Malmö högskola
Lärande och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

Det dolda förtrycket

en intersektionell analys av lärarhandledningsmaterialet Duckface/Stoneface

The hidden oppression

Lina Holmqvist
Josefin Magee Mateluna

Lärarexamen 300 hp
Samhällskunskap och lärande
2015-03-24

Examinator: Lars Pålsson-Syll
Handledare: Jan Anders Andersson

Förord

Vi har i samråd med varandra skrivit och slutfört denna examensuppsats. Genom kontinuerlig diskussion och samarbete är arbetet nu avslutat. Tack till alla er som har inspirerat oss under vår studietid och till er som varit ett stöd under uppsatsens gång.

Våren 2015

Lina Holmqvist Josefin M. Mateluna

Sammanfattning

Mot bakgrund av den svenska läroplanens riktlinjer om att ingen i skolan ska utsättas för diskriminering, är syftet med denna uppsats att utföra en kritisk diskursanalys av lärarhandledningsmaterialet *Duckface/Stonface* utifrån ett intersektionellt perspektiv. Det intersektionella perspektivet syftar till att synliggöra specifika situationer av förtryck som skapas i skärningspunkter av maktrelationer baserade på exempelvis klass, kön, etnicitet och sexualitet. Som metod används kritisk diskursanalys utifrån Faircloughs tredimensionella analysmodell. Resultatet visar bland annat att det i materialet finns en *social praktik* där binära könsidentiteter är norm samt att tjejer och killar är olika. Materialet genomsyras också av en vithetsnorm. Slutsatsen är att det icke-normerande utesluts och därmed osynliggörs samt att materialet inte innehåller ett intersektionellt perspektiv.

Nyckelord: *etnicitet, intersektionellt perspektiv, klass, kritisk diskursanalys, kön, lärarhandledningsmaterial, sexualitet.*

Abstract

In the light of the Swedish curriculum guidelines, that express that no one in school should be exposed for discrimination, the aim of this thesis is to carry out a critical discourse analysis of the teaching manual guide *Duckface/Stonface* from an intersectional perspective. The intersectional perspective aims to bring forth specific situations of oppression that is created in the intersection of power struggles based on class, gender, ethnicity and sexuality, among other factors. Faircloughs three dimensional analysis model is used as the critical discourse analysis method. The results of the teaching manual guide shows, among other findings, that there is a *social practice* where binary gender identities is the norm and that girls and boys are different. The manual guide is also permeated by a whiteness norm. The conclusion is that the non-normative is excluded and invisibilized and that it doesn´t have an intersectional perspective.

Key words: *ethnicity, intersectional perspective, class, critical discourse analyses, gender, teaching manual guide, sexuality.*

Innehållsförteckning

1. Inledning 1
2. Syfte och frågeställning 2
3. Litteraturgenomgång 3
3.1 Centrala begrepp 3
3.1.1 Etnicitet 3
3.1.2 Genus 3
3.1.3 Klass 4
3.1.4 Kön 4
3.1.5 Sexualitet 4
3.1.6 Intersektionalitet 4
3.1.7 Maktstruktur 4
3.2 Varför ett intersektionellt perspektiv i skolan? 5
3.3 Läromedel styr läraren 6
3.4 Tidigare forskning 6
3.4.1 Statlig granskning av läromedel 6
3.4.2 Övrig granskning av läromedel 7
3.4.3 Internationell forskning 9
4. Teoretisk genomgång 10
4.1 Intersektionellt perspektiv 10
4.1.1 Det intersektionella perspektivets framkomst 11
4.1.2 Intersektionalitet och maktstrukturer 12
4.1.3 Könsmaktsordning 13
4.1.4 Sexualitetens maktordning 14
4.1.5 Maktordning inom klass 14
4.1.6 Etnicitet och maktordning 14
5. Metod 16
5.1 Diskursanalys 16
5.1.1 Diskursbegreppet 17
5.2 Kritisk diskursanalys 17
5.3 Maktbegreppet inom diskursanalys 18
5.4 Genomförande 20

5.4.1 Granskning av text 21
5.4.2 Granskning av diskursiv praktik 21
5.4.3 Analys av social praktik 21
5.5 Validitet och reliabilitet 22
5.6 Material 22
5.6.1 Urval av material 22
5.6.2 Presentation av material 23
6. Analys och resultat 25
6.1 En genusanalys utan plats för kontrabinära könsidentiteter 25
6.2 Reproduktion av olikheter mellan könen 27
6.3 Normer för klass 29
6.4 En heterosexuell norm samt osynliggörande av de *icke-vita* 29
6.5 Resultat 30
7. Slutsats 33
8. Diskussion 34
Referenslista 36

1. Inledning

Under vår lärarutbildning har det kontinuerligt diskuterats hur vi som lärare ska göra undervisningen inkluderande där ingen elev ska behöva känna sig kränkt, utanför eller diskriminerad. Styrdokumenten innehåller förordningar som ska motverka diskriminering och skapa inkludering som läraren ska förhålla sig till. Uttryck som *en skola för alla* och *en inkluderande och icke-diskriminerade skola* genomsyrar regelverken. I läroplanen för grundskolan står det bland annat att

> ”[i]ngen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörigheter, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas.” (Lgr 11)

I Sverige går barn och ungdomar i skolan mellan 9-12 år, de spenderar alltså en stor del av sitt liv i skolan. Som lärare har vi därför ett stort ansvar för att eleverna växer upp i en miljö där mångfalden får plats och att undervisningen har ett normkritiskt förhållningssätt så att ingen blir exkluderad. Men det är inte bara genom lärarna som en inkluderande skola skapas, läromedlen har även en betydelsefull roll i detta. Historikern Jonathan Zimmerman skriver: “[w]hat would you think if you were a child born and brought up anywhere in Harlem with textbooks which ignored your existence? […]You would begin to think that you didn’t exist.” (Zimmerman 2011:61). Vi är därför intresserade av att se om läromedel tar hänsyn till om styrdokumenten skapar *en skola för alla.* Vi har under vår utbildning fått information om och haft diskussioner kring hur vi som lärare kan göra undervisningen inkluderande. Vi har däremot saknat en diskussion om diskriminering utifrån ett intersektionellt perspektiv vilket vi anser vara problematiskt. Det intersektionella perspektivet talar nämligen inte endast om jämställdhet mellan könen eller inkludering av invandrare utan ser även att aspekter som exempelvis kön, klass, etnicitet har en inverkan. Som blivande samhällskunskapslärare och med ett gemensamt intresse för frågor kring diskriminering är vi intresserade av hur läromedel beskriver diskriminering och förtryck utifrån ett intersektionellt perspektiv. Vi kommer därför, genom en diskursanalys, undersöka lärarhandledningen *Stoneface/Duckface om bilder, mediebruk & könsnormer* utifrån ett intersektionellt perspektiv. Vi vill se om materialet reproducerar föreställningar om det normativa eller om det beaktar, synliggör och ifrågasätter de maktprocesser som skapar förtryck.

2. Syfte och frågeställning

Som blivande högstadie- och gymnasielärare anser vi att det är av stor vikt att ha i åtanke hur maktstrukturer kan skapas och upprätthållas i läromedel och sociala praktiker. Lärare har ett stort ansvar att se till att alla elever känner sig och blir inkluderade i alla situationer inom skolan. Därför ligger det också i lärarens ansvar att vara kritisk till allt som används eller sägs i undervisningen.

Vårt syfte är att, mot bakgrund av läroplanens krav på att ingen elev i skolan får utsättas för diskriminering eller förtryck, utföra en kritisk diskursanalys av lärarhandledningsmaterialet *Duckface/Stonface* utifrån ett intersektionellt perspektiv. Våra frågeställningar är:

- Hur konstrueras klass, kön, etnicitet och sexualitet i materialet?
- Beskriver materialet samverkan mellan begreppen?

3. Litteraturgenomgång

Vi kommer i detta kapitel till en början redogöra för de centrala begrepp som uppsatsen genomsyras av. Sedan kommer vi redovisa varför det är intressant att se om det finns ett intersektionellt perspektiv närvarande i läromedel genom att beskriva hur regeringen har beskrivit perspektivets betydelse och hur det ska genomsyra synen på diskriminering. Vi kommer fortsätta med att presentera vad forskningen säger om hur läromedel styr lärarens undervisning och varför det då är viktigt att läromedlet håller god kvalitet. Sedan kommer vi beskriva tidigare forskning inom fältet som denna uppsats verkar inom.

3.1 Centrala begrepp

3.1.1 Etnicitet

Etnicitet är ett tillvägagångssätt att klassificera människor och grupprelationer (Eriksen 1998:12–13). Etniska grupper skapas genom kontakten med andra och en gruppidentitet definieras alltid i förhållande till något annat (Eriksen 1998:19–20). Etnicitet skapas i förhållande till något annat och inte genom en kulturell egenskap hos en grupp (Eriksen 1998:47). En etnisk grupp har en gemenskap som knyts till kulturella särdrag som ett gemensamt språk, seder, religion, ett gemensamt ursprung och historia (Eriksen 1998:88–89).

3.1.2 Genus

Genusbegreppet betonar att kvinnor och män inte antar ett könsstereotypiskt beteende av sig själva utan att det är socialt konstruerat som påverkas av samhället de lever i och kulturen de är en del av (Genusfolket).

3.1.3 Klass

Indelning enligt ekonomiska, kulturella och sociala kriterier, även kallat kapital. Människor socialiseras in i en klass och det finns en stark hierarki mellan olika klasser (Mattson 2010:70).

3.1.4 Kön

Enligt queerteorin har kön fyra olika beståndsdelar, det första benämns som *biologiskt kön* som innebär en persons fysiska könstillhörighet. Den andra delen kallas *könsidentitet* och är det kön eller icke-kön en person upplever sig som. Den tredje indelningen är *socialt kön,* även kallat genus, som är det kön en person tillskrivs av samhället och omgivningen. *Juridiskt kön* avser det kön som en individ tillhör enligt staten (Hertzman 2013:47–54).

3.1.5 Sexualitet

Sexualitet innebär inte endast vilken kön en person attraheras av. Det innebär även hur många människor som inkluderas i förhållandet personen är en del av eller om personen inte har förhållanden. Vidare inkluderar begreppet sexualitet åldersskillnaden i ett potentiellt förhållande och om förhållandet är ett äktenskap eller inte (Mattson 2010:63–66).

3.1.6 Intersektionalitet

Makt, ojämlikhet och diskriminering skapas utifrån normer kring vithet, könstillhörighet, heterosexualitet och klasstillhörighet (SOU 2015:41, 24). Det intersektionella perspektivet belyser hur dessa element samspelar i skapandet av hierarkiska maktordningar. (Mattson 2010:17–18).

3.1.7 Maktstruktur

Maktstrukturer är ett centralt begrepp inom det intersektionella perspektivet för att de belyser att det finns krafter i samhället som skapar kategorier och grupper som ordnas i hierarkiska förhållanden till varandra (Mattson 2010:31).

3.2 Varför ett intersektionellt perspektiv i skolan?

År 2005 publicerades en statlig offentlig utredning vid namn *Bortom Vi och Dom* (SOU 2015:41) på uppdrag av regeringen 2004. Utredningen hade i uppdrag att ”identifiera och kartlägga mekanismer bakom strukturell/institutionell diskriminering på grund av etnisk och religiös tillhörighet”. Syfte var ”att ge underlag för en fördjupad diskussion om strukturella hinder för att alla medborgare ska kunna delta i samhällslivet på lika villkor och med samma möjligheter.” (SOU:41, 4) Utredningen beskriver, bland annat, att för att nå en förståelse för diskriminering måste ett intersektionellt perspektiv appliceras. Det innebär att olika kategorier måste tas i beaktning när diskriminering analyseras. Det går inte att titta på enskilda faktorer som etnicitet eller kön för att se hur diskrimineringen ser ut eller ter sig, utan dessa faktorer tillsammans med andra skapar i samspel maktstrukturer. Det går exempelvis inte att tala om diskriminering av kvinnor utan att även titta på hur diskrimineringen ser olika ut inom gruppen kvinnor, exempelvis att rasifierade kvinnor eller homosexuella kvinnor diskrimineras på ett annat sätt än vita och heterosexuella kvinnor (SOU 2015:41, 12-16). Vi förklarar det intersektionella perspektivet tydligare under kapitel fyra. Rapporten *Bortom Vi och Dom* gjorde att det intersektionella perspektivet kom upp på dagordningen i riksdagen och genomsyrar sen dess mycket av arbetet mot diskriminering (SOU 2015:41, 22). Den nya läroplanen som kom 2011 har tillexempel tagit detta perspektiv i beaktning (Lgr 11).

2008 skapades, på uppdrag av regeringen, en delegation för jämställdhet i skolan (Dir 2008:75,1) som genom tretton olika rapporter mynnade ut i rapporten *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan* (SOU 2010:99). Rapporten föreslår att regeringen bör ”granska kvaliteten i läromedel och annat undervisningsmaterial för den obligatoriska skolan och gymnasieskolan. Såväl jämställdhetsaspekter som andra kvalitetsaspekter bör beaktas.” (SOU 2010:99, 71). Utredningen påvisar att det är viktigt att skolans personal har en förståelse för det intersektionella perspektivets syn på diskriminering. Det vill säga att förtryck skapas i samband med att olika maktrelationer baserade på ras, kön och klass möts (SOU 2010:99, 232).

Ovannämnda statliga offentliga utredningar visar att skolan aktivt ska arbeta med ett intersektionellt perspektiv i diskrimineringsfrågor och varför det är viktigt att läromedel följer dessa direktiv.

3.3 Läromedel styr läraren

Skolverkets forskning har sedan 1980-talet visat att läromedlen verkar som riktningsgivare i undervisningen, de påverkar också vilket innehåll lärarna använder sig av (Skolverket 2006a:14). I en rapport som heter *Läromedlens roll i undervisningen, grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* beskrivs detta (Skolverket 2006a). En majoritet av lärarna har också stor tillförlit till att läromedlen följer läroplanen och kursplanen. Det visar att läroböcker har en legitimerande funktion i lärarnas arbete (Skolverket 2006a:9–11). ”Man kan således konstatera att lärarna överlämnar mycket av sitt handlingsutrymme till läroboksproducenterna och att läroböcker spelar en viktig roll för att konkretisera styrdokumenten.” (Skolverket 2006a:11).

3.4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som finns inom fältet för läromedelsgranskning med en diskursanalys och ett intersektionellt perspektiv inom samhällskunskapsämnet.

3.4.1 Statlig granskning av läromedel

I samband med utredningen *Bortom Vi och Dom* (SOU 2005:41) om makt, integration och strukturell diskriminering, startade även regeringen en utredning av läroböcker med ett intersektionellt perspektiv. Det beslutades i maj 2005 att skolverket skulle genomföra en granskning av grund- och gymnasieskolans läroböcker för att skapa en ”uppfattning av hur läroböcker bidrar till undervisningen i frågor som rör kön, etnicitet, religion, sexualitet och funktionshinder”. Det resulterade i en statlig offentlig utredning som heter *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Den är skriven av forskare med specialkompetens inom de aspekter som valdes att analyseras (Skolverket 2006b). Studien är gjord på 24 läroböcker i biologi, historia, religionskunskap och samhällskunskap för både grundskolan och gymnasiet. Syftet var att kvalitetssäkra läroböckerna eftersom läroböcker inte får ”strida mot skrivningar i läroplanerna och relevanta kursplaner.” (Skolverket 2006b:6). Samt att ”analysera läroböcker med avseende på i vilken omfattning och på vilket

sätt de avviker från läroplanens värdegrund. Eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder skall särskilt uppmärksammas" (Skolverket 2006b:6). Rapporten visar att människor med funktionshinder och icke-heterosexuella presenteras som avvikare, dessutom genomsyras läroböckerna av en manlig vithetsnorm.

Skolverkets rapport är en omfattande rapport som skapade ett klimat i lärobokssverige där en medvetenhet om det intersektionella perspektivets vikt och en förståelse för inkludering tog plats. Vi anser att skolverkets riktlinjer om inkludering ur ett intersektionellt perspektiv i läromedel är av största vikt och att det är intressant att se om riktlinjerna följs. Därför kan vår forskning ses som en påbyggnad av skolverkets forskning, där vi gör ett så kallat stickprov på ett läromedel och ser om det håller kvaliteten.

3.4.2 Övrig granskning av läromedel

Forskningsfältet kring det intersektionella perspektivet på läromedel är relativt litet i Sverige, det mest omfattande som har gjorts, förutom Skolverkets rapport ovan, är Angerd Eilards avhandling *Modern, svensk och jämställd* (2008). Vidare har två uppsatser inom fältet gjorts. Gemensamt för dessa tre är att de har undersökt om det intersektionella perspektivet finns närvarande i läromedel användbara i samhällskunskapsämnet.

Eilards avhandling har till syfte att synliggöra och utforska representationer av genus, etnicitet och generation i läseböcker som används eller har använts mellan 1962-2007 i den svenska grundskolan. Eilard undersöker även om det går att urskilja en förändring samt vilka budskap som diskursen skapar. I avhandlingen presenteras det intersektionella perspektivet som en stor betydelse för att nå en förståelse för diskriminering genom att se att olika kategorier påverkar varandra och att kategoriseringar skapar stereotyper samt en onyanserad förståelse. Resultatet visar hur samtidens diskurser om etnicitet, jämställdhet, nationalitet och barndom har reproducerats eller förändrats i grundskolans läseböcker. Samt hur dessa har producerat olika "(be)könade, etnicifierade och generationspräglade subjekt." (Eilard 2008:20). Eilard menar att "[o]m vi från olika håll regelbundet matas med likartade diskurser, kan en viss livsstil, social position eller samhällsordning, komma att uppfattas som normal och socialt eftersträvansvärd, medan andra identiteter och levnadssätt framstår som avvikande och i mindre grad önskvärda eller begärliga." (Eilard 2008:20). Avhandlingen påvisar att läromedel

i likhet med massmedier är normbildande och påverkar läsaren att skapa en bild av verkligheten.

Eilards avhandling har några år på nacken, men slutsatserna kring hur diskursen i läroböckerna verkar som normgivande är mycket intressanta för vår uppsats. Vår forskning genomförs på ett material som endast är ett år och därmed mycket aktuell. Den skiljer sig därmed från Eilards forskning och kan även i detta fall ses som en förlängning av samma forskningsfält.

De två uppsatserna som skrivits inom detta fält tar, precis som denna uppsats, avstamp i att det intersektionella perspektivet är viktigt att ha närvarande i skolan. E. Hermansson undersöker om två metodmaterial innehar ett intersektionellt perspektiv, medan S. Gadd Karlsson undersöker framställningen av sexualitet i samhällskunskapsböcker. Båda använder sig av en diskursanalys och ett intersektionellt perspektiv. Hermanssons uppsats heter *Intersektionalitet som pedagogiskt redskap?* (2008) och analyserar materialet *BRYT!* från RFSL samt *Tjejkompassen* från föreningen United Sisters. Hermanssons forskning visar att det intersektionella perspektivet fanns närvarande i materialet *BRYT!* men inte i *Tjejkompsassen* och påvisar hur det yttrar sig. Gadd Karlssons jämför sitt resultat med resultatet från Skolverkets rapport *I enlighet med skolans värdegrund* (2006). Uppsatsen heter *En värld är varje människa* (2010) och visar på att det över tid skett en del förändring i synliggörandet av sexualiteter i läroböcker. Samt att ett mer inkluderande förhållningssätt gällande sexualitet och könsöverskridande identiteter idag får plats i läroböckerna medan transpersoner osynliggörs och ett normkritiskt perspektiv saknas. Gadd Karlsson menar att de intentioner som förekommer i skolans styrdokument om antidiskriminering inte genomförs fullt ut. Både Hermansson och Gadd Karlsson har verkat som inspirationskällor för denna uppsats. Till skillnad från de uppsatserna kan denna uppsats bidra till en utvidgning av det intersektionella perspektivet i läromedel genom att vi breddar fältet med ett nytt material. Till skillnad från Hermansson tar vi ett tydligare avstamp i riktlinjerna för skolans anti-diskriminerings agenda. Till skillnad från Gadd Karlsson tittar vi inte endast på representationen av sexualitet utan hela det intersektionella perspektivets representation.

Bortsett från ovannämnda studier finns det ett flertal, som likt vår studie, genomför diskursanalys på undervisningsmaterial. Dessa studier analyserar dock antingen läromedel eller material i andra ämnen än samhällskunskap eller använder sig av queerteori eller ett

genusperspektiv (jfr. A.S. Ohlander, H. Eklund, M. Lukasz, E. Bergstrand, S. Ceder & Å. Elmsäter, R. Kronblad).

3.4.3 Internationell forskning

Det har varit svårt för oss att hitta internationell forskning inom det fält vi valt att undersöka under den korta tid som vi har haft till förfogande för denna uppsats. Därför väljer vi att endast presentera ett exempel på internationell forskning, i detta fall amerikansk forskning.

En läroboksgranskning publicerades 2011 i USA med titeln *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks* (Provenzo m.fl., 2011). Syftet med granskningen var att studera vad för stoff som lärs ut, vilken kunskap som värderas högst samt vilka idéer som reproduceras. Författarna undersökte bland annat hur kvinnor framställs i läroböcker från 1880-1920, hur diskursen kring afroamerikaner ser ut i läroböcker mellan 1940-1960, hur sydamerikaner framställs samt hur kön, klass, etnicitet och funktionsnedsättning representeras. Författarna menar att läroböcker har en stor roll i skapandet av medvetande och kunskap hos elever och att innehållet i läroböcker reflekterar värden och åsikter av kulturen och den historiska period som texten blivit producerad.

I antologin *New Politics of the Textbook: Problematizing the Portrayal of Marginalized Groups in Textbooks* (Hickman & Porfilio, 2012) som publicerats i USA ifrågasätter och problematiserar forskarna varför minoriteter ständigt är underrepresenterade i läroböcker. I nio artiklar analyserar de olika författarna olika läromedel i samhällsvetenskap och humaniora utifrån ett intersektionellt perspektiv, och kommer slutligen med förslag på hur läroböckerna kan förbättras så att perspektivet innehas.

4. Teoretisk genomgång

Den teoretiska utgångspunkten vi har valt är, som tidigare nämnts, det intersektionella perspektivet. Vi kommer att applicera perspektivet i analysdelen för att undersöka om materialet innehåller ett intersektionellt perspektiv.

I detta kapitel kommer vi att redogöra för det intersektionella perspektivet och klargöra vilka teoretiska utgångspunkter vi använder oss av. Vi kommer inte bara beskriva perspektivet utan också synen på maktstrukturer samt kort redogöra för teorins historia och framkomst. För att skapa en förståelse för det intersektionella perspektivet måste det finnas en förståelse för maktordningar inom de olika kategorierna som genomsyrar perspektivet, det vill säga kön, klass, etnicitet och sexualitet. Därför kommer vi i detta kapitel också att presentera en djupare beskrivning av maktordningar i respektive kategori.

4.1 Intersektionellt perspektiv

Ordet intersektionalitet kommer från engelskans *intersection* och betyder *korsning* eller *skärningspunkt*, vilket tydligt förklarar det intersektionella perspektivets utgångspunkt som är att ”belysa hur olika maktstrukturer och kategorier vävs samman och påverkar varandra.” Studier av maktstrukturer har tidigare gjorts på kön, klass, etnicitet och sexualitet enskilt, men det intersektionella perspektivet tar samtliga kategorier i beaktning och analyserar hur de samspelar och skapar maktordningar. Teorin problematiserar och ifrågasätter synen på förtryck och diskriminering som isolerade faktorer så som rasism, sexism och homofobi, och synliggör istället en mer komplex förklaring som handlar om flera faktorers inverkan (Mattson 2010:9–11). Det finns exempelvis olika föreställningar om svenska kvinnor och män respektive kvinnor och män med invandrarbakgrund samtidigt som det finns olika föreställningar om kvinnor inom olika klasser (Mattson 2010:17–18).

4.1.1 Det intersektionella perspektivets framkomst

Det intersektionella begreppet myntades av den amerikanska feministen och juristen Kimberlé W. Crenshaw i början av 1990-talet. Efter det utvecklades begreppet och fick stor förankring inom feministisk forskning i både USA och Europa (jfr. Yuval Davis & Anthias 1992; Hill Collins 1998; McCall 2005). I Sverige fick perspektivet ett genombrott med ekonomihistorikern Paulina de los Reyes, kulturgeografen Irene Molina samt sociologen och genusvetaren Diana Mulinaris antologi *Maktens (o)lika förklädnader* (2002). De har sedan dess skrivit flera böcker, artiklar och statliga offentliga utredningar (SOU) utifrån det intersektionella perspektivet (jfr de los Reyes & Mulinari 2005, de los Reyes & Kamali 2005, de los Reyes 2001). Det intersektionella perspektivet växte fram som en kritik mot att genusforskningen endast utgick ifrån ”vita heterosexuella västerländska medelklasskvinnors erfarenheter” och i och med det osynliggjorde andra kvinnors förtyck. Istället belyser perspektivet att kvinnor inte är en homogen grupp. Perspektivet utgår istället ifrån en mångfacetterad analys som fångar samspelet, skärningspunkten och beroendeförhållandet mellan de olika kategorierna och kontexterna de befinner sig inom (Mattson 2010:18–20).

Ålder, funktionsnedsättning och religion kan också läggas till i det intersektionella perspektivet. Forskarna är oeniga om de kategorierna ska ingå eller inte. De los Reyes och Mulinari menar att kön, klass och etnicitet till skillnad från de andra kategorierna inte är ”föränderlig eller övergående, de är bärande former för hur samhället organiseras och hur materiella och symboliska resurser fördelas mellan grupper av människor på individuell, institutionell och strukturell nivå.” (De los Reyes & Mulinari:40). De los Reyes och Mulinari har blivit ifrågasatta för att de exkluderar sexualitet från det intersktionella perspektivet då bland annat Judith Butler menar att den ”heterosexuella ordningen är grundläggande för den samhällsekonomiska ordningen och menar att både reproduktion och social reglering av sexualitet är centrala delar av produktionsprocessen.” Butler menar att det ekonomiska systemet är sammanlänkat med reproduktion och heterosexualitet (Mattson 2010:94–96). I uppsatsen kommer vi att utgå från kategorierna kön, klass, etnicitet och sexualitet när vi använder det intersektionella perspektivet. Dels för att vi utgår från Mattsons bok som belyser de kategorierna men även på grund av att dessa fyra kategorier är de som till största dels används i det intersektionella perspektivet.

4.1.2 Intersektionalitet och maktstrukturer

Maktstrukturer är ett centralt begrepp inom det intersektionella perspektivet eftersom det belyser att det finns krafter i samhället som skapar kategorier och grupper som ordnas i hierarkiska ordningar i förhållandetill varandra. Maktstrukturerna verkar på en strukturell nivå och bärs upp av människors agerande och tankar samt av institutioner i samhället. För att skapa en förståelse för maktstrukturer bör det finnas kunskap om det konstruktivistiska perspektivet (Mattson 2010:31). Det konstruktivistiska perspektivet innebär att verkligheten tenderar att bli så som vi tolkar den. Människor upplever och ser det de antar att de ska se och förklarar saker och ting utifrån deras egna föreställningar om hur världen ser ut. Föreställningar skapas om manligt och kvinnligt samt hur män och kvinnor är och bör vara. Konstruktivisterna anser att människor har gemensamma föreställningar om hur saker ska tolkas samt förstås. Det kommer påverka hur de förstår dessa fenomen och de kommer i regel att tolka och förstå fenomenen utifrån de mallar och mönster som vi har till hands (Mattson 2010:27–30). Mattson skriver att ”för att förstå hur maktstrukturer upprätthålls och hur konstruktionen av vad som är normalt och vad som är avvikande går till, måste vi uppmärksamma att överordnade grupper på grund av sin maktposition har företräde när det gäller att definiera hur världen ska tolkas. Detta är något som påverkar hur vi alla kommer att förstå och tolka världen och därmed också en grund för de strukturella orättvisor som finns i samhället.” Foucault menar att de grupper som har makten i samhället är de som också producerar kunskap och vetenskap. Kunskap och makt är därför tätt sammanvävda som tillsammans producerar kunskap som tjänar maktens intressen. Denna kunskap förmedlar en bild av verkligheten som gynnar makten och sätter ramarna för vad som är möjligt för oss att tolka, tänka och förstå. I likhet med Foucault ifrågasätter också postmodernismen den västerländska kunskapstraditionen och dess tro på en objektiv sann kunskap. Postmodernismen ifrågasätter universella sanningar eftersom att kunskap inte är ”enhetlig eller konfliktfri, kumulativ eller progressiv” (Mattson 2010:35). Det som görs till universella sanningar är ett uttryck för dominerande gruppers och eliters intressen och kunskap måste därför relateras till vem som är avsändaren. Att det är främst vita, västerländska, heterosexuella, medelklassmän som producerat kunskap har stor betydelse för vilken kunskap som synliggjorts och inte synliggjort. Denna kunskap blir internaliserad och skapar en hegemoni som i sin tur leder till att de grupper som inte är ledande i skapandet av kunskap kommer att införliva den hegemoniska kunskapens tolkningar av verkligheten och den

rådande ordningen som sin egen. Detta leder i sin tur till att den underordnade gruppen ”kommer att acceptera sin underordnade och marginaliserade position” (Mattson 2010:36).

Sociologen Stuart Hall menar att subjektet skapas genom att det speglas i mötet med andra och därmed blir likheter och skillnader definierade. Halls postkoloniala teori talar om binära oppositioner som kan ses som motsatspar. De förbinds och konstruerar varandra vilket skapar uppdelningen mellan ett *vi* och ett *de andra* (Mattson 2010:80–81) De binära oppositionerna utgör centrala delar i maktstrukturer och system som upprätthåller kön, klass och etnicitet. En del av oppositionsparen är överordnade och detta skapar ett maktförhållande. Synen blir inte bara könande, rasifierande och så vidare utan det blir också hierarkiskt ordnat (Mattson 2010:41).

Det kan vara svårt att problematisera överordnade kategorier eftersom det som är normerande också är osynliggjort och därför svårt att synliggöra och reflektera kring. Det intersektionella perspektivet försöker belysa det normerande och visa hur det är beroende av och skapat i relation till det underordnade (Mattson 2010:91-92).

4.1.3 Könsmaktsordning

Genusvetenskapen förutsätter att människans kön är socialt konstruerat och beroende av den sociala, historiska och kulturella kontexten som människan befinner sig i, detta kallas genus (Mattson 2010:43). För att förstå den intersektionella analysen måste en förståelse kring könsmaktsordningen finnas. Könsmaktsordningen innebär att män överordnas kvinnor genom att de har tillgång till mer makt samt att kvinnor utesluts från maktpositioner. Mannen är norm då han inte ifrågasätts eller definieras som kön, mannen tenderar att vara könsneutral och osynliggjord som man medan kvinnor synliggörs som kvinnor och som avvikare från normen (Mattson 2010:46–47). Detta tar sig uttryck i bland annat saker som är maskulint kodade, varje gång en lägger till kvinnlig eller liknande framför ett annat ord så är det ordet maskulint kodat. Exempelvis talas det om kvinnliga läkare, kvinnliga advokater och damfotboll, vilket tydligt visar att det kvinnliga är undantaget (Mattson 2010:55).

4.1.4 Sexualitetens maktordning

Sexualitet som maktordning tar sig uttryck i att den heterosexuella sexualiteten är den normerande. Vilken form av sexuell läggning en person innehar eller inte innehar påverkar personens förutsättningar i samhället. Exempelvis kommer den normerande sexualiteten aldrig ifrågasättas eller behöva förklaras. Ett bevis på maktordningen inom sexualitet kan ses genom alla de hatbrott som drabbar HBTQ-personer (Mattson 2010:63-66). Om sexualitet endast ses i relation till biologi och reproduktion får vi en begränsad och heterosexuell förståelse för sexualitet. Sexualitet handlar om mer än reproduktion och begär hos människor (Mattson 2010:61) Till sexualitet räknas inte endast vilket kön en attraheras av, det inkluderar även antal personer i förhållandet, ålder och äktenskap. Det är alltså det monogama parförhållandet inom ett äktenskap där paret tillhör samma generation som är den normerande sexualiteten (Mattson 2010:63–66).

4.1.5 Maktordning inom klass

Maktperspektivet i begreppet klass handlar i grunden om hur de som äger produktionsmedlen har makt över de som säljer sin arbetskraft. Sociologen Pierre Bourdieu har en mer dynamisk syn på denna klassanalys och använder sig av tre olika kategorier som kallas ekonomiskt, kulturellt- och socialt kapital. Sammansättningen av dessa former kan se olika ut och kan vara olika värdefulla i olika situationer (Mattson 2010:68-69). Människor socialiseras in i en klass samt tilldelas och definieras med en klass, olika klasser uppfattas på olika sätt och i detta stereotypifierande spelar de över- och underordnade positioner som olika klasser intar stor roll. Över- och medelklassen har en överordnad och normerande position medan arbetarklassen har en underordnad position. Detta påverkar hur de olika klasserna har kommit att uppfattas och framställas. Generellt har medelklassen framställts som kontrollerad och ren och arbetarklassen som smutsig och fysiskt hotfull (Mattson 2010:70–71).

4.1.6 Etnicitet och maktordning

Det intersektionella perspektivet menar att etnicitet är något ”vi blir och kommer att uppfatta oss själva som.” De tar avstamp i den konstruktivistiska synen på etnicitet som menar att ”etnicitet kan tolkas och förstås som en analytisk kategori som vi använder för att fånga den

konstruerade gemenskap som kan finnas inom en grupp och som är relaterad till olika kulturella aspekter som exempelvis språk och religion.” Etnicitet skapas av sociala processer och i sociala samspel, det skapar en samhörighetskänsla inom grupper av människor. Den konstruktivistiska synen på etnicitet är central inom postkoloniala och genusvetenskapliga studier. Det finns en hierarkisk ordning av etniska grupper som i sin tur skapar en föreställning om skillnader mellan människor beroende av var i världen de kommer från (Mattson 2010:76–80).

5. Metod

Diskursanalys är en analysform som har vuxit sig stark och det finns idag en rad olika traditioner och inriktningar inom diskursanalysen. Det gemensamma för de olika orienteringarna är att de utgår från att det är språket som bidrar till att forma vår verklighet (Bergström & Boréus 2005:305). Till skillnad ifrån andra textanalyser så tar även diskursanalysen hänsyn till den kontext som den befinner sig i, det vill säga den sociala kontexten och praktiken (Bergström & Boréus 2005:306).

Vi kommer att använda oss av Faircloughs kritiska diskursanalys, mer om detta nedan. Eftersom den kritiska diskursanalysen uppkom genom metoden diskursanalys anser vi att det är viktigt att vi och även läsaren har en klar bild över diskursanalys som metod för att även förstå den kritiska diskursanalysen. Vi kommer i detta kapitel redogöra för vad diskursanalys som metod är för att sedan beskriva Faircloughs kritiska diskursanalys som metod. Viktiga begrepp som är kopplade till metoden kommer beskrivas och slutligen kommer vi beskriva hur vi genomför vår analys.

5.1 Diskursanalys

Den person som troligtvis är mest associerad med diskursanalys är den franske filosofen Michel Foucault. Foucault definierar diskurser som ”hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden”. Med andra ord kan en diskurs beskrivas som det regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet (Bergström & Boréus 2005:309). Inom diskursbegreppet existerar det en form av social praktik som interagerar med språkanvändningen i en specifik kontext. Sociala praktiker kan beskrivas som det sätt som interagerande människor gör saker på, exempelvis ett tillvägagångssätt, vanor, hur verksamheter bedrivs, hur människor umgås och så vidare. Diskurser består helt eller delvis av språkanvändning som en del av någon social praktik (Bergström & Boréus 2005:17). Diskursanalys är således ett studium av samhällsfenomen där språket står i fokus. Språket återger inte verkligheten direkt och på ett enkelt sätt utan bidrar snarare till att forma den (Bergström & Boréus 2005:305).

5.1.1 Diskursbegreppet

Det finns flera definitioner av diskursbegreppet. Vissa hävdar att diskurser endast är språkanvändningen, medan andra även tar hänsyn till en social praktik, och tittar därmed inte endast på språket. Det kan vara en lärares tal, pedagogiska hjälpmedel eller hur eleverna sitter i klassrummet (Bergström & Boréus 2005:17). En diskurs kan också definieras som ”ett bestämt sätt att se på världen” (Börjesson & Palmblad 2007:13). Diskursanalytiker menar att språket skapar en bild av verkligheten och beroende på vem författaren är och hur hen producerar en diskurs så representeras olika bilder av verkligheten (Börjesson & Palmblad 2007:10). Diskurserna avgränsar och utesluter verkligheten. Språket skapar vår *verklighet*, vilket leder till att diskurser sätter dagordningen för *verkligheten* och världen eftersom att språket representerar och skapar denna dagordning. Detta i sig innebär att allt som inte ingår i diskursen utesluts och existerar indirekt inte i *verkligheten*. Diskurser bygger upp föremål, världar, sinnen och sociala relationer (Börjesson & Palmblad 2007:10–13).

Inom diskursanalysen undersöks hur förståelsen blir till, hur en representation blir verklig i ett visst sammanhang samt vad som saknar en representation och varför denna avsaknad existerar (Börjesson & Palmblad 2007:10). En av diskursanalysens grundfrågor är ”vad kvalificerar sig som verkligt och sant, i en viss tid och på en viss plats?” (Börjesson & Palmblad 2007:11). Diskursanalys handlar om att belysa hur berättelser knyts till vissa sammanhang och hur den processen går till. Alltså kan språket skapa alternativa versioner av en diskurs (Börjesson & Palmblad 2007:13). Diskursanalysens syfte är att lokalisera en kontextuell förståelse i situationen. Diskursanalysen kan också användas som ett verktyg för att hitta ett syfte som är dolt i en text (Bryman 2011:474–487).

5.2 Kritisk diskursanalys

Den inriktning inom diskursanalys vi valt att använda oss av är kritisk diskursanalys. Det specifika med den gren är att den används framförallt som metod för att studera social orättvisa och ojämlikhet. Till exempel undersöks varför vissa meningar eller betydelser blir privilegierade eller tas för givna, medan andra marginaliseras (Winther Jörgensen & Philips 2002:77). Lingvisten Norman Fairclough menar att diskurs är ett skapande av en *social praktik* som både reproducerar och bestämmer vad som är vetskap och *riktigt*, samt påverkar

identiteter, sociala relationer och maktförhållanden. Fairclough menar att *social praktik* är den centrala formen av diskursen som både har makten att reproducera och förändra kunskap (Winther Jörgensen & Philips 2000:71) Dessutom menar Fairclough att den *sociala praktiken* även formas av andra sociala praktiker och strukturer (Winther Jörgensen & Philips 2002:65).

I Faircloughs konstruktion av kritisk diskursanalys som metod innefattas tre olika dimensioner: *text, diskursiv praktik* och *social praktik*. Med *text* innefattas allt skriftligt, tal, visuella bilder eller kombinationen av dessa. *Textanalysen* görs utifrån uttryckliga och tydliga kännetecken så som ordval, grammatik, meningsuppbyggnad och struktur. I denna del av analysen tar forskaren reda på hur diskurser produceras på ett lingvistiskt plan. *Diskursiv praktik* innefattar produktionen och hur konsumtionen av *texten* ser ut. Analysen av *diskursiv praktik* handlar om hur författare producerar texter utifrån föreställningar av redan existerande diskurser och hur mottagaren av texten använder sig av redan existerande diskurser för att tolka denna. Den sista dimensionen, *social praktik*, beskrivs som den bredare *sociala praktiken* dit den kommunikativa företeelsen tillhör. Analysen i denna dimension handlar om att studera huruvida den *diskursiva praktiken* reproducerar eller omstrukturerar den existerande ordningen av diskursen samt vilka konsekvenser detta har för den bredare *sociala praktiken* (Winther Jörgensen & Philips 2002:69).

Det är alltså genom relationen mellan *texten* och den *diskursiva praktiken* som den *sociala praktiken* skapas. Med andra ord är det användandet av språk för att producera och konsumera texter som påverkar och påverkas av den *sociala praktiken* (Winther Jörgensen & Philips 2002:75). Fairclough menar att när den *sociala praktiken* integreras i diskursanalysen vidgas analysen till något *utanför* texten. Utöver språket inkluderar den *sociala praktiken* också fysiska, sociala och psykologiska element (Bergström & Boréus 2005:339–348).

5.3 Maktbegreppet inom diskursanalys

Diskursanalys är starkt förknippat med begreppet makt och olika typer av maktordningar eftersom det inom diskursanalysen anses vara språket som sätter ramar för våra tankar och handlingar (Bergström & Boréus 2005:306). Enligt Foucault kontrolleras människor när diskurser skapas, vilket sker genom ett antal procedurer som kallas för *uteslängningsmekanismer*. Makt utvecklas i relationen och interaktionen mellan människor,

och inte från ett subjekt till ett annat. Makten kommer till uttryck på så vis att den begränsar vissa individer eller grupper samt skapar möjligheter för andra. Exempel på uteslängningsmekanismer kan vara när något blir förbjudet eller definieras som sjukt eller icke sjukt, tradition eller inte tradition eller ses som rätt eller fel (Bergström & Boréus 2005:311).

Sociologen Steven Lukes talade om maktens tre dimensioner. Den första dimensionen är synlig och kommer till uttryck när exempelvis ett beslut i riksdagen fattas. Den andra maktdimensionen är minde synlig, exempelvis då vissa frågor inte kommer upp på dagordningen. Den tredje dimensionen är inte alls synlig och det är *makten över tanken*, att en person har förmågan att påverka människors önskningar eller åsikter i en viss riktning. Enligt Foucault innehar inte enskilda individer makt då den är dynamisk och endast verkställs på den plats där den utformas och verkar mellan och inom människor (Bergström & Boréus 2005:13). Filosofen Hanna Arendts menar också att makt är dynamiskt och betonar att språket har stor betydelse eftersom makten bygger på kommunikation. Inom kritisk realism ses makt som potential skapad av sociala strukturer där en aktör verkar. Ett exempel är lärarens makt över elever, en maktform som läraren själv inte har skapat (Bergström & Boréus 2005:14).

Texter speglar, reproducerar eller ifrågasätter makt, men de är inte makt i sig. De kan användas för att komma åt relationer mellan individer eller grupper som ligger utanför texterna (Bergström & Boréus 2005:15). Det som sägs är ett sätt att inte säga något annat, en total tystnad om ett ämne eller ett argument under ett samtal skapar en viktig komponent när det gäller att uppfatta diskursen som lösning på ett problem. Diskurser ska studeras i relation till de sociala strukturer, exempelvis maktrelationer, som ligger till grund för hur dessa diskurser yttrar sig (Bryman 2011:474–487).

5.4 Genomförande

Utifrån Faircloughs kritiska diskursanalys kommer vår analys utföras enligt hans tredimensionella referensram. Följande tre steg kommer att utföras:

- Granskning av *text* genom att analysera egenskaper, innehåll, struktur och mening.
- Granskning av den *diskursiva praktiken* med fokus på hur redan existerande diskurser och föreställningar används i produktionen och är nödvändiga för tolkningen av texten.
- Analys av den *sociala praktik* som formar och formas av diskurserna och vilka konsekvenser som kan yttra sig.

Vi kommer att analysera texten genom att systematiskt gå igenom texten efter de steg som presenteras ovan. Fokus för analysen kommer ligga på att urskilja hur varje kategori (kön, klass, etnicitet och sexualitet) konstrueras separat. Analysen kommer först att genomföras av oss båda, var för sig för att sedan genomföras tillsammans. Tanken är att vi genom att börja med att genomföra stegen var för sig kommer undvika att vi påverkar varandras uppfattning om texten eftersom våra uppfattningar är subjektiva. Vi anser även att vi genom att göra analysen var för sig kan göra en djupare analys, dels för att det är fyra ögon som analyserar texten och för att den ena förmodligen kan se något som den andra inte kan och tvärtom. Efter en individuell analys kommer vi att genomföra analysstegen tillsammans för att gemensamt komma fram till vårt resultat samt slutsats.

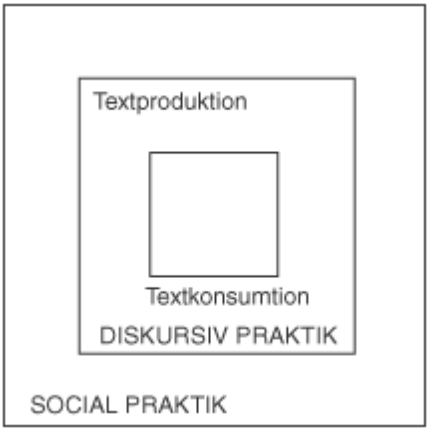

Bild 1. Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (Winther Jörgensen & Philips 2000:74)

5.4.1 Granskning av text

Vårt första steg i analysen är att göra en detaljerad analys av textens egenskaper. Fokus kommer att ligga i textens formuleringar, ordval och syfte. Fairclough poängterar vikten av att använda sig av analysredskap, varpå han själv ger flera exempel på olika redskap, bland annat analysfrågor. Vi har valt att utgå ifrån analysfrågor för att undvika att komma bort från vårt syfte och därmed läggs fokus på det relevanta för vår diskursanalys. Med utgångspunkt ifrån vårt syfte vill vi ta reda på hur språket används och hur det talas om begreppen kön, klass, etnicitet och sexualitet. Utifrån detta har vi formulerat följande analysfrågor:

- Hur presenteras och konstrueras kön, klass, etnicitet och sexualitet i texten?
- Förekommer osynliggörande eller uteslutning av någon grupp av människor?

5.4.2 Granskning av diskursiv praktik

Andra steget i analysen ligger i att undersöka om det går att urskilja att författaren/författarna använder sig av redan existerande diskurser i formandet av texten samt ifall redan existerande diskursföreställningar måste användas av läsaren i tolkningen av texten. Med andra ord är vår uppgift att ta se om det går att urskilja författarens *verklighetsuppfattning* eller föreställningar om denna. För att även här koppla till vårt syfte och förenkla analysen kommer vi att ta hjälp av följande frågor:

- Går det att urskilja diskurser som texten bygger på?
- Har texten en reproducerande effekt av stereotyper och normer? Om ja, på vilket sätt?

5.4.3 Analys av social praktik

Det tredje och sista steget handlar om att analysera diskursernas konsekvenser utanför texten. Det vill säga, analysen ligger i att ta reda på huruvida den *diskursiva praktiken* reproducerar eller omstrukturerar den existerande ordningen av diskurser samt vilka konsekvenser detta har för den breda *sociala praktiken* (Phillips, Winther 2002: 69). Vi ska reflektera över hur sociala interaktioner och strukturer speglar samspelet mellan diskursiva praktiker och vice versa.

5.5 Validitet och reliabilitet

Det är som forskare viktigt att vara medveten om att alla som analyserar en text har olika förförståelse för den. En forskare kan aldrig tolka bort sig själv i tolkningsprocessen eftersom olika personer ger en text olika tolkningar och den är därför dynamisk (Bergström & Boréus 2005:27). En persons förförståelse konstruerar ett studieobjekt och bestämmer svaren. Genom att ha insikt för sin förförståelse ökar möjligheten till god validitet. Valet av metod påverkar även validiteten eftersom god validitet uppnås genom att använda en metod och undersökning som svarar på frågan som ställs (Bergström & Boréus 2005:34–35). Att ha god reliabilitet innebär att olika personer som genomför samma studie ska få samma resultat. Detta är dock kontroversiellt då det är orimligt att subjektiva människor gör liknande analyser. Det är därför viktigt att forskaren är öppen, transparent och beskriver de val hen gjort och varför (Bergström & Boréus 2005:36).

Det betyder således att vi som forskare och du som läsare måste ha en förståelse för att det resultat som vi kommer fram till stor del är subjektivt eftersom att det är vi som människor som tolkat och analyserat materialet. Vi som författare har i sig olika förförståelse och du som läsare har en annan vilket, som ovan nämnt, påverkar studieobjektet. Genom att vi använder en teoretisk begränsning håller vi oss dock inom vissa ramar och det gör att en utsvävning av tolkningar blir mindre. Vi har även haft som syfte att undkomma utsvävandet genom våra analysfrågor, men resultatet kan som sagt inte bli annat än subjektivt eftersom att vi är människor. Vi har försökt uppnå god reliabilitet genom att förklara tydligt hur vi har gått till väga, vilka val vi har gjort och varför.

5.6 Material

5.6.1 Urval av material

Val av material grundades dels efter relevans med koppling till läroplan och kursplan i samhällskunskap. Efter att ha hittat flertalet material inom området för samhällskunskapsämnet kunde vi ganska omgående sålla bort en hel del. Detta berodde på att det i dessa material inte fanns tillräckligt med text för oss att analysera. Ofta handlade det om att materialen endast var uppbyggda på övningar som skulle utföras i klassrummet eller också

att de inte innehöll stoff som handlade om människor och därmed svårt att applicera den teori vi är intresserade av. Vi såg också en fördel i om materialet beskrev skillnader mellan människor eller grupper, dock var inte detta avgörande då vi ansåg att vårt syfte gick att applicera på alla typer av material. Till en början var vår intention att analysera två olika material. Dock insåg vi med tiden att detta var ett för omfattande arbete och inte skulle kunna rymmas i den tidsram vi hade, samt att vi med en djupgående analys av ett material likväl skulle uppnå vår studies syfte.

5.6.2 Presentation av material

Materialet vi har valt att analysera heter *Duckface/Stoneface – om mediebruk, bilder & könsnormer* och är en lärarhandledning för högstadiet. Materialet syftar till att låta eleverna arbeta med frågor kring mediebruk, bilder och könsnormer utifrån ett genusperspektiv och innehåller övningar samt information kring ämnet. Lärarhandledningen är gjort av statens medieråd, som är en statlig myndighet ”med uppdrag att verka för att stärka barn och unga som medvetna medieanvändare och skydda dem från skadlig mediepåverkan.” (Statens mediaråd 2014:2). Hädanefter kommer vi att använda förkortningen SM när vi refererar till Statens medieråd.

Materialet baseras på en studie genomförd av Michael Forssman på uppdrag av Statens medieråd. Studien resulterade i rapporten *Duckface/Stoneface, sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer i årskurs 4 och 7* (Forsman 2014). Den genomfördes då det visat sig att killar och tjejers medievanor ser mycket olika ut i tonåren. Undersökningen gjordes genom enkäter och intervjuer med elever i årskurs ett och sju på fyra skolor i Stockholm. Totalt har 142 personer deltagit i studien varav 44 % var killar och 56 % var tjejer där 39 % gick i årskurs fyra och 87 % i årskurs sju. Resultatet visar att tjejer använder sociala medier betydligt mer än killar och att killar spelar spel avsevärt mer än tjejer. Den visar också att tonåringar till stor del använder sig av bildkommunikation och att den är genuskodad då tjejer och killar tar bilder på sig själva på olika sätt.

I början av materialet beskrivs det att hela materialet är kopplat till skolans styrdokument och de har bland annat refererat till följande citat från Lgr 11 under rubriken *en likvärdig utbildning:*

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

Materialet beskriver även hur det kan kopplas till några punkter i det centrala innehållet från kursplanen i samhällskunskap och bild för årskurs 7-9.

Lärarhandledningen består av tre teman, det första kallas ”[k]illar, tjejer och medier – same, same but different? Om könsroller och medieanvändning.” Det andra kallas för ”[b]ilder – från selfies till reklam. Om könsskillnader i bildbruk på nätet.” Och det tredje kallas för ”[s]ociala medier – var är killarna? Spel – var är tjejerna? Om att umgås på nätet – var för sig.”

Varje tema är tänkt att vara en lektion och till varje lektion finns 4-6 övningar av varierande karaktär. Till varje tema ges en förklaring till vad temat är och ska handla om, vad som är målet och syftet med lektionen samt vilka förmågor som eleverna tränar på genom upplägget kopplat till respektive kursplan. Varje lektionsupplägg innehåller även några begrepp som kan vara nödvändiga för eleverna att kunna innan lektionen. I slutet av materialet finns ett kopieringsunderlag som bland annat innehåller bilder, statistik och en enkät som läraren ska använda till olika övningar under lektionerna.

6. Analys och resultat

I denna del kommer vi redogöra för vår analys utifrån Faircloughs analysmodell samt göra kopplingar till vår teoretiska utgångspunkt och tidigare forskning. Vi kommer nedan presentera vår analys tematiskt och visa på när de *diskursiva* och *sociala praktikerna* visar sig. Vi har kunnat urskilja teman som är centrala i materialet vilka är: ett binärt könssystem[1], olikheter mellan könen, heteronormativitet[2], en normerande social klass samt en vithetsnorm. Därför är kapitlet uppdelat i dessa tematiska rubriker. Med tanke på riktlinjerna för uppsatsens omfång, har vi varit tvungna att göra ett urval av vad som visar ur materialet och presenteras i vår analys. Vi har valt att visa hur den *diskursiva praktiken* ter sig genom att ge exempel på hur den yttrar sig i materialet och därigenom visa på hur den *diskursiva* och *sociala praktiken* ser ut. Vi har gjort ett urval för att det för läsaren annars skulle innebära många upprepningar då olika delar av materialet ofta visar på samma diskursiva praktiker.

6.1 En genusanalys utan plats för kontrabinära könsidentiteter

Genomgående i materialet reproduceras en *diskursiv praktik* om det binära könssystemet och heteronormativitet. Vi kommer nedan visa hur det ter sig. Genom vår *textanalys* har vi kunnat se hur texten kontinuerligt talar om och delar in eleverna i gruppen *tjejer* och *killar*. Detta medför att alternativa könsidentiteter eller de individer som inte identifierar sig med ett kön helt exkluderas. Mattson breddar definitionen av kön genom att beskriva hur det inte bara konstrueras i relationen mellan man och kvinna utan också innefattar könsidentiteter utanför det binära systemet samt personer som bryter könsnormen genom att inte agera inom sin könsroll (Mattson 2010:43). Utifrån vår *textanalys* går det att utläsa en tydlig *diskursiv praktik* om ett binärt könssystem.

Exempel på den *diskursiva praktiken* är när eleverna ska diskutera kring vilka normer som "[...] 'har format hur tjejer och killar beter sig?' 'Alltså, vilka oskrivna regler finns det för er

[1] Binär betyder tvådelat. Det binära könssystemet förutsätter att det endast finns två biologiska kön, kvinna och man och att alla människor identifierar sig med det ena eller andra (Hertzman 2013:47). Kontrabinära könsidentiteter: Samling av könsidentiteter som inte passar in i det binära könssystemet (Hertzman 2013:49).

[2] Samlingsbegrepp för normer om bl.a. heterosexuell- och heteroomantisk läggning, cisvetitism, binär köns indentitet, kärnfamiljen och konformitet till könsroller (Hertzman 2013:50).

om hur ni ska bete er bara på grund av ert kön?’”(SM:7). Diskussionsfrågorna visar på hur det finns ett försök till normkritik men hur detta paradoxalt nog reproducerar den binära könsidentitetsnormen genom att exkludera kontrabinära könsidentiteter. Skillnader inom könen och synliggörandet av alternativa könsidentiteter får överhuvudtaget inte plats. Ett annat exempel är en övning som går ut på att eleverna genom photoshop eller liknande program ska göra om bilder på män och kvinnor så att personen på bilden ser ut som det motsatta könet. Sen ska eleverna ”skapa en könsneutral person” (SM:20) utifrån en av bilderna. De ska ”göra en hen” (SM:20). Instruktionerna för övningarna visar på den *diskursiva praktiken*, att normen för kön är binär samt att det finns starka föreställningar om kvinnor och mäns utseende. Den visar också att det finns föreställningar om hur en könsneutral person ser ut och genom vår *textanalys* ser vi också att den exkluderar möjligheten för en könsneutral person att ha ett utseende som är normativt för en man respektive en kvinna. Användandet av *hen* som ett tredje kön kan anses spegla ett normkritiskt tankesätt, dock är ordet exkluderat i materialets övriga text.

Eleverna ska i en övning göra en brainstorming kring orden *youtube, sociala medier, bloggar, vloggar* och *spel*. Eleverna ska sen svara på hur ofta de använder de olika kanalerna. Läraren ska sen ”[r]äkna killarna och tjejerna för sig. Finns det skillnader i vad killarna och tjejerna gör i er klass?”(SM:26). Genom *textanalys* ser vi här att det finns en *diskursiv praktik* som talar om att kön går att urskilja via utseendet och att det finns ett binärt könssystem, då läraren ges makten att avgöra vem som identifierar sig som tjej eller kille.

Vid några få tillfällen går det att urskilja en *diskursiv praktik* som inkluderar kontrabinära könsidentiteter. Vid ett tillfälle ska eleverna fylla i en enkät som handlar hur de själva använder internet (SM:33). Till en början ska eleverna kryssa i vilket kön de identifierar sig med. Alternativen som finns att välja mellan är *kille*, *tjej* eller *annat*. Dessa alternativ ger eleverna möjlighet att själva identifiera sin könsidentitet. Dock visar de efterföljande instruktionerna för enkäten hur gruppen *annat* helt exkluderas då eleverna i helklass instrueras att utifrån enkätsvaren göra skilda staplar för tjejer och killar (SM:33). Genom vår *textanalys* finner vi till en början en *diskursiv praktik* som öppnar upp för olika könsidentiteter. Men eftersom att efterföljande instruktioner helt exkluderar gruppen *annat* övergår den *diskursiva praktiken* till att påvisa den binära könsnormen.

De *diskursiva praktikerna* som vi redogjort för ovan har en reproducerande effekt på föreställningen om ett binärt könssystem som speglar den *sociala praktik* där kontrabinära könsidentiteter helt exkluderas eller beskrivs som avvikande. Den visar också på att det finns starka föreställningar om att utseende avgör kön. Exkludering av kontrabinära könsidentiteter är ett tydligt bevis på hur maktordningar skapas genom att normen är det som får synas och det avvikande helt exkluderas (Molina & de Los Reyes 2005:263).

6.2 Reproduktion av olikheter mellan könen

I materialet finns en *diskursiv praktik* som visar att det är skillnad på tjejer och killar, vi kommer nedan visa hur detta visar sig i materialet. Genom vår *textanalys* har vi sett hur materialet upprepande gånger talar om skillnader mellan könen och osynliggör de personer som inte agerar inom normen för sin könsroll. Utifrån vår *textanalys* går det att utläsa en *diskursiv praktik* som reproducerar olikheter mellan könen.

Syftet med lärarhandledningen är att eleverna ska ifrågasätta skillnader mellan killar och tjejer och få en förståelse för att människor påverkas att agera inom könsnormen. Läraren får i materialet olika tips att tänka på under arbetet med materialet, det står bland annat att läraren ska ”[…] undvika att diskussionen fastnar i ett cementerande av att ’killar och tjejer är ju olika, det bara är så.’ Visst måste man kunna erkänna att det finns skillnader, men ifrågasätt hur stora de egentligen är och om de i så fall är värderande åt något håll.” (SM:6). Här kan vi urskilja den *diskursiva praktiken* att skillnader finns mellan könen men att betydelsen av dom kan ifrågasättas.

Vidare i materialet står det: ”[v]arför är skillnaderna så stora mellan killars och tjejers medieanvändning– och behöver de verkligen vara det? […] Hur medvetna är de om de skillnader som finns mellan killars och tjejers beteende och uttryck såväl offline som online?” (SM:7). Den *diskursiva praktiken* befäster att det är skillnader mellan killar och tjejer men ifrågasätter normen.

I en annan övning ska eleverna utifrån påståenden ställda av läraren antingen ta ett steg fram eller bak beroende om påståendet stämmer in på dem själva eller inte. Påståendena handlar

om elevernas medieanvändning. Efter att läraren har gått igenom alla påståenden ska eleverna diskutera följande frågor medan de står kvar på sin plats: ”Står killarna och tjejerna på olika ställen? Varför då? - Gör killar och tjejer olika saker online? Varför då? […] - Måste man gilla spel bara för att man är kille? - Måste man gilla sociala nätverk bara för att man är tjej?” (SM:9).
Frågorna är ställda på ett sätt som förutsätter att killar och tjejer efter övningen står på olika ställen och att de använder medier på olika sätt. Den *diskursiva praktiken* säger därmed att det är skillnad på hur de använder medier.

Eleverna ska genom att titta på bilder av fyra mobiler och sedan varandras mobiler avgöra om mobilen tillhör en kille eller tjej. De ska sedan diskutera om mobilerna ser olika ut beroende på vilket kön som äger den samt ”[v]ad är typiskt för en tjejs mobil, respektive en killes? Varför är det så?”(SM:11) Det förutsätts att det är skillnad mellan tjejer respektive killars mobiler och det speglar den *diskursiva praktiken.*

Rapporten som materialet baseras på visar att tjejer och killar porträtterar sig själva olika i *selfies,* eleverna ska därför diskutera om de”[h]ar lagt märke till om det är skillnad på hur killar och tjejer tar bilder av sig själva?” och huruvida tjejer och killar tar *selfies* på olika sätt (SM:15).
Textanalysen visar att den *diskursiva praktiken* befäster olikheter mellan könen. Eleverna får sedan titta på exempel av *selfies* som tjejer och killar tagit samt ta del av information om hur tjejer och killar tar *selfies* på olika vis. Läraren ska fråga eleverna: ”[v]ad kan en *selfie* symbolisera? Är det en bild av hur personen ser sig själv, hur hen vill att andra ska se en eller är det helt enkelt bara ett självporträtt?”(SM:15). Att pronomen *hen* används visar att det finns en *diskursiv praktik* som inrymmer andra könsidentiteter än de normativa.

Under en lektion ska eleverna diskutera: ”[v]arför gör killar och tjejer så olika saker online? […] Varför spelar inte tjejer och varför är killar på sociala medier så lite? I det här lektionsupplägget får eleverna fundera kring hur spel och sociala medier fungerar och varför killar och tjejer har så olika intressen kring dem.” (SM:23). Texten generaliserar killar och tjejers intressen och skapar en *diskursiv praktik* där människor har olika intressen på grund av sitt kön. Även om syftet har en genusanalys och vill, genom att hitta stereotyper, skapa förståelse för normerna så innehåller den *diskursiva praktiken* en syn där killar och tjejer är olika.

De *diskursiva praktikerna* som vi redogjort för ovan har en reproducerande effekt på föreställningen om att skillnader mellan tjejer och killar beror på deras könstillhörighet. Det skapar en *social praktik* som ignorerar skillnader inom grupper av kön eftersom att alla tjejer respektive killar förväntas att agera på samma sätt samt att de har samma intresse beroende på sitt kön. Det utesluter de som inte agerar inom sin förväntade könsnorm. Det intersektionella perspektivet visar på att människor inom ett kön inte är en homogen grupp. Deras identitet, livsval och situation påverkas av en rad andra förhållanden så som etnicitet, klass och sexualitet. Perspektivet menar också att om dessa olikheter uppmärksammas så går det inte att nå problematiken med maktstrukturerna mellan kön (Mattson 2010:18–20).

6.3 Normer för klass

Av materialet går det att urskilja en *diskursiv praktik* om att alla elever har olika tekniska utrustningar som smarta mobiltelefoner, datorer, kameror samt spelkonsoler.

Under en övning ska”[a]lla elever lägga sina mobiler med baksidan uppåt på ett stort bord. Låt dem nu komma överens om hur de ska grupperas. I färg, motiv, material eller med/utan skal till exempel” (SM:11). Det förutsätts att alla eleverna ska ha mobiltelefoner vilket visar på textens *diskursiva praktik.*

I flertalet övningar i materialet, några nämnda ovan, förutsätts det att eleverna använder smarta telefoner eller kameror, datorer och spelkonsoler. Det visar på en *diskursiv praktik* som tar för givet att eleverna har dessa föremål. Det skapar i sin tur en *social praktik* där det är normerande att ha råd med dessa föremål vilket påtagligt utesluter de människor som inte har det. Som tidigare påvisat så skapar all exkludering en maktordning mellan det normativa, som syns, och icke-normativa, som inte får synas (Molina & de los Reyes2005:263).

6.4 En heterosexuell norm samt osynliggörande av de *icke-vita*

I materialet är begreppet sexualitet närvarande vid endast ett tillfälle. Läraren uppmanas då att ”[…]utmana eleverna att inte utgå enbart från en heterosexuell norm”. (SM: 6). Det visar på en *diskursiv praktik* om att den heterosexuella normen ska ifrågasättas och att det ska göras

plats för de med andra sexualiteter. Den *sociala praktiken* som skapas är ett befästande av en heteronormativ maktordning då det icke-heteronormativa ses som avvikande.

Begreppet etnicitet saknas helt i materialet och det talas inte om människor från olika delar i världen eller olika hudfärger. Frånvarandet av begreppet kan dels tolkas som att den *diskursiva praktiken* är att begreppet inte har någon betydelse i sammanhanget eller så kan det tolkas som att det osynliggörs avsiktligt.

I en övning ska eleverna ”[t]a reda på mer om” (SM:22) en person som inte spelar på könsstereotyper rent utseendemässigt. I lärarhandledningsmaterialet finns en given lista över kända personer som de anser bryter mot könsnormerna och eleverna ska själva få välja vem de ska ta reda på mer om. Förslagen är: ”Yohio, Conchita Wurst, Anton Hysén, Lisbeth Salander, Pippi Långstrump, Erika Linder [och] Ola Salo” (SM:22). Den *diskursiva praktiken* omfattar en norm där endast *vita* personer inkluderas och skapar därmed ett uteslutande av *icke-vita*.

6.5 Resultat

De *sociala praktikerna* som vi ovan har presenterat säger oss något om de diskurser som genomsyrar materialet. Vi har redogjort för att materialet reproducerar föreställningen om ett binärt könssystem, en heteronormativitet samt att utseendet på en människa avgör dess kön. Vidare har vi beskrivit att materialet skapar en diskurs där olikheter mellan könen reproduceras och konstrueras. Dessutom har det ovan framställts hur materialet reproducerar en föreställning om att elevernas familjer har tillräckligt god ekonomi för att inneha teknisk utrustningar av olika slag. Till sist har vi visat att materialet reproducerar en vithetsnorm.

Det är viktigt att ha i åtanke att trots materialets syfte att ifrågasätta könsnormer ur ett genusperspektiv, undgås inte det faktum att materialet i sig reproducerar normer och diskurser för det som anses normgivande vad gäller etnicitet, klass och sexualitet. Osynliggörandet av det *icke-vita*, klassklyftor och det HBTQI-personer bidrar i sin tur till att upprätthålla de maktstrukturer och förtryck som de utsätts för. Skolverket har visat att en majoritet av lärarna har stor tillförlit till att läromedel följer skolans styrdokument samt att de har en legitimerande funktion i lärarnas arbete (Skolverket 2006:9–11). Därför är det extra viktigt att läromedel håller god kvalitet och följer riktlinjerna för styrdokumenten. *Duckface/Stoneface* innehåller

visserligen en genusanalys men det reproducerar andra *sociala praktiker* som strider mot skolans styrdokument.

Enligt diskursanalytiker skapar texter och språk en bild av verkligheten. Det innebär att allt som inte ingår i diskursen utesluts och existerar indirekt inte i den *diskursiva praktiken*, alltså vår *verklighet* (Börjesson & Palmblad 2007:10–13). Det intersektionella perspektivet menar att maktordningar skapas, bland annat, genom att det normerande är det som tar plats och får *synas* medan det avvikande helt exkluderas (Johansson & Molina 2005:263). Vad som får *synas* påverkar hur människor förstår och tolkar världen och lägger en grund för de strukturella orättvisor som finns i samhället (Mattson 2010:35). Enligt det intersektionella perspektivet har makt och ojämlikhet en koppling till uppfattningen om vithet, manlighet könstillhörighet, heterosexualitet samt klasstillhörighet (de los Reyes & Mulinari: 2010:99).

Det som görs till *verklighet* genom den *sociala praktiken* är ett uttryck för dominerande gruppers bilder av *verkligheten* vilket gör att andra icke-priviligierade gruppers verklighet osynliggörs (Mattson 2010:36). Det som ständigt osynliggörs existerar alltså inte i *verkligheten.* De personer som framställs som avvikare blir därmed förtryckta dels genom att de alltid kommer att ses som undantag och icke-normerande och dels för att de aldrig representeras. Som Zimmerman skriver leder detta till att de vars historia aldrig berättas eller vars namn aldrig nämns inte heller kommer vara en del av *verkligheten* (Zimmerman 2011:61).

Foucault menar att de grupper som har makten i samhället är de som också producerar kunskap och *sanningen*. Maktstrukturerna verkar dock på en strukturell nivå och bärs upp av människors agerande och tankar samt av institutioner i samhället. En av de institutionerna är skolan. Kunskap och makt är därför tätt sammanvävda som tillsammans producerar kunskap som verkar inom institutionernas ramar (Mattson 2010:31–35).

Eilard visar på att de diskurser som skapas ur läromedel förmedlar ett samhällsideal genom att böckerna har också stor inverkan på skapandet av elevernas *verklighet*. Därmed blir det som inte nämns avvikande och icke-normativt (Eilard 2008:22). Vidare skriver hon att ”[l]äseböcker kan således liksom andra läromedel ses som agendasättare […] och det finns i detta avseende stora likheter mellan läromedel och massmedier. Normbildning, fostran och påverkan bäddas in i berättandet i alla medier tillsammans med fakta och förklaringar.” (Eilard 2008:26). Detta visar att de *sociala praktiker* som mynnar ut ur läromedel verkar som

agendasättare för dagens elever och lärare. Eilard skriver att ”Om vi från olika håll regelbundet matas med likartade diskurser, kan en viss livsstil, social position eller samhällsordning, komma att uppfattas som normal och socialt eftersträvansvärd, medan andra identiteter och levnadssätt framstår som avvikande och i mindre grad önskvärda eller begärliga.” Eftersom att vi i denna uppsats kan visa på att materialet vi har undersökt innehåller tydliga maktstrukturer och anvisningar om vad som är normativt, kan vi dra slutsatsen att det bidrar till att skapa skolungdomarnas *verklighet*.

7. Slutsats

Utifrån resultaten av vår studie kan vi dra slutsatsen att det trots läroplanens krav på att ingen elev får utsättas för diskriminering eller förtryck i skolan, tyvärr ändå förekommer i *Duckface/Stoneface*. Av vår kritiska diskursanalys utifrån ett intersektionellt har vi kunnat se hur förtryck av icke-normativa egenskaper utifrån kön, klass, sexualitet och etnicitet finns i lärarhandledningsmaterialet Duckface/Stoneface. Detta tar sig främst uttryck genom att normen för varje enskild kategori av kön, klass, etnicitet och sexualitet är det som fått synas i texten medan det icke-normativa knappt blir omtalade eller helt exkluderats.

Materialet skapar en *social praktik* av ett binärt könssystem, heteronormativitet samt att utseendet på en människa avgör dess kön. Materialet skapar en *social praktik* att det finns olikheter mellan könen. Dessutom reproduceras en föreställning om en normerande social klass och genomsyras av en vithetsnorm.

Vi kan påvisa hur hierarkiska maktordningar inom vissa av de olika kategorierna speglas i lärarhandledningsmaterialet, genom att den *diskursiva praktiken* förutsätter att eleverna tillhör normen. Detta visar sig exempelvis genom att materialet i största mån endast talar om könen killar och tjejer samt att det finns starka föreställningar om kvinnliga och manliga könsroller. Materialet genomsyras också av en heteronorm samt att den *diskursiva praktiken* om materiellt innehav förutsätter att eleverna tillhör en viss ekonomisk klass. Till sist kan vi se att materialet genomsyras av en vithetsnorm i de delar där människor gestaltas.

Vi har inte kunnat påvisa att materialet beskriver samverkan mellan kön, klass, etnicitet och sexualitet. Det intersektionella perspektivet är inte heller närvarande i diskussioner om olikheter mellan könen, det förutsätts att kvinnor och män är homogena grupper med gemensamma intressen. När diskussionen handlar om könsroller problematiseras inte heteronormen. Exempelvis så diskuteras inte en enda gång könsidentitet eller hur det i dagens samhälle finns föreställningar om hur exempelvis en *heterokille* förväntas agera och se ut i jämförelse med en *homosexuell kille*.

8. Diskussion

Att en statlig myndighet ger ut ett material som utger sig för att vara normkritiskt på ett mycket tydligt sätt reproducerar normer och exkluderar människor anser vi är anmärkningsvärt. Materialet förutsätter genomgående att eleverna tillhör normen, att de identifierar sig med sitt biologiska kön samt befäster att det är olikheter mellan tjejer och killar. Vidare har materialet en stark präglad norm av människor med västerländskt utseendet då de är de enda som representeras. Vår bedömning är att det saknas en genomtänkt normkritik.

Genomgående i materialet så delas eleverna in i killar och tjejer och det är stort fokus på att tala om tjejer och killars olikheter vad gäller intressen, val, beteenden samt utseende. Vi anser att materialet genom att befästa olikheter mellan könen paradoxalt har en motsatt effekt i jämförelse med materialet syfte, att vara normkritiskt. Vid ett tillfälle ska eleverna göra en omröstning om vilket förslag de tycker är bäst. Förslaget kan endast vinna om lika många killar och tjejer röstar på det. Om vi gör en hypotetisk jämförelse att röstningen istället avgörs om förslaget får lika många röster av svenskar respektive icke-svenskar så visar röstningens absurdum. Utifrån materialets instruktioner är det accepterat att en lärare har makten att avgöra vem som är kille eller tjej. Eleverna får inte bestämma sin könsidentitet samtidigt som de förutsätts ha intressen i likhet med deras könsnorm. Vilket visar på att hela övningen skapar ett dubbelt förtryck.

I materialet så finns det bilder och youtubevideos till en del av övningarna. Dessa ingår inte i vår analys då vi inte kan genomföra en kritisk diskursanalys på bilder. Däremot är de intressanta att lyfta i denna del. De visar nämligen tydligt på vithetsnormens existens. Av alla de personer som syns har inte någon en annan hudfärg än vit. Vi kan här dra kopplingar till Zimmermans citat som vi presenterade i inledningen. Genom en kontinuerlig exkludering av vissa etniciteter skapas en *verklighet* där de inte existerar.

Vi anser att det är problematiskt att vi som lärarstudenter under utbildningen inte diskuterar vikten av att vara kritisk mot undervisningsmaterial eftersom forskning visar att lärare generellt har stor tillit till material ämnade för undervisning. Det är av största vikt att materialen håller sig till riktlinjerna utifrån styrdokumenten eftersom läromedel skapar

sociala praktiker och därmed *verkligheten.* För att på så vis undvika att styrdokumentens riktlinjer för diskriminering inte följs. Med vårt gemensamma intresse för anti-diskriminering och feminism utifrån ett intersektionellt perspektiv kommer vi med bakgrund av vårt resultat eftersträva att alltid implementera perspektivet i vår yrkesroll.

Vi anser att det intersektionella perspektivet inte är tydligt nog i läroplanen och kursplaner. Om det hade varit det hade förmodligen perspektivet genomsyrat samtliga undervisningsmaterial tydligare. Vi anser att en kvalitetsgranskning av undervisningsmaterial borde ske kontinuerligt för att på så sätt öka möjligheterna att de håller kvalitet och undviker diskriminering. Som vidare forskning kan förslagsvis granskning av fler material utföras. Analys av fler kategorier utifrån det intersektionella perspektivet, exempelvis ålder och funktionsnedsättning, kan också beaktas. Intressant vore även att ta fram riktlinjer för hur det intersektionella perspektivet ska implementeras i undervisningsmaterial.

Referenslista

Litteratur

Bello, Manuel, Shaver, Annis N. & Provenzo, Eugene F (2001)., *The textbook as discourse : sociocultural dimensions of American schoolbooks [Elektronisk resurs]*, Routledge.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2005), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 2., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund.

Bryman, Alan (2011), *Samhällsvetenskapliga metoder*, 2., [rev.] uppl., Liber, Malmö.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007), *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö.

Bergstrand, Emma (2010). *Vem tros ha sex med vem? - En analys av framställningen av sexuell läggning i fyra historieläroböcker för gymnasiet*, Malmö Högskola, Malmö.

Ceder, Simon & Elmsäter, Åsa (2007). *Tänk om, tänk queer! – en queerteoretisk analys av läroböcker i svenska för gymnasiet ur ett värdegrundsperspektiv,* Malmö Högskola, Malmö.

Crenshaw, Kimberlé Williams (1991) ”Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color”, i *Standford law review.* Vol. 43(6).

de los Reyes, Paulina (2001), *Mångfald och differentiering: diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*, SALTSA, Solna.

de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana, (2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap*, 1. uppl., Liber, Malmö.

de los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.) (2005), *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige: en festskrift till Wuokko Knocke*, [Ny utg.], Atlas, Stockholm.

Eilard, Angerd (2008). *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Eklund, Hanna (2013). *Maskuliniteter och jämställdhetsarbete - En genusvetenskaplig granskning av metodmaterialet allan för samtalsgrupper inom Rädda Barnen och Rädda Barnens Ungdomsförbund*, Göteborgs universitet, Göteborg.

Eriksen, Thomas Hylland, 1998. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.

Forsman, Michael (2014) Duckface/Stoneface- sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer i årskurs 4 och 7, Statens medieråd, Stockholm.

Gadd Karlsson, Stefan, *En värld är varje människa: En analys av framställningen av sexualitet och könsidentitet i läromedel för samhällskunskapen a-kurs på gymnasiet,* Stockholms universitet, Stockholm.

Hermansson Elinor (2008), *Intersektonalitet som pedagogiskt redskap? Ett nedslag i genuspedagogiska metodmaterial,* Lunds Universitet, Lund.

Hertzman, Lucas (2013). *Queerfeministisk samhällsteori*. Järvsö: Lucas Hertzman.

Hickman, Heather. & Porfilio, Brad J. (2012), *The New Politics of the Textbook [Elektronisk resurs] : Problematizing the Portrayal of Marginalized Groups in Textbooks*, SensePublishers, Rotterdam.

Hill Collins, Patricia (1998) *"It's all in the family: Intersections of gender, race, and nation*", i Hypathia. Nr. 3.

Kronblad, Ronnie (2012). *Han och hon och hon och han och samhället,* Malmö högskola, Malmö.

Lutz, Helma, Herrera Vivar, Maria Teresa. & Supik, Linda (red.) (2011), *Framing intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*, Ashgate, Farnham.

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

Mattsson, Tina (2010), *Intersektionalitet i socialt arbete: teori, reflektion och praxis*, 1. uppl., Gleerup, Malmö.

McCall, Leslie (2005) "The complexity of Intersectionality", i *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 30(3).

Michalak, Lukasz (2015). *Alla är vi jämlika – men syns vi lika mycket? En granskning av svenska gymnasielärоböcker i fysik utifrån aspekterna kön, etnicitet, funktionsnedsättning och heteronorm*, Linköpings universitet, Linköping.

Molina, Irene & De los Reyes, Paulina (2002). Kalla mörkret natt!: kön, klass och ras/etnicitet i det postkoloniala Sverige. *Maktens (o)lika förklädnader : kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige : en festskrift till Wuokko Knocke*. s. 295-317.

Ohlander, Ann-Sofie (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze.

Ohlander, Ann-Sofie (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze.

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

Skolverket a (2006), *Läromedlens roll i undervisningen [Elektronisk resurs] : grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. [Stockholm]: Skolverket. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1640

Statens medieråd (2014) *Duckface/Stoneface – om mediebruk, bilder & könsnormer. Lärarhandlening för högstadiet.*

Yuval-Davis, Nira & Anthias, Floya (1992*) Racialized boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.

Zimmerman, Jonathan (2011) *Brown-ing the American Textbook: History, Psychology, and the Origins of Modern Multiculturalism*, History of Education Quarterly, Vol. 44, No. 1.

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

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Statliga offentliga utredningar och kommittédirektiv

SOU 2002:71. Personsäkerhetsutredningen. *Nationell handlingsplan mot våld i nära relationer: delbetänkande*. Stockholm: Fritze.

SOU 2005:41. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2005). *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering.* Stockholm: Fritze.

SOU 2010:99, Delegationen för jämställdhet i skolan (2010) *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Dir 2008:75, Kommittédirektiv, *Delegationen för jämställdhet i skolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Elektroniska resurser

Delin. Mikael, 2015, Kvinnorna saknas i skolans historieböcker, Dagens Nyheter, 15 januari. http://www.dn.se/nyheter/sverige/kvinnorna-saknas-i-skolans-historiebocker/ (Hämtad 2015-02-27).

Genusfolket, http://www.genusfokus.se/om/vad-ar-genus/ (Hämtad 2015-03-31).