



Malmö högskola
Lärarytbildningen

Kultur, språk, medier

Examensarbete
15 högskolepoäng

Representation av genus i läroböcker i spanska utifrån lärares perspektiv

*The Representation of Gender in Spanish Textbooks from a Teacher
Standpoint*

Rosalba Maldonado Rios

Lärarexamen 270hp

Examinator: Els-Mari Törnquist

Handledare: Ange handledare
Lärarytbildning 90hp
2009-06-04

Handledare: Bodil Svensson

Sammandrag

Arbetet behandlar representationen av genus i läroböcker i spanska avsedda för gymnasienivå. Syftet med följande arbete är att dokumentera och analysera hur dessa läroböcker i spanska på gymnasial nivå representerar genusbegreppet, om läroböcker i spanska tar hänsyn till genusfrågor i förhållande till styrdokumentens utgångspunkter och vilka genusdiskurser som förekommer i texterna. Arbetet undersöker även hur lärare förhåller sig till lärobokstexter. Arbetets undersökning baseras på textanalyser och kvalitativa intervjuer med fyra verksamma lärare i spanska. Sammanfattningsvis pekar resultaten av undersökningen på att män betraktas som viktigare och har högre status än kvinnor i de analyserade texterna. Intervjuresultaten visar att lärarna förhåller sig kritiska gentemot läroboksförfattarna. Slutsatsen blir att det är författarens, förlagets och slutligen lärarens ansvar att behandla genusfrågor i undervisningen.

Nyckelord: Genus, jämställdhet, läroböcker, spanska

Förord

Jag vill tacka några personer som på ett eller annat sätt har bidragit till arbetet.

Tack Malin Jacobsson för språkgranskning och feedback, och Lennart Bengtsson för all hjälp med korrekturläsning. Jag är oerhört tacksam och glad att ni finns i mitt liv. Tack också Lennart Nilsson för generösa gåvor av datorer och skrivare, och för all teknisk support. Jag riktar också ett tack till de intervjuade lärarna.

Tack alla lärare som har hjälpt mig i min utveckling.

Slutligen tack till mina föräldrar, mina första lärare.

Lund i maj 2009

Innehåll

Sammandrag	3
Förord	4
1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	8
2 Teori och tidigare forskning	8
2.1 Genusteori	8
2.2 Kön, genus och jämställdhet i skolans styrdokument	10
2.3 Tidigare forskning om kultur i läroböcker	11
2.4 Tidigare forskning om genus i läroböcker	12
3 Metod	14
3.1 Urval av läroböcker och texter	15
3.1.2 Procedur för textanalys	16
3.2 Urval och presentation av informanterna	16
3.2.1 Etiska aspekter	16
3.2.2 Procedur för intervjuer	17
4 Resultat	18
4.1 Lärobokstexter	18
4.1.1 Soy Eva	18
4.1.2 Conchi y Conchita	19
4.1.3 ¿Heroína o no?	20
4.1.4 ¿Quién es Barbara Dührkop?	22
4.1.5 Sangre, dolor y lágrimas	23
4.1.6 Joaquín Cortés-el príncipe del flamenco	24
4.2 Intervjuer	25
4.2.1 Framställning av kvinnor och män utifrån intervjusvar	25
4.2.2 Eva	26
4.2.3 Conchi y Conchita	26
4.2.4 Eva Perón	26
4.2.5 Barbara Dührkop	27
4.2.6 Miguel Ángel Blanco	27
4.2.7 Joaquín Cortés	28
4.2.8 Lärarnas förhållningssätt till genusfrågor utifrån intervjusvar	28

5 Diskussion	30
5.1 Framställning av kvinnor och män i lärobokstexter	30
5.2 Framställning av genusdiskurser i texterna	32
5.3 Lärarnas förhållningssätt till genusfrågor i lärobokstexter	33
5.4 Behandling av genusfrågor i språkundervisningen	33
6 Slutsatser	33
Källförteckning	35
Bilaga 1	38

1 Inledning

Under en spansklektion läste jag en lärobokstext med mina elever som presenterar en känd kvinna. Jag hade fått ett vikariat med kort varsel. Jag förlitade mig på läroboken och hade tänkt använda texten för att träna läsförståelse. Under arbetet reagerade en kvinnlig elev starkt. Helt plösligt stängde hon boken, lade den på bordet och sade upprörd: ” Nej, man kan inte säga så om en kvinna!” Denna händelse gjorde mig medveten om att texters innehåll kan vara kontroversiellt och elever kan reagera på det.¹

I Sverige har läraren frihet att bestämma vilka texter som behandlas i klassrummet. Läraren har därmed ett stort ansvar eftersom det är han eller hon som presenterar och väljer stoffet till eleverna. Det krävs ett kritisk tänkande för att kunna välja material som främjar elevernas intressen utan begränsande fördomar.

I mitt examensarbete har jag valt att analysera och diskutera genus i läroböcker eftersom jag är intresserad av genusfrågor. Under tiden jag funderade på att välja ämne för detta arbete, läste jag några uppsatser som publicerats de senaste åren och som behandlar genusperspektiv i språkundervisningen.² Jag upptäckte att fokus på genusperspektiv i spanskundervisning var ett nytt forskningsområde. Eftersom spanska är mitt huvudämne och mitt modersmål bestämde jag mig för att göra en läroboksanalys med genusperspektiv.

Gaby Weiner, professor vid Lärarutbildningen vid Umeå Universitet, menar att vi måste diskutera genusrelationer som en ständig process inom lärarutbildningen. Genusfrågor i utbildningen kan inte anses avgjorda och en gång för alla färdigbehandlade.³ Weiner anser att det finns ett överhängande behov av forskning i Sverige angående genusfrågor inom lärarutbildning och det är viktigt att genusperspektiv byggs in i en bredare uppsättning åtgärder mot diskriminering.⁴

I det nutida svenska samhället ställs krav på att lärare ska ha ett genusperspektiv i undervisningen.⁵ Lärarna ska vara medvetna om genusfrågor för att kunna erbjuda en jämställd undervisning i vilken alla elever behandlas lika oavsett kön. Det krävs en djupare förståelse av genusfrågor för att kunna skapa ett jämlikare samhälle och därför är forskning viktig och aktuell för lärare och blivande lärare. Elever som läser ett främmande

¹ Texten analyseras i 4.1.3

² två exempel är: Elmrud & Åströms. *Genuskonstruktion i tio texter ut två läromedel avsedda för gymnasieskolans kurs, Engelska A* (Göteborgs Universitet, 2006) och Linda Tegnebo. *Genus i gymnasieskolans läroböcker*. (Högskolan i Halmstad, 2008).

³ Gaby Weiner. *Kön och Kunskap*. (Lund: Studentlitteratur, 2001) s. 89.

⁴ *ibid.* s. 89

⁵ Läroplanen Lpf 94 (Stockholm: Skolverket, 1994) s. 3.

språk i skolan, lär sig samtidigt om en främmande kultur. Genusaspekten är en viktig del i kunskapen om kulturen, som i hög grad förmedlas av läroböcker och lärare.

1.1 Syfte och frågeställningar

Mitt examensarbete undersöker hur genus som ett kulturellt fenomen gestaltas i lärobokstexter i spanska som används på gymnasienivå. Syftet är att synliggöra befintliga genusediskurser i läroböcker samt hur lärare uppmärksammar och använder sig av dessa i sin språkundervisning.

Frågeställningar är:

- Hur framställs kvinnor och män i lärobokstexter?
- Vilken genusediskurs framställs genom representation av män och kvinnor i texterna?
- Hur förhåller sig lärarna till genusfrågor i lärobokstexter?
- Hur behandlas genusfrågor i språkundervisningen?

2 Teori och tidigare forskning

Genusvetenskap är en tvärvetenskaplig akademisk disciplin som har olika teoretiska perspektiv och forskningen bedrivs inom olika ämnesområden. I mitt examensarbete kommer jag att definiera de grundläggande begrepp som rör genusvetenskap. Jag väljer att utgå från Yvonne Hirdmans teori om genussystem ⁶ och Sandra Hardings redskap för analys av strukturellt, individuellt och symboliskt genus. ⁷ Därefter beskriver jag kortfattat tidigare forskning inom området och anknyter till skolans styrdokument.

2.1 Genusteori

Kön är ett begrepp som lägger tonvikten på män och kvinnor som biologiska varelser och deras fysiska skillnader. Genus är en term som syftar till den sociala konstruktionen av kön, dvs. det som uppfattas som kvinnligt eller manligt i ett bestämt sociohistoriskt sammanhang.⁸ Begreppet genus ger möjlighet att analysera skillnader mellan könen som ett kulturellt fenomen och betonar relationerna mellan män och kvinnor. När man talar om genus diskuterar man könsordning, dvs. en genusstruktur som bestämmer värderingar och

⁶ Yvonne Hirdman. *Genus-om det stabila föränderliga former*. (Stockholm:Liber, 2003).

⁷ Sandra Harding. *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. (New York: Routledge, 2004).

⁸ Moira von Wright. *Genus och text*. (Stockholm: Skolverket, 1999) s. 18.

makt mellan män och kvinnor. Detta kallas genussystem, en strukturell ordning mellan könen, hur makten inom ekonomi, religion, politik, yrkesliv osv. är delad mellan män och kvinnor.⁹

Sandra Harding, professor i Social Sciences vid University of California, beskriver tre processer vid den sociala konstruktionen av genus: strukturellt genus (hur arbetet är organiserat och uppdelat), individuellt genus (individens könsidentitet) och symboliskt genus (normer och föreställningar om det som anses kvinnligt eller manligt).¹⁰

Yvonne Hirdman, professor i historia vid Stockholms Universitet, formulerade 1988 en teori som hon kallade genussystem.¹¹ Enligt Hirdman består detta av två grundläggande principer. Den första handlar om en dikotomi, dvs. det har två delar: manligt och kvinnligt. Undersökningar visar att vi behandlar människor olika redan från födelsen beroende på kön. Vi förväntar oss vissa saker av män och andra av kvinnor och denna ideologi är så djup rotad i samhället att vi inte kommer ifrån det. Manligt och kvinnligt är två olika föreställningar som är isärhållande. Den andra delen av genussystemet är dess hierarki, dvs. en rangordning där manliga områden betraktas som viktigare och har högre status än kvinnliga.

Hirdmans teori innehåller ett viktigt begrepp: det så kallade genuskontraktet, som är de kulturella överenskommelserna som definierar vilka attityder och beteenden som är passande för kvinnor respektive män och hur relationer mellan man och kvinna ska vara.¹²

Det var också Hirdman som påpekade att könsrollerna kvinnligt respektive manligt var felaktiga begrepp, eftersom ordet ”roll” har en benägenhet att tolkas som något frivilligt. Precis som en skådespelare tar på sig en roll, skulle vi människor ha en frivillig kvinnlig eller manlig roll som vi lever i, vilket Hirdman ifrågasätter. Hon menar att begreppet genus, som kommer från engelskans ”gender” är mer adekvat eftersom genus är ett kulturellt fenomen som skapas i ett samhälle i vilket människan uppfostras.¹³ Omgivningen bestämmer hur en människa ska agera, manligt eller kvinnligt, redan från födelsen. Hirdman påstår att varje människa föds i en specifik kultur med ett särskilt genussystem som säger vad som anses kvinnligt respektive manligt. Detta betyder alltså enligt Hirdman att vi inte kan välja vår ”könsroll” i det samhälle vi är födda i.

⁹ Ann- Catrine Edlund. *Språk och kön*. (Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag, 2007) s. 29.

¹⁰ Harding, passim.

¹¹ Yvonne Hirdman. *Gösta och genusordningen*. (Stockholm: Ordfront, 2007) s. 208 ff.

¹² www.jamstallsskola.se

¹³ Hirdman (2007) s. 211

Den franska filosofen Simone de Beauvoir skrev en formulering i sitt berömda verk *Det andra könet* som har givit upphov till en hel del reflexioner om det som senare skulle kallas genus: ”Man föds inte till kvinna, man blir det.”¹⁴ Hirdman parafraserade Beauvoirs citat och utvecklade på så sätt sin egen teori med följande ord: ”Kön är något man föds med men genus är något man formas till.”¹⁵ Genus är redan bestämt för oss av vår sociala och kulturella omgivning. På så sätt blir vi ”kulturens fångar”,¹⁶ dvs. vår genusgestalt är redan bestämd av vår kultur, och vad som anses manligt eller kvinnligt varierar beroende på om vi exempelvis föds i Sverige, Mexiko eller Afghanistan. Föreställningar om manligt respektive kvinnligt varierar inte bara mellan kulturer utan de förändras också under tid. Våra uppfattningar om genus förändras genom politiska förändringar i regeringar och revolutioner. De skapas också och återskapas inte bara genom dramatiska sociala förändringar; genusföreställningar ändras ständigt i vårt vardagliga liv genom hur vi tänker, talar och agerar.

2.2 Kön, genus och jämställdhet i skolans styrdokument

Jämställdhet handlar om förhållanden mellan män och kvinnor. Detta begrepp har två dimensioner, en kvantitativ som strävar efter en någorlunda jämn könsfördelning, och en kvalitativ som syftar på kvinnors och mäns rätt till lika villkor så att varken män eller kvinnor missgynnas i samhället. Jämställdhet är ett av de viktigaste skolpolitiska värdegrundsmålen. Maria Hedlin, som forskar kring genusfrågor, poängterar att det centrala målet i den nutida skolans jämställdhetsarbete är den kvalitativa dimensionen, dvs. lika villkor och möjligheter för pojkar och flickor.¹⁷ Målet med jämställdhet i skolan är att alla elever ska få utvecklas som de individer de är.¹⁸

Jämställdhet är en av skolans värdegrundsmål. Läroplanen Lpf 94, som reviderades 1998, beskriver målet så här:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.¹⁹

¹⁴ Simone de Beauvoir. *Le deuxième sexe*. (New York: Bantan, 1949) s. 249. (Min översättning)

¹⁵ www.jamstallldhet.nu

¹⁶ *ibid.*

¹⁷ Hedlin (2006) s. 12

¹⁸ Hedlin (2004) s. 18

¹⁹ Lpf. 94 s. 3

Under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” beskrivs vissa regler som skall efterlevas i skolan:

Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling.²⁰

Lpf 94 fokuserar på en likvärdig utbildning för kvinnor och män, dvs. jämställdhet inom skolan handlar också om att ha rätt till utbildning oavsett kön. Enligt styrdokumentet är det skolans ansvar att elevens utveckling sker utan fördomar:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.²¹

Genusperspektiv och jämställdhet tas inte upp explicit i Kursplanerna i moderna språk för gymnasial utbildning. Men naturligtvis ingår genus i kulturbegreppet dvs. i varje kultur uttrycks vilka beteenden, attribut, aktiviteter med mera som anses vara manliga eller kvinnliga. Det är därför som kultur är starkt förknippad med genus (Se vidare i 2.4). Kursplanen i moderna språk för steg 3 säger att eleven efter avslutad kurs skall ha någon kännedom om vardagsliv, levnadssätt, och traditioner i några länder där språket används och kunna göra iakttagelser av några tydliga likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter.²² Kursplanen i moderna språk för steg 4 nämner att efter avslutad kurs skall eleven ”ha kunskaper om vardagsliv, i några länder där språket har en central ställning samt kunna göra jämförelser med egna kulturella erfarenheter”.²³

2.3 Tidigare forskning om kultur i läroböcker

För att kunna reflektera över en främmande kultur och göra jämförelser med den egna krävs att eleverna skapar en bild av både sin egen och den främmande kulturen. Läraren och läroböcker har därmed en viktig och ansvarsfull roll eftersom de hjälper eleverna att uttrycka sina föreställningar om målspråkslänternas kultur.

Ulrika Tornberg, språkforskare vid Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet, problematiserar i sin doktorsavhandling *Om språkundervisning i mellanrummet* den pedagogiska och politiska dimensionen av begreppet ”kultur” genom en

²⁰ Lpf. 94 s. 3

²¹ ibid. s. 4

²² Kursplan i moderna språk steg 3 www.skolverket.se

²³ Kursplan i moderna språk steg 4 www.skolverket.se

djupgående historisk analys i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. Tornberg visar i sina läromedels- och kursplansanalyser att föreställningen om ”kultur” främst är knuten till nationalitet.²⁴

Frank-Michael Kirsch, professor och språkforskare, visar i sin undersökning hur läroböcker i tyska påverkar elevernas uppfattning av tyskar. Han anser att ”det finns ett samband mellan att lära sig ett språk och att upptäcka den nya främmande kulturen”.²⁵ Samtidigt är det inte självklart att alla elever förstår den nya kulturen, något som språkforskaren Eva Gagnestams erfarenheter visar, nämligen att själva studierna i främmande språk inte kan garantera kulturell förståelse.²⁶

Ann-Kari Sundbergs språkdidaktiska forskning visar att material som används i skolan kan vara starkt styrande för innehållet i undervisningen och att läraren i sin tur i hög grad påverkar hur innehållet i läromedlet används och bearbetas på lektionerna.²⁷ Isabel de la Cuesta påpekar i sin forskning att det blir svårt att ge en enda kulturbild av spansktalande kultur när det spanska språket talas i så många länder med så många olika seder och traditioner.²⁸

Tidigare forskning visar att kulturbegreppet innebär många sociala och ideologiska aspekter, och begreppet är relevant för genusdiskussioner eftersom lärare och läroböcker hjälper eleverna att skapa en bild av sin egen kultur och den främmande kulturen, och därmed en föreställning om vad som anses manligt eller kvinnligt.

2.4 Tidigare forskning om genus i läroböcker

Från 1974 till och med 1991 fanns i Sverige en statlig institution som granskade läromedel: SIL, Statens Institut för Läromedelsinformation.²⁹ Det var under 1970- och 1980-talen som jämställdhetsdiskursen började förekomma i läromedelsgranskningar. Dock var det bara den kvantitativa aspekten av jämställdhet som hade plats i diskussionen. På den tiden fokuserades begreppet jämställdhet på en jämn könsfördelning, dvs. man strävade efter att ha lika många kvinnor respektive män i olika sammanhang. Ett exempel på detta tänkesätt är en granskningsrapport om könsroller i grundskolans läroböcker i engelska, tyska och

²⁴ Tornberg (2000) s. 257

²⁵ Frank Michael Kirsch, i Lahdenperä (2004) s. 140

²⁶ Gagnestam (2005) s. 102 ff.

²⁷ Ann-Kari Sundberg, i Tornberg (2006) s. 55

²⁸ De la Cuesta (2005) s. 59

²⁹ *ibid.* s. 199 ff.

franska gjord av Carin Beckius.³⁰ I dokumentet granskas två aspekter: vad personerna i boken sysslar med och deras intressen samt yrkesfördelningar mellan könen. SIL avskaffades 1991 och som konsekvens upphörde den statliga granskningen av läromedel. Från 1991 till 1996 publicerades inga läromedelgranskningar av Skolverket.³¹

Den kvalitativa aspekten av genusperspektiv i läromedel började lyftas fram i slutet av 1990-talet. Ett exempel på detta är rapporten *Genus och text* av Moira von Wright som publicerades 1999. I rapporten analyseras jämställdhet i fysikläromedel både i grundskolan och på gymnasienivå. Författaren anger nya kriterier för en jämställd text: genuskänslighet, genusmedvetenhet och att texten är inkluderande. Genuskänslighet handlar om att ta hänsyn till genusfrågan i de fall där den har betydelse och bortse från den då den inte är viktig. Genusfrågan hanteras med hänsyn till sammanhanget medan genusmedvetenhet handlar om att man medvetet problematiserar genusfrågan. Med en inkluderande text menas att texten förhåller sig öppen till möjliga läsare och inte exkluderar vissa.³²

År 2006 publicerade Skolverket två rapporter som undersöker läromedel från grundskolan till gymnasienivå. Rapport nr. 284 har som syfte att undersöka läromedels roll i undervisningen i ett urval ämnen inom grundskola: bild, engelska och samhällskunskap. Rapporten visar i vilken utsträckning lärarna använder sig av läromedel och hur de utvärderar sina läromedel. Rapport nr. 285 undersöker läromedel utifrån ett värdegrundsperspektiv.³³ Undersökningen behandlade flera aspekter som etnicitet, religion, funktionshinder, sexuell läggning och genus. Syftet med rapporten är att undersöka om läromedel avviker från skolans värdegrund. Rapporterna ställer upp kriterier för vad forskarna anser är en genuskänslig lärobok:

En föredömlig lärobok med avseende på kön är, enligt Berge och Widding, en lärobok som genomgående gestaltar och förmedlar jämställdhet mellan kvinnor, män och transpersoner. Den förebildliga läroboken innehåller vidare genomgående inslag som aktivt och medvetet främjar kvinnors, mäns och transpersoners lika rättigheter och möjligheter, motverkar traditionella könsmonster samt uppmuntrar eleverna att prova och utveckla sina förmågor och sina intressen oberoende av könstillhörighet.³⁴

Tidigare forskning visar att kriterier för genusperspektivet har förändrats från en enkelt kvantitativ syn på genus till en strävan mot två aspekter: en kvantitativ där män och

³⁰ Carin Beckius. *Granskningsrapport om könsroller i grundskolans läroböcker i engelska, tyska och franska*. (Stockholm: SIL, 2007).

³¹ *ibid.* s. 206

³² von Wright s. 48

³³ I rapporten analyserades inte bara genus utan även etnicitet, religion, funktionshinder och sexuell läggning.

³⁴ Rapport nr. 285 *I enighet med skolans värdegrund?* (Stockholm: Skolverket, 2006) s. 34

kvinnor syns lika mycket i texter och ett kvalitativt genusperspektiv där läroböcker förmedlar jämställdhet som en av de viktigaste värdegrunder i skolan.

3 Metod

I undersökningen använder jag två metoder: analys av läromedelstexter samt kvalitativa intervjuer med lärare.

Texterna som analyseras i 4.1.1: ”Soy Eva” och 4.1.2 ” Conchi y Conchita” är fiktiva. Texterna som analyseras i 4.1.3: ”¿Heroína o no?”, 4.1.4 ”¿Quién es Barbara Dührkop?” och 4.1.5 ”Sangre, dolor y lágrimas” är baserade på biografiskt material. Texten i 4.1.6 ”Joaquín Cortés-el príncipe del flamenco” är i form av en intervju. Alla texter är skrivna av författarna och inga källor för materialet anges i läroböckerna. Analysen av texter är viktigt för att synliggöra vilka budskap texterna förmedlar. Analysen genomfördes med redskap från litteratur- och språkanalys för att senare analysera de diskurser som finns i de valda läroboktexterna. En diskurs kan ses som ett samtal eller diskussion runt ett givet tema.³⁵ I detta fall diskuteras genus och kön samt representation av män och kvinnor. Forskning om genus och sexualitet har sedan länge arbetat med diskurs som analytiskt verktyg.³⁶ Diskursanalyserna utgår från Yvonne Hirdmans teori om genussystem och genuskontrakten, Sandra Hardings analytiska redskap i form av strukturellt, individuellt och symboliskt genus samt von Wrights kriterier för en jämställd text.

Meningen med kvalitativa forskningsintervjuer är att informanter ska uttrycka åsikter och synpunkter med sina egna ord.³⁷ Kvale anser att kvalitativa intervjuer är en lämplig metod för att bedriva genusforskning och därför används metoden som en del av arbetet.³⁸ Intervjuerna har genomförts med fyra yrkesverksamma lärare som använder läroböcker i sin undervisning. Syftet med att använda kvalitativa intervjuer är att ta reda på hur lärarna förhåller sig till och behandlar genusperspektiv i sin undervisning samt anknyta intervjuerna till textanalyserna. På så sätt kan den teoretiska delen av undersökningen (textanalyserna) och den praktiska (intervjuerna) ge ett bredare perspektiv.

³⁵ Larsson, H & Ohrlander, K (2005) s. 7

³⁶ *ibid.* s. 7-8

³⁷ Kvale (1997) s. 9

³⁸ *ibid.* s. 72

3.1 Urval av läroböcker och texter

Analysen har begränsats till två böcker av olika författare och bokförlag avsedda för steg 3 i spanska.³⁹ Urvalet grundar sig på att det är de böcker som används mest i undervisningen i de skolor där jag har arbetat och praktiserat. Inför undersökningen frågade jag flera lärare vilka läroböcker som är vanligast för dessa nivåer i spanska. Det visade sig att de valda läroböckerna också används i många gymnasieskolor runt om i Sverige.⁴⁰

Materialet består av två läroböcker som används i kurser i spanska på steg 3 och en för steg 4 på gymnasienivå. Böckerna *¡VENGA! tercer paso* och *¡VENGA, VAMOS!* för steg 4 har som författare två svensktalande lärare, en kvinnlig och en manlig: Margareta Vanäs-Hedberg och Christer Nordstrand samt en manlig spansktalande lärare: Antonio Gallego. Läroböckerna utges av Almqvist & Wiksell. Det är en ”allt-i-ett-bok” som är delad i sex nivåer, *etapas*. Av praktiska skäl (i vissa skolor används fortfarande den gamla upplagan från 1999) valde jag tre texter som publicerats både i den första upplagan från 1999 och de nya från 2006.⁴¹ Samtliga texter är skrivna av den spansktalande författaren, enligt förlagsredaktör Anna Gezelius.⁴² Två av texterna i boken väljs ofta till prov i flera skolor och kändes därför väsentliga att inkludera i analysen.⁴³

Författarna till *Caminando de nuevo 3* är fyra lärare: Elisabet Waldenström, Ninni Westerman, Märet Wik-Bretz och en manlig spansktalande lärare, Luis Fernández. *Caminando de nuevo 3* är också en ”allt-i-ett-bok” avsedd för ungdomsgymnasiet och Komvux. Boken är indelad i fem arbetsområden, *unidades*, och åtta valbara texter. I slutet av boken finns texterna översatta till svenska. Läroboken är utgiven av Natur & kultur.

Eftersom jag ville analysera en text där det finns en kvinnlig respektive manlig känd person i varje bok och det inte fanns någon lämplig text för min analys i *¡VENGA! tercer paso* används en text från *¡VENGA, VAMOS!* för steg 4. Av praktiska skäl används i fortsättningen av arbetet följande förkortningar av boktitlarna till: *¡VENGA!* och *Caminando*. Undersökningen behandlar ett urval av texter där genus är representerat på ett eller annat sätt. Texterna presenterar två kända kvinnor och två kända män, samt två texter

³⁹ Eleverna på steg 3 har studerat tre år på högstadiet i grundskolans senare år och går vanligtvis första året på gymnasial nivå.

⁴⁰ Detta framkom innan och under intervjuerna. På min VFT-skola används bara boken *Caminando de nuevo 3*.

⁴¹ Läroboken *¡VENGA! tercer paso* första upplaga är från 1999. Detta innebär att boken publicerades innan den nya kursplanen i moderna språk år 2000.

⁴² Telefonsamtal med Anna Gezelius 09-05-13

⁴³ Texterna som används till prov både i kommunala och frivilliga gymnasieskolor är följande: ”Soy Eva” och ”Sangre, dolor y lágrimas”.

baserad på fiktivt material. Två texter handlar om personer som har varit offer för terrorismen, en man och en kvinna.

3.1.2 Procedur för textanalys

Analysen har genomförts på följande sätt: Med hjälp av närläsning noterades viktiga teman i anslutning till genus. De viktigaste teman var genusdiskurser och genusgestaltning av män och kvinnor i texterna. Därefter översatte jag alla citat från böckerna *¡VENGA!* till svenska. Eftersom boken *Caminando de nuevo 3* har texterna på svenska i alla kapitel, har jag i viss mån använt mig av de översättningar som redan finns i boken. Senare har jag analyserat en text i taget utifrån de metodologiska analysverktygen (se Harding & Hirdman s.8) och två av mina arbetsfrågeställningar som behandlar texterna. Frågeställningar är: Hur framställs kvinnor och män i lärobokstexter? Vilken genusdiskurs framställs genom representation av män och kvinnor i texterna?

3.2 Urval och presentation av informanterna

Ett urvalskriterium var att välja fyra skolor med olika storlek och skolorganisation. Jag valde två stora kommunala skolor och två mindre friskolor. Även urval av lärare gjordes med syfte att ha variation utifrån kön, ålder, yrkeserfarenhet och etnicitet. Det åstadkommer en viss representativitet, men på grund av det låga antal informanter är det inte kvantitativt möjligt att ha en större variation. Urvalskriterierna för lärarna var att intervjua fyra yrkesverksamma lärare som har arbetat olika länge i skolan: två mer än tjugo år, en tio år och den yngsta tre år. Två av lärarna är födda i spansktalande länder och har spanska som modersmål. De andra två lärarna är födda i Sverige, en av dem är tvåspråkig (spanska/svenska) och den har svenska som första språk. För att kunna ge ett jämnare genusperspektiv i undersökningen intervjuade jag två kvinnliga och två manliga lärare. Två av lärarna använder boken *¡VENGA!* och en av dem använder även boken *¡VENGA, VAMOS!* De två andra lärarna använder boken *Caminando*. Alla intervjuade lärare känner även till de böcker som de inte använder just nu i sin undervisning.

3.2.1 Etiska aspekter

Jag har muntligt förklarat syftet med min undersökning och informerat mina intervjuade lärare att de hade möjlighet att avbryta sin medverkan. Jag har försäkrat mina informanter att deras anonymitet skall skyddas och att ingen kontaktuppgift kommer att lämnas ut.⁴⁴ Eftersom spanska är ett ämne som inte är så stort som svenska eller engelska, och det

⁴⁴ Johansson & Svedner (2001) s. 24

därmed finns färre lärare ute på skolorna, presenteras resultaten i arbetet på ett sådant sätt att det inte skall gå att identifiera vem som har sagt vad.⁴⁵ Metoden kallas datareduktion och förklaras i 3.2.2. Användning av datareduktionen används för att undvika risken att enskilda informanter identifieras utifrån sina svar. Datareduktionen är en lämplig metod eftersom informationen kan vara känslig och därför är det särskilt viktigt att det inte framkommer vilka lärare som har deltagit i intervjuerna.

3.2.2 Procedur för intervjuer

Jag har kommit i kontakt med mina intervjuade lärare genom egna vikariatsperioder på flera gymnasieskolor i Skåne. Jag är medveten om att tillförlitligheten i undersökningen skulle kunna anses påverkad av min bekantskap med lärarna, men eftersom kontakten med dem bara ägde rum genom arbetet, hävdar jag att mina resultat är trovärdiga. Jag frågade två av lärarna på deras arbetsplats om de ville delta i undersökningen. De andra två lärarna blev kontaktade via telefon och senare bestämde vi en tid för intervju.

De individuella intervjuerna genomfördes på fyra olika gymnasieskolor, så kallade besöksintervjuer.⁴⁶ Jag har besökt de olika skolorna och intervjuat en lärare i taget. I genomsnitt har intervjuerna tagit cirka en timme. De genomfördes på svenska med de svensktalande lärarna, och på spanska med de lärare som har spanska som modersmål.⁴⁷ Anledningen till att jag genomförde intervjuerna på lärarnas modersmål var att få dem att tala så fritt som möjligt. Lärarna visste att intervjun skulle handla om läroböcker, men de var inte förberedda på frågor om genusperspektivet i läroböckerna. Anledningen till detta var att jag ville ha spontana svar. Intervjuerna har varit strukturerade efter följande övergripande teman: allmänna frågor om val av läroböcker och användning samt representation och problematisering av genus i läroböckerna (se bilaga 1). Samtliga intervjuer spelades in på kassettband och transkriberades i sin helhet. Utskrifterna har legat till grund för genomgången och analysen. Därefter har jag gjort en datareduktion av intervjuerna och valt de citat som var relevanta för analysen. Datareduktionen innebär att på ett systematiskt sätt välja, men också välja bort information inför den fortsatta analysen samt att förenkla och abstrahera rådata.⁴⁸ Jag har följt Lantz modell för kvalitativ databearbetning: datainsamling, datareduktion, sökande efter mönster och slutligen kritisk

⁴⁵ Johansson & Svedner (2001) s. 26

⁴⁶ I urvalet ingår två kommunala och två fristående gymnasieskolor.

⁴⁷ Transkriberingen av två av intervjuerna har inneburit översättningar från spanska till svenska.

⁴⁸ Lantz (2007) s. 107

granskning av dragna slutsatser.⁴⁹ Undersökningens resultat är baserad på intervjudata i form av en löpande text där intervjupersoners svar sammanfattas innehållsligt. Lärarnas svar på olika frågor har kategoriserats utifrån flera teman, som till exempel val av läroböcker, kännedom om jämställdhet i läroplanen, och problematisering av genus i texterna. Likheter och skillnader i svaren har analyserats i syfte att fördjupa, exemplifiera och jämföra svaren med varandra utifrån mina frågeställningar.

4 Resultat

Resultaten presenteras på följande sätt: först presenteras analystexterna och därefter presenteras resultat av intervjuer.

4.1 Lärobokstexter

Analysen belyser vilka karaktärer i texterna som följer Hirdmans genuskontrakt samt vilka texter som beskriver Hardings tre processer i den sociala konstruktionen av genus: strukturellt genus (hur arbetet är organiserat och uppdelat), individuellt genus (individens könsidentitet) och symboliskt genus (normer och föreställningar om det som anses kvinnligt eller manligt). Analysen behandlar också von Wrights kriterier för en jämställd text. I analyserna presenteras först textens handling och huvudpersonerna. Därefter analyseras fram några citat ur texterna utifrån Hirdsmans genuskontrakt och Hardings tre genusprocesser.

4.1.1 Soy Eva (*¡VENGA!*)

Texten är skriven i jag-form och skildrar en sextonåring medelklassflicka från en liten by i Andalusien. Det är den enda texten i boken som har en kvinna som huvudperson. Eva beskriver sin familj, sina fritidsintressen, favoritmat, favoritmusik och hur hon brukar klä sig. Texten presenterar en ung kvinna som har fin kontakt med sin familj, har många vänner och är singel. I slutet förstår läsaren att presentationen syftar till att få brevkontakter i Sverige med jämnåriga ungdomar, både tjejer och killar.

Det finns två påståenden i texten där karaktären visar sina värderingar: *No fumo, no bebo alcohol ni tengo interés en hacerlo*⁵⁰ (Jag röker inte, jag dricker inte och jag är inte heller intresserad av det.) och *No me gustan las corridas de toros, porque son una*

⁴⁹ ibid. s. 104

⁵⁰ Antonio Gallego i *¡VENGA! Tercer paso* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2006 3 uppl.) s. 20.

*injusticia. Matan a un animal, solamente para divertir a la gente*⁵¹ (Jag gillar inte tjurfäktning. Jag tycker att det är hemskt! De dödar ett djur bara för att roa folk). Eva berättar att hon inte får åka till Sverige eftersom hennes föräldrar inte låter henne åka hemifrån på egen hand.

Evas karaktär följer Hirdmans genuskontrakt eftersom hon gör allt det som förväntas av en flicka i hennes ålder: att träffa sina vänner, ha olika intressen och lyda sina föräldrar. Eva vill gärna få veta mer om andra kulturer och skulle kunna tänka sig att resa till Sverige, men föräldrarna tillåter inte henne att göra det. Genuskontraktet och symboliskt genus blir tydligt i texten just när Eva berättar att hon inte får åka till Sverige eftersom hennes föräldrar inte låter henne åka hemifrån. Hon har en önskan att resa utomlands, men hon är ung och bor hos föräldrarna, och därför måste hon lyda och stanna hemma. Enligt genuskontraktet är det inte passande för en sextonårig kvinna att åka så långt borta från föräldrarna. Enligt symboliskt genus är det inte heller kvinnligt.

4.1.2 Conchi y Conchita (*Caminando*)

Författaren organiserar texten på följande sätt: först beskrivs Conchis livssituation i hälften av texten. Resten av texten är en dialog mellan mor och dotter i vilken författarna använder sig av mormodern för att berätta att situationen i Spanien för kvinnor har förändrats dramatiskt på bara några år.

Texten framställer en tjugofemårig arbetande kvinna som bor i Murcia, Spanien, i en lägenhet med sin familj. Conchi är gift och har två små barn. Mannen tillbringar hela dagarna på sitt arbete. Conchi arbetar heltid i sin egen klädaffär.

I Spanien är arbetsdagarna mycket långa och paret jobbar heltid, därför behöver de hjälp med barnpassning. Barnen passas av två personer efter skolan och dagis: På eftermiddagen får de hjälp av en barnflicka. Senare på kvällen kommer mormor Conchita och ger barnen mat och duschar dem innan deras mamma kommer hem halv nio.

Genuskontraktet har förändrats i nutida Spanien för den nya generationen och Conchi vill leva som sin man. I texten framkommer att Conchi var missnöjd med sitt liv som hemmafru. Hon kände sig ensam när hon tillbringade hela dagarna med barnen utan att träffa sina vänner och utan att tjäna pengar, därför väljer hon att arbeta hemifrån.

Detta bryter mot strukturellt genus som säger att kvinnan stannar hemma och det är bara mannen arbetar hemifrån. Dock är strukturen den samma när det gäller hushållsarbetet som görs av kvinnan själv och hennes mor. I texten framgår det inte vilken tid pappan kommer

⁵¹ ibid. s. 20

hem, eller om han hjälper till med barnen eller hushållet. Conchis far nämns inte i texten. Män är totalt frånvarande. Den enda gång Conchis man nämns, får läsaren veta att han tillbringar hela dagarna på sitt kafé.

Mormodern, Conchita, arbetar på ett sjukhus och varje kväll går hon till sin dotters lägenhet för att hjälpa med barnpassning.⁵² Det vill säga att Conchita är mer än dubbelarbetande. Jag menar att förutom alla sysslor som hon gör i sitt eget hem och i sitt betalda arbete på sjukhuset, så måste hon hjälpa sin dotter med barnen för att dottern ska kunna uppfylla sin dröm om att vara egen företagare. Även om Conchita också kan tänkas vara mycket trött efter att ha arbetat på sjukhuset, och passat barnbarnen, ligger fokus på Conchis trötthet och att det är synd om henne: *¡Pobrecita! No es fácil ser madre y trabajar todo el día fuera de casa. Además, te queda siempre mucho trabajo que hacer aquí por la noche*⁵³ (Stackars liten! Det är inte lätt att vara mamma och arbeta hela dagarna borta. Dessutom är det alltid mycket här hemma att göra på kvällen).

Strukturellt genus framkommer i texten. I den spanska kulturen har mormor plikten att fortsätta hjälpa sin dotter tills barnbarnen är tillräckligt gamla och när mormor blir äldre och inte kan klara sig själv är det dotterns plikt att ta hand om sin gamla mor.

4.1.3 *¡Heroína o no? (¡VENGA, VAMOS!)*

Texten är en presentation av Eva Perón (1919-1952). Hennes ursprung beskrivs så här: *Hija bastarda de un terrateniente que nunca la aceptó*⁵⁴ (Hon var en oäkta dotter till en storgodsägare som aldrig accepterade henne). Eva Perón (EP) växte upp med en önskan att leva långt från sin födelseby, bli känd och oförglömlig, och därför flyttade hon till Buenos Aires. Texten beskriver hennes kärleksliv: *Desde que llegó allí se fue de los brazos de un hombre a los brazos de otro hombre como si de abeja en flor se tratara, hasta que finalmente se casó con el general Perón*⁵⁵ (Sedan hon kom dit gick hon från man till man som ett bi flyger från en blomma till en blomma tills hon gifte sig med General Perón). I texten kommenteras kort de olika arbeten hon hade innan hon gifte sig; modell, radiopratar och skådespelerska. Det står implicit i texten att EP:s kompetens som artist inte räckte till och att hon därför behövde olika män som skulle hjälpa henne i karriären: *Su relación con sus diferentes amores duraba mientras ellos la ayudaban en su carrera.*

⁵² Conchitas ålder står inte i texten, men på bilden ser vi en kvinna i 50-årsåldern.

⁵³ Elisabeth Waldenström *Caminando de nuevo* 3. (Stockholm: Natur & Kultur, 2002) s. 52-54.

⁵⁴ Antonio Gallego i *¡VENGA, VAMOS!* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2006 3 uppl.) s. 20.

⁵⁵ *ibid.* s. 20

*Una vez que el hombre no la podía ayudar más, lo dejaba*⁵⁶ (Hennes förhållanden med sina olika älskare varade så länge hon fick hjälp med sin karriär men när en man inte längre kunde vara till hjälp då lämnade hon mannen). På så sätt nervärderas och förlöjligas EP som person. Skolverkets rapport nr. 285 säger angående denna aspekt:

Att nervärdera kvinnors kompetens i relation till män eller att förlöjliga kvinnliga förebilder överensstämmer inte med värderingen om alla människors lika värde, inte heller främjar det möjligheterna att skapa jämställdhet mellan kvinnor och män.⁵⁷

I texten är männen normen, eftersom det är de som hjälpte EP till en framgångsrik karriär. I detta fall blir EP ”den andra”, den avvikande.⁵⁸ Domingo Peróns kärleksliv kommenteras aldrig i texten. Det förekommer heller inga kommentarer om Evas och Domingos gemensamma politiska verksamheter. EP:s politiska erfarenheter är osynliga i texten:

Det som karaktäriserar majoriteten av läroböckerna i historia är en osynliggörande och/eller en kvinnlig representation i sammanhang som mycket väl kunde beskriva erfarenheter, kunskaper och yrken utvecklade av kvinnor och deras relationer till mäns verksamheter.⁵⁹

Hela texten ifrågasätter EP:s politiska syfte genom att ignorera detta. Titeln är ifrågasättande. Författaren har en kränkande attityd gentemot EP när hon beskrivs som *bastarda* (oäkting).⁶⁰ Ordet är starkt laddat på spanska.⁶¹ Författaren kunde välja ett annat ord t.ex. *ilegitima* som betyder samma sak men inte är så nervärderande. EP:s identitet anses under hela texten antingen som helgon och martyr eller som en oäkting och opportunist som utnyttjade alla män som var tillsammans med henne. Klasstillhörighet spelar en viktig roll i texten. Den inleds med en beskrivning av hur argentinarna var delade i två grupper: de som älskade EP och de som hatade henne. ”När de hörde nyheter om Eva Peróns död, började många argentinare gråta medan andra firade med att korka upp champagneflaskor”.⁶² I texten framgår att folket i Argentina älskade och avgudade henne och trodde att hon var ett helgon eftersom hon hjälpte de fattiga att få ett bättre liv; byggde hus till de hemlösa, hjälpte de som ville studera och inte hade pengar för att göra det,

⁵⁶ *ibid.* s. 20

⁵⁷ Skolverkets rapport nr. 285 (2006) s. 44

⁵⁸ *ibid.* s. 31

⁵⁹ *ibid.* s. 31

⁶⁰ I Sverige fördes termen ”oäkta barn” genom riksdagsbeslut bort från den officiella terminologin på 1910-talet och ersattes med ”barn födda utanför äktenskapet”. Trost (2005) s. 133

⁶¹ Precis som på engelska och italienska har ordet flera betydelser, bl.a. utomäktenskaplig med en nervärderande nyans. Ordet kan betyda elak och gemen. Norstedts ordbok anger infam och gemen som möjliga svenska översättningar från spanskan. *Norstedts ordbok* s. 127

⁶² Gallego i Vanäs-Hedberg (2006) s. 20

hjälpade att folk att få el och vatten. Det gjorde däremot inte överklassen som alltid förebrådde henne för hennes fattiga ursprung och det liv hon hade innan hon gifte sig med Perón.

Texten ”¿Heroína o no?” är provocerande eftersom den framställer en känd kvinna på ett negativt sätt. Enligt Hardings teori om strukturellt genus har mannen en mycket bättre social position än kvinnan. Strukturellt genus genomsyrar texten. Eva Peróns far var en mäktig man som hade makt och pengar och EP hade en svårt social position, hon var oäkting. Detta stämmer också med den hierarkiska aspekten av Hirdmans genussystem, där män betraktas som viktigare och har högre status än kvinnor. Texten är inte genuskänslig dvs. den tar inte hänsyn till män och kvinnors lika möjligheter.

4.1.4 ¿Quién es Barbara Dührkop? (*Caminando*)

Texten skildrar Barbara Dührkop (1945–) som är EU-parlamentariker. Första stycket presenterar Barbara Dührkop (BD) som en kvinna med stor karaktärsstyrka som har upplevt svåra situationer och lever under hot (”BD går alltid ledsagad av poliser som livvakter”).⁶³ BD:s identitet som kvinna skapas genom de handlingar och händelser som nämns i texten. Texten lyfter fram hennes europeiska medborgarskap som ett exempel av en kvinna från den europeiska unionen. Det nämns att hon är medborgare i tre EU-länder: Tyskland, Sverige och Spanien. Underrubrikerna beskriver i kronologisk ordning viktiga händelser i hennes liv: ”De första åren”, ”Kärlek och motstånd”, ”Attentatet” och slutligen ”Barbara Dührkop fortsätter att kämpa”.

Kvinnans identitet finns i diskursen som pågår. Texten framställer BD som en beslutsam och modig kvinna med ett väldigt unikt liv, en kvinna som aldrig kommer att ge upp: *una mujer entera con una vida muy especial que no se rendirá nunca.*⁶⁴

BD föddes i Tyskland men när hennes mamma dog blev hon adopterad av en svensk sjuksköterska. BD växte upp i Sverige och studerade på ett tyskt universitet. Barbara gifte sig och flyttade från Tyskland till Baskien. Hennes man, Enrique Casas, gjorde politisk karriär och blev en ledare. En dag i februari 1984 blev Enrique mördad i deras eget hem av ETA. Efter attentatet tänkte BD återvända till Sverige med sina fyra barn, men ändrade sig och bestämde sig för att göra en politisk karriär. Innan BD blev änka arbetade hon som lärare. Några år senare blev hon tolk och översättare åt en spansk minister. Därefter blev hon representant för PSOE (Spanska Socialistiska partiet) i Europaparlamentet i Bryssel.

⁶³ Waldenström (2002) s. 131

⁶⁴ *ibid* s. 128

Hirdmans genuskontrakt och Hardings strukturellt genus som säger att hon som kvinna bör stanna hemma och ta hand om barnen, medan politiskt arbete är mannens angelägenhet bröts när BD blev politiskt aktiv och gjorde en lysande politisk karriär efter mannens död. När texten publicerades var hon en av nio kvinnor som arbetade med EU:s budget.

4.1.5 Sangre, dolor y lágrimas (*¡VENGA!*)

Texten (Blod, smärta och tårar) handlar om den uppmärksammade kidnappningen och mordet på den unge baskiske lokalpolitikern Miguel Ángel Blanco (MAB) (1968-1997). Texten lägger speciell vikt vid att MAB var en vanlig man som hade ett vanligt liv tills den separatistiska organisationen ETA kom in i hans liv. ”MAB var tjänsteman, spelade trummor i ett band och hade en fästmö som han skulle gifta sig med, han levde ett normalt liv tills den 10 juli 1997. Den här dagen blandade sig ETA i hans liv”.⁶⁵ När MAB:s kropp hittades i skogen med två skott i nacken började folket i hela Spanien att demonstrera med sloganen: ”ETA, sikta på min nacke och skjut mig”.⁶⁶ Sedan dess talas det i Spanien om ”Ermuas ande”⁶⁷. Med detta menas den känsla av solidaritet och enighet som gjorde slut på rädslan för några mördare.⁶⁸ ”Även ur något ont, som en människas död, kan det komma något gott”.⁶⁹

Författaren använder sig av en form av retorik där upprepning av frasen ”detta är berättelsen om en man” ger en känsla av poetisk, heroisk hyllning: *Esta es la historia de un hombre normal. Esta es la historia de Miguel Ángel Blanco. Esta es la historia de un hombre vasco. Esta es la historia de un hombre que amaba a su tierra*⁷⁰ (Detta är berättelsen om en vanlig man. Detta är berättelsen om Miguel Ángel Blanco. Detta är berättelsen om en baskisk man. Detta är berättelsen om en man som älskade sin hembygd).

Att en vanlig ung man blev offer för kidnappningen gjorde att det spanska folket reagerade starkt och identifierade sig med honom som människa. Det spanska folkets reaktion innebär att mannen, som är normen i samhället, blev människa och både män och kvinnor förenades i demonstrationer över hela Spanien. Kapitlet slutar på samma sätt som det börjar, det vill säga att samma meningar som skrevs i början upprepas i dåtid.

⁶⁵ Gallego i Vanäs-Hedberg (2006) s. 62

⁶⁶ ibid s. 64

⁶⁷ Ermua heter byn där Miguel Ángel Blanco bodde.

⁶⁸ En intervjuad lärare med spanskt ursprung förklarar: ”Ermuas ande betyder att alla är i enighet mot ETA”.

⁶⁹ Gallego i Vanäs-Hedberg (2006) s. 64

⁷⁰ ibid. s. 62

MAB följde genuskontraktet, det vill säga han gjorde saker som man förväntar sig av en ung, heterosexuell man: han arbetade, hade fritidsintressen och skulle gifta sig med sin fästmo. Texten visar en tendens som genusforskare nämner i Skolverkets rapport nr. 285, nämligen att när en människa bekönsas i ett konkret exempel i en lärobokstext, framträder för det mesta en man.⁷¹ Rent språkligt har ordet ”människa” ett maskulint personligt pronomen på spanska. På svenska har ”människa” ett feminint pronomen. Det naturliga vore då att *hon*, ”människan” skulle bekönsas som kvinna, men resultaten av rapporten visar motsatsen. Maria Hedlin menar att så länge mannen står som norm för det mänskliga kommer kvinnor aldrig att få samma status som mäns värderingar och mäns verksamhet.⁷²

4.1.6 Joaquín Cortés – el príncipe del flamenco (*Caminando*)

Texten (Joaquín Cortés – flamencoprinsen) skildrar den kända flamencodansören Joaquín Cortés (JC) som föddes 1969 i Córdoba, Spanien i en zigenarefamilj. Textens första del är skriven i tredje person och anger en kort beskrivning av JC:s bakgrund. Underrubrikerna är: ”JC pratar om sin familj”, ”Om zigenare och flamencon”, ”Om sina dansföreställningar”. Andra delen av texten är skriven i jag- form, som en intervju.

Familjen är mycket viktig för JC och han bor med dem i ett stort hus i centrala Madrid. JC började dansa som tolvåring. Tre år senare blev han antagen till Spaniens nationella Balettkompani. Snart blev han solodansare och reste med kompaniet i hela världen. 1992 blev han självständig dansare och skapade sitt eget kompani. Över en miljon människor har sett hans föreställningar i alla världens kontinenter. JC talar i texten om sin identitet som zigenare och om den diskriminering som hans folkgrupp har upplevt under lång tid: ”Vi zigenare har en upprorisk själ. Under sekel har vi blivit, förföljda, misshandlade och kränkta. Den enda möjligheten till motstånd och protest har varit musiken och dansen”. JC är stolt över att vara zigenare: ”med flamencon visar vi världen att vi är lika värdiga som alla andra etniska grupper. Jag tror att vi har fått upp världens ögon för flamencon. För mig är det en stolthet som zigenare”.

Det är tydligt att texten betonar den etniska tillhörigheten hos en ung man. JC skildrar sig själv med en stark tillhörighetskänsla med sitt folk. I texten framkommer att han bor i ett stort hus i Madrid med sin familj.

Dansen anses vara ett kvinnligt område i allmänhet, men flamencokulturen har ett annat synsätt på dansen. Det finns solo -flamencodans som utförs enbart av kvinnor medan

⁷¹ Skolverkets rapport nr. 285 s. 31

⁷² Hedlin (2004) s. 17

andra bara dansas av män. I flamencodansen är Hardings symboliskt genus tydligt (de föreställningar som anses manliga eller kvinnliga) och därför ifrågasätts inte JC:s manlighet. Dessutom går det kulturella arvet från generation till generation. Det var en morbror som introducerade och lärde honom grunderna i flamencodansen. JC beundrade sin morbror så mycket att han var ”en gud” för honom. På så sätt förstärks JC:s individuella genus: det var en man som lärde honom dansen. JC följer genuskontraktet som man och det förväntas av mannen att han skyddar sin familj, vilket han gör.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att kvinnor framställs på ett positivt sätt i tre texter: ”soy Eva”, ”Conchi y Conchita” och ”¿Quién es Barbara Dührkop?” Kvinnlig framställning är negativt i texten som handlar om Eva Perón, och män framställs positivt i texterna som presenterar manliga huvudkaraktärer.

4.2 Intervjuer

Undersökningsresultatet presenteras och kategoriseras utifrån följande teman: framställning av kvinnor och män i lärobokstexter, lärarnas förhållningssätt till genusfrågor i lärobokstexter och behandling av genusfrågor i språkundervisning. Likheter och skillnader i svaren har analyserats och exemplifieras med citat från intervjuerna.

4.2.1 Framställning av kvinnor och män utifrån intervjusvar

I intervjuerna beskriver lärarna vilken sorts människor som de uppfattar att texterna handlar om med avseende på klass, etnicitet, åldersgrupper och genus. De intervjuade lärarna anser att både *Caminando* och *¡VENGA!* har texter som handlar om ungdomar i samma ålder som eleverna på gymnasienivå.

Lärarna som använder *Caminando* anser att boken, i det hela, framställer män och kvinnor på samma sätt och i samma utsträckning: ”Unga kvinnor presenteras precis som killar; jag menar att det finns nästan inga skillnader mellan tjejer och killar i texterna”.

Lärarna som använder *¡VENGA!* tycker att boken fokuserar mest på manliga karaktärer:

Det är mer fokus på pojkar, ungdomar från medelklasshem. Det är de som är huvudpersonerna, det är de som är förälskade, det är de som ska ha sina betyg, det är de som har fest. I texterna är kvinnan lärare eller mamma; texterna är utifrån pojkars perspektiv.

De två lärarna som använder *¡VENGA!* anser att vissa karaktärer som till exempel lärare och mödrar framställs negativt: ”Det är kvinnan som är hysterisk, lärare och mamma.

Pappan kommer inte hem, föräldrarna är alltid lite jobbiga och lärarna är alltid lite fåniga.” Den andra läraren tycker likaså, att kvinnor förlöjligas i texterna: ”Det är klart att mamman framställs väldigt negativt, lite ironiskt, man skrattar åt henne.” Resultaten visar att lärarna anser att framställningen av kvinnor är sämre än framställningen av män i boken *¡VENGA!*

4.2.2 Eva

Lärarna beskriver karaktären Eva som ”en vanlig spansk standardtonåring” eller ”en ung normal tjej i Spanien”. En av lärarna som uppfattar att läroboken *¡VENGA!* främst fokuserar på manliga karaktärer, anser att texten ”Soy Eva” är den enda i boken som framställer en kvinnlig karaktär som huvudperson och hade önskat sig en motsvarande manlig karaktär:

”Soy Eva” är den enda text som representerar en tjej. Det hade blivit intressant att också ha en text som representerar en kille, en text som skulle heta ”Soy Manuel”. Vad hade de skrivit om honom? Hur ser han ut?

4.2.3 Conchi y Conchita

Båda lärarna som använder boken *Caminando* anser att texten handlar om kvinnans arbetssituation i Spanien, och hur situationen har förändrats för den nya generationen:

Texten visar att situationen i Spanien har förändrats. Conchis mamma, Conchita är en traditionell kvinna som tar hand om barnbarnen och dottern Conchi är en modern kvinna som arbetar och därför passar hennes mamma barnen. Hon måste arbeta utanför hemmet på grund av ekonomiska behov.

En av lärarna anser dock att författarna kunde inkludera en text som behandlar kvinnans arbetssituation i Latinamerika:

En femtedel av boken pratar om kvinnans situation i Spanien. Boken innehåller fem kapitel. Det kanske hade varit bättre om de hade pratat om kvinnans situation i Latinamerika, inte bara i Spanien.⁷³

4.2.4 Eva Perón

Resultaten visar att tre av de fyra intervjuade lärarna anser att Eva Perón framställs negativt i texten. Lärarna reflekterar över användning av ord som beskriver EP som oäkta, martyr, populist och opportunist. Följande citat presenterar åsikter av de tre lärarna:

Det finns framför allt ett ord där som jag vände mig mot. *Bastarda* det är väldigt negativt, det betyder ”oäkta”. Det betonas mycket att hon gick från man till man som ett bi flyger

⁷³ I boken finns ett kapitel (unidad 3) som talar om kvinnors livssituation i Spanien. En av texterna är ”Conchi y Conchita” (se 4.2).

från blomma till blomma. Det står att hon var martyrs men det framgår inte riktigt varför hon var martyrs? I slutet av texten ifrågasätts hon med frågan: Var hon en opportunist eller en hjältninna? Men innan denna fråga har man redan sagt att hon hade många män som hon lämnade när hon ville; att hon använde alla för att nå makten och att hon var populist. Det sägs i texten att hon hjälpte människor men texten dömer henne som opportunist och inte som hjältninna.

En lärare anser att texten ger en sann framställning av Eva Perón:

Texten talar om att hon var känd som opportunist, och det är sant. Hon var en opportunist och intelligent kvinna som kunde manipulera sin man. Texten är en biografi; en kvinna som var radioröst, modell och skådespelerska då hon träffade Perón. Det vore intressant att veta hur hon kunde komma in i politiken, hur hon kunde manipulera Perón och hur hon gjorde för att få anhängare, och slutligen hur hon blev ett helgon. För många argentinare är hon ett helgon. Hon hjälpte de fattiga med kläder och mat, men hon var en populist och en opportunist också.

4.2.5 Barbara Dührkop

Resultaten visar att lärarna menar att Barbara Dührkop framställs som en person som kämpar, att hon är en martyrs och en kvinna som har lidit: ”jag ser på bilden att hon har lidit mycket”. En av lärarna är övertygad om att texten problematiserar terrorismen i Spanien och presenterar ”en svensk integrerad i det spanska samhället”. Läraren anser att det inte finns något medvetet genusperspektiv i denna text:

Det är ett exempel av civilkurage och en kämpade kvinna men jag tror inte att de som skrev boken tänkte ha ett genusperspektiv i denna text som de gjorde i kapitel 3.

4.2.6 Miguel Ángel Blanco

Samtliga lärare tycker att Miguel Ángel Blanco framställs positivt och anser att texten är objektiv: ”han var både politiker och vanlig människa, han älskade sitt land också”. En av lärarna som för tillfället använder boken *¡VENGA!* anser att texten inte är tänkt för att genomföra en undervisning med genusperspektiv:

Jag tror mer att det är en bild av en människa än att det är en bild av en man. De kunde ha valt en kvinna också, men man gör inte det av någon anledning. Detta är en autentisk historia. Hade den inte varit autentisk så hade de i alla fall valt en man. Jag tror inte att man tänker jämställt när man skriver texter. Det finns en annan fokus tycker jag i MAB-texten än i texten om EP men det finns en poäng med att det är en man av folket, en vanlig människa.

Den andra intervjuade läraren som använder boken *¡VENGA!* anser också att det är skillnader i representationer av kända män och kvinnor i texten, eftersom det är olika typer av texter:

Texten om Eva Perón är gjord för att ställa en fråga enligt rubriken *¿Heroína o no?* Den är skriven för att diskutera om hon var en hjältinna eller ifrågasätta det. Men däremot så handlar inte texten om Miguel Ángel Blanco om att man skulle ifrågasätta honom överhuvudtaget.

4.2.7 Joaquín Cortés

Lärarna som använder boken *Caminando* i sin undervisning beskriver framställningen av Joaquín Cortés som ”en internationellt karismatiskt flamencostjärna, snygg, sexig och dominant”. Båda lärarna förhåller sig kritiskt till texten och redogör för de olika anledningarna till varför de inte vill använda texten i undervisningen: ”Sanningen är att denna text ger jag aldrig till mina elever för jag tror att de inte kommer att bli intresserade.” Den andra läraren tycker att bilden av JC som publicerades med texten kan påverka elever negativt:

På bilden har han många kvinnor omkring sig, naturligtvis är han dansör. Hur kan det vara möjligt att presentera en halvnaken man i en lärobok? Det är väldigt provokativt, man kan påverka eleverna. I ett klassrum finns människor med olika kulturer och religioner. Det kan finnas en religiös tjej i klassen och att se en man på detta sätt kan vara en kränkning. Bilden kan dock vara en källa till mycket vokabulär på lektionerna. Jag tror att det är syftet med bilden.

4.2.8 Lärarnas förhållningssätt till genusfrågor utifrån intervjuvar

Samtliga lärare hade inte tänkt (före de individuella intervjuerna) att de kunde arbeta med genusperspektiv på lärobokstexter. Svaret från de fyra lärarna visar att lärarnas syn är samstämmiga:

Vi diskuterar faktiskt inte så mycket innehållet i texterna med eleverna. Eftersom det inte finns ett tema i boken som behandlar bara män, då har jag inte tänkt så mycket hur de är representerade. Jag tror inte att jag tänker så mycket på jämställdhet på spanskan det är i så fall om vi diskuterar ämnet jämställdhet man tar ett exempel, men i samhällskunskap gör man ju det naturligt tycker jag.

Resultaten visar att lärarna inte använder sig av ett genusperspektiv i de texter som handlar om ETA:s offer. Lärarna anser att texterna har ett annat syfte och genusperspektiv är då inte viktigt att fokusera på. Följande citat är ett svar av två lärare som talar om de två olika texterna om ETA:

Nej, det är oväsentligt och som samhällskunskapslärare så fokuserar jag bara på ETA, det är mitt ämne också. Det handlar mycket om ett samhälle som opponerar sig. Det handlar om ett samhälle som enades; inte om en person.⁷⁴ Det kunde vara vem som helst. Jag tror inte att de som skrev boken tänkte ha ett genusperspektiv. Texten presenterar

⁷⁴ Läraren talar om texten om MAB i boken *¡VENGA! tercer paso*.

problematiken terrorism och det är en slump att texten handlar om en kvinna, det kunde ha varit en man. Jag tror inte att det är könet som spelar roll i texten. Jag tror inte att de har valt att ha henne i boken för att hon är kvinna.⁷⁵

De tre intervjuade lärarna som anser att Eva Perón framställs negativt i texten, påstår att texten kunde fokusera på andra aspekter om EP och ifrågasätter författarnas perspektiv på EP:s privata liv:

Varför tar de fram hennes kärleksliv? Det är en del om hennes myt men texten skulle framställa henne på ett mer objektivet sätt, med fakta istället för åsikter. Det är lite märkligt fokus, för mig hade det varit intressant att veta om hennes politik och hennes ambition och det hon gjorde. Frågan är om bokförlaget någonsin skulle beskriva en man så. Det klart att det finns män som går från den ena till den andra också oavsett position i samhället.

Att hon var en opportunist... jag tror inte heller att man hade lagt det perspektivet på en man. De skulle ha tagit ett politiskt perspektiv, vad har han lyckats med, kommit fram till och skapat för sitt folk? Och detta att folket ifrågasatte henne om att hon verkligen var en hjältinna, jag kan inte se en text om en man på det sättet framför mig.

Sedan är det möjligt att EP hade den bakgrunden. Frågan är om den är intressant för eleverna? Vad vill man ge eleverna med texten? Vad är syftet med texten? Man lär de inte bara spanska i en sådan text som handlar om en verklig person. Man lär om personen, och en kultur och ett land. Det är kanske den enda gången de läser en text om Eva Perón, kanske läser de aldrig mer om Argentina. Författarna måste tänka på vad de skriver, inte bara på grammatik.

Även om inte intervjuade lärare hade tänkt på genusperspektivet i lärobokstexter, har lärarna i allmänhet en jämställd syn på sin undervisning:

Det finns frågor som inte har med läroboken att göra utan mer om hur man betar sig i klassen. Att man gör lika många frågor, om flickor och pojkar kommer till tals lika mycket i klassen. Att jag som lärare behandlar de lika och att de samarbetar i klassen i blandade grupper, både killar och tjejer. Det är någonting som en lärare måste titta på. I det svenska samhället är jämställdhet väldigt viktigt.

Resultatet av intervjuerna visar att lärarna anser att båda läroböckerna har texter som handlar om ungdomar. Dock förekommer skillnader i resultaten när det gäller framställning och kvantitet av män respektive kvinnor. De lärare som använder *Caminando* anser att boken i allmänhet behandlar män och kvinnor på samma sätt och utsträckning. Lärare som använder *¡VENGA!* anser att framställning av kvinnor är sämre än framställning av män och texterna fokuserar mest på manliga karaktärer. Tre lärare

⁷⁵ Läraren talar om texten om BD i boken *Caminando de nuevo* 3.

anser att Eva Perón framställs negativt och en lärare anser att texten ger en sann framställning av EP.

5 Diskussion

I denna del diskuteras resultatet av textanalyser och intervjuer. Jag redovisar svaren på arbetets frågeställningar var för sig för att klargöra mina resultat.

5.1 Framställning av kvinnor och män i lärobokstexter

Textanalyserna och intervjuerna visar att kvinnor framställs positivt i tre texter: ”Soy Eva”, ”Conchi y Conchita” och ”¿Quién es Barbara Dührkop?” Texterna beskriver och presenterar kvinnans livs- och arbetssituation i Spanien.

I 4.1.1 framställs Eva, som en ung kvinna i Spanien förväntas man stanna hos föräldrarna tills man är myndig. Texten kan användas i undervisningen för diskussion med eleverna om de kulturella skillnaderna mellan genuskontraktet i Spanien och i Sverige och på så sätt uppfylla ett av kursmålen som finns kursplanen i moderna språk: att göra iakttagelser av några tydliga skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter.⁷⁶

När författarna skall beskriva familjeförhållanden i en lärobok står de inför ett svårt val. Blir denna bild realistisk? Kulturella skillnader finns inom ett samhälle också. Uppenbarligen har texterna i 4.1.1 och 4.1.2 som syfte att informera elever om vardagsliv, levnadssätt och traditioner i Spanien för att de ska ”kunna göra iakttagelser av några tydliga likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter.”⁷⁷ Båda texterna skulle kunna diskuteras utifrån aspekter som flera språkforskare, som Kirsch, Tornberg, De la Cuesta och Gagnestam, problematiserar i sina undersökningar. Som till exempel hur läroböcker påverkar elevernas syn på den främmande kulturen (se 2.4).

Textanalysen av ”¿Heroína o no?” visar en negativ framställning av Eva Perón i vilken hon nervärderas och förlöjligas. Bo Lundahl menar i sin artikel *Att läsa aktivt, kreativt och kritiskt* att en författare påverkar läsarens sätt att läsa en text genom språkliga, innehållsliga och strukturella vägval.⁷⁸ En stor del av inläringen är de kulturella aspekterna i ett främmande språk, och författarna och förlagen har därmed ett stort ansvar för de texter

⁷⁶ Kursplan i moderna språk steg 3 www.skolverket.se

⁷⁷ Kursplan i moderna språk steg 3 www.skolverket.se

⁷⁸ Lundahl i Ferm & Malmberg (2001). s. 100

som publiceras och det innebär att läromedelsförfattarens röst finns närvarande i materialet.⁷⁹ Författarens politiska ideologi gentemot EP:s ideologi reflekteras i läroboken. Som läsare kan man fråga sig på vilka andra sätt man kan skriva om ämnet? Går det att skriva om en personlighet på ett politiskt neutralt sätt?

Lärare i Sverige har numera stor frihet att bestämma vilka texter i läroboken som ska behandlas i klassrummet, och därmed har läraren ett stort ansvar eftersom det är han eller hon som presenterar och väljer stoffet till eleverna. För att kunna undervisa om värdegrunden krävs att läraren har genusperspektiv i sin undervisning för att aktivt och medvetet kunna främja jämställdhet. Det är lärarens uppgift att förmedla och förankra dessa värderingar hos eleverna.

Jag anser att texten om Eva Perón skulle kunna användas i undervisningen men med en kritisk läsning. ”En kritisk läsning ifrågasätter texters ideologiska antaganden och påståenden, och härtill krävs texter som provocerar.”⁸⁰ För att kunna genomföra detta krävs att läraren har genusmedvetenhet, eftersom: ”Kritisk läsning inbegriper även en kritisk medvetenhet om vad läsning innebär och insikter om texters kulturella dimensioner vad det gäller innehåll och språk.”⁸¹ Texten är inte genusmedveten eftersom den aldrig beskriver EP:s arbete för jämställdhet mellan män och kvinnor och för kvinnors rösträtt.

Textanalyserna och intervjuerna visar att män framställs positivt i texterna ”Sangre, dolor y lágrimas” och ”Joaquín Cortés -el príncipe del flamenco”. Texten som presenterar Joaquín Cortés fokuserar på hans identitet som en stolt zigenare.

Enligt Skolverkets rapport nr. 284 behandlas de nationella minoriteterna mycket marginellt i de granskade läroböckerna och vissa minoriteter behandlades inte alls (bland dessa, romer) vilket innebär att elever med dessa etniska tillhörigheter kan känna sig exkluderade.⁸² Texten om JC kan anses som ett försök att problematisera det mångkulturella samhället. Det är den enda text i hela boken som behandlar en minoritet som faktiskt också finns i Sverige. Texten lyfter fram romer som en diskriminerad minoritet och hur en man från den minoriteten genom sin karriär lyckas bli en symbol för framgång i det nutida spanska samhället. De kända män som framställs i läroböckerna är män i samma generation, men blev kända av helt olika anledningar. Båda männen tillhör olika etniska minoritetsgrupper i Spanien även om båda två är spanska medborgare. Miguel Ángel Blanco hade baskiskt ursprung och Joaquín Cortés är zigenare.

⁷⁹ Sundberg i Tornberg (2006) s. 45

⁸⁰ Lundahl i Ferm & Malmberg (2001). s. 101

⁸¹ ibid. s. 101

⁸² Skolverkets rapport nr. 284 s. 49

Resultaten visar att texter i boken *¡VENGA!* överensstämmer med tidigare forskningsresultat där majoriteten av läroböcker har en kvinnlig underrepresentation och mannen är normen.⁸³ Den enda texten i boken *¡VENGA!* som representerar en kvinna som huvudperson är ”Soy Eva”. Detta innebär att kvinnor är underrepresenterade i läroboken.

5.2 Framställning av genuskurser i texterna

I texterna ”Soy Eva” och ”Conchi y Conchita” följer kvinnorna Hirdmans genuskontrakt, det vill säga de agerar som det förväntas i det nutida samhället och diskursen är att de lever ett normalt liv som kvinnor gör i Spanien. Familjeproblematiken med balansen mellan familjeliv och yrkesliv anges av författaren som ett ”kvinnoproblem” när det är uppenbarligen ett samhällsproblem.

I texten ”¿Quién es Barbara Dührkop?” ändras genuskursen från en kvinna som har en traditionellt kvinnlig roll (hon gör det som förväntas av samhället: gifta sig, följa sin man till Spanien, få och passa barn osv.) till att få ett arbete inom EU och arbeta för demokratin. Skolverkets rapport nr. 285 finner i de granskade samhällskunskapsböckerna att i avsnitten som behandlar internationell politik är män kraftigt överrepresenterade.⁸⁴ Texten om BD är då ett undantag, eftersom den framställer en kvinnlig politiker som sitter i Europaparlamentet och är kvinna.

I texten ”¿Heroína o no?” bryter Eva Perón mot Hirdmans genuskontrakt då hon levde ett liv som kritiserades av en del argentinare på 1940-talet. EP:s privata liv ifrågasätts i texten. Framställningen av kända kvinnor i båda läroböckerna handlar om kvinnor som hade en annan sysselsättning innan de gifte sig. Som konsekvens av att vara gifta med män som hade politiska intressen blev de politiskt aktiva själva. Båda kvinnorna hade ett liv före äktenskapet och ett annat liv efteråt.

Båda läroböckerna tar fram ämnet terrorismen i Spanien och varje bok presenterar en text där ett offer för den terroristiska organisationen ETA framställs. En framställer en man, den andra boken en kvinna. Ett av offren miste livet, det andra förlorade sin man.

Representation av män i båda läroböckerna är positiva och följer huvudtendensen i tidigare forskning som visar att mannen är normen och män är överrepresenterade.⁸⁵

Boken *Caminando* problematiserar genomgående könsrelationer och har ett avsnitt med flera texter där kvinnor är huvudpersonerna och framställs på ett positivt sätt. Läroboken

⁸³ Skolverkets rapport nr. 285 (2006) s. 31-32

⁸⁴ Skolverkets rapport nr. 285 s. 32

⁸⁵ *ibid.* s. 33

¡VENGA! har däremot bara en text som framställer en av de många kvinnor i den spansktalande världen som är eller har varit politiskt aktivt: texten om Eva Perón.

Som en sammanfattande slutsats kan vi konstatera att det förekommer variationer mellan de analyserade texterna där några få texter i läroböckerna är genuskänsliga eller genusmedvetna.

5.3 Lärarnas förhållningssätt till genusfrågor i lärobokstexter

Lärarna visste att intervjun skulle handla om läroböcker de använder i sin undervisning. Inga av de intervjuade lärarna visste innan intervjun ägde rum, att min undersökning fokuserar på genusperspektiv i lärobokstexter. Detta faktum gjorde att spontana svar kom fram under de individuella intervjuerna. Intervjuresultaten visar att ingen av lärarna hade tidigare tänkt på genusperspektivet i texterna.

5.4 Behandling av genusfrågor i språkundervisningen

Lärarna använder texter för egna behov och syften. Det verkar finnas en tendens att texterna används mest i språkliga syften för grammatikens och ordkunskapens skull och genus problematiseras inte i språkundervisningen. Lärarna fokuserar på att uppnå de grammatiska målen som kursplanen anger. Som jag redan påpekat, tas inte genusperspektiv och jämställdhet upp explicit i kursplanerna i moderna språk (se 2.2). Läroplanen har ett tydligt genusperspektiv men intervjuresultatet visar att kännedom om jämställdhet i läroplanen varierar. En av lärarna visste inte att jämställdhet nämns i läroplanen; de andra tre kände i viss mån till det. Detta kan vara en anledning till att genusaspekter inte diskuteras under lektionerna i språk trots att det är nödvändig att göra det för att främja ett jämställt samhälle. Som en sammanfattande slutsats kan vi konstatera att genusfrågor behandlas inte i språkundervisningen.

6 Slutsatser

Av tidigare forskning om kulturbilder och representation av kulturer i språkundervisning kan vi sammanfatta att läraren har en krävande och svår uppgift: att hjälpa elever att skapa ett kritiskt och jämställt förhållningssätt till kulturella bilder av främmande språk. Intervjuade lärare förhåller sig kritiska gentemot läroboksförfattarna och väljer själva vilka texter de presenterar för sina elever. De analyserade texterna visar att män betraktas som viktigare och har högre status. Dock diskuteras inte genusaspekter i språkundervisningen.

Anledningarna är att lärarna fokuserar mest på att uppnå de grammatiska och språkliga målen och att de har en mycket vag bild av läroplanens innehåll angående jämställdhet. Det skulle behövas lärarseminarier där lärare kan diskutera jämställdhet med varandra utifrån läroplanen. Detta skulle främja en genusmedveten och genuskänslig syn i språkundervisningen. På så sätt skulle lärare kunna välja att undervisa med genusmedvetna läroböcker och bokförlagen skulle behöva publicera bättre läroböcker än de som redan finns. Det är lärarens ansvar att diskutera genusfrågor med eleverna och välja genusmedvetna och genuskänsliga texter i undervisningen. Det är också lärarens val att diskutera genusfrågor med andra lärare för att kunna erbjuda en genusmedveten undervisning. Efter intervjuerna var alla intervjuade lärare villiga att fortsätta diskutera genus i läroböcker. En läsning av texterna med "genusglasögonen" gjorde att nya reflektioner kom fram. Jag är öppen för framtida diskussioner som behandlar genus i undervisningen.

Min slutsats är att det är författarens, förlagets och slutligen, lärarens ansvar att behandla genusfrågor i undervisningen.

Bilder som finns i de analyserade lärobokstexterna visar intressanta genusaspekter. Som ett exempel på vidare forskning vore det intressant att genomföra en bildanalys av läroböcker. En annan aspekt som skulle kunna undersökas är elevernas uppfattning av lärobokstexter utifrån genusperspektiv.

Källförteckning

- Beckius, Carin. (1987). *Granskningsrapport om könsroller i grundskolans läroböcker i engelska, tyska och franska*. Stockholm: SIL Statens Institut för läromedelsinformation.
- Bell, Judith. (2000). *Introduktion till Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- De Beauvoir, Simone. (1949). *Le Deuxième Sexe*. New York: Bantan Books.
- De la Cuesta, Isabel. (2005). Hur presenteras den spanskspråkiga kulturen i de läromedel i spanska som produceras i Sverige? I Larsson & Valfridsson (red.) *Forskning om undervisning i främmande språk* Växjö Universitet.
- Edlund, Ann- Catrine. (2007). *Språk och kön*. Nordstedts Akademiska förlag.
- Elmrud, Sofia & Åström, Anton. (2006). *Genuskonstruktion i tio texter ut två läromedel avsedda för gymnasieskolans kurs, Engelska A*. Göteborgs Universitet.
- Frank – Michael Kirsch. (2004). Språk och läroböcker i språknickel till andra kulturer. I Pirjo Lahdenperä, *Interkulturell pedagogik i teori i praktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Ferm, Rolf & Malmberg, Per. (red) (2001). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning*. Myndigheten för Skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Gagnestam, Eva. (2005). *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Harding, Sandra. (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. NewYork: Routledge.
- Hedlin, Maria. (2004). *Lilla Genushäftet* Kalmar University.
- Hedlin, Maria. (2006). *Jämställdhet-en del av skolans värdegrund*, Stockholm: Liber.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne. (2003). *Genus-om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.
- Hirdman, Yvonne. (2007). *Gösta och genusordningen*. Stockholm: Ordfront.
- Johansson & Svedner.(2001). Examensarbetet i lärarutbildningen. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lantz, Annika.(2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan & Ohrlander, Kajsa (2005). *Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program och kursplanetexter*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, Bo. (1998). *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Långström, Sture.(1997). Doktorsavhandling *Författarröst och lärobokstradition – en historiedidaktisk studie*. Umeå Universitet.
- Norstedts spanska ordbok. (2002) *Edición para estudiantes*.
- Skolverkets rapport 284 (2006). *Läromedelsroll i undervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets rapport 285 (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?* Stockholm: Skolverket.
- Språkrådet. *Svenska skrivregler*. (2008) Stockholm: Liber.
- Tegnebo, Linda. (2008) *Genus i gymnasieskolans läroböcker - Hur genus framställs och konstrueras i samhällskunskapsböcker, en diskursanalytisk undersökning*. Högskolan i Halmstad.
- Tornberg, Ulrika. (2000). Doktorsavhandling *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation och kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Uppsaliensis. Uppsala Studies in Education 92.
- Tornberg, Ulrika. red. (2006). *Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker*. Örebro Universitet.
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Von Wright, Moira. (1999). *Genus och text*. Stockholm: Skolverket.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt- Marie. (2001). *Kön och Kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

- Kursplaner för gymnasieskola i moderna språk steg 4-5 Kurskod: MSPR 1204:
www.skolverket.se (Hämtad 21/5-09)
- Lpo 94 www.skolverket.se (Hämtad 11/1-09)
- Skolverket (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2000) *Gy 2000:18 Språk, kursplaner och betygskriterier*. Borås

Läroböcker

Vanäs-Hedberg, Margareta et.al ;*VENGA! Tercer paso* (1999) och (2006) 3 uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Vanäs-Hedberg, Margareta et.al ;*VENGA, VAMOS!* (2006) 3 uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Waldenström, Elisabeth et.al *Caminando de nuevo* 3.(2002) Stockholm: Natur & Kultur.

Andra Källor

www.jamstalldhet.nu (Hämtad 15/1-09)

www.jamstalldskola.se (Hämtad 18/5-09)

Fyra kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma lärare.

Telefonsamtal med Anna Gezelius 09-05-13

Bilaga 1. Intervjufrågor

Etablering av frågeområdet:

1. Vilka fördelar/nackdelar ser du med att använda läroböcker?
2. Hur har läromedlet valts? – arbetslaget?
3. Vilka kriterier har du på en ”bra lärobok”?
4. Kan kursmålen uppfyllas genom arbete med boken?
5. Synpunkter?

Representationen av genus:

6. Vilken sorts människor handlar texterna om (texten om Eva/Conchi)?
7. Vilken klass, etnicitet, åldersgrupp och social tillhörighet hittar du i texterna?
8. Vilka konflikter/problem ställs män/kvinnor inför?
9. Hur representeras män i texterna?
10. Hur representeras kvinnor i texterna?

Presentation av kända personer:

11. Hur anser du att Eva Perón / Barbara Dührkop framställs i texten?
12. Vad tycker du om detta? / Hur ser du på detta sätt att skildra EP?
13. Hur anser du att Miguel Angel Blanco/Joaquín Cortés framställs i texten?
14. Synpunkter?

Problematisering av genus:

15. Hur yttrar sig problematisering av genus?
16. Finns det stereotypa framställningar av män och kvinnor i böckerna?
17. Går det att använda lärobokstexter utifrån ett genusperspektiv i klassen?
18. Känner du till vad som står i läroplanen och kursplaner angående jämställdhet?
19. I vilken grad stämmer läroböckernas framställning av genus överens med synen på jämställdhet i läroplaner?⁸⁶

Jag har inga fler frågor. Har du något mer att ta upp innan vi avslutar intervjun?

⁸⁶ Denna fråga ställde jag aldrig eftersom lärarna endast hade en mycket vag bild av läroplanens innehåll angående jämställdhet.