texten som jag har tryckt med fetstil i den sista meningen i det följande citatet kunde brett tolkat anses ta hänsyn till inte bara elevens jämställdhet i sina ämnesval utan också t.ex. lärares sätt att uppföra sig:

Den grundläggande utbildningens samhälleliga uppdrag är att främja jämlikhet, likabehandling och rättvisa. [...] Den grundläggande utbildningens uppdrag är att för sin del förebygga ojämlikhet och utslagning och att främja jämställdhet mellan könen. Den grundläggande utbildningen ska på ett jämlikt sätt uppmuntra flickor och pojkar i studierna i olika läroämnen och öka kunskapen och insikten om könets mångfald. Varje elev ska få hjälp med att upptäcka sina möjligheter och skapa sin lärtig **utan könsbundna rollmodeller**. (Utbildningsstyrelsen 2014: 18.)

För att kunna fungera och integreras med sin omvärld behöver individen språk. Man socialiserar sig i olika roller och uttrycker sina tankar med hjälp av språket. Språket används både auditivt och i skriftlig form, men även bilder och andra visuella framställningar har sitt eget språk. I skolan framhävs språkets roll: eleverna lyssnar, skriver, talar, tittar, läser och tillägnar sig olika studiehelheter, och deras verklighet uppbyggs samtidigt med hjälp av språket. Därför är det viktigt att undersöka de material som eleverna använder i skolan, speciellt när ingen bevakar att innehållet formar en jämställd enhet. Läroböcker är gemensamma läromedel i skolan och de används praktiskt taget av alla elever oavsett deras kön, religion eller ursprung. På grund av min erfarenhet som lärare vet jag att jämställdhet i skolan framträder närmast ur vardagens och beteendets synpunkt, medan undervisningsmaterialen kvarstår som osynliga först och främst därför att de är opersonliga och deltar passivt i den kommunikativa växelverkan i skolans vardag. Läroböcker förmedlar attityder och uppfattningar, och därför ska de ge en neutral och icke-kategoriserande bild av könsroller (Utbildningsstyrelsen 2011: 3). Kön är en faktor som är närvarande i det vardagliga livet och påverkar oss på olika nivåer. Man klassificerar, kategoriserar och sorterar medmänniskor efter könet både medvetet och omedvetet, och denna sortering hjälper individer att organisera sin omvärld och

verklighet. (Schaumann 2003: 3–4.) Därför är det också viktigt att undersöka om det finns klassificeringar eller kategoriseringar i undervisningsmaterialet och hurdana diskurser som möjliga klasser och kategorier formar.

Majoriteten av studerande i främmande språk vid universitet utexamineras som lärare. Detta betyder att alla dessa blivande lärare ska ha läroböcker som material i sina arbeten. Universitetsstudierna innehåller inte någon kurs där antingen köns- och jämställdhetsfrågor i allmänhet eller i undervisningsmaterialet behandlas. Den här undersökningen ökar medvetenhet om köns- och jämställdhetsfrågor i undervisningsmaterialen i det andra inhemska språket så hädanefter åtminstone de lärare i svenska som läser denna avhandling borde vara medvetna om de rådande jämställdhetsdiskurserna i samhället och i undervisningsmaterialen. Undersökningen erbjuder lärare i svenska intresseväckande information om hur könen presenteras och konstrueras i läroböckerna och förhoppningsvis ger innehållet upphov till livliga diskussioner samt positiva förändringar i hur könen ses och behandlas under lektionerna.

Det är naturligt att aktörer i skolverket, dvs. lärare och elever, fungerar som aktiva parter i eftersträvandet av jämställdhet i skolans vardag, men även läromedel påverkar jämställdhetsfrågor i skolverket. Undervisningsmaterialet påverkar den bild av kvinnor och män som flickor och pojkar formulerar utgående från undervisningsmaterialet (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 16). Lärarna kan inte påverka innehållet i de tryckta läroböckerna om de inte själva har varit med och producerat dem. Lärarna kan påverka bara det hur materialet används och tolkas i klassrummen. Jämställdhet är ett högaktuellt tema i dagens samhälle och därför är det intressant att undersöka vilka föreställningar det finns i läroböcker för tillfället med hänsyn till både den nya läroplanen 2016 och de nya undersökningarna om temat jämställdhet (jfr Jääskeläinen et al. 2015).

Utbildningsstyrelsen (2011) har givit anvisningar till läroboksförfattare och förlag gällande jämställdhet och kön i undervisningsmaterial (jfr kap. 1). De här anvisningarna hjälper med bildandet av arbetsgrupper och planeringen av materialet samt fungerar som en checklista för läroboksförfattare att kontrollera sitt arbete. Det kontrolleras ändå inte om arbetsgrupperna av läroboksförfattare använder listan. Det finns inte heller något slags obligatorisk kontroll för hur dessa anvisningar förverkligas i de färdiga materialen. Trots

promemorian, publiceras det fortfarande läromedel som innehåller diskriminerande material som uppehåller samhällets könsstereotyper (Jääskeläinen et al. 2015:21, jfr ovan).

1.1 Styrdokument

År 2015 publicerade utbildningsstyrelsen en handbok om jämställdhetsarbete i skolorna, *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* av Jääskeläinen et al. Handboken orsakade en het debatt och diskussion i Finland, och dess observationer om jämställdhet i skolkontext fungerar som motivering för mitt undersökningstema.

Jämställdhetens ställning i det finländska samhället beskrivs i början av handboken och det konstateras att grundutbildningen bereder elever för arbetslivets segregation. Attityder och inlärningsresultat blir könsbundna redan i grundutbildningen och därför ska undervisning, produktion av undervisningsmaterial och handledning vara könsmedvetna verksamheter redan i grundskolorna. Enligt arbetsgruppen av handboken är könsfördelning och nedsättning av segregation centrala syften för jämställdhetsarbete i grundutbildningen. Anspråk för jämställdheten utvidgas och blir mångsidigare när man accepterar könets mångfald som en av utgångspunkter i jämställdhetsarbete. Betydelsen av könets mångfald i grundutbildningen öppnas mångsidigt i handboken. (Jääskeläinen et al. 2015: passim.)

Handboken tar ställning till den samhälleliga situationen med jämställdheten och dess förändringsbehov samt vad som kunde och borde förändras i grundutbildningen med hänsyn till jämställdheten. Temana är könsuppdelning och segregation i undervisning, könets mångfald och hur man kan ta hänsyn till den i undervisningen, samt könbaserat och sexuellt störande. Handboken innehåller principer för och exempel på hur grundutbildningen ska utvecklas till en mer köns- och jämställdhetsmedveten enhet med att alla aktörer i och utanför skolverket samarbetar för gemensamma ändamål. (Jääskeläinen et al. 2015: 9–53.)

Handboken framhäver grundutbildningens uppgift att främja jämställdhet mellan könen och att öka könsmedvetenhet. Den påpekar att många faktorer påverkar hur elevens lärtig

utformas enligt elevens kön. Sådana faktorer är t.ex. elevernas intressen, attityder för studerandet, val av ämnen och utbildnings- och yrkesriktning. Ett av forskningsresultaten är en socio-ekonomisk segregation, som har krupit in i grundutbildningen, d.v.s. att välutbildade föräldrar försöker sätta sina barn i skolor med ett bra rykte i stället för närskolor, vilket kan förstärka segregation i utbildningen på andra stadiet. Dessutom är utbildningsriktningen fortfarande segregerad; flickorna väljer ofta branschen hälsovård och pojkarna teknik. (Jääskeläinen et al. 2015: passim.)

Resonerande kring jämställdhet och segregation lyfter fram t.ex. flickornas vaga självkänsla gällande kunskap i matematiska ämnen och frågan om hur en pojke kan vara både accepterad bland pojkar och samtidigt vara en duktig och framgångsrik elev. Sexualitet behandlas i anslutning till frågorna om öppen transsexualitet i skolan samt om en elev kan berätta att hen varken känner sig vara flicka eller pojke. Könets mångfald och könsidentitet omfattar alla varianter, varje elev är en unik individ och ska iakttas som en sådan. Undervisning och handledning ska vara könsmedveten verksamhet och den baserar sig på att läraren har sensitivitet för varje elevs individualitet och personlighet. En könsmedveten lärare främjar jämställdhet i sin klass t.ex. genom valet av arbetssätt, samarbetspartner och undervisningsmaterial. (Jääskeläinen et al. 2015: passim.)

Könsmedveten bedömning betyder att bedömningen är fri från könsstereotyper och att elevens kön inte påverkar betygen. Nationella undersökningar visar dock att könet påverkar bedömningen så att pojkar ofta får bättre betyg än vad deras kunnande förutsätter och att flickor betygsätts strängare på ett motsvarande sätt. Detsamma gäller feedback: Pojkar får positiv feedback på mindre arbete än flickor, och lärare beaktar pojkar mer än flickor. Könsstereotypiska antaganden kan lätt snedvrída bedömningen. (Jääskeläinen et al. 2015: 19–20.)

Författarna av *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (2015) konstaterar att läroböcker och annat undervisningsmaterial har en stor inverkan på uppfattningar av kön, könsroller och samhälleliga uppgifter av människor av olika kön. Enhetliga flicka- eller pojkgupper vars 'medlemmar' automatiskt utrustas med könsstereotypa egenskaper anses naturliga i skolorna men ifrågasätts i handboken. Sådana könsstereotyper förekommer fortfarande i läroböcker, men skolorna ska vara kritiska med hur könsuppfattningar konstrueras i

läromaterial och ta hänsyn till sådant material som upprätthåller de könsuppfattningar som råder i samhället och därmed leder till könsbaserad segregation. (Jääskeläinen et al. 2015: 21–22.)

Resultaten i en kortfattad studie om hur kön konstrueras och hur de förekommer i grundskolans undervisningsmaterial (Tainio & Teräs 2010) visar att maskulina refereringar i form av ord och bild förekommer oftare än feminina och att differensen är systematisk i undervisningsmaterial i alla ämnen och i alla årskurser. Könsmminoritet samt sexuella och etniska minoriteter presenteras bara i några sällsynta undantag. Därför blir representanter av de här minoriteterna utomstående och de blir inte konstruerade som en del av människoupfattningens mångfald. Det anses viktigt att mångfalden av människorna och familjerna ska presenteras i undervisningsmaterialet i form av bilder, berättelser och exempel. Syftet med jämställdhetsundervisning är att elever kunde bestämma sina ämnes-, fortbildnings- och yrkesval utifrån sina personliga egenskaper, styrkor och intressen inte utifrån sitt kön. *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (2015) innehåller synpunkter och medel för främjandet av jämställdheten i alla utbildningsstadier. (Jääskeläinen et al. 2015: passim.)

Handboken innehåller ytterligare en sektion för diskriminering eller sexuellt trakasseri i läroanstalter, samt förslag till hur jämställdheten kan behandlas och bearbetas i klassrummen och skolorna (Jääskeläinen et al. 2015: 54–62). De här ämnena behandlar närmast kommunikativ växelverkan i skolorna och därför har de mindre vikt i min undersökning och ska inte refereras i sin helhet här. Den här handboken orsakade en högaktuell och livlig diskussion i Finland, och handboken samt den pågående diskussionen kan betraktas som orsak till min undersökning. Jag vill ta reda på om de här jämställdhets- och köns- samt trakasseridiskussioner och -diskurser har sina utgångspunkter redan i materialet som används i skolorna.

1.2 Syfte

Syftet med avhandlingen är att med hjälp av diskursanalys analysera hur kön och genus konstrueras i två läroböcker i B1-svenska i den finska grundskolan, och om olika kön presenteras som jämställda. Vidare syftar undersökningen till att analysera om det förekommer könsstereotyper i materialet och huruvida dessa förstärker eller bryter mot de rådande genusstereotypierna i det finländska samhället. Med andra ord analyserar jag hur kön formuleras i dessa läroböcker samt hurdana jämställdhetsdiskurser som konstrueras i läroböckerna. Jag tar reda på hurdan bild av kön och jämställdhet de här förekommande diskurserna ger. Jag undersöker om diskurser i mitt material sammanfaller med de kategorier i det finländska samhället enligt vilka jämställdheten mäts, d.v.s. om de representerar de icke-diskursiva kategorierna enligt vilka jämställdheten mäts eller om de bryter mot de existerande jämställdhetskategorierna. I det följande beskriver jag två viktiga punkter för min undersökning.

Den första viktiga punkten är om det ena eller det andra könet förekommer oftare i materialet. Om förekomsten inte är i balans och någotdera kön förekommer oftare i materialet, kan det anses som sexistiskt. Den andra viktiga punkten i min undersökning är hur representanter av olika kön beskrivs. Beskrivningen gäller personliga egenskaper, arbeten, fritid och andra sysselsättningar. Jag undersöker om kvinnor och män presenteras enligt den traditionella könsfördelningen enligt vilken kvinnorna är ”mjuka” och sköter hem och barn, och män är starka och gör manliga sysslor. Kvinnliga och manliga företeelser definieras enligt statistiken om jämställdhet (Statistikcentralen 2017) samt med Statsrådets redogörelse *Om jämställdheten mellan kvinnor och män* (Social- och hälsovårdsministeriet 2010). Begreppen *kvinnligt* och *manligt* definieras senare i kapitel 2.6.

Mina undersökningsfrågor är:

- Hur konstrueras könen i materialet?
- Vilka diskurser av jämställdhet förekommer i materialet?
- Sammanfaller de förekommande diskurserna med de samhälleliga jämställdhetsdiskurserna?

Med hjälp av de här frågorna undersöker jag hur kön konstrueras i två läroböcker i nybörjarsvenska. Läroböckerna betraktas som opersonliga, objektiva medel som innehåller neutral, mångsidig och aktuell information med hänsyn till alla läggningar och varianter av mänskliga varelser (Utbildningsstyrelsen 2011: 3). Jag är intresserad av om detta stämmer när det gäller läroböcker i svenska. Min hypotes är att ojämslällda föreställningar fortfarande förekommer i undervisningsmaterialet, men att riktningen redan är mot ökad jämställdhet mellan könen. Fastän min undersökning inte är jämförande till sin karaktär, förväntar jag mig att resultaten visar utveckling i fråga av jämställdhet och könen i mitt material.

1.3 Tidigare forskning

Läroböckerna har granskats ur olika synvinklar under årens lopp. Man har undersökt t.ex. bilder, texter, semantik, lexikon, layout och innehåll. I det här kapitlet presenterar jag några tidigare undersökningar som jag anser viktiga för min undersökning. Jag börjar med att kort presentera Andrée Michels (1986) forskning om läroböcker, på grund av vilken han skapade ett analysmönster som är lämplig för innehållsanalys av läroböcker. Tom Wikmans (2004) undersökning *På spaning efter den goda läroboken* använder jag för att begrunda läroböckernas viktighet som undervisningsmaterial i det moderna, multimodala samhället. Bäck et al. (2011) har undersökt *Genus i skola och utbildning*, och deras undersökningsresultat har sammanfattats i en artikelsamling. Dessa undersökningsresultat ger indikation om ojämslälldhet och särbehandling i läroanstalter och undervisning i Finland.

Tiina Räisäs doktorsavhandling *Medieritualer som klass- och kulturbundna diskurser och funktioner: Hufvudstadsbladets lucia och konstruktionen av Svenskfinland* (2016) är ett exempel på en diskursanalytisk forskning samt om konstruktion av (finlandssvensk) identitet. Räisäs avhandling presenterar jag som ett exempel på diskursanalytisk metod. Till sist har jag tagit med en granskning av genus och jämställdhet i läromedel i historia av Ann-Sofie Ohlander (2010), samt en pro gradu-avhandling av Minna Keskinen och Siru Korhonen (2006), som har granskat jämställdhet och könsrollsstereotyper i läroböcker i svenska. Ohlanders forskningsrapport avslöjar kvinnornas nästan icke-

existerande förekomst i läroböcker i historia. Keskinen och Korhonens avhandling är diakronisk och jämförande, men även deras kontrastiva undersökning indikerar att det finns orsak till att undersöka undervisningsmaterial vidare ur jämställdhetssynpunkt.

Jämställdhet och könsrollsstereotyper i läroböcker har tidigare granskats av t.ex. Andrée Michel (1986), som har skapat ett analysmönster, som består av tre delar: en kvantitativ och en kvalitativ analys av innehållet samt en analys av könsdifferentiering av själva språket. Andrée Michels analysmönster är till stort nytta i undersökningar som har en innehållsanalytisk metod, men på grund av att diskursanalysen baserar sig på att granska hur språket konstruerar världen, använder jag inte det ovannämnda analysmönstret i min undersökning.

Tom Wikman (2004) har forskat i lärobokens roll som läromedel i sin doktorsavhandling *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Enligt Wikman kan lärobokens viktigaste uppgift anses vara att främja och stödja elevens lärande. Wikman anser att läroboken fortfarande spelar en central roll i skolans undervisningssystem. Den har en etablerad status och inte minst därför att läroboken är det enda läromedel som ger en helhetsbild av det undervisade temat.

Enligt Wikman (2004) är läroboken oberoende, vilket betyder att den är densamma för alla. Innehåll förmedlas dock via undervisningssituation, men själva undervisningen påverkar inte det existerande innehållet i läroboken. Läroboksundersökningar är viktiga därför att fastän elever ses som aktiva aktörer i läroplanen, är det läromedlen som bjuder på information. Fast elektroniska medel förekommer i undervisningen allt starkare än tidigare, förfogar läroboken över rollen som det viktigaste läromedlet. Wikmans undersökning begrundar lärobokens roll som undervisningsmedel och argumenterar för läroböckernas viktighet som oberoende och på så sätt jämställda informationsbärare.

År 2008 påbörjade utbildningsministeriet ett två-årigt projekt *Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa* (TASUKO-projekt)¹. Projektet ledde till att den pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi bildade en arbetsgrupp med uppgift att undersöka hur jämställdhet kunde synliggöras och utvecklas vid Åbo Akademi. Resultaten av TASUKO-projektet sammanställdes i en artikelsamling, *Genus i skola och utbildning* (Bäck et al. 2011). Artiklarna resonerar kring jämställdhet, jämlikhet och könsmedvetenhet inom lärarutbildningen, och de belyser mångfalden och olika perspektiv inom området. Författarna av artikelsamlingen beskriver i sina bidrag temat t.ex. i olika skolstadier och från barnlitteratur till jämställdhetsfrågor och invandrare. Många artiklar reflekterar kring själva undervisningen och växelverkan samt kommunikation mellan lärare och elever/studerande, genusperspektiv på olika utbildningsstadier och i olika ämnen samt köns yrkesinriktning.

Resultaten av projektets undersökningar visar att ojämställdhet förekommer både i läroanstalter och i undervisning i Finland. Ojämställdheten presenterar sig i olika form, t.ex. som könsnormer i litteratur, förväntningar och särbehandling av olika kön, inlärningssvårigheter, ämnes- och yrkesval. Artikelsamlingen ger anledning till att anta att själva läromedel kan undersökas utan aktörsparten, d.v.s. utan klassrumkontexten och diskussioner som bygger på undervisningsmaterialet. (Bäck et al. 2011.) Bäck et al. indikerar att bara läromedel kan undersökas utan aktörsparten, och detta ger mig anledning till att göra en diskursanalytisk undersökning av köns konstruktion och jämställdhet i läromaterial. Jag anser att det är viktigt att efterspåra vad som är premissen för de könsuppfattningar som elever får av läroböcker i språk.

Tiina Räisä (2016) använder ett tvärvetenskapligt angreppssätt i sin doktorsavhandling *Medieritualer som klass- och kulturbundna diskurser och funktioner: Hufvudstadsbladets*

¹TASUKO-projekt, d.v.s. jämställdhet och könsmedvetenhet i lärarutbildning [egen översättning]

lucia och konstruktionen av Svenskfinland. I sin undersökning använder hon *sekvens*², som är ett av de centrala begreppen inom antropologin och samtalsforskning för att analysera olika former och betydelser av upprepningar av t.ex. namn och vissa verb i sitt material. Det gör hon för att tydliggöra medieritualens behov för logisk och strategisk kommunikation. Det diskursanalytiska angreppssättet förverkligas i sättet att granska ord som betydelsefulla symboler som påverkar positivt till den granskade medieritualens utveckling. Olika fenomen i materialet analyseras med ett centrum-periferitudelning, som traditionellt förknippas t.ex. med systemisk-funktionell innehållsanalys. Fenomen kategoriseras som inne- och utegrupper vilka hon forskar om när det gäller lucia som en multimodal ritual i *Hufvudstadsbladet* från 1950-talet till 2012.

Tiina Räisäs avhandling är diakronisk och hennes forskningsobjekt skiljer sig märkvärdigt från mitt. Trots ovannämnda skillnaderna har jag använt hennes avhandling som ett exempel på diskursanalytisk metod. Speciellt kategoriseringar och formulering av inne- och utegrupper är meningsfulla för min undersökning.

Ann-Sofie Ohlander (2010) har granskat genus och jämställdhet i sin undersökning med namnet *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia*. Hennes material består av fyra svenska läroböcker och en lärarhandledning i historia. Ohlander fick sin uppgift från Delegationen för jämställdhet i skolan, DEJA, för att undersöka vilken bild av representanter av olika kön dagens elever och studerande får genom sina läroböcker i historia. Ohlander anger faktumet att jämställdhetsuppdraget formuleras redan i läroplanerna och i kursplanerna som skäl för sin undersökning. Hon motiverar sin undersökning med att jämställdhet anses som ett grundläggande värde i läroplanerna. Belysning av jämställdhet och kvinnors, mäns och barns historia nämns också i kursplanerna i historia. (Ohlander 2010: 9–10.)

² Det förhållandet att företeelser l. föremål o. d. följa efter varandra (i en viss ordning); ordningsföljd (SAOB 2017)

Ohlander börjar sin undersökning med att svara på frågor om utrymme som kvinnors respektive mäns historiska förhållanden ges i läromedlen, samt om läroböckerna har ett könsneutralt perspektiv i dem (Ohlander 2010:13). Svaret på Ohlanders primära fråga är att svenska läroböcker i historia är mansdominerade. Antalet kvinnonamn i register, i marginalnotiser och i bildtexter är få. Kvinnornas andel är grovt mellan 5–10% av männens beroende på om det är fråga om kvinnonamn i register eller t.ex. i bildtexter. Den manliga dominansen är total i fråga om konstnärer och författare som presenteras i Ohlanders primära material, d.v.s. inga kvinnliga konstnärer eller författare presenteras i läromedlet. Kvinnor presenteras inte heller i ingresser. Det manliga könets dominans fortbestår i fråga om undersökning av anonyma kvinnor och män i bilder. Arbeten som de presenterade kvinnorna representerar är vanligtvis blivande, regerande eller icke-regerande drottningar, revolutionärer, presidentfruar, o.d. Kvinnorna presenteras ta hand om barn och hushåll och faktumet att kvinnorna därtill har dubbelarbetat i fabriker och i industrin får lite betydelse. (Ohlander 2010: 17–28, 36–40, 68–69.)

Under den närhistoriska perioden från år 1900 till 2010 nämns fem kvinnor varav bara en kan anses som en ”självständig” kvinna, d.v.s. att hon inte presenteras som någons hustru eller i egenskap av pendang till en man. Den här självständiga kvinnan är Margaret Thatcher. Ohlander efterlyser att framgångsrika eller annars berömda och märkvärdiga svenska kvinnor borde få mer uppmärksamhet i läromedel i historia. Även vid presentation av de ”anonyma” människorna är män i majoritet i Ohlanders material. Även om det i hennes material nämns tolv specialavsnitt om kvinnor under historiens lopp, från medeltidens nunnor och hustrur till bönder, från franska revolutionärer till kvinnan i USA och Sovjet, beskrivs kvinnan att existera via och vid sidan av mannen. Med Ohlanders ord: ”Kvinnan är inte subjekt, utan ses som föremål för mäns handlande och tänkande.” (Ohlander 2010: 33). Bristen på kvinnonamn och nämnande av kvinnor i läromedel ger en sexistisk och ojämfälld bild av Sveriges historia och världshistoria. (Ohlander 2010: 15–33.)

Jämställdhet, eller bristen på den, förekommer i Ohlanders undersökning i form av frekvensen av kvinno- och mänreferenser, vilka inte är i balans i hennes material. Jämställdheten definieras ofta som en synonym för bättre livsförhållanden för kvinnorna. Ohlander noterar även sexistiska drag i skrivsättet. Kvinnorna beskrivs ofta i spridda små

stycken som tycks har placerats in i redan existerande text, och dessa avsnitten fungerar som en motsägande om kvinnors roll. Kvinnornas existens beskrivs genomgående ur ett manligt perspektiv och det leder till slutsatsen att det könlösa begreppet *mänsklig* blir oundvikligt ett könsbundet *manlig*. Tendensen är densamma i fråga om lärarhandledning, uppgifter, samt de andra undersökta materialen. (Ohlander 2010: 36–39, 43–49.)

Ohlanders resultat är att svenska läromedel i historia presenterar en föråldrad kvinnosyn. Kvinnor är inte integrerade till texten utan korta textdelar tycks ha tillsatts efteråt till en annars färdig text. Därför framstår kvinnorna att vara utanför det normala. Kvinnorna presenteras inte som subjekt utan som objekt till männens dominerande, även om avsnittet behandlar kvinnor. Historien skrivs ur ett manligt perspektiv och kvinnors insatser förbigås. Genus problematiseras inte alls i hennes material. Pojkarna ges många intresseväckande figurer för att motivera dem att studera mer, men Ohlander förundrar sig hur flickornas intresse för historia ska väckas. Vidare konstaterar Ohlander att läromedlen i hennes undersökning motsvarar varken läroplaner, kursplaner eller författarnas egna intentioner i fråga om jämställdhet. I hennes material är mannen både norm och huvudperson. Denna ställning borde problematiseras och ifrågasättas. (Ohlander 2010: 67–72.)

Ohlander avslutar sin undersökning med några iakttagelser om effekter som sådana här läromaterial har på eleverna. Hon anser att självdestruktiva flickor inte får några positiva självbilder eller kvinnliga förebilder i historien av dessa sexistiska och förnedrande läromedel, och att pojkar får en snäv och begränsad bild av omvärlden och av sig själva. (Ohlander 2010:64–73).

Till sist presenterar jag en pro gradu-avhandling därför att resultatet av den visar att det är angeläget att undersöka jämställdhet i läroböcker. Minna Keskinen och Siru Korhonen (2006) har tillsammans undersökt jämställdheten i sin pro gradu-avhandling med rubriken *Om jämställdhet, könsrollsstereotyper i två lärobokserier i B1-svenska i den finska grundskolan på 1980- och 2000-talen. En kontrastiv undersökning av lärobokserierna Nya Vindar och Klick*. (Tammerfors Universitet 2006.) Skribenterna av denna avhandling pro gradu fokuserar sig på könsrollerna och sexistiska syftningar till könsrollerna i de texter, rubriker och bilder som förekommer i läroböckerna i fråga på grund av

jämställdhets aktualitet år 2006³. Skribenterna koncentrerar sig på att jämföra två läroboksserier från olika decennier för att upptäcka hur olika kön beskrivs i läroböcker i fråga och ytterligare för att upptäcka hur könsrollsuppfattningar och sexism har utvecklats under tjugo år i de här läroböckerna. (Keskinen & Korhonen 2006: passim.)

Keskinens och Korhonen (2006) resultat är att det är lätt att hitta sexistiska stereotyper i deras material och att flickor och kvinnor förekommer mera sällan än pojkar och män i de båda undersökta läroboksserierna. Detta kan enligt skribenterna anses som sexistiskt. Innehållet av den yngre lärobokserien *Klick* kan enligt skribenterna anses ha påverkats av ett ökat medvetande kring jämställdhet: förekomsten av pojkar och män oftare än flickor och kvinnor fungerar som ett försök att motivera pojkar att studera svenska. Utveckling har skett i hur representanter av olika kön presenteras: på 1980-talet presenterades båda könen som känslösa och enbart pojkar visade negativa känslor. På 2000-talet i lärobokserien *Klicks* är situationen omvänd. (Keskinen & Korhonen 2006: 60–62, 64–66, 77–84, 121–128, 160–162.)

Keskinen och Korhonen (2006) undersöker jämställdhet och könsrollsstereotyper ur en diakronisk och jämförande synvinkel. Fastän deras undersökning skiljer sig till sin karaktär från min, indikerar den klart att det finns skäl att undersöka jämställdhetsfrågor och kön i läromaterial vidare. Min analys är inte diakronisk som Keskinen och Korhonen, utan den är en synkron granskning av samtida material. Jag koncentrerar mig på hur könen konstrueras i dagens läromaterial med hänsyn till de anvisningar som utbildningsstyrelsen har gett (Utbildningsstyrelsen 2011).

³ *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* framhävde mänskliga rättigheter, jämställdhet och demokrati m.fl. med könsneutralt betraktelsesätt som grundutbildningens värdegrund (Utbildningsstyrelsen: 2004: 11)

1.4 Disposition

Jag börjar undersökningen med att definiera de centrala begreppen för min undersökning i kapitel två (2). I kapitel tre (3) fokuserar jag mig på att presentera min teoretiska referensram som består av genusteori, deskription av jämställdhet mellan könen i Finland samt diskursteori. I kapitel nummer fyra (4) klargör jag för mitt material och min metod som används i undersökningen. Därefter presenterar jag resultaten av min analys, vilket jag börjar med konstruktion av könen i delkapitel 5.1 och deskription av de samhälleliga jämställdhetsdiskurser som existerar i Finland i delkapitel 5.2. I delkapitlet därefter (5.3) beskriver jag de diskurser som framkommer i materialet. Jag avslutar undersökningen med sammanfattning och diskussion i kapitel sex (6).

2 Centrala begrepp i undersökningen

I de följande delkapitlen definierar jag de centrala begreppen för min undersökning. De flesta av begreppen har blivit vanliga i vardagsspråket och deras betydelse och användning har utvidgats, och därför kan deras användning vara överlappande och betydelserna oklara. För klarhetens skull ska begreppen och deras användning tydliggöras här. Jag använder Utbildningsstyrelsens publikation *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen et al. 2015) som den primära källan för de följande definitionerna.

2.1 Lärobok, elev och studerande

En *lärobok* har traditionellt bestått av en temareglerad informerande enhet, t.ex. en lärobok i historia/geografi/språk, som innehåller objektiv, officiellt erkänd och öppen information om temat i fråga. Informationen presenteras i form av text och bild. Under de senaste åren har utvecklingen av massmediesamhället gått vidare, vilket också påverkar läromaterial. Digitala läromedel kommer dock inte att nå majoriteten av världens skolelever på lång tid och därför kan läroboken anses som det viktigaste

läromedlet. (Wikman 2004: 14.) Mitt material består av undervisningsmaterial som kan tudelas i kategorierna *traditionellt* och *modernt*. Kategorin traditionellt betyder en lärobok i språk med skrivna textstycken och sammanfogat, textuellt material som övningar och ordlistor. Modernt syftar på läromaterial som produceras på något annat sätt än den traditionella textuella metoden. Ett exempel på ett modernt läromaterial är olika typer av digitala läromedel. Med begreppet *lärobok* syftar jag både på den traditionella boken och på de moderna elektroniska materialen som hör till undervisningsenheten i de undersökta läroböckerna.

Begreppen *elev* och *studerande* används brett och de anses vara överlappande. I min avhandling pro gradu använder jag begreppet *elev* för att syfta på de barn och unga som studerar i grundutbildningen som hör till läropliktens krets. En elev studerar alltså i grundutbildningens årskurser ett (1) till nio (9) eller i påbyggnadsutbildning. Med begreppet *studerande* refererar jag till de elever som fortsätter i tilläggsstudier efter grundutbildningen, som t.ex. på gymnasiet eller i yrkesskolan.

2.2 Kön och genus

Kön betyder den biologiska medfödda egenskapen som är betecknad i personregister vid födseln. Könet kan förändras genom kirurgiska operationer och fastställas samt registreras senare i livet om en person känner sig vara av någonting annat än sitt biologiska, medfödda kön. Könet är den mest grundläggande kategorisering som man gör, när man möter andra människor, men det spelar också en stor roll i hur man uppfattar sig själv. (Jääskeläinen et al. 2015:66.)

Könet kan utöver det ovanstående behandlas ur fyra olika synpunkter som är det biologiska könet som diskuterades ovan, det sociala könet, vilket är kulturellt och samhälleligt bundet och binärt (man/kvinna) likt det biologiska könet, det juridiska könet som står i de officiella dokumenten och i personbeteckningen samt könsidentitet vilken betyder en persons egen uppfattning om sitt kön och som kan avvika från det biologiska, medfödda könet. (Social- och hälsovårdsministeriet 2017.)

Begreppet *genus* härstammar från engelskans *gender* och betyder det socialt eller kulturellt konstruerade könet, d.v.s. föreställningar om vad som är kvinnligt eller manligt i samhället i fråga. Den viktigaste skillnaden mellan de här två närliggande begreppen kön och genus är att genus påverkas av omgivningen och således konstrueras kontinuerligt, medan kön anses vara en mer stadigvarande egenskap. (Nationella sekretariatet för genusforskning 2017.)

I anvisningar och lagar gällande jämställdhet i utbildning och skolor (Finlex 609/1986 och Finlex 1325/2014) används begreppet *kön* och därför använder jag också det begreppet i min avhandling pro gradu. Begreppet använder jag dock i en bredare omfattning än den traditionella för i diskursanalysen är det fråga om hur förståelse av kön konstrueras med hjälp av språket. I föreliggande undersökning betyder *kön* både den medfödda egenskapen och olika uttryckssätt av könet.

2.3 Köns-/genusmedveten undervisning

Könsmedveten undervisning baserar sig på sensitiviteten att betrakta var och en som en individ inte som en representant av ett visst kön. Undervisningen ska vara medveten om könsbundna samhälleliga och kulturella faktorer och ifrågasätta dessa faktorer. Elever hänvisas till att göra sina fortbildnings- och yrkesval på grund av sina egna styrkor och intressen, inte på grund av kön och de förväntningar som ställs på könet i fråga. (Jääskeläinen et al. 2015: 68.)

Jag använder begreppet *könsmedveten* i min undersökning på grund av att mitt material är artificiellt, d.v.s. materialet består av texter som är producerade för en viss användargrupp och för ett visst användningsändamål, vilket är att undervisa det svenska språket både grammatiskt, lexikaliskt och kulturellt. Mitt material består inte av t.ex. intervjuer eller enkäter med reella människor, utan det består av läroböcker. Därmed är materialet inte en representant av en genuin, levande situation eller personer, utan det är löst anknutet till verkligheten. Mitt material är avsett för grundskoleelever och innehåller fiktiva och reella figurer, t.ex. existerande kändisar. Texterna om reella människor är dock bearbetade för att motsvara undervisningens ändamål och därför betraktar jag dem som

artificiella. Mitt intresse är att ta reda på hur föreställningar av figurernas kön konstrueras i materialet och om könsfigurerna representerar t.ex. könsmedvetna val av fritidsintressen eller ämnesval i skolan. För tydlighetens skull använder jag begreppet *könsmedveten*.

2.4 Mångfald av kön och könsrollsstereotyper

Mångfald av kön betyder att könet är var och ens individuella och personliga uppfattning av sitt kön, och det består av en kombination av olika fysiska, psykiska och sociala egenskaper som förknippas med kön. Majoriteten av människorna känner sig vara antingen kvinna eller man, en del känner sig vara både kvinna och man, och en del känner sig vara lite av varje kön. En del av människor uppfattar sig vara varken det ena eller det andra, d.v.s. att deras uppfattning av sitt kön är någonting utanför dessa givna kategorier. Trots den ovannämnda mångfalden av kön finns det juridiskt bara två alternativ i Befolkningsregistercentralens register, d.v.s. att en person kan framträda antingen som en pojke/man eller en flicka/kvinna, och könet anmälas vid födseln. (Institutet för hälsa och välfärd 2017). Juridiskt kön utesluter inte de personliga könsuppfattningarna som var och en har om sig själv, och dessa uppfattningar kan skilja sig från de två ovannämnda juridiska könen som det konstateras ovan.

En människa kan uttrycka sin könsidentitet genom t.ex. en atypisk klädsel (för sitt biologiska kön) eller ett atypiskt beteende. Könsuppfattning och -identitet hos en människa kan variera i olika livsskeden och i olika situationer. (Jääskeläinen et al. 2015: 13–14.) Jag är intresserad av att få veta om mångfalden av kön förekommer i mitt material eller om det enbart består av heteronormativa representanter av kön.

Könsrollsstereotyper är generaliseringar av hurdana flickor/kvinnor/pojkar/män vanligtvis är. Dessa stereotyper påverkas av omgivningen, d.v.s. samhället och kulturen där de förekommer och blir uttryckta. De är kulturellt bundna och anses som självklarheter. Könsrollsstereotyper beskriver hur en flicka/kvinna/pojke/man skall bete sig för att vara som 'rätt slags', föregiven representant av könet, och en könsrollsstereotyp är en representant av en könsrollstereotyp. (Jääskeläinen et al. 2015: 67.) Jag använder Statistikcentralens och Social- och hälsoministeriets material om jämställdhet som stöd

för att definiera könsrollsstereotyper och samhörande diskurser som existerar i det finländska samhället. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010, Statistikcentralen 2017, Institutet för hälsa och välfärd 2017.)

Jag behandlar också kort *mångfalden i familjeförhållanden*. I dag finns det också andra slags familjer än den traditionella kärnfamiljen med mamma, pappa och barn. Omformulerade familjer med båda föräldrarnas gemensamma barn och barn från tidigare förhållanden kan kallas för plastfamilj, blandfamilj eller flexfamilj. Om man tänker på familjer från barnets synpunkt, kan familjen där barnet mindre ofta vistas kallas för en bonus- eller extrafamilj. Olika benämningar används i olika situationer men det offentliga begreppet som används i Sverige är styvfamilj eller ombildad familj. I Finland används ordet nyfamilj, fastän det är lite vilseledande för ordet kan referera till vilken ny familj som helst. (Äikäs 2006.) Vidare finns det s.k. regnbågs- eller stjärnfamiljer, i vilka föräldrar kan vara av samma kön, höra till en sexual minoritet och inte nödvändigtvis vara biologiska föräldrar för familjens barn.

2.5 Jämlikhet och jämställdhet

Begreppen *jämlikhet* och *jämställdhet* är näraliggande och överlappande begrepp och de kan konstateras betyda en och samma sak. Båda begreppen används när det är fråga om jämlika och diskrimineringsfria möjligheter för alla oavsett kön, etniska- eller kulturella bakgrund, funktionsnedsättning, religion, ålder, sexuell läggning eller könsöverskridande identitet eller uttryck. *Jämställdhet* förknippas ofta med ämnet jämställdhet mellan män och kvinnor medan begreppet *jämlikhet* används i fråga om de andra ovannämnda diskrimineringsgrunderna. (Jääskeläinen et al. 2015: 67, 69.) Temat för min undersökning är kön och därför avgränsar jag mig till att använda begreppet jämställdhet.

2.6 Kvinnligt och manligt

Enligt en svensk historiker Yvonne Hirdman (2001) relaterar begreppen *kvinnligt* och *manligt* till genus, vilket är en egenskap som konstrueras och påverkas av omgivningen i fråga. Hirdman konstaterar att kvinnor är ”bland annat omvårdande, känslosamma, mjuka och relationsinriktade” medan män beskrivs ”ha egenskaper som självständighet, målmedvetenhet och förmåga att fatta snabba och förnuftiga beslut”. (Hirdman 2001: 82–83.) De ovanstående begreppen kan konstateras vara olika och separata från varandra, men ändå kompletterande. Det ena könet har egenskaper som det andra, motsatta könet inte har, och detta formulerar skillnaden mellan *kvinnligt* och *manligt*. Jag använder begreppen kvinnligt och manligt enligt Hirdmans modell.

2.7 Heteronormativitet

Heteronormativt tänkande har naturliga heterosexuella relationer som utgångspunkt. De här relationerna representerar önskvärda, berättigade sätt, normer för tillvaron. Heteronormativa praktiker t.ex. i skolan betyder ofta att heteronormativitet framhävs, vilket har en motsatt påverkan, d.v.s. att heteronormativitet ifrågasätts och alternativa möjligheter väcker intresse. Jukka Lehtonen (2003: 237–247) har skapat tio heteronormativa praktiker i sin undersökning om ungdomarnas sexualitet och sexualläggning i skolans praxis. Jag presenterar de här praktikerna i det följande (kapitel 3) som en del av den teoretiska referensramen.

3 Teoretisk referensram

I de följande delkapitlen redogör jag för den teoretiska referensramen i min studie. Jag börjar med ett delkapitel om heteronormativa praktiker som följs av genusteorin. Därefter redogör jag för en analys av kön och jämställdhet i läromedel i historia. Efter det följer en beskrivning av diskursanalys som används som analysmetod i den här undersökningen. Vidare redogör jag för jämställdheten i det finländska samhället, dess definitioner och de

kriterier/parametrar som jämställheten mäts med. Med andra ord redogör jag för vilka jämställdhetsdiskurser som förekommer i Finland, och formulerar de centrala nodalpunkter som utgör grunden för min undersökning.

3.1 Heteronormativa praktiker

I det här kapitlet redogör jag för de heteronormativa principer som Jukka Lehtonen (2003: 237–247) har presenterat i sin undersökning om ungdomarnas sexualitet i skolans praxis (se även 2.7). Sammanfattningsvis är Lehtonens (2003: 237–247) heteronormativa praktiker som förekommer i skolan och utbildningen som följande: För det första presenteras heterosexuella relationer som naturliga och självklara, vilket upprätthåller heteronormativitet. Sådana heterosexuella relationer kan förekomma t.ex. i gruppindelningar i slöjd och gymnastik eller i form av separata toaletter för flickor och pojkar osv. För det andra är heterosexualitet ett centralt begrepp som används och beskrivs i läroböcker och i undervisningen. Eleverna berättar och diskuterar (sina) heterosexuella relationer under rasterna och de upplevs som viktiga. Man tigger om homosexuella eller annars avvikande relationer. Mångfalden av kön osynliggörs.

Nästan som följd av de två första praktikerna, uppstår den tredje praktiken: tiganter om avvikande möjligheter. Att tigger om den sexuella mångfalden bevaras uppfattningen om en koherent och automatisk kvinnlighet och manlighet. Den sexuella mångfalden presenteras vara allt annat än heterosexualitet, men dessa andra alternativ beskrivs eller benämns inte, mångfalden osynliggörs. Osynliggörande kan anses som diskriminerande. (Lehtonen 2003: 237–247.)

Den följande, fjärde praktiken, öppnar lite grann den kulturella och historiska bakgrund som Finland har i likhet med många andra västländer. Praktiken gäller sättet att granska könen. De ställs som motsatta och kompletterande, och den centrala tanken är att människan antingen är en kvinna eller en man. Det finns inga andra möjligheter och dessa kategorier kvinnligt/manligt utesluter varandra. Den femte praktiken avslöjar att skillnader mellan könen framhävs samtidigt som uppfattningen om en könskategoriens inre enhetlighet skapas. Detta betyder att pojkar och män presenteras som aktiva aktörer

och flickor och kvinnor som passiva objekt. Olika kön är ”tillåtna” att vara och bete sig olika, pojkarna får vara ruffiga och flickorna får fnissa eller tiga. Därtill konstaterar Lehtonen i sin sjätte praktik att män, pojkar och manlighet är primärt, och att kvinnor, flickor och kvinnlighet är sekundärt, vilket förekommer både i undervisningen och i undervisningsmaterialet och stödjer uppfattningen att manlig är en mer värdefull egenskap. Enligt den sjunde praktiken heterosexualiseras relationer mellan könen och de utrymmen som olika kön använder. Enligt den sjunde praktiken anses en flicka och pojke som är vänner som ett par och unisextoaletterna som heterosexuella utrymmen. (Lehtonen 2003: 237–247.)

De tre sista av Lehtonens heterosexuella praktiker fokuseras på homosexualitet och brytning mot de ovannämnda heteronormativa praktikerna eller gränserna. Den åttonde praktiken klarlägger att en flicka eller en pojke som uppför sig olika (klädseln eller sexuell läggning), homosexualiseras. Homosexualiseringen fungerar som ett emblem om att det är förbjudet att passera gränsen mellan könen. Den nionde praktiken anger att brytning mot könsgränser samt sexualitet som upplevs som felaktig, kontrolleras och avgränsas. Detta betyder t.ex. problematisering av vad som ska göras med elever som inte uppträder eller klär sig som majoriteten, eller trakasseri av läraren som berättar om sin homosexuella relation. Till sist konstaterar Lehtonen i sin sista praktik att homosexualitet presenteras som ett problem, en sjukdom, ett mellanstadium o.s.v., alltså som en negativ och marginell egenskap. (Lehtonen 2003: 237–247.)

De här heteronormativa praktikerna ger riktlinjer för undersökning av mitt material. Jag analyserar om mitt material följer de här praktikerna och hur de förekommer i materialet. Jag tar reda på om läromaterialet följer heteronormativa praktiker och på detta sätt försöker framstå som neutralt, eller om det finns brytningar mot könsgränser och heteronormativitet. Detta kan konstateras som ett försök att bryta mot de traditionella mönstren och som en möjlighet att behandla t.ex. könets mångfald. Jag är intresserad av om t.ex. könets mångfald tas fram i materialet som är avsett för sjätte- och sjundeklassister. Om det förekommer icke-heteronormativt material, kan det anses som en brytning mot den heteronormativa praxisen. Brytningarna kan anses som strävan efter könsmedvetet undervisningsmaterial.

3.2 Genusteori

Jag använder genusteori som utgångspunkt i min undersökning, som jag utför med en diskursanalytisk metod. Kön syftar på den medfödda, biologiska egenskapen som anses vara stadig (Jääskeläinen et al. 2015:66, jfr kap. 2.2). Den biologiska relationen till könet problematiseras nuförtiden ofta därför att man har blivit alltmer medveten om könets mångfald. Könet konstateras vara en relativt stadig egenskap. *Genus* är däremot någonting som konstrueras och påverkas av den sociala, kulturella och historiska kontexten som människan är en del av. Genus betyder någonting som vi människor gör, inte det som vi är. Begreppen *kön* och *genus* är överlappande, och ofta ser man att båda begreppen används med samma betydelse. Jag använder begreppet *kön* i min undersökning i likhet med hur begreppet används inom lagstiftning och grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (jfr kap. 2.2). Definitionen av begreppet överlappar dock med den av *genus*. I min definition relaterar begreppet *kön* till socialt, kulturellt och historiskt konstruerade mänskliga konstruktioner som påverkas, utvidgas och förändras med tiden. (Nationella sekretariatet för genusforskning 2017.)

Svensk historiker Yvonne Hirdman har lanserat begreppen *genus* och *genussystemet* i Sverige på 1980-talet och enligt henne betyder konstruerande av *genus* skapande av olikheter mellan könen. Detta betyder att kvinnligt och manligt hålls isär från varandra. (Hirdman 2001: 65.) De i kapitel 2.6 nämnda skillnaderna kan återfinnas överallt i samhället. Kläder, färger, utrymmen och arbeten kan *genus*definieras och anknytas till kvinnlighet och manlighet. Några exempel på *genus*definierade kvinnliga och manliga ordpar är t.ex. kjol–byxor, rött–blått, hem–bygge och baka–bygga. En dylik motsättning sker både i det privata och i det offentliga livet/arbetslivet där kvinnorna och kvinnligheten är underordnade och männen och manligheten anses vara en norm. Den här ställningen formulerar grunden för systemet som Hirdman kallar för *genussystemet*. (Hirdman 2001: 73.)

Hirdman använder också begreppet *genuskontrakt*, vilket hänvisar till de olika positioner och identiteter som representanter av olika kön anvisas för i samhället. Detta förhållande är både tvingande och normerande för båda parterna, och förhållandet är historiskt och kulturellt bundet. Innehållet i *genuskontraktet* varierar beroende på t.ex. tidpunkten och

samhället i fråga. Genuskontraktet betyder alltså t.ex. kvinnliga/manliga yrken, skolämnen (pojkar är matematiskt orienterade och flickor språkligt) och egenskaper hos en person. Köns/genusstereotyper formuleras utgående från genuskontraktet, d.v.s. att män anses som starka och förnuftiga försörjare av familj och kvinnor som skötare av hemmet och barnen och som representanter av känslösamma värden. (Hirdman 2001: 84.) Genuskontraktet betyder alltså ömsesidiga föreställningar om olikheter/skillnader mellan könen i ett samhälle, och genussystemet är den *process* som skapar ny segregation mellan könen via genuskontrakten.

Hillevi Lenz Taguchi et. al (2014) representerar essentialistiskt tänkande kontrasterat mot feministiska poststrukturella tankar. Feministiska poststrukturalister vill upplösa de kvinnliga och manliga kategoriseringarna, det dikotoma tänkandet. Essentialister i sin tur anser att kvinnliga och manliga drag hos en individ är stadiga och oföränderliga egenskaper. Kontrastering sker närmast i fråga om hur subjektet, själva genuset, konstrueras, men också hur subjektet konstruerar sig självt med hjälp av diskurser i mänskliga⁴ uttrycksformer. Språket, tillsammans med kulturen och historien, anses påverka *jaget* enligt poststrukturalister. (Lenz Taguchi et al. 2014: 78–79.)

Den ovannämnda kontrasteringen gäller speciellt då det är fråga om konstruerande av jaget, genuset, som konstrueras av såväl språket som av omgivningen. Upphävning av dikotoma kategorier tillåter en mångfald av socialt och diskursivt genus, och subjektiviteter får möjligheter att utveckla sig. Vardagliga situationer som kan beskrivas som neutrala kan samtidigt beskrivas innehålla mycket förväntningar på hur representanter av olika kön ska bete sig och hur de ska vara. Dessa förväntningar framkommer t.ex. redan i fria leksituationer på daghem, då t.ex. användning av höga ljud är tillåtet för pojkar medan flickorna instrueras att tona ner sina ljud, och i att pojkarna tillåts mer aggressivt beteende än flickorna. (Lenz Taguchi et al. 2014: 172–174.)

⁴ Mänskliga uttrycksformer betyder både språkliga, textuella, visuella och auditiva sätt att uttrycka sig.

Jag betjänar mig Hirdmans genusteori samt den feministisk-poststrukturalistiska subjektsteorin, enligt vilka jaget, d.v.s. genus konstrueras med hjälp av språket i en kontext. I min undersökning utgör läroböcker den primära kontexten⁵ och jag vill undersöka hur kön och genus konstrueras i dem. Man undersöker ofta reella praktiker, d.v.s. riktiga, levande individer och diskussioner sinsemellan i en genusteoretisk eller diskursanalytisk undersökning, men min undersökning gäller icke-levande situationer, delvis⁶ fiktiva personer som förekommer i mitt material. Den sekundära kontexten, skolan, där forskningsobjektet används, är dock reell, såsom omgivningar där språket används.

Inom den diskursanalytiska vetenskapen, särskilt inom den feministiska grenen, är grundtanken lik den ovannämnda (Jokinen et al. 1999:101). Med andra ord ses språket som ett medel att konstruera världen, och därför har jag valt diskursanalys som min teoretiska analysmetod. Innan jag presenterar den diskursanalytiska metoden redogör jag för Ann-Sofie Ohlanders (2010) studie av kön och jämställdhet i läromedel.

3.3 Kön i läromedel

Jag presenterade Ann-Sofie Ohlanders (2010) undersökning *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia* i delkapitlet 1.3. Vidare presenterade jag en pro gradu-avhandling av Minna Keskinen och Siru Korhonen (2006). Deras pro gradu-avhandling *Om jämställdhet, könsrollsstereotyper i två lärobokserier i B1 -svenska i den finska grundskolan på 1980- och 2000-talen – En kontrastiv undersökning av lärobokserierna Nya Vindar och Klick* gav sammanställande resultat med Ohlanders undersökning, även om både kulturkontexten av dessa undersökningar (Sverige/Finland) och de

⁵ Den sekundära kontexten är skolkontexten.

⁶ Partiellt på grund av att en del av individer som presenteras i undersökningens material är reella, en del är fiktiva.

undersökta läroböckernas ämnen (historia/svenska) skiljer sig från varandra. Båda undersökningarna gav till resultat att perspektivet i undervisningsmaterial är starkt manligt.

Produktion av undervisningsmaterial styrs av olika lagar och förordningar, och lokala undervisningsanstalter rekommenderas att välja jämställt och jämlikt undervisningsmaterial. Ett faktum är att ingen bevakar innehållet i läromaterialet. (jfr. kap. 1.) Därför är resultaten av de presenterade två undersökningarna alarmerande. Det manliga könet är fortfarande överordnat både i fråga om förekomsten, frekvensen och dominansen i undervisningsmaterial. I Ohlanders material ägnades bara 14 sidor av bokens 351 sidor åt kvinnor och bokens innehåll behandlade inte människor (kvinnor och män) utan bestod av manliga hänvisningar (pronomina, titlar och namn). Enligt Ohlanders material finns det enkönade tidsperioder i Sveriges historia då det bara fanns nämnvärda män, inga kvinnor, fastän vi vet att sanningen är annorlunda. (Ohlander 2010: 67–70.)

Undervisningsmaterialet i Ohlanders studie innehöll även sexistiska refereringar till kvinnor och i allmänhet förbigicks kvinnornas insatser. Kvinnliga arbeten var mindre värda än manliga: t.ex. piga, hembiträde och kokerska. Kvinnor refererades ofta som fattiga ensamförsörjare eller den, som skötte hem och barn. Kvinnor arbetade sida vid sida med män i jordbruket och mjölkhushållning, men de nämndes inte. Kvinnor var inte integrerade i texten i undervisningsmaterialet, utan de kvarstod utomstående och udda och inte som en del av det normala. (Ohlander 2010: 61–64.)

3.4 Diskursanalys

Förståelse baserar sig på användning av språk, d.v.s. på förmågan att klassificera abstrakta och konkreta föremål samt deras betydelser. Språket kan undersökas och analyseras ur två olika betraktelsesätt: det kan antingen betraktas som en spegel av världen, d.v.s. världen beskrivs med hjälp av språket, eller som ett medel att konstruera världen, då begrepp och sätt att förstå världen konstrueras med språket. Diskursanalysen bygger på socialkonstruktionism och den fundamentala tanken är att språket anses som ett medel som *konstruerar* världen i social kommunikation, d.v.s. i sociala praktiker, inte som ett

medel som speglar världen. Med andra ord, i diskursanalytiskt angreppssätt skapas verkligheten med hjälp av språket, och språket är en del av sociala händelser. Den sociala verkligheten är alltså både ett *objekt* och en *produkt* av analysen och det gäller också språket i den här undersökningen. Med hjälp av diskursanalys kan olika processer i språk analyseras både från en interaktiv- och från en retorisk synpunkt. I det interaktiva betraktelsesättet fokuseras växelverkans olika processer, och i det retoriska analysättet fokuseras hur talarkonsten, d.v.s. ordval, intonation, gester, miner, blickar o.s.v., påverkar konstruerande av betydelser. (Jokinen et al. 1999: 101.)

Diskursanalys som vetenskapsgren kan indelas i tre teorier som alla baserar sig på Michel Foucaults (1972) teori (Winther Jørgensen & Phillips 1999: 21). I Foucaults teori koncentrerar man sig på att undersöka maktförhållanden mellan olika diskurser och deras betydelsebärande enheter. De här teorierna som baserar sig på Foucaults teori är diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi. De mest kända representanterna av diskursteori är Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985). Utgångspunkten i Laclau och Mouffes teori är att diskurserna är begränsade grupper av enheter. De här grupperna är inte stadigvarande, utan de tävlar med varandra kontinuerligt. Det här betraktelsesättet möjliggör att diskurserna betraktas bredare än bara som undersökning av språk och syntax, men samtidigt tillåter teorin att diskurserna betraktas mer konkret än bara som maktförhållanden, som i Foucaults teori. (Winther Jørgensen & Phillips 1999: 15.)

Norman Fairclough (2003) är pionjär i den kritiska diskursanalysen. Enligt Faircloughs teori är diskurs bara ett av flera betraktelsesätt av varje social praxis. Grundtanken bakom teorin är *förändring*, d.v.s. att det konkreta språkbruket alltid syftar till de föregående, tidigare diskursiva praktikerna och förändring sker hela tiden. Faircloughs fokus ligger på intertextualitet, vilket betyder att man undersöker hur en text samspelar och reagerar på andra texter, diskurser och element. (Winther Jørgensen & Phillips 1999: 15.)

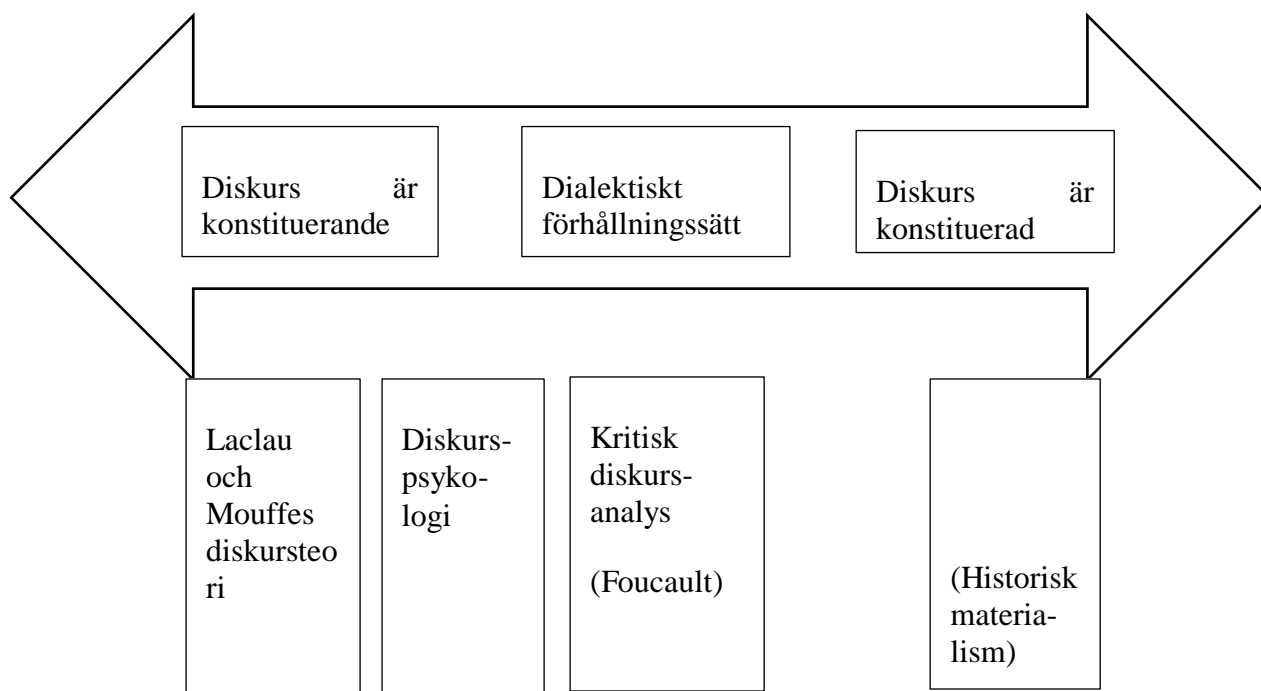
Diskurspsykologi är en form av socialpsykologi. Diskurspsykologin granskar relationer mellan individer och grupper samt hur betydelser och behandling av olika betydelser i en grupp fungerar. Den är också intresserad av bredare, samhällsmässiga strukturer och processer. (Winther Jørgensen & Phillips 1999: 16.)

Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (1999) anpassar de två förstnämnda teorierna som grund för en teori som de kallar för diskursteori. Basen ligger i Laclau och Mouffes diskursteori, men Faircloughs kritiska diskursanalys har tagits med och några begrepp och infallsvinklar tillämpas i Winther Jørgensen & Phillips (1999) diskursteori, t.ex. begreppet *diskursordning*. Jag använder Winther Jørgensen & Phillips diskursteori som teoretisk bakgrund i min undersökning.

Diskursanalys är en teori som tillämpas i olika vetenskapsgrenar som t.ex. politik, sociologi och antropologi, och dess syften och innebörder beror på det undersökta ämnet. Diskursanalys har blivit populärare under de senaste åren och den tillämpas inom många vetenskapsgrenar. Det som är viktigt i diskursanalysen är att definiera diskursbegreppet i undersökningen i fråga, för annars kan begreppet förbli oklar och undersökningens teoretiska grund svag. Begreppets användning för bara användningens skull lämnar orden tomma, utan innehåll. (Winther Jørgensen & Phillips 1999: 9.) Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (1999: 9) definierar diskursen som ett bestämt sätt att *tala om och förstå världen* och i min undersökning stödjer jag mig på den här definitionen. I min undersökning betyder det att granska ordval, uttryck och subjekt–objektposition i diskussioner. Allt detta undersöker jag från könets och jämställdhets synpunkt. Diskursanalys och dess teorier som jag presenterade ovan, kan användas t.ex. för att forska i maktrelationer, institutioner och klientel samt i världsbilder och fenomen som skapas av massmedierna, eller i forskning av nationella identiteter. Diskursanalysen är en flexibel teori och den tillåter forskaren att använda sin fantasi på spaning efter redskap i den konkreta analysen. (Winther Jørgensen et al. 1999: 9–11.)

Winther Jørgensen och Phillips (1999: 28–29) beskriver det diskursanalytiska forskningsfältet att vara som ett *kontinuum* eller en pil, där diskursforskningen i den ena ändan fokuseras i de diskursiva praktikerna på vardagen, medan diskurserna i den andra ändan forskas med ett mer abstrakt angreppssätt. Det diskursanalytiska fältet beskriver Winther Jørgensen och Phillips (1999: 28–29) med hjälp av en pilfigur som jag presenterar i figur 1. I den ena ändan med Laclau & Mouffes (1985) diskursteori görs ingen skillnad mellan diskursiva och icke-diskursiva praxis, utan allt behandlas som diskursiva praxis. Dialektiskt samspel mellan diskursiva praxis och några andra vetenskapliga betraktelsesätt finns inte utan diskurser konstruerar våra betraktelsesätt.

Kritisk diskursanalys ligger under rubriken *Dialektisk förhållningssätt* och också Foucaults (1972) teori representerar dialektiskt förhållningssätt enligt Winther Jørgensen och Phillips.



Figur 1. *Diskursanalytisk kontinuum.* Utarbetat efter Winther Jørgensens och Phillips (1999: 29) figur.

Diskurs är konstituerande betyder att allt anses som diskursiva praxis och att betydelser konstrueras med diskurserna. Både kulturella, sociala och historiska omgivningar påverkar diskurserna. *Dialektiskt förhållningssätt* betyder att man skiljer mellan diskursiva (se ovan) och icke-diskursiva praxis och att diskursanalys samspelar med och betjänar sig av andra, icke-diskursiva vetenskapsgrenar. *Historisk materialism* hör till de vetenskapsgrenar som anser allt ur en icke-diskursiv synvinkel, d.v.s. att verkligheten, även medvetande och känslotillstånd förklaras endast ur materiella fakta. Det betyder att *diskurserna är konstituerade* (av materiella saker) och de anses inte påverka och konstituera betydelser, utan betydelserna formuleras av konkreta, materiella saker.

Enligt Jokinen, Juhila och Suoninen (2016: 26–50) innehåller diskursanalysen fem teoretiska utgångspunkter. Den första utgångspunkten är den ovannämnda socialkonstruktionismen. Språket skapar betydelser, organiserar, konstruerar, förnyar och

förändrar den sociala verklighet som vi lever i. Den andra utgångspunkten är att det finns flera samtida och konkurrerande meningssystem, d.v.s. att språket konstruerar den sociala verkligheten kontinuerligt. Mätningssystemen kan bestå av både verbala och icke-verbala handlingar och den viktigaste handlingen är att undersöka hur de aktualiseras i olika sociala praktiker. Den tredje utgångspunkten är att användning av språket och dess betydelser är kontextbundna och det ska tas hänsyn till i analysen. Kontexten betyder inte bara den fysiska, konkreta scenen utan också den kulturella kontexten. En och samma betydelse kan realiseras olika i olika kontexter. Den fjärde utgångspunkten är att man inte försöker ta reda på en enskilda individens tankar eller motiv, utan på vad en text konstrueras av. Detta betyder att i diskursanalysen fastnar sig aktörer i meningssystem, inte att meningssystem uttrycker individens motiv eller personliga tankar. Den femte utgångspunkten är en grundläggande tanke om att användning av språket har påverkningar och därför konstateras den som funktionell. Det betyder att samtidigt som uttalanden medför någonting om verklighetens natur, konstruerar de ny verklighet. (Jokinen et al. 2016: 25–26, 28–29, 35, 44, 47.)

Diskursanalys kan beskrivas som en triangel, vars centrum är användning av språk som funktion och redogörelser, och spetsarna formuleras av betydelser, kommunikativa- och kulturella funktioner (Se figur 2). Språket fungerar som ett grundelement med hjälp av vilket formuleras betydelser för olika objekt och företeelser. Människan använder språket för att kommunicera med varandra och för att ge betydelser till omvärlden. Allt konstruerande av betydelser och kommunikation sker i en omgivning som språket konstruerar. Detta betyder att språket konstruerar kulturellt bundna betydelser och meningar. Med andra ord använder man redogörelser eller språk i olika kommunikativa situationer och de här redogörelserna baserar sig på betydelser med vilka man kan iakttä världen. Dessa redogörelser formulerar i sin tur världen och betydelser i den. Betydelsesystem konstrueras som delar av olika sociala praktiker och en individ kan protestera mot dessa praktiker, men hen kan inte ensam bryta dessa sociala processer och praktiker. (Jokinen et al. 2016: 234–235.)

3.5 Jämställdhet i Finland

Jämställdheten fastställs i de officiella rapporterna av t.ex. Statistikcentralen och Stadsrådet enligt regeringsprogrammets jämställdhetsmål, där de centrala temana är beslutsfattande, utbildning, arbetsliv, förenande av familje- och arbetsliv, män och jämställdhet, våld mot kvinnor, diskriminering och människohandel samt könsperspektivets integrering (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 3). I de följande delkapitlen beskriver jag hur jämställdheten fastställs och uppfattas i de ovannämnda områdena och följaktligen använder jag dessa som utgångspunkter för min undersökning. Jag uppkallar de förekommande diskurserna (som man kan formulera enligt de parametrar som regeringen anser vara centrala vid jämställdhetsfrågorna) efter de teman som de representerar. De här förekommande diskurserna formulerar utgångspunkten samt möjliga nodalpunkterna för min undersökning.

3.5.1 Beslutsfattande

Det manliga könet är fortfarande dominerande i det politiska beslutsfattandet samt i företagens styrelser, och förbättrandet av det kvinnliga könets ställning samt andel i de båda är ett av de centralaste målen av jämställdhetsarbete i Finland. Kvinnornas andel i statsföretagens styrelser har ökat under de senaste åren, och kvotbestämmelse i jämställdhetslagen har haft en stor positiv betydelse för jämställdheten inom det statliga beslutsfattandet. Det finns dock s.k. manliga arbetsuppgifter inom ministeriet, d.v.s. att en kvinna aldrig har uppfyllt en sådan post som t.ex. första finansminister. Kvotbestämmelsen gäller inte på kommunalnivån och där står kvinnorna i minoriteten i befattningar i styrelse. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 14–15.)

3.5.2 Utbildning

Jämställdheten mellan könen i utbildning betyder att var och en ska uppskattas som en individ och utbildningens uppgift är att stödja varje elevs personliga intressen och val oberoende av kön och oavsett könsrollsstereotyper. Det angår också ämnen och ämnesval

i skola och utbildning. Detta betyder att flickor och pojkar ska uppmuntras bryta mot de traditionellt kvinnliga och manliga ämnesval, d.v.s. att flickor uppmuntras studera de traditionellt manliga, matematiska ämnen och pojkarna uppmuntras välja de traditionellt kvinnliga ämnen som t.ex. språk. Härutöver ska könsindelning i olika ämnen som t.ex. i slöjd undvikas på grund av samma skäl därför att indelningen enligt kön har påverkningar senare i arbetslivet i form av segregation och könsindelade arbeten i samhället. Det tidigare prefererade könsneutrala handlings sättet inom utbildningen ifrågasatte inte tillräckligt det könsstereotypiska tänkandet, och nuförtiden rekommenderas ett könsmedvetet angreppssätt, vilket har blivit ett förstärkt tema i lärarutbildning i högskolorna. Därtill i högskolevärlden koncentreras på jämställdheten mellan kön och på att förbättra de studerandes ställning som har barn, samt på att ge bättre ekonomiskt stöd för att studeranden vågar skaffa barn redan innan deras studier är slutförda. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 15–17.)

3.5.3 Arbetslivet

Jämställdheten inom arbetslivet är stark, d.v.s. att inom arbetsmarknaden finns det nästan lika mycket kvinnor som män. Sysselsättning har gjorts lättare för båda könen med hjälp av t.ex. familjeledigheter som erbjuds både på kvinnor och män för att båda könen har lika möjligheter för att arbeta medan den andra föräldern har familjeledigt. Jämställdheten inom arbetslivet strävar också efter att minska könsbaserad arbetsfördelning (se bilaga 1). Indelning utifrån arbetets natur, d.v.s. heltids- /visstidsarbete, är likaså central. Kvinnor söker sig oftare till mansdominerade arbetsbrancher (teknik, juridik och medicin) än män till kvinnodominerade (vård och omsorg), och kvinnor arbetar oftare i visstidsarbete än män. Skillnaderna i lön är märkvärdiga fortfarande i Finland. Kvinnorna får ca. 18 % lägre lön än män för samma arbete. Lönehöjningar inom kvinnodominerade, utbildade yrken släpar efter de motsvarande mansdominerade, utbildade yrken så att lönen inte motsvarar kraven i arbetet. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 18–19.)

3.5.4 Kombinerande av familje- och arbetsliv

Som det redan konstaterades ovan, har flera åtgärder vidtagits av regeringen för att möjliggöra både sysselsättning och familjeledigheter för samtliga kön i och med tillväxten i familjen. Trots detta är det fortfarande ofta mammor som utnyttjar möjligheten att stanna hemma med den nya familjemedlemmen vid småbarnsperiod, men tendensen för pappor som utnyttjar familjeledigheten har dock blivit vanligare. Variation och mångfald av familjemönstren har ökat trycket för jämställda möjligheter för både familje- och arbetsliv. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 19–20.)

För elever i grundskolans första och andra klasser erbjuds morgon- och eftermiddagsverksamhet för att föräldrarna hade bättre sysselsättningsmöjligheter. Dock finns det fortfarande sådana livssituationer i vilka familjer behöver regeringens beslut för att möjliggöra jämställd sysselsättning. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 19–20.)

3.5.5 Män och jämställdhet

Regeringens jämställdhetsprogram framhäver den relation som män har till jämställdhetspolitik och granskar det ur tre synvinklar. För det första kan mannen ses både som ett subjekt/aktör och som ett objekt i jämställdhetspolitiken. Detta betyder att män också kan lida av ojämställda omständigheter. För det andra, då jämställdhetsaspekten är aktuell, skall åtgärder granskas ur båda könen synpunkt. Med andra ord ska redogörelser t.ex. för att minska fattigdom och utslagning granskas ur både kvinnornas och männens synvinkel. För det tredje är också män utsatta för problem som förutsätter jämställdhetspolitisk granskning, d.v.s. att det inte är enbart kvinnor som är underordnade eller utnyttjade. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 20–21.)

Några av regeringens konkreta mål är t.ex. att utveckla pedagogiska metoder på grund av differenser i inläring, att stödja pojkarnas läsande med att utveckla biblioteksverksamhet och att lindra segregation mellan könen. Det manliga könet lider om könsrelaterade stereotypa uppfattningar, och skolan och utbildningen samt arbetsplatserna anses ha en viktig roll i att avskaffa sådana stereotypier om manligheten. Sådana könsrelaterade uppfattningar är t.ex. aggressivitet och användning av våld samt att pojkarna är mer

intresserade av färdighets- än av kunskapsämnena i skolan. Pojkarna och män är inte lika sinsemellan, utan de är olika till sin karaktär såsom flickor och kvinnor. Mångfalden av livssituationer och egenskaper ska tas hänsyn till och män ska inte kategoriseras som en enhetlig grupp. Aggressivitet förknippas ofta med manligheten och därför ska våldsfriheten förstärkas på alla områden. Samtidigt ska mångfalden av livssituationer tas hänsyn till. Den här mångfalden refererar till stadiga egenskaper som etniska ursprung, sexuell läggning, karaktär, familjeförhållanden och yrke. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 20–21.)

3.5.6 Våld mot kvinnor, i nära relationer och människohandel

Finland har bundit sig vid FN:s kontrakt gällande avväring av våld mot kvinnor. I jämställdhetssträvandet i Finland är en av de viktigaste uppgifterna förebyggandet av våld (fysisk/mental/sexuell) i nära relationer och inom familjen, men också av våld som kvinnor upplever i arbetet. Likaså har kvinnohandel och kvinnornas sexuella utnyttjande blivit uppmärksammade i Finland. Regeringens åtgärder är inriktade t.ex. för att förbättra service för och expertis om våldsoffer. Likaså är strävandet efter en attitydförändring en av regeringens målsättningar, för våldet i nära relationer är ofta ett tigt tabu.

Regeringens arbete i den här kategorin består av ett mångsidigt landsomfattande samarbete med flera instanser, t.ex. polis och arbetarskyddsdistrikt. Samarbete förverkligas t.ex. i form av utbildning för att öka medvetande om detta känsliga ämne, och för att ge kunskaper om att möta människor i svåra livssituationer. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 21–22.)

3.5.7 Integrering av könsperspektiv i ekonomisk politik

Jämställdhetsfrågorna har diskuterats i Finland redan länge och jämställdhet inom arbetslivet är ett av de centrala temana. Jämställdheten och könsperspektivet kan konstateras beröra ekonomisk-politiska åtgärder så att man på förhand försöker bedöma hurdana ekonomiska påverkningar olika beslut har t.ex. på olika könen utkomst och samhällsliga ställning. Ensamförsörjares utkomst och ställning är ofta sämre än den är för

familjer med två föräldrar, och den största delen av ensamförsörjare består av kvinnor. Risken för fattigdom är också större för kvinnor över 75 år som lever endast på folkpension än för jämnåriga män. Utslagning gäller ofta män för majoriteten av bostadslösa består av representanter av det manliga könet. Därför rekommenderas det att det på förhand utvärderas vilka konsekvenser regeringens åtgärder för att minska fattigdom och utslagning har för kvinnor och män. (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 24–25.)

4 Material och metod

I de följande delkapitlen beskriver jag först mitt material som består av två olika läroböcker och en övningsbok i svenska samt officiell information om jämställdheten i dagens Finland. Efter materialbeskrivningen redogör jag för den metod som jag använder i min pro gradu-avhandling. Metoden är eklektisk och flexibel, och den tillåter forskaren att välja de delar av teorimodellen som är de mest ändamålsenliga i undersökningen i fråga. I den diskursanalytiska metoden är forskaren själv en del av undersökningen med sina egna uppfattningar och formuleringar när det gäller den sociala kontext som konstrueras med språket.

4.1 De undersökta läroböckerna och styrdokumentet

Jämställdhet är officiellt definierad av Social och hälsovårdsministeriet, Statistikcentralen, och World Economic Forum. Min undersökning utgår från den aktuella och offentliga informationen som ges av dessa instanser. Informationen tydliggör hur jämställdheten definieras i dagens Finland och den ger mig utgångspunkt för min undersökning. Jag redogör för den offentliga jämställdhetssituationen och tar reda på om undervisningsmaterial i svenska följer de offentliga parametrarna av jämställdhet.

Undervisningsmaterial påverkar sina användare. Materialen förmedlar information om de uppfattningar och förväntningar om roller och uppgifter som representanterna av olika kön antas ha i ifrågasvarande samhället. Undervisningsmaterialen är följaktligen en viktig

källa för information om främmande nationer och nationaliteter. Eleverna formulerar sina uppfattningar med hjälp av den information som de får av undervisningsmaterialet och ofta är läroböcker i främmande språk den första kontakt som eleverna har med språk eller nation i fråga. (Jääskeläinen et al. 2015: 21.) Undervisningsmaterial erbjuder också en lättillgänglig och naturlig möjlighet att behandla teman som annars kan vara för främmande eller för känsliga att behandla i klassrummen.

I den här pro gradu-avhandlingen undersöker jag två läroböcker och en övningsbok i B1-svenska⁷. Läroböckerna i fråga representerar två olika förlag, *Otava* och *SanomaPro*. Lärobokstexterna betraktas som multimodala helheter, för texterna består av både text och bilder eller annat visuellt material. Jag analyserar både det verbala innehåll och de visuella framställningar som förekommer i materialet. *Megafon 1* (Blom et al. 2012) är en s.k. traditionell textbok, d.v.s. den innehåller textstycken, medan *Hallonbåt 1–2* (Appel et al. 2016) representerar en ny form av läromedel, d.v.s. den innehåller inte traditionella textstycken, utan det primära verbala materialet och andra material presenteras digitalt i videosnuttar som är tillgängliga för elever på internet. Det finns två versioner av varje videosnutt, den ena är enbart på svenska och den andra innehåller finsk textning, men samtalen är fortfarande på svenska. Jag har bett om tillstånd av förlaget att få tillträde till deras digitala material på internet.

De undersökta läroböckerna är riktade till nybörjare, d.v.s. de båda används både i sjätte och sjunde klass i grundskolan under läsåret 2016–2017. Läroböckerna i fråga är de enda representanter av undervisningsmaterial i B1-nybörjarsvenska som är utarbetade för att motsvara grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, vilket framgår från förlagens internetsidor. (Otava 2017a, Otava 2017b, SanomaPro 2017.) Jag

⁷ B1-språk är ett obligatoriskt språk i den finska grundskolan som sedan hösten 2016 inleds i årskurs sex (6).

vill undersöka bara tidsenligt material och därför har jag avgränsat mitt material till att bara innehålla de läroböcker som officiellt motsvarar nutida krav.

I grundskolan är elever i början av en viktig period av identitetsskapande och mognande. Eleverna skapar och förstärker sina uppfattningar om sig själva och om sina sexuella- och andra identiteter, samt om andra människor och omvärlden. Eleverna vill gärna binda sig starkt till gruppen av samma kön. Skolans uppgift är att stödja elevens uppväxt och medvetenhet om sin omvärld och om sexualkunskap, för uppfattningar kan fortfarande ändras. (Jääskeläinen et al. 2015: 32, 39, Utbildningsstyrelsen 2014: 27.) I den nya läroplanen hänvisas till grundlagen och konstateras att alla ska behandlas lika oavsett av t.ex. kön, sexuell läggning eller etniskt ursprung, och att både undervisning och undervisningsmaterial ska stödja syftet med jämställdhetslagen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 13.)

Jämställdhet och kön är högaktuella teman i skolväsendet och därför beslöt jag mig att undersöka vilka diskurser av jämställdhet och kön som förekommer i läroböckerna i svenska. Materialet har dubbel påverkan; den stödjer eleven i sin egen tillväxt och mognande, men den påverkar också hurdan uppfattning eleverna får av invånare i målspråkets land. Vidare är det viktigt att analysera de läromedel som används i grundskolan på grund av att läroböcker eller deras innehåll inte kontrolleras officiellt.

I de ovannämnda läroböckerna koncentrerar jag mig på hur flickor och kvinnor samt pojkar och män presenteras i text och bild. Jag tar reda på om det finns jämställdhet både i framkomsten av olika kön och i hur de presenteras, d.v.s. om olika kön förknippas med t.ex. könsrelaterade adjektiv (jfr kap. 2.6) eller med vissa yrken och fritidsaktiviteter. Jag är med andra ord intresserad av hur kön konstrueras i materialet. Jag analyserar läroböckerna i sin helhet och koncentrerar mig på allt material som innehåller någonting som kan relateras med könen. De här läroböckerna är strukturerade på olika sätt och därför inkluderar jag i materialet även en övningsbok som hör till serien *Megafon 1*.

Läroboken *Megafon 1* (hädanefter *Mf 1*) av Anna Blom, Mikaela Friis, Siri Liukkala och Sari Pukonen (2012) har tidigare använts för nybörjaresvenska i sjunde klass, men nu är den avsedd också för elever i sjätte klass och används på olika lågstadier sedan höstterminen 2016. Som redan sagt, är författarna fyra, och de alla är kvinnor.

Redaktionen består också av fyra kvinnor, bara illustrationen sköts av en man. *Mf 1* textbok innehåller 137 sidor och är indelad i 8 textstycken. Innehållet är inte indelat i kurser fast även i grundskolan används numertiden termen kurs.

Varje textstycke består av en bastext som åtföljs av flera olika delar: *textprat*⁸ med diskussionsövningar, *sång* med sångtexter som relaterar sig till temat i textstycket, *bildtorget* med centrala ord i form av bildordlistor och *bildprat* med diskussionsövningar anknutna till bildordlistor. Delen *Snacka med Elias & Maxine* innehåller en exempeldialog och dialogövningar. *Plustext* är extramaterial som är avsett för differentiering uppåt, med andra ord för elever, som kan och vill läsa lite mer. Den sista delen är *Kulturtorget* som innehåller intresseväckande information om den svenska och finlandssvenska kulturer på finska. *Mf1* övningsbok innehåller 240 sidor och övningar stödjer innehållet i textboken både lexikaliskt och grammatiskt.

Läroboken *Hallonbåt 1–2* (hädanefter *Hb 1–2*) av Martin Appel, Katja Johansson, Anna Lötjönen, Olli Määttä, Leena Nordman, Olli-Pekka Salo och Kirsi Wallinheimo har fyra kvinnor och tre män som författare (Appel et al. 2015). Redaktionen består av fem kvinnor och tre män. *Hb 1–2* är avsedd för B1-nybörjare i grundskolan och den innehåller kurserna 1 och 2, vilka består av sammanlagt sju (7) delar (läs: textstycken). Övningar och texter kombineras i *Hb 1–2* och den innehåller 256 sidor. Kurs 1 innehåller tre delar (textstycken) och kurs 2 fyra delar (textstycken). Varje del består av följande avsnitt: *video*⁹ där det centrala innehållet eller ett nytt ämne/tema presenteras, *dialog*, som ger eleverna diskussionsexempel och en fraslista, samt *bildlexikon*, där centrala ord presenteras i form av bildordlistor. Namnet på följande avsnitt varierar beroende på vilken kurs det är fråga om. På kurs ett (1) kallas avsnittet för *Hallonskolan* och på kurs två (2)

⁸ *Kursiv*: namnet på delen så som den förekommer i läroboken

⁹ *Kursiv*: namnet på delen så som den förekommer i läroboken

Grammatik. Oberoende av namnet består avsnitten av den nya grammatiken. Det sista avsnittet i serien *Hb 1–2* är *Text*. Textavsnittet innehåller exempel på text som anknyter sig till temat, t.ex. en broschyr av en fotbollstävling, en meny eller en chattediskussion (Appel et al. 2015: 45,131, 152).

Mitt preliminära styrdokument är handboken *Jämställdhet är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen et al. 2015), där det presenteras aspekter av kön och jämställdhet i grundutbildning. Handboken presenteras i delkapitel 1.1. Handboken ledde till en livlig och känslfull diskussion om jämställdhets läge i grundutbildningen. Handboken efterlyser en perspektivförskjutning t.ex. från ett könsneutralt angreppssätt till en könssensitiv eller genusmedveten undervisning. Med andra ord har flickor och pojkar tidigare betraktats som en enhetlig grupp, där könet har ansetts vara obetydligt. Idag borde undervisningen och undervisningspersonalen vara könssensitiv, d.v.s. medveten om alla möjliga uttrycksformer av kön och stödja varje elev i sitt mognande av identitet. Lika viktigt är att vara medveten om att det yttre, uppenbara könet kan vara någonting helt annat än vad personen själv känner sig vara. Det viktiga är att känna igen att det finns flera uttrycksformer av kön än bara en flicka och en pojke. (Jääskeläinen et al. 2015:12–14, 18–19.)

4.2 Diskursanalys som metod

Jag börjar min diskursanalytiska undersökning med att definiera de existerande, icke-diskursiva definitionerna av jämställdheten mellan könen som manifesterar sig i det finländska samhället. Jag omnämner vid namn de diskurser som uppstår från de samhällseliga parametrarna. Efter det tar jag reda på om de ifrågavarande diskurserna förekommer i mitt material. Sedan undersöker jag hur de manifesterade definitionerna av jämställdheten produceras och kategoriseras och på detta sätt hur de berättigas i mitt material.

Metoden är tredelad. Den första delen är *socialt förankrad* och jag redogör i den för hur jämställdheten definieras, presenteras, konstitueras och mäts i dagens Finland med hjälp av de officiella materialen av Social- och hälsovårdsministeriet, d.v.s. hurdana

jämställdhetsdiskurser de icke-diskursiva definitionerna formulerar i det finländska samhället. Detta gör jag med att ge nya benämningar till de manifesterade jämställdhetsparametrarna. *Den sociala förankringen* formulerar grunden för min undersökning av diskurser i mitt material. Från resultaten av den sociala förankringen plockar jag *nodalpunkter* som är passande för min diskursanalys av jämställdhet och kön i läroböcker i svenska. *Nodalpunkterna* är viktiga begrepp som de andra begreppen inom en tillsluten diskurs grupperas kring. Tilläggsinformation gällande jämställdhet och läroböcker/skolor har jag hämtat från tidigare forskning och den redogörs för i delkapitel 1.3. Sist jämför jag de i materialet förekommande diskurserna med de samhälleliga jämställdhetsdiskurserna.

Den andra och den tredje delen ingår i *den sociala förankringen*, men jag analyserar dem isär. Den andra delen är *språkligt förankrad* och den syftar till att undersöka jämställdheten och kön i mitt material ur lingvistisk synvinkel. Med andra ord tar jag reda på hur olika talare gör sig till representanter av olika kön, och hur dessa kön konstitueras genom sammanhängande tecken eller ord. Jag analyserar deltagarroller och redogör för aktiva och passiva parter i diskussioner för att bevisa eventuell dominans av någotdera könet.

Den tredje delen är *visuellt förankrad* och den syftar till att lyfta fram föreställningar av kön och jämställdhet i det visuella materialet. I den här delen koncentrerar jag mig på att redogöra för hur representanterna av olika kön framför sitt kön visuellt. Detta innebär analysering av utseende, gester och miner.

Målet för en tredelad diskursanalys är att framföra hur kön konstrueras i undervisningsmaterial, hurdana diskurser som förekommer i materialet i fråga, och att öka medvetande och kännedom om de här existerande diskurserna så att t.ex. blivande lärare kan utnyttja mina resultat i sin undervisning. I det följande redogör jag närmare för den språkligt och visuellt förankrade analysen.

4.2.1 Språklig förankring

Jag börjar analysera mitt material med att kategorisera och nämna de *nodalpunkter* som jag anser viktiga i första ordningens diskurs jämställdhet. Jag koncentrerar mig på diskursen i den kontext som utgörs av läroböcker i nybörjarsvenska avsedda för grundskolans sjätteklassister. Jämställdheten diskuteras inom olika samhällsområden, t.ex. inom politik, yrkesliv, fritidsaktiviteter och utbildning. Jag tar reda på vilken betydelse diskursen har, och om det finns *diskursbrott*¹⁰ eller inte i mitt material. Jag fokuserar på materialet för B1–svenska i grundskolans sjätte klass därför att då får eleverna sin första kontakt i läroböcker i svenska.

Efter att jag har kategoriserat och definierat nodalpunkterna, redogör jag för *ekvivalenskedjor* som betyder de ord och begrepp som hör samman i en diskurs och som på så sätt formulerar mening i diskursen. Ekvivalenskedjor kan bestå t.ex. av könsrelaterade adjektiv, känsloladdade verb eller andra ordklasser. Jag tar reda på om ekvivalenskedjorna ger positiva eller negativa betydelser för nodalpunkter och fokuserar på ordval och möjliga metaforer eller jämförelser som förekommer i texterna.

Sociala praktiker, d.v.s. nät av sociala sammanhang där texten och därigenom diskurserna används, klagör jag med att grovt skildra användares sociala nät – grovt därför att alla är individer och var och ens sociala nät skiljer sig från varandra. En grov skildring ger dock en beskrivning av omfattning av dessa diskurser.

Min avhandling pro gradu handlar om jämställdhet och kön i läroböcker i svenska och den är därigenom avgränsad för de produceras medvetet för en viss användning och därför beskriver jag *diskursiva praktiker*, d.v.s. produktion och konsumtion av texter bara kortfattat. Diskurser som inte ifrågasätts, m.a.o. *hegemoni*, ventilerar jag tillsammans med

¹⁰ *Diskursbrott* betyder en tabubelagd diskussion som har ifrågasatts och blivit ett tillåtet tema för diskussion som t.ex. kvinnliga präster eller avskaffning av monarkin.

utestängningsmekanismer, alltså vad som styr diskursen och vad som utelämnas och är helt och hållet osynligt eller dolt. I den här fasen hänvisar jag till de utgångspunkter som jag har plockat ur Statistikcentralens artiklar och tabeller gällande jämställdheten i Finland. *Intradiskursivitet*, d.v.s. vilka diskurser de studerade texterna bygger på, och *interdiskursivitet*, d.v.s. hur diskurser förändras, granskar jag med hänsyn till de sociala praktikerna som jag har beskrivit tidigare. Diskursernas inverkan på enskilda aktörer diskuterar jag kort i slutet av analysdelen. Jag behandlar inte sådana språkliga aspekter som t.ex. aktiva kontra passiva former av verb därför att mitt material består av läroböcker i språk, vilket påverkar de använda språkliga strukturerna, t.ex. *aktiv* eller *passiv* form används då det är aktuellt med hänsyn till det grammatiska innehållet.

4.2.2 Visuell förankring

Även vid analys av det visuella materialet anpassar jag diskursanalytisk metod. Jag fokuserar mig på verksamhet, gester, miner, utseendet och aktörer, och jag analyserar bildmaterial som multimodala, meningsbärande enheter. I det visuella materialet sker det genom att jag undersöker i vilka roller flickor och kvinnor samt pojkar och män uppträder i läroböckernas bild- och videomaterial, vad situationen (utrymmet) är, och hur könen formuleras. Sammanfattningsvis kan handlingen formuleras som tre V som står för *Vem* som förekommer i det visuella materialet: om aktören är av det kvinnliga eller det manliga könet och hur aktörernas kön konstrueras, d.v.s. vem som agerar och på vilket sätt och vem som är den aktiva/passiva parten av verksamheten. Det följande V:t står för *Var* handlingen sker och den analyseras med undersökning av sceneriet där handlingen utspelas: om det är neutralt/homogent/heterogent, om handlingen kan klassificeras som kvinnligt/manligt och på vilken lokalitet handlingen sker; inne eller ute? Det sista av tre V står för *Vad* som sker, d.v.s. om någotdera könet presenteras som dominerande eller underordnat. Vem är det som börjar handlingen eller diskussionen eller dominerar diskussionen och kan aktionen anses som kvinnlig eller manlig eller könsbunden? I det visuella materialet tar jag också reda på hurdant utseende de förekommande figurerna har och om utseendet kan klassificeras som kvinnligt eller manligt.

Jag redogör för relationer mellan de avbildade personerna, och mellan de avbildade personerna och åskådaren. Jag analyserar också handlingar i det visuella materialet, d.v.s. vem som börjar talet och hur de avbildade personerna reagerar och beter sig o.s.v. De här relationerna och handlingarna klassificerar jag i olika kategorier enligt deras betydelse och utgående från dessa kategorier formulerar jag diskurser. Resultaten faller antingen samman med de diskurser som jag har iakttagit i det textuella materialet eller formulerar nya diskurser. Slutligen sammanfattar och diskuterar jag resultaten av undersökningen.

5 Resultat av diskursiv analys av kön och jämställdhet

I den följande avdelningen presenterar jag först hur könen konstrueras i mitt undersökningsmaterial. Efter att jag har presenterat könets konstruerande, ska jag förankra min undersökning socialt genom att redogöra för de diskurser som jag har formulerat utifrån de parameter enligt vilka jämställdheten graderas i Finland. Jag presenterade parametrarna i kapitel 3.5. Därefter ska jag redogöra för de diskurser som kommer fram i undersökningsmaterialet. Jag börjar analysen om jämställdhetsdiskursen med att klargöra de uppträdande andra ordningens diskurser i materialet. Jag tar också ställning till om diskurserna i materialet sammanfaller med de samhällliga diskurserna. Analysen baserar sig på de samhällliga diskurser som jag presenterar i delkapitel 5.2. och den grundar sig på genusteorin som jag har presenterat i delkapitel 3.1.

Vid det här laget är det anmärkningsvärt att nämna, att även om mitt syfte inte är att jämföra mina två delmaterial sinsemellan, har det blivit uppenbart under studien att det finns vissa framträdande skillnader mellan läroböckerna och därför är jämförelse nödvändigt. Som jag redan konstaterade i 3.4, finns det fem olika utgångspunkter i diskursanalys enligt Jokinen et al. (2016: 26–50), varav en är att språket konstruerar den sociala verkligheten kontinuerligt. Skillnader i mitt material kan förklaras med det ovanstående faktumet. *Mf 1* har publicerats år 2012 och *Hb 1–2* fyra år senare, och även inom en så kort tid kan förändringar bli uppenbara. Jämställdhet är ett högaktuellt tema och därför utvecklas och förändras diskurserna snabbare.

5.1 Konstruktion av könen

Undersökningens material består av två läroböcker och en övningsbok i B1-svenska avsedda för elever som börjar sina svenskstudier i grundskolans sjätte klass. Materialet består av de enda representanterna av läroböcker som motsvarar de gällande grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen. Könets mångfald efterlysas i den gällande läroplanen 2016 och jämställdhet nämns som ett grundläggande värde i kursplanerna (Utbildningsstyrelsen 2014: 18, 197–198). Målgruppen av användare består av ungdomar i en ålder av tolv och tretton år samt deras lärare. Härnäst presenterar jag analysen av mitt material. Jag börjar analysen med social förankring av huvudfigurerna i materialet och efter det redogör jag för språklig och visuell förankring, d.v.s. hur flickorna blir flickor och pojkarna blir pojkar för användaren, alltså hur könen konstrueras i materialet.

Användargruppens ålder påverkar klart personfigurers val i undervisningsmaterialet. Figurerna kan antas vara valda så att elever har det lätt att identifiera sig med dem. De centrala figurerna i materialet är antingen jämnåriga med användargruppen, eller vuxna människor som kan antas intressera målgruppen. Sådana vuxenfigurer är oftast berömda personer inom idrott eller musik. Anonyma vuxenfigurer är antingen föräldrar, far-/morföräldrar eller personal i handel. Personfigurernas ålder framgår av introduktionstexterna, videosnuttarna och/eller av bildtexterna.

Även om syftet i min undersökning inte är att jämföra de två läroböckerna sinsemellan, är det dock beaktansvärt att notera att det finns en viss skillnad i användning av vuxenfigurerna i läroböcker i fråga. I *Mf 1* är fyra av åtta (4/8) huvudfigurer vuxna, medan i *Hb 1–2* är alla huvudfigurerna ungdomar, två flickor och två pojkar. Den enda centrala vuxenfiguren i *Hb 1–2* är Tomppa, en 18-årig ung man, som agerar i videosnuttar i varje textstycke. I de här *Tomppa testar*-videosnuttarna praktiserar textstyckenas centrala innehåll som t.ex. att uttrycka sin åsikt (Appel et.al.2015:60). En annan särskiljande egenskap i materialen är att i *Hb 1–2* inte presenteras några kändisar utan figurerna är

medelsvenssonsöner¹¹, ”en av oss”. I birollerna framträder några anonyma familjemedlemmar, släktingar och vuxna som anknyts till fritiden, hobbyer eller handel, t.ex. i egenskap av försäljare. (Appel et al. 2015: 84, 94, 119, 156). Huvudfigurerna som förekommer i *Hb 1–2* presenteras i exempel 1.

Exempel 1.

Onni är en tretton-årig finsk pojke från Tavastehus som har finska som modersmål och har nyss börjat sina studier i svenska. Han ska resa till Sverige och Åland i sommar. (Åland är ett svenskspråkigt område av Finland.)

Annika är en tretton-årig svensk flicka som bor i Stockholm med sin mamma, pappa och lillasyster. Hon spelar fotboll. Hennes spelarnummer är tre. Hon ska resa till Finland till Helsinki Cup i sommar.

Jakob är en tolv-årig svensk pojke, han är Annikas kusin och han bor i Malmö. Hans hobby är fotboll. Han är målvakt och hans spelarnummer är ett. Han ska resa till Helsinki Cup i sommar.

Mikaela, Mickan är en elva-årig finländsk flicka från Vasa och hon bor med sin pappa. Hennes modersmål är svenska och hon gillar djur. Mikaelas hobby är ridning. Hon kan också finska. (Appel et al. 2015:24–25.)

Det som är anmärkningsvärt här, är att båda flickornas familjer presenteras i texten. Detta symboliserar flickornas värdegrund, familjen och hemmet är viktigt för flickor.

De centrala figurerna i *Mf 1* är ungdomar som studerar i grundskolans sjätte klass. Könsindelningen är i balans, det finns fyra pojkar och fyra flickor samt två vuxna män och två vuxna kvinnor i huvudrollerna. Vuxenfigurers val kan motiveras med att figurerna på ett eller annat sätt kan anses som intresseväckande för elever. De vuxna huvudfigurerna i *Mf 1* presenteras i exempel 2.

Exempel 2.

I textstycke två (2) i *Mf 1* är huvudfiguren Jesse, 26 år. Han är rap-artist som rappar och jobbar med den finlandssvenska rap-artisten Redrama (Blom et al. 2012:18,19), och eleverna antagligen känner till antingen honom eller Redrama (YLE 2016).

En annan känd vuxen figur är en berömd ishockeyspelare Pasi Puustola som förekommer i textstycke 3 (Blom et al. 2012: 28–29) och han kan antas vara känd åtminstone för de sportintresserade eleverna. Ett eget textstycke ägnas åt vardera manlig figur.

¹¹ Medelsvensson är en benämning på [...] person som på ett typiskt sätt representerar [...] svensk medelklass; [...] allmänare: genomsnittssvensk (SAOB 2017)

Två vuxna kvinnofigurer presenteras i textstycke åtta, Kristin och Tina, sångarna i duon 2njoy (Blom et al. 2012: 80–81).

Anmärkningsvärt är att det ägnas ett eget textstycke åt båda manliga figurer, men kvinnofigurerna presenteras tillsammans, inte som självständiga individer. Å ena sidan kan det förklaras att bero på kvinnornas yrke som vokalister i ett band, å andra sidan finns det otaliga framgångsrika kvinnliga soloartister i Sverige för tillfället, t.ex. Veronica Maggio och Melissa Horn, som också sjunger på svenska. Faktumet att en duo har blivit vald till läroboken *Mf 1* påverkar diskursen så att intrycket är att kvinnorna behöver stöd för att bli framgångsrika. Användning av en duo i stället för en kvinnlig soloartist ger ett intryck av det svagare könet. Härvid måste man förstås komma ihåg att läroboken är en begränsad plattform där strukturen, d.v.s. antalet textstycken som en textbok innehåller i det här fallet, är bestämt. Jag antar att förlagets intresse har för det första varit att använda ungdomar som personfigurer och för det andra att locka pojkar att studera svenska, vilket jag anser som skäl till ett eget textstycke för båda manliga figurerna. För det tredje lämnar förlagets ramar för lärobokens struktur författarna bara ett stycke utrymme vid det här laget. Om förtrycksbolaget hade valt att använda en kvinnlig soloartist, skulle resultatet ha blivit ojämförbart med hänsyn till antalet kvinnliga/manliga vuxenfigurer. Läroboksförfattarna har löst problemet med hänsyn till jämställdheten med att använda en kvinnlig duo, eftersom antalet kvinnliga och manliga figurer då blir jämförbart. Antalet kvinnliga och manliga vuxenfigurer är i balans, men intrycket av det kvinnliga könet är, som jag konstaterade ovan, att kvinnor representerar det svagare könet på grund av användningen av en duo.

Vuxenfigurerna i exempel 2 är reella personfigurer som visar att både vuxna män och kvinnor som pratar svenska kan vara framgångsrika, och på så sätt fungerar de här figurerna som modeller för ungdomar som börjar sina studier i svenska. Anmärkningsvärt är dock den ovannämnda faktorn att män presenteras som självständiga, framgångsrika individer och kvinnor som en framgångsrik duo. Detta är en indikation på den manliga makten. Män är kapabla att bli framgångsrika med sina egna egenskaper och kunskaper, medan kvinnorna behöver någon att bygga upp sin berömdhet med. Kvinnorna presenteras alltså som det underordnade, svagare könet och män som det starka och dominerande könet.

De figurer som inte är jämnåriga med eleverna representerar i *Mf 1* antingen föräldrar, affärsföreståndare eller framgångsrika vuxna. Användningen av kända, framgångsrika figurer erbjuder användare en möjlighet att utvidga sin inläring genom att t.ex. söka upp mer information om figurerna med hjälp av sociala medier och använda informationen t.ex. som ett tema för ett grupparbete om kändisarna i fråga. De framgångsrika vuxna representerar berömda människor, ”kändisar” i vardagsspråk, och oftast är det fråga om framgång i musik eller i sport (Blom et al. 2012: 16, 21, 89). Användning av framgångsrika människor i tryckt läromaterial är diskutabelt för framgången kan vara kortvarig. Det kan vara svårt att motivera eleverna att läsa om ”gårdagens kändisar” som t.ex. Linda Lampenius eller Herreys (Blom et al. 2012: 46, 89).

Alla namn i materialet är könsbundna, d.v.s. de förknippas med någotdera könet. Kvinnliga namn är t.ex. Filippa, Laura, Emilia, Kristin och Tina (Blom et al. 2012: 9,39) samt Annika, Mikaela, Ronja, Olivia och Ida (Appel et al 2015: 24–25, 36,76). Manliga namn som förekommer i materialet är t.ex. Pasi, Jesse, Emil, Robin, Andreas (Blom et al. 2012: 9,39), Olli, Jakob, Sebastian, Filip och Pete (Appel et al 2015: 24–25, 36,76, video 4: 113–114). Inga könsneutrala förnamn, som t.ex. Viima, Ruska, Myrsky, Alexis, Matty eller Ricky (Babyhjälp 2016, Lapsennimi 2017) förekommer i materialet.

Användning av beskrivande adjektiv varierar betydligt i materialet. Antalet adjektiv i den svensk-finska ordlistan i *Mf 1* är nästan 100, medan i *Hb 1–2* är antalet knappt 50, varav 12 är färger. Skillnaden blir uppenbar när man letar efter beskrivningar av människor. Det är klart, att i *Hb 1–2* har man medvetet undvikit adjektiv och beskrivning av människor, för det finns inte några sådana i *Hb 1–2*. Därför baserar jag analysen av *Hb 1–2* på analys av videosnuttar, d.v.s. jag undersöker personfigurernas beteende, förhållandet mellan parterna i diskussioner, subjekt-/objektposition o.s.v. för att analysera personfigurernas egenskaper.

Det kvinnliga könet i *Mf 1* beskrivs vara intresserade av mode och kläder, flickorna tycker om musik, om att läsa och om idrott. Flickorna beskrivs med adjektiv och egenskaper som *trendiga*, *snälla*, *artiga*, *humoristiska* och *pålitliga*. (Blom et al.2012: 39.) I *Hb 1–2* är beskrivningar med hjälp av adjektiv få. I stället för beskrivande ord undersöker jag gester och miner samt förhållanden och relationer mellan människor. Flickorna är *glada*

och *pigga*. De förekommer i diskussionssituationer oftast i *objektposition*, d.v.s. det manliga könet antingen fungerar som den aktiva parten i diskussionen eller leder flickornas beteende. I diskussionen mellan Mickaela och hennes pappa i bilaga 2 ber Mickaela stöd från sin pappa vid val av kläder. Detta kan tolkas som en indikation om osäkerhet eller som överföring av ansvaret, d.v.s. Mickaela kan säga till skolkamraterna att pappan tvingade henne att klä på sig fula kläder. I det andra exemplet i bilaga 3 blir Annika förtjust i en tröja, men Jakob konstaterar att den är jättedyr och p.g.a. det köper Annika inte tröjan. (Appel et al. 2015: 138, 190.)

Det manliga könet är tydligt dominerande i diskussionerna. Det framgår t.ex. av undersökning av vem som börjar diskussioner. I *Mf 1* är en representant av det kvinnliga könet oftast i objektposition, med andra ord en representant av det manliga könet börjar ofta diskussionen, eller fungerar som ledare i diskussionen, d.v.s. den som ställer frågor. Flickorna talar ofta bara om någon frågar någonting. (Blom et al. 2012: 34, 44, 54.) Samma mönster upprepas i *Hb 1–2*, men balansen mellan könen är mer jämställd.

Härnäst presenterar jag den visuella förankringen. I det visuella materialet har jag avgränsat materialet så att om könet är oklart av någon orsak avstår jag från att ta med sådana bilder. Med bilder anser jag illustrering med fotografier och tecknade bilder. Ann-Sofie Ohlander (2010) motiverar jämställdheten i sin undersökning mest med antalen kvinnonamn eller i kvinnorna presenterade i bilder. Fastän jag inte använder innehållsanalytisk metod, är det värt att nämna frekvensen av könsrelaterade bilder. Sammanlagt finns det 215 bilder med manliga och 146 bilder med kvinnliga figurer. Skillnaden är inte stor. Märkvärdigt är dock att i *Hb 1–2* finns det nästan två gånger mer bilder om män än om kvinnor, medan i *Mf 1* är proportionen ca 1:1, d.v.s. det finns bara ca 10% mer bilder om manliga figurer än om kvinnliga i *Mf 1*. Dominansen är i alla fall manlig.

Den interna ”vi-gruppen”, d.v.s. den grupp som flickor vill tillhöra i materialet består av *populära, trendiga, sportiga* och *långhåriga* flickor. Vi-gruppen innebär personer som inte vill klä sig i gamla kläder, inte heller visa sig utanför hemmet i fula, praktiska kläder (Appel et al. 2015: 138,139, bilaga 2). Flickorna i vi-gruppen är *snälla, humoristiska* och *pålitliga*, och vänner är viktiga för dem. Viktigt för flickor är t.ex. musik och mode, de

går ofta på bio med vänner, de läser mycket, vloggar och älskar djur. Det är viktigt för flickor att höra till en grupp och det är viktigt att lyfta fram grupptillhörigheten. De behöver lite stöd för att välja rätt, d.v.s. så att valet tilltalar andra. Flickorna vill tillmötesgå det manliga könet. (Appel et al.2015: 138, bilaga 2, 190, bilaga 3.)

Den externa ”de-gruppen” består av det motsatta, i det här fallet allt det som det manliga könet representerar. Den externa gruppen av det kvinnliga könet är alltså den interna eller vi-gruppen av det manliga könet, och i materialet innebär det *sportiga, tuffa* och *underhållande* representanter av det motsatta, manliga könet. Yvonne Hirdmans genusteori stämmer här. Det kvinnliga och det manliga anses som motsatta, isär från varandra och på så sätt kompletterar de varandra. (Hirdman 2001: 65.) Representanter av det manliga könet spelar ofta lagspel som fotboll och även i det understryks position, som t.ex. målvakt, som oftast har spelarnummer 1, vilket i sin tur betyder det bästa. Andra hobbyer som hör ihop med det manliga könet är friidrott, skateboardåkning, bloggande och att spela t.ex. gitarr. (Blom et al. 2012: 33, 36, Appel et al. 2015: 25, 58.)

Utseendemässigt kan det kvinnliga könet beskrivas som *långhåriga, glada, reserverade* och ibland *generade*. Alla kvinnliga figurer har långt hår, vilket kan anses som traditionellt, men i *Hb 1–2* (Appel et al. 2015: 24,162) har en flicka rosafärgat hår, vilket jag anser som ett tecken på modernt ställningstagande. En annan figur, en pojke med namnet Pablo, har lilafärgat hår (Appel et al. 2015: 56). Färgat hår är ett tecken på makt och en stark självkänsla.

De flesta representanter av det kvinnliga könet tittar rakt in i kameran och ler. På några bilder är dock miner och gester reserverade, och de avbildade figurerna ser högmodiga, stolta eller tillbakadragna ut (Blom et al 2012: 38, 41, 58). Intrycket är dock att det kvinnliga könet är snällt och lätt att närma sig med. Majoriteten av bilder av det manliga könet består av leende pojkar eller män, men det finns också fotografier på allvarliga men självsäkra representanter av det manliga könet (Blom et al.2012: 8, 39, 68, Appel et al.2015: 36, 55, 88).

Intrycket av det manliga könet är att pojkar och män är *glada* och de försöker få sina medmänniskor att le, med andra ord försöker det manliga könet att roa sina medmänniskor. Om en manlig individ inte ser ut att vara en lustigkurre, d.v.s. att personen

varken ler, skrattar eller har lysande ögon, beskriver jag sådana personer vara som allvarliga (Appel et al. 2015: 36) och i några fall reserverade eller även arga (Blom et al. 2012: 8, 18, 41, 68). Anmärkningsvärt är att bara representanter av det manliga könet visar negativa känslor.

Ovan redogjorde jag för könets konstruktion i materialet och samtidigt tangerade jag lite de i materialet förekommande diskurserna (se kap. 5.3). Sammanfattningsvis konstrueras det kvinnliga könet med hjälp av både yttre och inre egenskaper som följer det traditionella mönstret, enligt vilket det kvinnliga könet är långhårigt, glatt, piggt och pålitligt. Det kvinnliga könet söker stöd från andra människor för sina val. Det kvinnliga könet tycker om lugna och stilla hobbyer som t.ex. att läsa eller att lyssna på musik och det är viktigt för att höra till en grupp. Det manliga könet representerar det motsatta. Representanterna är sportiga, de vill roa och underhålla andra människor. Pojkar och män tycker om att spela lagspel och understryka deras överlägsenhet i spelet i fråga. Det manliga könet dominerar diskussioner och det kvinnliga könet är i en underordnad position. De teman som förekommer i materialet är familj, fritid, egenskaper och arbete/skola. I det följande kapitlet presenterar jag de diskurser av jämställdhet som manifesteras i Finland i dag och därefter presenterar jag de diskurser som förekommer i materialet.

5.2 Social förankring av jämställdhetsdiskurser i Finland

I de följande delkapitlen redogör jag för de andra ordningens diskurser som finns inom första ordningens jämställdhetsdiskurs i Finland för tillfället. Jag har beskrivit de parametrar enligt vilka jämställdheten mäts i delkapitlen 3.5.1 – 3.5.7 och jag kategoriserar diskurserna och benämner dem med beskrivande namn. Språklig och visuell förankring ingår i den större sociala kontexten. Vidare genomgår jag mitt material och redogör för hur kön konstrueras och hurdana diskurser det finns i läroböcker i svenska. Jag tar ställning till om diskurserna i läromaterialet sammanfaller med de samhällsliga diskurserna samt hurdana påverkningar dessa diskurser möjligtvis har. Jag använder *kursiv* för de namn på diskurser som jag har använt. För tydlighetens skull anger jag påhittade exempel.

5.2.1 Den manliga makten

Jag redogjorde för jämställdheten inom *beslutsfattande* i kapitel 3.5.1. Det är otvivelaktigt klart att det manliga könet är i dominerande position när det är fråga om politiskt beslutsfattande samt företagsstyrelser. Därför är främjandet av kvinnornas framträdande i ledande tjänster ett mål inom jämställdhetsdiskurs. Andraordningsdiskursen som framträder från kategorin beslutsfattande ska jag kalla för *Den manliga makten*.

Nodalpunkten som uppkommer från beslutsfattandet är ”status”, d.v.s. i vilka positioner och yrken i arbetslivet representanter av olika kön presenteras i materialet. Med andra ord om representanter av det manliga och det kvinnliga könet är över-/ underordnade eller jämställda. Ord som nodalpunkten ekvivaleras med är förknippade med beskrivningar av status. De är arbetsrelaterade ord, t.ex. olika yrkesbenämningar som *direktör*, *ledare* eller *skådespelerska* och ekvivalenskedjor formuleras av statusrelaterade ord, som t.ex. beskrivning av framgång i yrkena i fråga. Orden i ekvivalenskedjor kan representera verb, adjektiv eller även t.ex. adverb. Ord som formulerar ekvivalenskedjor i de följande påhittade meningar är kursiverade. ”*Han* - är en - *berömd* - *politiker*”, ”*Hon* - *hatade* - sitt jobb som - *städerska*” och ”*Han* - försökte hitta - *ett nytt jobb* - *ivrigt*”. Vidare ska jag analysera om personer i mitt material beskrivs vara framgångsrika eller göra karriär i sina yrken. I undervisningsmaterialet kan makten granskas också ur synvinkel av dominans i olika situationer. Med andra ord betyder det att ta reda på vem som är subjekt/objekt i diskussioner och andra likadana situationer. Dominans kan undersökas också ur gester, miner och position av personfigurer. Materialets andraordningsdiskurs analyserar jag i kapitel 5.3.1.

5.2.2 Den händiga pojken och den duktiga flickan

Andraordningsdiskursen som uppkommer från kategorin *utbildning* (jfr kap. 3.5.2) kallar jag *Den händiga pojken och den duktiga flickan*. Den här diskursen betyder att representanter av det manliga könet presenteras ofta som kunniga och bra på att t.ex. reparera eller uppbygga och montera saker och ting. Pojkarna är bra i och väljer gärna *matematiska skolämnena* eller (*teknisk*)*slöjd* och *snickeri*. Det kvinnliga könet presenteras

som *ivrigt att läsa, studera, delta i hemarbeten*, o.s.v. De duktiga flickorna förknippas med *språk- och konstämnen* i skolkontext.

Nodalpunkten som uppkommer från kategorin utbildning är ”begåvning” eller ”talang” som representanterna av könen i materialet har och vilka skolämnen de presenteras att tycka om eller vara bra på. Därtill är mitt intresse att undersöka vilka ord och uttryck representanter av båda könen använder för att uttrycka sina känslor och tankar om ämnena i fråga. Ekvivalenskedjor relaterade till nodalpunkten talang i mitt material hör till klassen skolämnen och till dess relaterade ord, som t.ex. ”*Hon - tycker om - slöjd*” och ”*Han – gillar - matematik*”. Dessa påhittade exempelmeningar och de kursiverade orden i dem avslöjar könet, ämnet och förhållandet till ämnet i fråga. Det här temat i materialet analyserar jag i kapitel 5.3.1.

5.2.3 Den höglönade, fastanställda mannen

Diskursen som framträder på kategorien *arbetslivet* (jfr kap. 3.5.3) kallar jag för *Den höglönade, fastanställda mannen*. I Finland är det vanligtvis mannen som är fastanställd och kvinnan arbetar i del/visstidsarbeten, och lönen för samma arbete är bättre för män än den är för kvinnor såsom jag konstaterade i 3.5.3.

Den här andraordningens diskurs sammanfaller i något mån med den av *den manliga makten*. Det är därför jag förenar de här två grupperna i min analys och för tydlighetens skull använder jag namnet *den manliga makten* för den här förenade gruppen. Nodalpunkten för andraordningens diskurs av arbetslivet är ”status i arbetslivet”. Ekvivalenskedjor formuleras av arbetsrelaterade ord och beskrivningar om representanters förhållande till arbete eller status.

Analyseringen sker genom att undersöka vilka och hurdana arbeten representanterna i materialet arbetar i. Jag tar reda på om yrken, som olika personfigurer i undervisningsmaterialet arbetar i, representerar indelning i könsbaserade grupper eller inte, d.v.s. jag tar reda på om arbetena representerar s.k. kvinnliga och manliga arbeten som t.ex. städerska och ingenjör. Yvonne Hirdman (2001) redogör för sådana könsbaserade indelningar i sin genusteori (jfr. 3.2). Vidare undersöker jag om fast-

/visstidsarbeten nämns i materialet. Därtill koncentrerar jag mig på om lön eller inkomster eller indikation på dem nämns i materialet. Jag är intresserad av om könsindelningen av de presenterade arbeten i materialet kan anses som kvinnliga/manliga eller jämställda. Analys av den här andraordningsdiskursen i materialet presenteras i kapitel 5.3.1.

5.2.4 Den försörjande pappan och hemmamamman

Diskursen som jag formulerar av kategorin *förenande av familje- och arbetsliv* kallar jag för *Den försörjande pappan och hemmamamman*. Som jag konstaterade i kapitel 3.5.4, är könsindelningen i förvärsarbetande och förälder som stannar hemma med barn fortfarande icke-jämställd, fastän situationen har förbättrat mycket från t.ex. 1980-talet. Det är fortfarande på 2000-talet vanligare för mamman använda familjeledigheterna och att stanna hemma och för pappan att förvärsarbeta (Social- och hälsovårdsministeriet 2010: 19–20, se även kap. 3.5.4).

Nodalpunkten som framträder i den här kategorin är ”familjeförhållanden”, d.v.s. hur de presenteras och hur dessa föreställningar konstrueras i materialet. Ord som nodalpunkten ekvivaleras med är förknippade med vem som är försörjaren i familjen och vem som sköter hushållssysslor. Ekvivalenskedjor formuleras av t.ex. känslor och föreställningar som presenteras om dessa indelningar samt ord som beskriver hushållssysslor. Med andra ord undersöker jag om det är kvinnan, mannen eller båda som sköter hemmet och barnen, och vilken av föräldrarna som ”hämtar brödet till bordet”, alltså arbetar och försörjer familjen. Påhittade exempelmeningar (centrala ord är kursiverade) är t.ex. ”*Mamma - tvättade kläder*” och ”*Pappa - arbetar på banken -och han tycker om att fiska*”. Analysen av materialet presenteras i kapitel 5.3.2.

5.2.5 Den stereotypa mannen och den lidande kvinnan

Diskursen som framträder från kategorin *jämställdhet och män* (jfr avsnitt 3.1.5) nämner jag till *Den stereotypa mannen*. Nodalpunkter som skapar diskursens identitet är ord som beskriver ”positioner” som är typiska för representanter av samtliga kön i mitt material,

d.v.s. om könen presenteras som subjekt/aktörer eller objekt för olika handlingar och företeelser. Ord som nodalpunkten ekvivaleras med beskriver den stereotypa mannen som är *aktiv, dominerande, manlig, stark* och *noggrann* och som tycker om *teknik* samt *sport* och *idrott*. Yrkena som förknippas med den stereotypa mannen är t.ex. *ingenjör, byggare, chaufför* och *jordbrukare* (se bilaga 1).

Vidare ska jag redogöra för vilketdera könet som agerar aktivt respektive passivt. Detta kommer tydligast fram i diskussioner. Aktivt eller passivt agerande berättar om status, d.v.s. den aktiva, ofta också subjektparten reflekterar dominans och överordnad position, vilket förknippas med maktrelationer. Den dominerande parten är aktiv och dominansen framgår av t.ex. att den dominerande parten är den som ställer frågor och för ordet i diskussioner. Temat i den här diskursen överlappar i någon mån med *den manliga makten* som beskrivs i 5.2.1 och *den högavlönade, fastanställda mannen* i 5.2.3, men i den här gruppen är det fråga om stereotypier och i de två ovannämnda grupperna är det fråga om fakta gällande personfigureernas yrken i materialet. Av den anledningen förenar jag inte den här gruppen med de två ovannämnda, för jag vill redogöra för om läroböckernas material innehåller stereotypier.

Jag är intresserad av om det framträder könsrelaterade stereotypier i mitt material. Sådana stereotypier är underordnande och ställer objektet i en underordnande eller nedsättande position. Sådana stereotypier kan framgå t.ex. av beskrivning av fritidsintressen. Det manliga könet förknippas med *tekniska, sportiga*, och *aktiva* fritidsintressen. Manliga fritidsintressen är t.ex. att spela ett instrument som gitarr eller trummor, eller att ha olika lagspel som hobby som t.ex. fotboll eller ishockey, medan det kvinnliga könet sysslar med fridfulla hobbyer som läsning och teckning eller med individuella idrottsgrenar som t.ex. konståkning eller ridning. Ekvivalenskedjor i den här diskursen formuleras av beskrivande ord om t.ex. fritidsintressen. Yrken kan kategoriseras också som stereotypa eller icke-stereotypa. Ett icke-stereotypiskt yrke för en man är t.ex. en sjukskötare vilket traditionellt är ett kvinnligt yrke. (Hirdman 2001: 73)

Representanter av det kvinnliga könet faller offer för våld i nära relationer oftare än representanter av det manliga könet, som jag konstaterade i avsnitt 3.5.6. Andraordningens diskurs som uppkommer från kategorin *våld mot kvinnor*, i nära

relationer och människohandel kallar jag för *Den lidande kvinnan*. Våld är ett tema som inte ofta förekommer i undervisningsmaterialen, utom i hälsokunskap. I min analys fokuserar jag på att leta efter direkta referenser till våld och dess aktör och objekt. Vidare analyserar jag om det förekommer referenser av aggressivitet i beskrivningar av egenskaper hos olika personer och figurer i materialet. Nodalpunkter i den här diskursen är alltså "egenskaper" och "intressen" hos representanterna av olika könen i materialet och ekvivalenskedjor formuleras av ord som beskriver aktörer i handlingar samt subjekt/objekt undersökning. Påhittade exempel på nodalpunkten "egenskap" är t.ex. *aggressivitet* och ekvivalenskedjor förknippas med egenskaperna och intressen och hur de beskrivs, som t.ex. i "*Han är arg*" och "*Han skrattade och hon teg*". (Centrala ord är kursiverade.) Analys av stereotyper i materialet presenteras i kapitel 5.3.3 och 5.3.4.

5.2.6 Den fattigdom bekämpande kvinnan

I avsnitt 3.5.7, *könsperspektivets integrering i ekonomisk politik* konstateras att majoriteten av ensamförsörjare består av kvinnor och att ensamförsörjare har det ekonomiskt svårare än familjer med två arbetande föräldrar. Vidare konstaterade jag i 3.5.3 och 5.2.3 att kvinnorna får sämre lön än män för samma arbete. På grund av detta kan det konstateras att ensamförsörjande kvinnor ofta bekämpar fattigdom. Äldre kvinnor som lever endast på folkpension hotas såväl av fattigdomen. Dessa punkter fick mig att kalla den här diskursen i andra ordning för *Den fattigdom bekämpande kvinnan*.

Nodalpunkten för den här diskursen är den "ensamförsörjande mamman" och ekvivalenskedjor formuleras av ord förknippade med temat. Jag analyserar också de möjliga pensionerade mor-/farföräldrarnas eller andra äldre representanternas kön och möjlig information och referenser till deras inkomster.

Mitt material består av undervisningsmaterial för grundskolelever och därför antar jag att våld, aggressivitet och inkomstnivåer inte är prioriteter i temata. Jag löste problemet med att förknippa de här två grupperna *hemmamamman* (se 5.3.4) och *den lidande kvinnan* i min analys och kalla den sammansatta gruppen och diskursen de formulerar tillsammans för *Hemmamamman*.

5.3 Språklig och visuell förankring samt diskurserna i materialet

I de följande delkapitlen presenterar jag de diskurser som förekommer i mitt undersökningsmaterial. Diskurserna i materialet grundar sig på de samhällsliga diskurser som jag presenterade i 5.2, men de har sina egna särdrag och därför benämner jag dem med nya namn. De teman som manifesterar i mitt material är *arbete/skola, familj, fritid, och egenskaper*. Jag börjar analysen med genomgående av dessa teman och därigenom kategorisering av diskurserna. De teman som manifesterar i mitt material korrelerar till en viss grad med de samhällsliga diskurser av andra ordning som presenteras i 5.2, men de också skiljer sig från de samhällsliga diskurserna i någon mån. Det är varför jag formulerar nya kategorier av diskurser som förekommer i mitt material. Vidare redogör jag för om materialets diskurser sammanfaller med de samhällsliga diskurser som jag presenterade i avdelning 5.2.

Jag konstaterar här att i mitt material följs de heteronormativa praktiker som jag presenterade i 2.7 och 3.1. Med andra ord betyder det att heteronormativitet anses som norm i materialet och det finns inte några hänvisningar till de alternativa möjligheterna utom i tre fotografier i *Hb 1–2* (24, 56, 104). Två av de här fotografierna presenterar en flicka och en pojke, som har färgat sina hår på ett avvikande, modernt sätt. Flickan har rosa och pojken lila hår. Flickans rosa färg indikerar att personen är både trendig och stark, självständig och vågar ha håret med avvikande färg. Pojkens lila hår för sin del kan tolkas indikera samma egenskaper som hos flickan med rosa hår, men en kvinnlig, lila färg kan tolkas indikera kvinnliga egenskaper eller även homosexualitet. Pojkens utseende kan konstateras indikera en representant av könets mångfald. Den tredje fotografien på sidan 104 är intressant, för i den presenteras en familj med föräldrar av samma (manliga) kön. Innehållet i fotografien refereras inte i texten bredvid, och därför är försöket vag, men den erbjuder en möjlighet för alternativa diskussioner om olika familjesammansättningar.

5.3.1 Arbete och skola

Arbetsuppgifter som förekommer i materialet representerar traditionell könsindelning, d.v.s. arbeten kan indelas i kvinnliga och manliga arbeten som Yvonne Hirdman (2001) konstaterar i sin genusteori (jfr. kap. 3.2). Representanterna av det kvinnliga könet arbetar som *försäljare* i kiosker eller affärer, *sångerska*, *klassföreståndare*, *handledare* och *författare* (Blom et al, 2012: 16, 46 61, 69, 80–81, 88–89, Appel et al. 2015: 21, video 3 84, video 4 112, 119, video 7 190, 192). En *hustru* och *kronprinsessa* förekommer också i *Mf 1* (Blom et al. 2012: 17, 57). De flesta representanterna är anonyma, men Sveriges kronprinsessa Victoria och hustrun Fredrika av Johan Ludvig Runeberg, en finländsk författare och diktare, nämns med förnamn. Alla ovannämnda arbetena kan anses som kvinnliga. Representanterna av olika yrken i *Mf 1* är ofta s.k. ”kändisar”, som t.ex. en sångerska Krista Sigfrieds, författare Tove Jansson och Astrid Lindgren och fiolspelar Linda Lampenius. Jag ifrågasätter dock hur intresseväckande de presenterade artisterna är för sjätteklassister i grundskolan, för nya tidsenliga artister förekommer jämnt. Jag anser att de använda artisternas betydelse är motiverad med att få med några kvinnonamn, som åtminstone har varit framgångsrika en gång i tiden.

Arbetsuppgifter som män i materialet representerar är *ishockeyspelare*, *sångare*, *reporter*, *korvgubbe*, *företagsledare*, *diktare/författare* och *fotbollsspelare* (Blom et al. 2012: 16–17, 19–21, 29, 51, 67, 71, 75, 83, 87, 89, Appel et al. 2015: 55). När det gäller antalet referenserna till olika yrken, är skillnaden betydlig mellan de undersökta läroböckerna. I *Mf 1* finns det rejält med representanter av olika yrken, både i textstyckenas brödtext och i extramaterialet som t.ex. i delar med namnet *Kulturtorget*. I en övning i *Hb 1–2* nämns bara ett yrke, nämligen fotbollsspelare och dess framgångsrika representant *Zlatan Ibrahimovic* (Appel et al. 2015: 55).

Alla kvinnliga arbeten är medelklassens yrken. Några kvinnliga företagsledare eller framgångsrika idrottare nämns inte. Emellertid finns många manliga ledargestalter med i materialet, som t.ex. IKEA:s grundare Ingvar Kamprad, den berömda finländska rapartisten Redrama och talkshowvärden Mark Levengood. Anmärkningsvärt är också faktumet att alla representanter av manliga yrken nämns med både för- och efternamn, vilket understryker viktigheten av manlighet och makt.

Representanternas intressen i skolan presenteras endast i *Mf 1* och pojkarnas intressen nämns inte. Favoritämnen och intressen i skolan framkommer på följande sätt i *Mf 1*. Flickornas favoritämnen är främmande språk (spanska och engelska), bild, geografi och historia. Ohlander (2010: 70) ifrågasätter hur flickornas intresse för historia ska väckas när läroböcker i historia är skrivna ur en manlig synvinkel och kvinnliga förebilder saknas nästan totalt (Ohlander 2010: 39, 70). Trots Ohlanders (2010) resultat nämns historia som ett favoritämne av en flicka en gång på ett konstaterande sätt i mitt material (Blom et al. 2012: 39). Även de traditionellt manliga ämnen matematik och slöjd nämns en gång. Det framgår inte om slöjden betyder teknisk eller textil slöjd, men på sjätte klass har eleverna fortfarande bådadera i Finland. Man har börjat använda det neutrala namnet *slöjd* i stället för tidigare *teknisk* och *textil* slöjd för att undvika diskriminering och för att locka även flickorna att välja det tekniska och pojkarna den textila slöjden. Skola och favoritämnen är inte ett tema i *Hb 1–2*. Nodalpunkter av diskurser av andra ordning som förekommer i den här kategorin är ”status” och ”begåvning och talang” och nodalpunkterna ekvivaleras med ord och uttryck som beskriver yrken och intressen i skolan.

5.3.2 Familj

Familjeförhållanden i materialet är mångfaldiga. I båda läroböckerna beskrivs familjeförhållanden av de centrala figurerna på ett kort och konstaterande sätt utan vidare diskussioner eller beskrivningar. I *Megafon 1 (Mf1)* består föräldrarna i familjer antingen av en mamma och en pappa, av skilda föräldrar eller en ensamstående förälder som är en mamma (Blom 2012:18–19, 27, 58–59). I textstycke 2 ”Jesse har två familjer” i *Mf 1* beskrivs skilda föräldrar som båda har gift om sig och skaffat barn med de nya makarna och makorna. I fallet av skilda föräldrar har barnet stannat med mamman (se ex. 3). I textstycket 6 i *Mf 1* ”Filippas rum” berättas bara att Filippa ”bor med mamma i ett radhus i Stockholm”. Det berättas ingenting mer direkt om den ensamförsörjande mamman som förekommer i textstycket 6 i *Mf 1*. (Blom et al. 2012:58–59.)

Exempel 3.

”Jag har två familjer. Mina föräldrar är skilda. Min pappa bor i Finland och min mamma bor i Sverige. Jag har tre småbröder och en lillasyster i pappas familj. Jag har en lillasyster och en storasyster i mammas familj.” (Blom 2012: 19)

I bildtexten står det att huvudfiguren Jesse är född i Kuopio och han bor i Stockholm. I tidssträckan efter brödtexten ges information om att familjen har flyttat till Umeå då huvudfiguren Jesse var två år gammal. (Blom et al. 2012: 18–19.) Denna information låter läsaren förstå att då föräldrarna skiljde sig var det mamman som tog hand om barn och flyttade till Sverige, och pappan stannade kvar i Finland. Exempel 3 följer grovt diskursen *Den försörjande pappan och hemmamamman* på grund av faktumet att mamman i familjen har tagit hand om familjens barn. Exemplet sammanfaller också med diskursen om *Den lidande kvinnan* på grund av antagandet att efter skilsmässan har mamman tagit hand om barnen och således varit en ensamförsörjare för en odefinierad tidsperiod.

Jag presenterade en ensamförsörjare som förekommer i *Hb 1–2* i exempel 1 i delkapitlet 5.1. En av huvudfigurerna i *Hb 1–2* är Mikaela, vars föräldrar är skilda (Appel et al. 2015: 25). Mickaelas pappa är ensamförsörjare, vilket jag anser indikera förändring för en mer jämställd situation för kvinnor och män vid skilsmässa. Traditionellt är det mamman som tar hand om barnen vid skilsmässan. Det framgår dock senare i läroboken att Mickan har två syskon som antagligen bor med mamman. Det som man vill understryka är att också pappa kan ta ansvaret om barn vid skilsmässan, men fortfarande är det mamma som bär det största ansvaret. Med andra ord är det första intrycket av familjeförhållandena jämställt, men när man sätter sig in i förhållandena närmare blir det klart att grundtanken är den traditionella och ojämställda arbetsindelningen mellan könen vid skilsmässan, d.v.s. att mamman tar hand om barnen eller i det här fallet att mamman tar hand om de flesta av barnen och pappan tar hand om *ett* barn.

I den finskspråkiga delen Kulturtorget av stycke 2 (Blom et al. 2012: 26) berättas kort att svenskarna är ivriga att hitta på nya ord och som exempel ges alternativa ord för ordet styvfamilj. De synonymer som nämns i *Mf 1* är *nyfamilj*, *plastfamilj* och *bonusfamilj*. Ord definieras eller förklaras inte vidare, och som jag redan konstaterade i kapitel 2.4 har orden olika betydelser beroende på ur vems synvinkel man granskar familjerelationer. Det är dock anmärkningsvärt att några av de olika familjemönstren nämns i undervisningsmaterial och på detta vis erbjuds användare en möjlighet att diskutera eller berätta om sina egna familjeförhållanden och erfarenheter. Informationen är dock lite

lösryckt för det finns ingenting som skulle handleda diskussionen åt djupare eller mer instruerat riktning. Det presenteras inte heller några andra familjeförhållanden.

I *Mf 1* nämns bara de ovannämnda familjeförhållandena. Den interna ”Vi-gruppen” består av familjer med både mamma och pappa eller skilda föräldrar som kan vara antingen nygifta eller ensamförsörjare. I det sista fallet presenteras den klassiska modellen att mamman är den föräldern som tar hand om barnen. *Mf 1* följer *den lidande kvinnans diskurs*, vilket bekräftas av faktumet att i textstycke 2 har Jesse och hans syskon stannat hos mamman vid skilsmässan och i textstycke 6 konstateras det att huvudfiguren bor med mamma (Blom et al. 2012: 18–19, 58–59). Desto vidare används det narrativ form i brödtexten i textstycke 6. Narrativen är skriven i tredje person singularis. Valet av tredje person i stället för första ger ett avlägset intryck och även huvudfiguren Filippa ser reserverad eller tillbakadragen ut i fotografiet. I texten står det att Filippa har ett eget rum som hon inreder själv och att hennes stil är mörk och mysig. Jag anser att det betyder att den ensamförsörjande mamman inte orkar eller har råd att inreda dotters rum. Detta kan också anses så att mamman ger ansvar för inredningen för dottern. Mörk och mysig stil indikerar reservation och att hon prefererar att ibland vara ensam. Allt detta ger en indikation av att ensamförsörjare inte är ett rekommenderat form av familjen och att den klassiska formen, mamma-pappafamiljen rekommenderas. Det finns ingen indikation av att det finns flera andra möjligheter med familjeförhållanden än de ovannämnda, vilket jag anser som en uteslutningsmekanism för att bekräfta kärnfamiljens accepterade position i samhället.

I *Hallonbåt 1–2* finns det likadana familjeförhållanden, d.v.s. kärnfamilj (Appel et al. 2016: 6, video, 24, 66), skilda föräldrar (Appel et al. 2016: 25) och en ensamstående biologisk förälder (Appel et al. 2016: 25) med undantaget att den ensamstående föräldern är pappan i stället för mamman. Detta kan konstateras vara ett argument för att beskriva jämställdhet mellan män och kvinnor samt för att indikera mångfalden i familjerelationer. Desto vidare är barnet som bor med pappan, en flicka. Senare avslöjas att flickan har också en syster och en bror, men det blir inte klart hos vilken av föräldrarna de bor. Antagligen bor syskonen med mamman, vilket framgår av flickans ordval i exempel 4.

Exempel 4.

Jag bor i Vasa i Finland med pappa. (s. 25) [...] Och min syster vill ha en katt. [...] Ja, jag har en bror. (Appel et al. 2016: 25, 84 video 3, 86).

I videosnuttar om flickan och pappan syns inga andra personer eller talas inte om syskonen. Detta låter läsaren att förstå att det är bara flickan som bor hos sin pappa och att andra syskonen bor med mamma. Båda de ovannämnda detaljerna ger ett intryck av en modern, jämställd man samt om en jämställd indelning av ansvar i fråga om en skilsmässa. Till det yttre verkar det som jämställdhet förverkligas, men mer djupgående är det fortfarande mamman som tar ansvaret om den största delen av barnen vid skilsmässan. I det avseendet sammanfaller diskursen med den samhällsliga diskursen som jag kallar för *Den lidande kvinnan*.

En intressant detalj om familjeförhållandenas mångfald finns på sidan 104 i Hb 1–2 (Appel et al. 2016). Där finns en skrivövning med anvisningar om att skriva en kort text på svenska med rubriken *Min familj*. Detaljen, som gör övningen värd att nämna, är att vid sidan av anvisningar finns det tre foton med olika slags familjer i. Det första är fotot på två män, en pojke och en hund. Det andra är fotot på en kvinna och en cirka 13-årig flicka och i det sista fotot finns det en man, en kvinna, två flickor och tre pojkar. Man får ett intryck av antingen en kärnfamilj eller av en ombildad familj med både gemensamma och var och en förälders barn från tidigare förhållanden. Den här övningen med de ovan beskrivna bilderna erbjuder en möjlighet att diskutera om mångfalden i familjerelationer. Ett homosexuellt parförhållande finns med som en naturlig, jämställd relation, utan att det framhävs på något sätt. Anvisningarna instruerar att eleven väljer ett av fotona och skriver om det i jag-form. Vidare ges elever en möjlighet att skriva om sin egen familj i stället för familjerna i fotona. Den här övningen är ett exempel på brytning mot heteronormativitet (jfr kap. 2.7) och en utvidgning av den sociala kontexten. Ansvaret för att diskutera om temat ges till läraren, som får bestämma hur och i vilken omfattning temat behandlas under lektioner. Viktigt är att eleverna blir medvetna om att det finns olika alternativa familjemönster än bara den som hen själv är van vid. Den här enstaka övningen pekar på att utvecklingen går mot en mera jämställd riktning.

5.3.3 Fritid

Fritiden och fritidsintressen beskrivs i stor utsträckning i materialet. Det kvinnliga könet beskrivs vara intresserad om att t.ex. *lyssna på musik, shoppa, rida, måla, sjunga, dansa* (balett), *teckna, läsa, vara med kompisar, gå på bio, chatta* och *vlogga* (m.a.o. göra video bloggar) (Blom et al. 2012: 32, 33, 39, 97, Appel et al. 2015: 25, 61, 66, 101). Vänner är viktiga för flickor, som framgår av exempel 5.

Exempel 5.

Skolan äger. Hejsan alla! Jag gillar inte lördag och söndag. Konstigt, va? Många väntar ju fredagsmys och sovmorgnar. Men inte jag. Jag älskar mina klasskompisar jättemycket. Jag saknar dem på veckoslutet... **Rihannas största fan! Jag är en tjej... XD** (Blom et al. 2012: 45)

Vännernas viktighet framgår väl av exempel 5. Verb som skribenten använder är känsloladdade, *gilla, älska* och *sakna*. Användning av sådana verb samt adjektiv är typiskt för språket som det kvinnliga könet använder. Ett annat exempel är t.ex. i video 5 i *Hb 1–2* (bilaga 2), en dialog mellan Mickan (M) och hennes pappa (P). Det har regnat hela natten och Mickan väcker sin pappa och frågar pappan om råd vad hon ska ha på sig i skolan. En del av dialogen är transkriberad i det följande exemplet nummer 6.

Exempel 6.

[...] P: Ta regnrocken i stället.

M: Regnrocken? Den är ju jätteful!

P: Men snälla. Det är ju en helt vanlig regnrock. Sen ska du ha stövlar också.

M: Inte kan jag ha på mig några fula gummistövlar i skolan! [...] Nå, jag går inte till skolan!

I det här exemplet understryks också vännernas viktighet såsom kompisarnas åsikt om hennes kläder. Mickan använder förstärkningsord som jätte- och adjektiven *ful* tillsammans med objektet *gummistövlar* för att understryka sin och andras åsikt om sådana praktiska kläder. Pappan, mannen och föräldern, tycker att sådana praktiska kläder är lämpliga och rationella för sådant väder. Det här exemplet framhäver likaså modets betydelse för flickor. Mickan anser att det är bättre att inte gå till skolan än att visa sig i fula kläder för sina vänner.

Individidrottsgrenar som det kvinnliga könet är intresserat av är *ridning, friidrott, dans* och *skridskoåkning*. Några lagspel som *fotboll* och *innebandy* nämns också, speciellt i *Hb 1–2* (Appel et al. 2015: 24, 66). Jag anser att det här är en klar indikation om en

könsmedveten och tidsenlig förändring i de fritidsintressen som flickorna har. Det är glädjande att märka, att förändringen har tagits hänsyn till också i förlagen. Trots de lagspel som nämns i materialet, är majoriteten av de fritidsintressen som det kvinnliga könet har s.k. kvinnliga. Fritidsintressen som är traditionellt kvinnliga är vanligtvis fridsamma och ”tysta” som t.ex. läsning, teckning samt hushållssysslor som inredning och matlagning o.s.v. (se också kap. 5.1).

De flesta av det manliga könets fritidsintressen är sportiga. Hobbyer som representanter av det manliga könet har i materialet är t.ex. *ishockey*, *gym*, *fotboll*, *innebandy*, *kampsport*, *basket*, men också *läsning*, att *titta på videoklipp* och *bloggning* nämns (Blom et al.2012: 29, 34, Appel et al. 2015: 25, 57, 63). Jag konstaterade i kap. 5.1 att det manliga könet förknippas med lagsports- och kontaktsportsgrenar som de flesta av de ovannämnda är. Därmed anser jag att indelningen av fritidsintressen i materialet är dominerade av manliga idrottsgrenar.

Om man överväger balansen mellan vilketdera könet förevisas att ha mer det motsatta könets fritidsintressen, är svaret det kvinnliga könet. Flickorna berättas ha ”manliga” hobbyer som fotboll och innebandy. Det manliga könets hobbyer är mesta dels ”manliga”, även om läsning förekommer i materialet. Jag anser att när det gäller fritiden, följer materialet den samhällseliga diskursen som jag nämnde *Den stereotypa mannen* (se avsnitt 5.2.5). Av samma orsak konstaterar jag att fritidsintressen som förekommer i materialet reflekterar den samhällseliga diskursen *Den manliga makten*, för det manliga könet understryker deras goda positioner eller kunskaper i sin idrottsgren som framgår av det följande exemplet.

Exempel 7.

[Jakob presenterar sig själv]

[...] Jag spelar fotboll. Mitt lag är Malmö FF. Jag är målvakt. Mitt spelarnummer är ett. [...]
(Appel et al. 2015: 25)

Jakob framhäver tillhörigheten till en fotbollsklubb, samt hans spelarnummer och platsen (målvakt). Ettan uppfattas vanligtvis som det bästa. Jakobs kusin Annika presenterar sig på ett likadant sätt, men hennes spelarnummer är tre, vilket är ”sämre” än Jakobs ettan, och hon berättar inte sin spelarplats (Appel et al. 2015: 24).

5.3.4 Egenskaper

Jag resonerade kring egenskaper hos olika könen i avsnitt 5.1, *Konstruktion av könen*. Jag tar sammanfattningsvis upp de centrala punkterna i det här avsnittet.

Egenskaper som är viktiga för representanterna av det kvinnliga könet, eller som de beskriver sig själva eller de beskrivs med är som följande. Flickorna beskrivs vara t.ex. *snälla, gulliga, humoristiska, coola, pålitliga* och *lugna* (Blom et al. 2012: 39) och de *gillar djur* och *gör gärna läxor* (Appel et al. 2015: 25, 68 (öv. 2O)). På grund av de icke-sportiga fritidsintressena av det kvinnliga könet som t.ex. *teckning, måleri* och *balett* (se avsnitt 5.3.3) kan man dra slutsatser att det kvinnliga könet kan anses som *konstnärliga*. Flickorna kan beskrivas också med adjektiv *moderiktiga, trendiga* och *moderna*. Detta framgår av följande exemplet.

Exempel 8.

[...] Jakob: Vad gör du på fritiden?

Ellen: Jag spelar innebandy och jag vloggar. [...] (Appel et al. 2015: 58)

[...] Mickan: Inte kan jag ha på mig några fula gummistövlar i skolan! (Appel et al. 2015: 138; bilaga 2.)

Att göra en video blogg, vlogg, är en modern trend som har blivit populärt först under 2010-talet. Det är bara flickorna som nämner vloggar i materialet och ordet förekommer endast i *Hb 1–2*. Pojkarna skriver bloggar, vilka är företrädaren av vloggar. Bloggar nämns bara i en övning i *Mf 1* (Blom et al. 2015: 71). Anmärkningsvärt här är att övningsboken för *Mf 1* har publicerats samma år än läroboken *Hallonbåt 1–2*. I textboken *Mf 1* används inte orden blogg eller vlogg. Det här faktumet indikerar att tiderna förändrar sig och att även i *Mf 1* försöker man att hålla sig ajour.

De egenskaper som används för att beskriva det manliga könet i materialet är bl.a. att (han) *talat jättebra svenska, är lagspelarare, är tuff, busig men schysst, envis, impulsiv och generös* och *ordentlig* (Blom et al. 2012: 19, 39, 87). I *Hb 1–2* är beskrivningar få, men när jag analyserar deras beteende retoriskt kan jag konstatera att det manliga könet är *modigt, artigt* och *hjälpamt*. Detta framgår av t.ex. situationen där två finska sjätteklassister är i Stockholm och de frågar väg till varuhuset Åhléns. Jag anser att det är modigt att två pojkar som har studerat svenska för ett år är ute på staden tillsammans och pratar svenska med nativa medmänniskor. Pojken som pratar svenska använder också ord

som *tack så mycket* och *var så god* (Appel et al. 2015: 114, 164). Mickans pappa betar sig artigt och hjälpsamt i många ställen. Ett exempel på hjälpsamhet finns i det följande exemplet. Mickan är på ett ridläger i Norge och hon lovordar en häst till sin pappa. I slutet av videon får Mickan en SMS från pappan där han konstaterar:

Exempel 9.

[...] Du får inte säga att hästen är finast i världen, då blir Hallon [hunden] ledsen. (Appel et al. 2015: 84, video 3.)

5.3.5 Diskurser av jämställdhet

De teman som förekommer i materialet formulerar grunden för diskurser som uppstår i dessa läroböckerna. Temana presenterade jag ovan och sammansättningsvis är de *arbete/skola, familj, fritid* och *egenskaper*. Jag redogjorde för referens- och externa grupper i var och en temaavsnitt så att jag skildrade vilka gemensamma drag som uppstod i materialet. Jag ska kategorisera och utreda diskurserna vidare i det följande avsnittet.

Temat *arbete och skola* har ”status/talang” som nodalpunkt. Ekvivalenskedjor formuleras av ord och uttryck som avslöjar representantens yrke eller favoritämnen och intressen i skolan. Jag redogjorde för de yrken som presenteras i materialet i avsnitt 5.3.1. Det blev klart att kvinnoyrken i materialet representerar medelklassyrken, med andra ord arbetar kvinnorna som *lärare, försäljare* och *sångerskor*. De här yrkena är, och har varit, traditionellt kvinnodominerade och därmed konstateras de vara kvinnliga yrken (se bilaga 1). Representanterna av de kvinnliga yrkena verkar i läroböckerna vara nöjda med sina arbeten, de betar sig glatt och utan några signaler om att de vore missnöjda med sina yrken. Kvinnorna i materialet verkar anse sina medelklassarbeten som naturliga och tillräckliga. Några signaler om önskemål om avancemang i arbete framgår inte i materialet.

De yrken som det manliga könet representerar i materialet är framgångsrika idrottare och företagschefer och en försäljare av korv. Det framgår inte av kontexten om korvgubben, som Jesper Levin kallas, är ägare av korvvagnen där han arbetar, men han har blivit berömd i internet med sina direkta sändningar av kunderna som försöker äta världens

starkaste korv. Med undantag av korvgubben, arbetar det manliga könet i chefsställning och framgången understryks i ekvivalenskedjorna som framgår av det följande exemplet.

Exempel 10.

[...] Jag är en bra lagspelare.

Vad är ditt bästa ishockeyminne?

Finlands VM-guld. [...] (Blom et al. 2012: 29.)

Annat: Har en officiell fanklubb i Polen. (Blom et al. 2012: 87.)

Framgången eller berömdheten av representanterna av det manliga könet framhävs alltså i materialet. Den här diskursen av andra ordning liknar de samhälleliga diskurser som presenterades i avsnitten 5.2.1 och 5.2.2, men den har egna särdrag och därför benämner jag med ett eget namn. I den finskspråkiga delen *Kulturtorget i Mf 1* berättas om framgångsrika kvinnliga artister, men deras framgång nedsätts med sådana beskrivningar som t.ex. *Hon var en av förhandsfavoriterna, men hon nådde inte tätplatsen* och *Krista Siegfrieds deltog också i den första Voice of Finland-tävlingen* (Blom et al. 2012: 16). På grund av dessa särskiljande ekvivalenskedjor nämner jag den här diskursen för *Den framgångsrika mannen och den anspråkslösa duktiga kvinnan*. Mannen är den som dominerar och har makten i den här diskursen. Män och deras prestationer framhävs och kvinnorna kvarstår anspråkslösa försäljare och lärare. Vad angår skolan, stämmer det ovanstående också där. Flickornas intressen är i kunskapsämnen och pojkarnas i idrott. Det här mönstret är den traditionella av *den händiga pojkens och den duktiga flickan* och därför resonerar jag det inte vidare här.

En sak bör tilläggas och den är faktumet att färre yrken nämns i *HB 1–2*, vilket indikerar en liten förändring mot en mer jämställd riktning. Å ena sidan, de anonyma kvinnliga yrken som förekommer i videosnuttar är även i denna lärobok de ovannämnda kiosk- och affärsförsäljare. En manlig framgångsrik fotbollsspelare förekommer i *Hb 1–2* som den enda representant av män som arbetar. Därför konstaterar jag att diskursen i båda läroböckerna är sammanfallande och de sammanfaller också med den samhälleliga diskursen som jag nämnde som *den manliga makten* (se 5.2.1).

Familjeförhållandena är nodalpunkten för temat *familj* (jfr. 5.2.4). Ekvivalenskedjor som avgränsar diskursen formuleras av familjerelaterade ord och uttryck som jag behandlade i avsnitt 5.3.2 ovan. Diskursen avslöjar att familjen är viktigt för det kvinnliga könet, för det är just flickorna som först och främst berättar om sina familjer i materialet.

Familjeförhållandena som uppträder i materialet är mångformiga. Det finns kärnfamiljer och skilda föräldrar i materialet. I fallet av skilda föräldrar är det i vartenda fall mamman som har tagit hand om de flesta barnen, även om det i ett fall framhävs att en flicka bor hos sin pappa. Det framkommer dock senare att två andra syskon i familjen bor med deras mamma. Alltså även i det här fallet som framkommer i *Hb 1–2* (Appel et al. 2015: 25, 86) är det mamman som tar det största ansvaret vid skilsmässan. Den här diskursen sammanfaller med de samhällseliga diskurserna *Hemmamamman* och *den lidande kvinnan* (se 5.2.4 och 5.2.5). Det som är intressant i den här diskursen är att i *Hb 1–2* finns det ett foto av en s.k. regnbågsfamilj, d.v.s. en familj vars föräldrar är av samma kön (Appel et al. 2016: 104). Det här enskilda fotot av ett homosexuellt par tillsammans med den ovannämnda ensamförsörjande pappan indikerar en varsam förändring mot ett mer jämställt undervisningsmaterial och samhälle.

Även om temat familj formulerar en betydlig del av jämställdhetsdiskursen i materialet, sammanfaller den med den ovannämnda *Den framgångsrika mannen och den anspråkslösa duktiga kvinnan* och därför förenar jag temat familj med den ovannämnda diskursen. Å ena sidan är kvinnan den anonyma, anspråkslösa, arbetande medelklassmamman som sköter hemmet, barnen och arbetena. Å andra sidan är mannen den som når framgång i allt som han gör. Om mannen arbetar, är han ledare, chef eller berömd idrottare eller artist. I dag är det även möjligt att mannen tar hand om *ett* barn, och det gör han med omsorg. Det är även möjligt att två män bildar ett parförhållande och har ett barn tillsammans och det gör han med ett leende (se Appel et al. 104). (Appel et al. 2016: 25, 104.)

Temana *fritidsintressen* och *egenskaper* formulerar tillsammans en egen diskurs, vars nodalpunkt är *jaget*. Det är en fråga om en ny diskurs som inte manifesterar i de samhällseliga diskurserna. Ekvivalenskedjor formuleras av beskrivningar och ord och uttryck som personfigurerna i materialet använder när de refererar till sig själva. Ekvivalenskedjorna består av beskrivningar av vad som är viktigt för samtliga könen och vilka saker som de understryker i sina framställningar. De använda verben och adjektiven är särskilt viktiga i den här diskursen.

Manliga fritidsintressen i materialet representerar traditionella och klassiska intressen, d.v.s. att det manliga könet idrottar och spelar lagspel som t.ex. fotboll. Sällan tar mannen

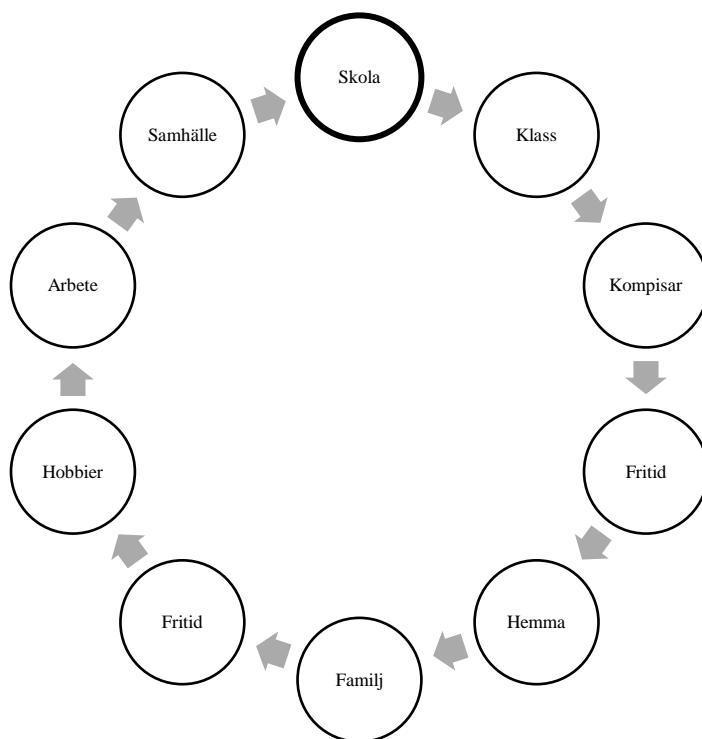
boken i handen och läser och han tecknar eller målar aldrig. Det manliga könet framhäver sin framgång och det är typiskt för pojkar och män att prisa sig själva. Detta sker antingen med direkta uttryck som i ex.10, där en ishockeyspelare konstaterar att ”Jag är en bra lagspelare” (Blom et al. 2012: 29) eller med att understryka sin position eller sitt spelarnummer. Det är vanligt för det manliga könet att framhäva sin överlägsenhet med sådana ovannämnda kommentarer. Trots detta, det manliga könet i materialet underordnar inte direkt det motsatta könet, utan de höjer sig själva ovanför alla andra.

Ett annat kännetecknade drag finns hos det manliga könet i materialet. Pojkar och män vill alltid roa sina medmänniskor och de beter sig artiga och underhållande för det kvinnliga könet. Det manliga könet kan förknippas med aggressivitet i materialet. Kampsport nämns som en hobby och vidare beskrivs de med adjektiv som *tuff* och *busig* på några ställen. Även om de ovannämnda exemplen är bara få och de indikerar inte rent aggressivitet, kan de inte överses. De ovannämnda exemplen är alltså löst anknutna till den samhällseliga diskursen som jag nämnde för *den stereotypa mannen och den lidande kvinnan*.

Jag konstaterade i kap. 5.1 att de-gruppen av det ena könet bildar vi-guppen av det motsatta könet och redogjorde för de interna och externa, ”vi-” och ”de-grupperna” av det kvinnliga och manliga könet. Det finns dock en aning av överlappning i fritidsintressena av det kvinnliga könet, med andra ord, några ”manliga” lagsporter nämns som det kvinnliga könets hobbyer. Detta indikerar att diskursen är på gång till en mer accepterande riktning där flickorna kan ha kontakt- eller lagsporterna som hobbyer. Detta trots faktumet att det kvinnliga könet beskrivs som snällt, pålitligt och artigt, d.v.s. med egenskaper som anses som traditionellt kvinnliga. Modernare, nya egenskaper hos det kvinnliga könet som förekommer i materialet är att representanterna av det kvinnliga könet kan beskrivas som modiga, moderna och självständiga. Detta indikerar att *jaget* av det kvinnliga könet är på gång liksom diskursen av *den framgångsrika mannen och den anspråkslösa duktiga kvinnan* som jag presenterade i början av det här avsnittet.

5.3.6 Sociala praktiker

Jag skildrar de sociala praktiker som jämställdhetsdiskurser är en del av med hjälp av en förenklad pilfigur i figur 3. En förenklad pilfigur betyder här att pilarna i figuren visar bara åt ett håll, men tillsammans formulerar de en hel cirkel, vilket betyder det kontinuum och den förbindelse som alla de här praktikerna har med varandra.



Figur 3. Sociala praktiker av jämställdhetsdiskurser i läromedel.

Figur 3 representerar grovt i vilka olika sociala situationer den jämställdhetsdiskurs som är inlärd från läromedel i skolan påverkar. Läromedlen används i skolan, i klassrummen där eleverna lär sig nya kunskaper. Efter lektionerna är de med sina kompisar, både i skolan och på fritiden. Eleverna delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper samt uppfattningar hemma med familjen, som påverkas av deras idéer. Familjemedlemmar delar i sin tur dessa uppfattningar på sin fritid och i hobbyer med sina vänner samt med arbetskamrater. Nu har den inlärd, privata diskursen blivit allmän och officiell, samhällelig diskurs, som i sin tur påverkar skolornas val till läromedel. Officiellt har blivit privat som igen har förändrat sig till officiellt. Ett kontinuum förverkligas och även påverkan är kontinuerlig. Elevernas uppfattningar och inlärd kunskaper om jämställdhet

påverkar så småningom hela samhället. Om de diskurser som läromedel presenterar är manliga istället för mänskliga, påverkar och förvränger de samhälleliga diskurser. Därför är det viktigt att man verkligen tar jämställdhet i beaktande när man planerar och förverkligar innehållet i läromedel.

Diskursbrott, m.a.o. en tabubelagd diskussion som har å ena sidan blivit ett tillåtet tema för diskussion som förekommer i materialet är ett homosexuellt parförhållande, även om ett sådant förekommer i materialet endast i ett foto (Appel et al.2016: 104). Detta foto indikerar att ett tabubelagt ämne har så småningom blivit ett tillåtet ämne även i språkämnerna. Å andra sidan förekomsten av ett homosexuellt, manligt parförhållande utesluter samtidigt alla andra atypiska parförhållanden som manifesterar i dagens samhälle, men det kan dock anses som ett exempel som jämnar vägen för alla de som uteslutas i materialet.

Hegemoni gäller den manliga makten, som fortfarande förekommer såväl i samhället som i materialet. Diskursen *den framgångsrika mannen och den anspråkslösa kvinnan* som jag presenterade ovan är ett exempel på både hegemoni och uteslutningsmekanismer. Manlig makt och framgång framhävs, och kvinnlig framgång uteslutas. Uteslutning förekommer också i könets mångfald. Materialet innehåller bara flickor/kvinnor samt pojkar/män. Andra alternativ har uteslutits även om grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen förutsätter att den grundläggande utbildningen ökar kunskaper och insikt om könets mångfald. (Utbildningsstyrelsen 2014: 18, se även Utbildningsstyrelsen 2011: 3.)

Det manliga könet dominerar fortfarande i materialet både språkligt och visuellt. Dominansen gäller i fråga av både status i det officiella och privata livet i materialet och i det visuella materialet i form av både antalet bilder och personer som förekommer i bilderna i fråga. Mannen presenteras som *framgångsrik* och *berömd* och *överordnad* och kvinnan som *anspråkslös* och *underordnad*.

6 Sammanfattning och diskussion

Syftet med den här undersökningen har varit att analysera konstruerande av könen samt jämställdhet i läroböcker i B1-svenska. Analysmetoden som jag har använt är diskursanalys. Diskursanalysen sätter sig in i kärnor av betydelser och undersökaren fokuserar sig på betydelser bakom enskilda ord och uttryck och gör det med hänsyn till både den kulturella, och historiska omgivningen. Jag anser att diskursanalys en bra och lämplig metod i min undersökning, fastän om jag hade använt innehållsanalys som metod, skulle det ha gett klar, matematisk information i tabellform om t.ex. frekvensen av framkomsten av olika kön. Mitt syfte har dock varit att analysera hur olika kön konstrueras i materialet, inte att analysera frekvenser och sekvenser. De nummer som jag har använt i min undersökning ger stöd för den diskursanalytiska studien utan att förändra den till en innehållsanalytisk undersökning.

Diskurserna som förekommer i materialet har jag nämnt som *Den framgångsrika mannen och den anspråkslösa duktiga kvinnan* samt *Jaget*. Namnet på den förstnämnda diskursen avslöjar att det fortfarande är det manliga könet som dominerar i materialet. Det manliga könet presenteras som överlägset, starkt och framgångsrikt. Dominansen gäller likaså i framkomsten av kvinnliga/manliga figurer i det visuella materialet, fastän i *Mf Ivar* antalet bilder nästan i balans. Förändringen till manlig dominans i det visuella materialet indikerar att förlaget *SanomaPro* har tagit hänsyn till de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och med den manliga dominansen försöker uppmuntra pojkarna att studera svenska och andra främmande språk. Det kvinnliga könet presenteras i sin tur i materialet som den traditionella, ojämslilla kvinnan. Med andra ord betyder det att kvinnan är den som är fridfull, snäll, duktig och uppskattar familjevärden. Kvinnan kräver inte någonting, inte heller strävar hon efter någonting. Det är fortfarande kvinnan som tar hand om barnen och hemmet och hon är nöjd när hon gör det.

Resultaten avslöjar att förändring sker, diskurser förändras sig kontinuerligt. Diskurserna i undervisningsmaterial är på gång och så bör det vara. Nya fenomen produceras kontinuerligt i samhället och innehållet i läroböckerna reflekterar samhället och kulturen i sin tid.

Läroböckerna har undersökts mycket, men största delen av undersökningarna är pro gradu-avhandlingar och grundlig och systematisk undersökning saknas. Läroböcker erbjuder fruktbart undersökning, för de reflekterar det samtida omgivande samhället. Tryckt material är aldrig dagsaktuellt i det moderna mediesamhället, och därför är det viktigt att läromedlen förnyas regelbundet. Ett exempel på förändringen är t.ex. att för bara några år sedan presenterade bilder av farfäder en gammal gubbe med ett vitt skägg. Gubben satt på en pall utomhus och gjorde en bastukvast av björkkvistar. Farfadern idag är en solbränd, sportig och stilig man som har god kondition och som vistas i Thailand om vintrarna med sin thailändska flickvän, och om somrarna seglar han runt den finländska skärgården eller på Medelhavet. Läroböckerna reflekterar tiden då de publiceras och därför är det viktigt att ständigt förnya de tryckta undervisningsmaterialen.

Läroböckerna har ofta granskats med innehållsanalytiska och diakroniska metoder. I sådana fall baserar sig resultaten på ren matematik: det som har de största antalen vinner, och den som har de minsta antalen förlorar. Frekvenser avslöjar dock bara en sida av verkligheten. Innehållsanalys stödjer diskursanalys, den verifierar diskursanalysens resultat för dem som ifrågasätter diskursanalytiska tolkningar. Lika viktigt som siffror är att undersöka vad är det som ger världen mening, vad som påverkar vad så att vi förstår saker och ting som vi gör. Diskursanalys är ett sätt att granska hur vår verklighet konstrueras. Man anser läroböckerna som objektivt, icke-ställningstagande och rättvist material men innehållet i dem inte alltid är könssensitivt. Förhoppningsvis utvecklar man något slags kontrollsystem för tryckt läromaterial, för åtminstone mina resultat ger anledning att anta att jämställdhet inte är självklart i läromedel.

Det blev klart under analysen av läroböcker att det finns vissa skillnader i de undersökta läroböckerna. Skillnaderna orsakade olika tyngdpunkter i undersökningen. Med *Megafon 1* låg tyngdpunkten på språklig förankring och med *Hallonbåt 1–2* blev den visuella förankringen viktigast. Vissa teman behandlas inte i båda läroböckerna och därför kan jämförelse inte undvikas. Några av de teman som behandlas i den äldre läroboken förekommer inte i den yngre läroboken. Detta kan tolkas vara utveckling mot ett mer könssensitivt innehåll.

Jag anser diskursanalys som en passande metod för den här undersökningen. Läroböckernas bilder och ord och uttryck har räknats och analyserats tillräckligt, men själva innehållet, konstruktion av olika meningsbärande enheter, sammanhängande ord och uttryck, betydelser och hur allt detta påverkar har ännu inte granskats mycket. Det är dags att läromedlen tas under närmare granskning. En systematisk analys om t.ex. de faktorer som påverkar läroböckernas innehåll, samt förslag för hur man helt konkret kan ta hänsyn till jämställdhetsfrågor i undervisningsmaterialet. Det manliga könet dominerar fortfarande åtminstone i undervisningsmaterial i svenska, och det är viktigt att användare av sådant läromaterial som innehåller icke-jämställd information är medvetna om det. Medvetenhet kan påverka på ett positivt sätt så att lärarna ifrågasätter materialet mer och förstår sig på att iaktta också andra alternativ i undervisningen.

Material

Appel, Martin & Johansson, Katja & Lötjönen, Anna & Määttä, Olli & Nordman, Leena & Salo, Olli-Pekka & Wallinheimo, Kirsi, 2016: *Hallonbåt 1-2*, Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Blom, Anna & Friis, Mikaela & Liukkala, Siri & Pukonen, Sari, 2012: *Megafon 1. Textbok*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Blom, Anna & Friis, Mikaela & Liukkala, Siri & Pukonen, Sari, 2015: *Megafon 1. Övningsbok för lågstadiet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Litteratur

Babyhjälp, 2016: *Unisexnamn – könsneutrala namn*. (15.5.2017.) Tillgänglig på: <http://www.babyhjalp.se/unisexnamn>

Bäck, Viveca & Gullberg, Tom & Linnanmäki, Karin & Lithén, Michaela & Loo, Ann-Sofi & Porko-Hudd, Mia (red), 2011: *Genus i skola och utbildning*. Vasa: Oy FRAM Ab.

Fairclough, Norman, 2003: *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Finlex 609/1986, 1986: *Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män*. (10.1.2017.) Tillgänglig på: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609>

Finlex 1325/ 2014, 2014: *Diskrimineringslag*. (10.1.2017.) Tillgänglig på: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=diskrimineringslag>

Finlex 1329/2014, 2014: *Lag om ändring av lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män*. (10.1.2017.) Tillgänglig på: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20141329>

Foucault, Michel, 1972: *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge

Hirdman, Yvonne, 2001: *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber AB.

Institutet för hälsa och välfärd, 2017: *Sukupuolten tasa-arvo*. (12.1.2017.) Tillgänglig på: <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sanasto>

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero, 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero, 2016: *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

Jääskeläinen, Liisa & Hautakorpi, Johanna & Onwen-Huma, Hanna & Niittymäki, Hanna & Pirttijärvi, Anssi & Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri, 2015: *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Tammerfors: Juvenes Print. (12.1.2017.) Tillgänglig på: http://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf

Keskinen, Minna & Korhonen, Siru, 2006: *Om jämställdhet, könsrollsstereotyper i två lärobokserier i B1 -svenska i den finska grundskolan på 1980- och 2000-talen -en kontrastiv undersökning av lärobokserierna* Nya Vindar och Klick. Tammerfors universitet.

Lapsennimi, 2017: *Sukupuolineutraalit nimet*. (15.5.2017.) Tillgänglig på: <https://lapsennimi.com/sukupuolineutraalit-nimet/>

Lehtonen, Jukka, 2003: *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino. s. 237–247. Tillgänglig på: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23431/seksuaal.pdf?sequence=2>

Lenz Taguchi, Hillevi & Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red), 2014: *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.

Michel, Andrée, 1986: *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris: Unesco.

Nationella sekretariatet för genusforskning, 2017: *Kunskap om genus/Om kön och genus*. (18.3.2017.) Tillgänglig på: <http://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/>

Ohlander, Ann-Sofie, 2010: *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB Tillgänglig på: <http://www.regeringen.se/49b71a/contentassets/469551b3d1684f31983b47f933010ae9/kvinnor-man-och-jamstallldhet-i-laromedel-i-historia-sou-201010>

Otava, 2017a: *Megafon ja opetussuunnitelman perusteet*. (13.3.2017.) Tillgänglig på: <http://otava.fi/wp-content/uploads/2016/06/megafonops2015esite.pdf>

Otava, 2017b: *Megafon 1 (OPS 2016)*. (13.3.2017.) Tillgänglig på: <http://otava.fi/oppimateriaalit/luokat-1-6/megafon-1-ops-2016/>

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne, 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. (2.2.2017.) Tampere: Vastapaino. Tillgänglig på: <https://www-elliblibrary-com.helios.uta.fi/book/978-951-768-263-3>

Ruuska, Helena & Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (red.), 2015: *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. (3.8.2017.) Porvoo: Bookwell Oy. Tillgänglig på: https://suomentietokirjailijat-fi-bin.directo.fi/@Bin/3e72052b28b704131a3027a714b4ebc1/1502459466/application/pdf/462670/Laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf

Räisä, Tiina, 2016: *Medierituaaler som klass- och kulturbundna diskurser och funktioner: Hufvudstadsbladets lucia och konstruktionen av Svenskfinland*. Tillgänglig på: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/170075/MEDIERIT.pdf?sequence=1>

SanomaPro, 2017: *Hallonbåt sarja ja OPS 2016*. (13.3.2017.) Tillgänglig på: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/225.pdf>

SAOB, 2017: *Svenska Akademiens Ordbok*. (18.04.2017.) Tillgänglig på:
<http://www.saob.se/>

Schaumann, Barbro, 2003: *Från Venus och från Mars. Om jämställdhet som organisatorisk fars*. Åbo: Åbo Akademiens förlag.

Social- och hälsovårdsministeriet, 2017: *Integrering av könsperspektivet* (15.3.2017.)
Tillgänglig på: <http://stm.fi/sv/integrering-av-konsperspektivet>

Social- och hälsovårdsministeriet, 2010: *Statsrådets redogörelse om jämställdheten mellan kvinnor och män: inkluderar bakgrundsdokument* (5.3.2017.) Social- och hälsovårdsministeriets publikationer 2010:9. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3054-1>

Statistikcentralen, 2017: *Työelämä*. (18.2.2017.) Tillgänglig på:
<http://www.stat.fi/tup/tasaarvo/tyoelama/index.html>

Tainio, Liisa & Teräs, Tiina, 2010: Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2010:8. I: Jääskeläinen, Liisa & Hautakorpi, Johanna & Onwen-Huma, Hanna & Niittymäki, Hanna & Pirttijärvi, Anssi & Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri, 2015: *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Tammerfors: Juvenes Print. (12.1.2017.) Tillgänglig på:
http://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf

Utbildningsstyrelsen, 2004: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. (2.2.2017.) Tillgänglig på:
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

Utbildningsstyrelsen, 2011: *Tasa-arvo ja sukupuoli oppimateriaaleissa*. (2.2.2017.) Opetushallituksen muistiot 2011:1. Tillgänglig på:
http://www.oph.fi/download/130443_Tasa-arvo_ja_sukupuoli_oppimateriaaleissa.pdf

Utbildningsstyrelsen, 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. (20.3.2016.) Tillgänglig på:
http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Utbildningsstyrelsen, 2015: Meddelande: *Främjande av jämställdheten i den grundläggande utbildningen* 10.12.2015. (10.1.2017.) Tillgänglig på: http://www.oph.fi/aktuellt/meddelanden/101/0/framjande_av_jamstalldheten_i_den_grundlaggande_utbildningen

Wikman, Tom, 2004: *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åboakademins förlag.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, 1999: *Diskurs analyse som teori og metode*. Gylling: Narayana Press.

World Economic Forum, 2015: *The Global Gender Gap Report 2015*. (10.1.2017.) Geneva: Tillgänglig på: <http://www3.weforum.org/docs/GGGR2015/cover.pdf>

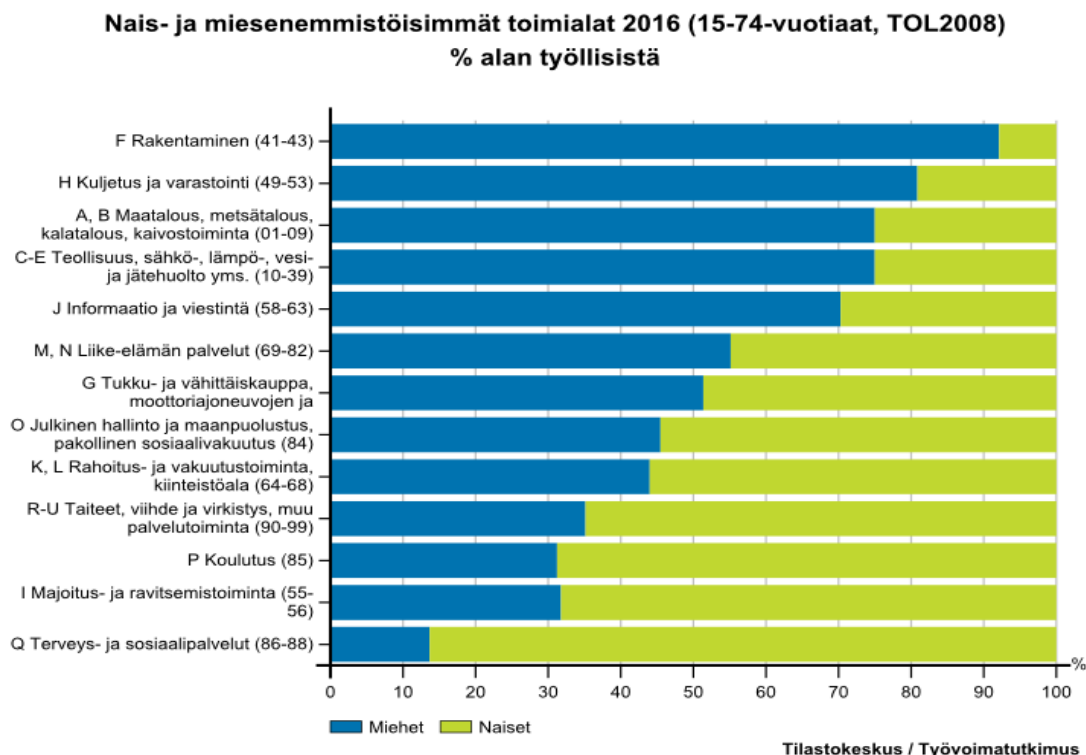
Yle, 2015: *Pahimmat tasa-arvo-ongelmat – Miesten vai naisten Suomi?* (18.11.2016.) Tillgänglig på: <http://kioski.yle.fi/omat/pahimmat-tasa-arvo-ongelmat-miesten-vai-naisten-suomi>

Yle, 2016: *Jesse P räppää ruotsiksi ja suomeksi*. (19.4.2017.) Tillgänglig på: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/01/22/jesse-p-rappaa-ruotsiksi-ja-suomeksi>

Äikäs Monica, 2006: *Plastfamiljer, umgängesföräldrar och mambor*. Språkbruk 3/2006. (19.4.2017.) Tillgänglig på: <http://www.sprakbruk.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=2830>

Bilaga 1.

Kvinno- och mansdominerade fackområden 2016 (15–74-åringar, % av sysselsatta i fackområdet)



Blått =Män, Gult=Kvinnor

Fackområdet, egen översättning

- A, B** Jordbruk, skogsbruk, fiske; utvinning av mineral
- C-E** Tillverkning och industri, försörjning av el, gas, värme, vattenförsörjning och avloppsrening
- F** Byggverksamhet
- G** Parti- och detaljhandel; reparation av motorfordon och motorcyklar
- H** Transport och magasinering
- I** Hotell- och restaurangverksamhet
- J** Informations- och kommunikationsverksamhet
- K, L** Finans- och försäkringsverksamhet; fastighetsverksamhet
- M, N** Affärlivsservice d.v.s. verksamhet inom juridik, ekonomi, vetenskap och teknik samt uthyrning, fastighetservice, resetjänster och andra stödtjänster
- O** Offentlig förvaltning och försvar; obligatorisk socialförsäkring förvaltning
- P** Utbildning
- Q** Arbeten inom hälsovård och omsorg; sociala tjänster
- R-U** Kultur, nöje och fritid samt annan serviceverksamhet o.d.

Bilaga 2.

Transkription av video 5: Solen skiner! S.138 i *Hallonbåt 1–2*: Mikaela vill inte gå till skola i fula, praktiska kläder. Ett exempel på vi- och de-grupper. Betydelsefulla meningar är kursiverade.

-Kommer ni ihåg Mickan? Det var hon som åkte på nordiskt läger i Norge.

-Nu är hon tillbaka hemma i Vasa i Österbotten.

- Men oj vad det regnar idag!

- *Mickan står vid pappans säng och försöker väcka honom.*

Mickan (M) – Pappa, vakna. Vakna nu!

Pappa (P) – Mmmmh... Vad är det?

M – Det regnar.

P – Mmmmhh?

M – Det har regnat hela natten!

P – *Vad är problemet?*

M – *Vad ska jag ha på mig?*

P – Har du inget paraply?

M – Paraply? Nå då blåser jag ju bort.

P – Ta regnrocken i stället.

M – *Regnrocken? Den är ju jätteful!*

P – Men snälla. Det är en helt vanlig regnrock. Sen ska du ha stövlar också.

M - *Inte kan jag ha på mig några fula gummistövlar i skolan! Jag pratade med Fredde igår. Han har bara shorts på sig.*

P – *Mickan, Fredde är i Thailand, det vet du ju! Kom igen nu.*

M – *Men jag kan inte ha nån ful regnrock och några fula gummistövlar!*

P – Vad tänkte du göra då?

M – *Nå, jag går inte till skolan!*

Hallon (hund) tänker: Ja! Jag vill att Mickan är hemma hos mig!

Bilaga 3.

Transkription av video 7: Vad kostar det? s.190 i *Hallonbåt 1–2*. Ett exempel på det manliga könets dominans. Lägg märke till kursiverade parter.

-Kusinerna Annika och Jakob är i Köpenhamn.

- De hälsar på sin moster Gunilla.

- Idag har de gått ut och shoppat. (Annika och Jakob är i ett varuhus.)

Annika (A) – *Titta vilken fin tröja! Vad kostar den?*

Jakob (J) – *Kolla på prislappen.399 kronor! Det är jättedyrt!*

A – *Ja, det är för dyrt. Vad synd!*

J – *Men kolla här! En T-shirt för bara 89 kronor!*

A – *Vad bra!*

J – Kan vi inte kolla på jeansen också?

A – Nej, vi hinner inte. Klockan är tre, Gunilla väntar på oss.

J – Okej!

Försäljare (F) – Hej!

A – Hej! Pratar du svenska?

F – Javisst! Kan jag hjälpa dig?

A – Ja. Har ni den här T-shirten i rött?

F – Okej, ett ögonblick, jag kollar... (Jakob tittar bakom sig och försvinner från bilden)
Nej, tyvärr inte!

A – *Det här går också bra. Jag tar den.* (Annika ler och nickar godkännande)

F- Okej. Är det bra så?

A – Ja.

F – Okej! Är du medlem? Har du bonuskort?

A – Nej, jag bor inte här.

F - Okej! Då blir det 89 kronor, tack. Betalar du kontant eller med kort?

A – Kontant.

F- Okej, 89 var det. Tack! Så får du 11 tillbaka, var så god. Så här. Kvittot ligger i påsen.

A – Tack så mycket. Hejdå!

F – Hejdå, hejdå! Ha en bra dag!

A – Tack detsamma!

(Kameran pekar mot Annika; på bakgrunden närmar Jakob henne. Han har en rosa blomsterkrans i sitt huvud.)

J – *Titta! (J tar ett tag på kransen och ler.)*

A – *Den passar dig perfekt!*

J – *Men eller hur!*

A – Kom, Gunilla väntar!

(Jakob tar av sig kransen och ungdomarna lämnar varuhuset.)