



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Könsroller i läroboksdialoger:
en granskning av tre populära läroböcker i engelska
för årskurs 8 ur ett genusperspektiv**

Rebecca Vikingsson och Somayeh Kazemi

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2020
Examinator: Ola Strandler

Sammanfattning

Titel: Könroller i läroboksdialoger: en granskning av tre populära läroböcker i engelska för årskurs 8 ur ett genusperspektiv

Title: Gender roles in textbook dialogues: a study of three popular English textbooks for Swedish year 8 from a gender perspective.

Författare: Rebecca Vikingsson och Somayeh Kazemi

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Ola Strandler

Nyckelord: performativitetsteori, läroböcker i engelska, jämställdhet, kön/genus, läroboksdialoger, kritisk diskursanalys, läromedelsgranskning

Syftet med denna uppsats är att bidra med kunskap om jämställdhetsfrågan i läroböcker i engelska. Med Judith Butlers performativitetsteori som utgångspunkt har vi granskat dialoger i tre populära läroböcker i engelska för årskurs 8 som används i svenska skolor: *What's Up?*, *Awesome* och *Wings*. Utifrån våra frågeställningar vill vi undersöka vilken bild av könroller som skapas/reproduceras genom texterna och hur de utövas. Vi tittar även närmare på hur de förhåller sig till klassiska könsstereotyper och huruvida texterna är representativt jämställda i fråga om könsrollsrepresentation och talutrymme. I studien har vi använt oss av både kvalitativa och kvantitativa analysmetoder. Genom en kvantitativ analys har vi på ett övergripande sätt undersökt huruvida något av könen har en större förekomst och representation i materialet än det andra genom att bland annat titta på hur mycket talutrymme respektive samtalsdeltagare får. Den kvalitativa analysen har vi gjort på tre utvalda dialoger som till utformning, innehåll och deltagarkonstellation har varit jämförbara. Vi har i analysen tittat närmare på innehållet i dialogerna i ett försök att avgöra hur kön skapas och (re)presenteras i dialogerna och huruvida det förekommer könsstereotypa inslag. Resultaten visar i likhet med tidigare forskning att män är överrepresenterade i två av böckerna och att de överlag får mer talutrymme än de kvinnliga samtalsdeltagarna. Vidare visar den kvalitativa analysen att alla de tre undersökta dialogerna innehåller könsstereotyper av olika omfattning. Det finns ett fåtal normbrytande inslag som ger en mer nyanserad karaktärsuppbyggnad i en av dialogerna, men överlag är det klassiska könsnormer som reproduceras genom texterna.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	1
2.1 Styrdokument och jämställdhet	2
2.2 Läromedel och läroböcker.....	3
2.2.1 Läroboksdialoger.....	3
2.2.2 Läroböckernas roll och funktion	3
2.3 Läromedelsgranskning	4
3. Teoretiskt ramverk	5
3.1 Centrala begrepp	5
3.1.1 Genus, kön och könsroller.....	5
3.1.2 Stereotyper	6
3.1.2.1 Stereotyper om språkbruk	7
3.2 Språk och genus	8
3.2.1 Butlers performativitetsteori	9
3.3 Kvinnospråk och mansspråk	10
3.3.1 Talutrymme	11
3.3.2 Samtalsstil	11
3.3.3 Humor.....	12
4. Forskningsöversikt	13
5. Syfte och frågeställningar	15
6. Metodologisk ansats	16
6.1 Val av material	16
6.2 Metod	17
6.2.1 Kvantitativ analys.....	17
6.2.2 Kvalitativ analys av tre utvalda dialoger.....	18
6.3 Forskningsetik	20
6.4 Kvalitetsdiskussion.....	20
7. Resultatanalys	21
7.1 Kvantitativ analys av dialogerna i läroböckerna <i>Wings</i> , <i>What's Up?</i> och <i>Awesome</i>	21
7.2 Kvalitativ analys av tre utvalda dialoger.....	24
7.2.1 Presentation av dialoger	24

7.2.1 Könsstereotypa föreställningar i texten.....	25
7.2.3 Skapande av kön genom talhandlingar.....	26
7.2.3.1 Sarkastiska kommentarer	26
7.2.3.2 Ansvarstagande reflektioner.....	28
7.2.3.3 Subversivitet genom talhandlingar.....	29
7.2.3.4 Underförstådda antaganden i talhandlingar.....	30
7.3 Sammanfattning och slutsatser av analysresultat	31
8. Slutdiskussion	33
Referenser	35
Bilaga – Talutrymme och Rollfördelning.....	39

1. Inledning

Som lärarstudenter har vi under vår VFU (den verksamhetsförlagda delen av utbildningen) stött på ett flertal olika läroböcker som flitigt används i undervisningen. Vår uppfattning efter praktik på olika skolor har varit att de flesta språklärare använder någon form av lärobok, även om många kombinerar det med eget material. Vi valde båda att kritiskt granska de läroböcker vi stötte på och tyckte oss se en övergripande tendens i dessa. Även om flera nyare läroböcker har med avsnitt med tydlig genusinriktning, tycktes många av texterna sakna en genusmedvetenhet. Vi började fundera på vilka implikationer detta kan få för eleverna och vilka aspekter vi som lärare måste ta i beaktande. Utifrån det bestämde vi oss för att vi ville titta närmare på hur läroböckerna förhåller sig till just genusmedvetenhet och jämlikhet mellan könen.

Den svenska skolan utformar sitt arbete kring en fastställd värdegrund. Denna värdegrund samt en beskrivning av skolans jämställdhetsarbete står att finna i såväl läroplanen som skollagen. Detta innebär att material som används i undervisningen faller inom dessa ramar. Läroboken har en framträdande roll inom just engelskundervisning (Skolverket, 2006b). Tidigare fanns en statlig granskning av de läromedel som användes i den svenska skolan, men denna avskaffades på 90-talet och sedan dess ligger granskningsansvaret bland annat på den enskilda läraren (Ammert, 2011). Vi vill i vår studie undersöka om några utvalda läromedel lever upp till läroplanens uppställda mål för jämlikhet i skolan. Detta gör vi genom en såväl kvantitativ som kvalitativ analys av delar av tre läroböcker i engelska för årskurs 8: *Awesome*, *Wings* och *What's Up?*. Studien fokuserar på de könsroller som förmedlas genom läroböckernas dialoger. Den kvantitativa analysen innefattar alla dialoger som förekommer i böckerna, medan vår kvalitativa analys fokuserar på dialoger som är till synes verklighetsbaserade transkriberade samtal. Det är alltså texter som utgår från personer som ska framstå som verkliga. Dialogerna som vi har valt ut är likvärdiga i innehåll och samtalsämne, samt porträtterar personer som är i samma ålder som den tänkta målgruppen.

2. Bakgrund

För många lärare är användning av läroböcker en självklarhet, och framförallt för språklärare utgör de ofta en naturlig utgångspunkt i undervisningen (Skolverket, 2006b). Läroböcker utgör således en viktig del av elevernas lärande och utveckling, och bidrar därigenom till deras uppfattningar av världen. Enligt skolverket ska skolan ansvara ”för att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling” (Skolverket, 2019). Detta arbetsätt innefattar även en utvärdering och granskning av det material som används i undervisningen. Den 12 maj 2005 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att genomföra en granskning av ett antal av läroböcker som förekommer i undervisningen på grund- och gymnasieskolan. Tanken var att därigenom skaffa sig en uppfattning av “hur läroböcker bidrar till undervisningen i frågor som rör kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder” (citerat i Skolverket, 2006a). Skolverkets efterföljande rapport (2006a) ger visserligen ingen information om jämställdheten i läroböcker i ämnet engelska, men den visar

hur viktigt det är att problematisera läroböckernas innehåll och att lyfta fram diskussionen om genusmedvetenhet i läroböcker.

Även internationellt är detta ett ämne som har undersökts i olika granskningsrapporter och på uppdrag av olika organ. I sin rapport för UNESCO från 2007 samlade Blumberg resultaten från ett brett spektrum av forskning på läroböcker i olika delar av världen i relation till könsfördomar. I rapporten kommer han bland annat fram till att kvinnor blir osynliggjorda i läroböckerna. Han påpekar vidare att lärobokens roll vad gäller jämställdhetsfrågan inte får ignoreras. Han hänvisar bland annat till Sadker och Zittleman vars forskning visar att eleverna lägger så mycket som 80 till 95 procent av tiden i klassrummet på läroböcker och att lärarna fattar en majoritet av sina undervisningsbeslut baserat på den lärobok de använder. Detta resultat understöds vidare av en kanadensisk studie gjordes av Baldwin och Baldwin som rapporterar att lärare i genomsnitt använder läroböcker under mellan 70 och 90 procent av klassrumstiden (refererad i Blumberg, 2007). UNESCO-rapporten avslutas med ett kapitel om de nordiska länderna, med särskilt fokus på Sverige, där läroboksreformer ledde till en ökad jämställdhet. Blumberg kommer fram till att Sverige är ledande bland de nordiska länderna vad gäller jämställdhet i skolan. Han påpekar dock att det även finns forskning som visar att läroböcker i den svenska skolan har brister i relation till genusmedvetenhet. Vi vill med vår studie bidra med kunskap om förhållandet mellan könsrollsrepresentationen i engelska läroböcker som används i den svenska skolan och vad som förespråkas i skolans styrdokument.

Vi kommer nedan lite mer ingående utveckla vårt bakgrundsperspektiv vad gäller styrdokument, läroböcker och läromedelsgranskning. Detta är tänkt att bidra med en positionering av vår studie i en pedagogisk kontext.

2.1 Styrdokument och jämställdhet

Sveriges regering har ett nationellt mål för jämställdhet där ett av delmålen är en jämställd utbildning för alla (Regeringskansliet, 2016). Frågan om jämställdhet har också en hög prioritet både i skollagen och skolverkets läroplan för grundskolan. Jämställdhet nämns i skollagen (SFS 2010:800) som ett grundkrav för skolverksamheten: ”utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (1 kap. 5 §). Skolans styrdokument och läroplaner vilar på skollagens tankar och riktlinjer. Skollagens avsikter med alla elevers lika rätt till en jämställd utbildning har fastställts som en del av skolans värdegrund och dess uppdrag enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2019). Att arbeta med jämställdhetsfrågan i skolan består inte bara av ett aktivt arbete att motverka sexuella trakasserier och kränkande behandling kopplat till kön, utan det innebär även ett mer könsmedvetet arbetssätt som ifrågasätter stereotyper och könsfördomar i olika skolsituationer. Enligt grundskolans läroplan är det skolans uppdrag ”att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling” (Skolverket, 2019, s. 6). Läroplanen framhåller vidare att utbildningens organisation bidrar till elevernas uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Trots tydliggörandet av jämställdhetsarbetets betydelse i skolverksamheten finns

fortfarande brister inom detta område över hela landet, vilket rapporteras av Skolinspektionen (2018). Enligt rapporten finns det brister i värdegrundsarbetet för jämställdhetsintegrering och det framgår att ”vissa skolor inte arbetar tillräckligt aktivt med värdegrundsarbete och följer upp huvudmannens åtgärder för att åtgärda brister” (2018, s. 4). Skolverket belyser därför vikten av att jämställdhetsarbetet i skolan ska ske medvetet och systematiskt. Jämställdhet i det systematiska kvalitetsarbetet omfattar tre delar: främjande, förebyggande och åtgärdande arbete (Skolverket, u.å.). Den här studien har det främjande och förebyggande jämställdhetsarbetet i fokus i sitt försök att bidra med kunskap om jämställdheten i läromedel.

2.2 Läromedel och läroböcker

En entydig definition av begreppet *läromedel* är svår att hitta. I läroplanen nämns enbart att det är rektorns ansvar att tillhandahålla läromedel av god kvalitet, men det specificeras inte vad som innefattas i begreppet (Skolverket, 2019). Skollagen fastställer att ”[e]leverna ska utan kostnad ha tillgång till böcker och andra lärverktyg som behövs för en tidsenlig utbildning”, men begreppet läromedel saknas (SFS 2010:800). Ammert (2011) menar att läromedel skulle kunna omfatta i stort sett vad som helst. Han förklarar vidare att det skulle kunna röra sig om allt från ett fordon till en skönlitterär text. Även dataprogram och andra digitala verktyg räknas in i denna genre.

Om vi istället ser till begreppet *lärobok* tycks bilden vara lite tydligare. Läroboken är en särskild typ av text som är producerad för specifika lärsituationer. Böckerna är tydligt uppdelade efter ämne, ålder och skolform och är utformade för att följa såväl skollag som läroplan (Ammert, 2011). Frågan vi ställer oss är om de verkligen följer läroplanens värdegrundsbase och jämställdhetsarbete.

2.2.1 Läroboksdialoger

Ett vanligt inslag i läroböcker för andra- och främmandespråksinlärning är dialoger. Dessa är vanligtvis utformade för att efterlikna och illustrera autentisk interaktion för att ge den tänkta målgruppen en inblick i denna. Ofta är dialogerna även utformade för att presentera olika språkliga funktioner i målspråket (McConachy & Hata, 2013). Poulou (1997) utvecklar detta och beskriver tre pedagogiska funktioner som dialoger i läroböcker för andra- och främmandespråksinlärning har. För det första ska de bidra med kunskap om språkets form, för det andra utveckla förståelsen för språkets pragmatiska aspekter och för det tredje skapa en grund för fortsatta kommunikativa aktiviteter i klassrummet.

2.2.2 Läroböckernas roll och funktion

Läroboken är som nämndes ovan en viktig del i många lärares undervisning. Den överför ett utvalt innehåll som ska motsvara de krav som återfinns i våra styrdokument och även uppfylla det behov som finns hos lärare och elever. Ammert (2011) ser läroboken som en del i en didaktisk kommunikationskedja. Denna kedja har sin utgångspunkt i en samhällskontext som influeras av politiska, kulturella och utbildningsrelaterade aspekter. Kedjan fortsätter sedan via

läroboksförfattarna och bokförlagen för att landa hos lärare och elever. Kommunikationskedjan når sitt mål när eleverna med hjälp av det de har hämtat från läroböckerna kan delta i samhällslivet och på så vis bli en del av kedjans början och den ursprungliga kontexten. Utifrån denna didaktiska kommunikationskedja går det att lyfta fram tre analytiska perspektiv (Ammert, 2011). I det första *processuella perspektivet* analyseras läroboken som en del i en process, någonstans i denna kommunikation kedja. I det andra perspektivet är det strukturen som står i fokus, i form av exempelvis en textuell, semiotisk eller förmedlingsrelaterad struktur. Det *strukturella perspektivet* fokuserar på vad som har påverkat lärobokens tillkomst och dess utformning vid en specifik tidpunkt. Detta perspektiv återfinns med andra ord i början av den didaktiska kommunikationskedjan. Det tredje perspektivet som Ammert (2011) nämner är det *funktionella perspektivet*. Detta perspektiv tittar istället närmare på vad läroboken förmedlar, dess betydelse i undervisningen och dess relation till läsaren. Här befinner vi oss längre fram i kedjan. Vår studie kommer inrikta sig på detta tredje perspektiv med fokus på vad elever och lärare faktiskt gör med boken, hur den upplevs och vad eleverna lär sig av den. Om betoningen läggs på detta funktionella perspektiv, där lärobokens funktion står i centrum, kan detta göras på tre olika sätt. Med det första ligger fokus på hur läroboken används och hur den väljs ut. Den andra funktionen behandlar böckernas innehåll och de olika perspektiv som förmedlas till eleverna genom dessa medan den tredje fokuserar på lärobokens mottagande, alltså elevernas upplevelse av dess innehåll (Ammert, 2011). Den innehållsfokuserade funktionen är den vi kommer lägga fokus på.

Carlson och von Brömssen (2011) tar upp indelningen av forskning om läroböcker och betonar att den ofta delas in i tre typer: *processinriktad*, *produktorienterad* och *användarorienterad*. Den *processorienterade* liknar Ammerts (2011) processuella perspektiv och den *användarorienterade* fokuserar på eleverna och dess mottagande av läromedlen, och placerar sig således i slutet av Ammerts kommunikationskedja. Den *produktorienterade* forskningen är utgångspunkten för deras antologi *Kritisk läsning av pedagogiska texter – genus, etnicitet och andrakategoriseringar* (Carlsson & von Brömssen, 2011). Det är även denna forskningstyp, som ser till innehållet i läroböckerna med efterföljande analys, som utgör fokus för denna studie.

2.3 Läromedelsgranskning

Pedagogiskt material är något som enligt skollagen ska tillhandahållas kostnadsfritt av skolan (SFS 2010:800). Det är upp till varje enskild skola vilket material denna väljer att använda. Som nämdes ovan är det enligt läroplanen rektorns ansvar att se till att alla ”elever får tillgång till och förutsättningar att använda läromedel av god kvalitet” (Skolverket, 2019). Tidigare fanns det olika statliga organ som granskade de läroböcker som användes. Denna statliga förhandsgranskning avskaffades dock 1991 och i och med det lades granskningsansvaret över på framför allt lärarna (Ammert, 2011). Även läromedelsproducenter, föräldrar och skolverket kan anses ha visst ansvar här, men det är i grund och botten skolorna och oftast de enskilda lärarna som väljer ut vilka läromedel som används (Carlsson & von Brömssen). Skolverket har möjlighet att granska läromedel i relation till läroplanen efter det att de har givits ut, men detta är något som endast har skett vid ett tillfälle sedan den statliga granskningen avskaffades

(Carlsson & von Brömssen, 2011; Skolverket, 2006a). Skolverkets rapport från 2006, som bland annat undersökte hur kön framställs i ett urval av läroböcker, fann en överrepresentation av män i materialet och en allmän avsaknad av genusmedveten text. Resultat från såväl svenska som internationella studier pekar vidare på att läroboken har en betydande roll inom undervisningen (Carlsson & von Brömssen, 2011; Ammert, 2011; Skolverket, 2006b). Det tycks vara mycket få lärare som arbetar helt utan lärobok. Läroböcker används på olika sätt av olika lärare, men Skolverkets rapport *Läromedlens roll i undervisningen* från 2006 påpekar att de har ”en stark ställning som riktninggivare i undervisningen” (s. 14). Med andra ord har läroböckerna en framträdande roll inom utbildningen, men saknar vidare granskning och kontroll. Det blir således viktigt att lärarna har kunskap om läromedel och hur de bör utvärderas och analyseras.

3. Teoretiskt ramverk

Här presenteras de begrepp som är centrala för vår studie samt de teoretiska ansatser som är relevanta för vår analys och de slutsatser vi drar utifrån den. Först redogör vi för våra centrala begrepp som genomgående är relevanta i vår analysprocess och efterföljande diskussion. Avsnittet som berör språk och genus är till för att ge en historisk bakgrund till vårt forskningsområde och Butlers performativitetsteori, som är utgångspunkten för vår analys. Avsnitten som relaterar till stereotyper, humor och samtalsstil utgör områden som kommer att exemplifieras längre ner i analysen.

3.1 Centrala begrepp

De begrepp som är centrala för vår uppsats är i huvudsak två: *genus/kön* och *stereotyper*. Nedan följer en redogörelse för dessa begrepp och hur de relaterar till vår studie.

3.1.1 Genus, kön och könsroller

Ordet *kön* har många användningar i det svenska språket. Därför har inte begreppen *kön* och *könsroll* alltid en självklar och entydig definition utan är kontextbundna beroende på vilket perspektiv som anammats. Nationalencyklopedins definition av *kön* är: ”egenskap hos individ som beror på vilken typ av gameter (könsceller) den producerar” (2020). Här avses alltså det biologiska könet. Om diskussionen istället rör mäns och kvinnors roller i samhället är det snarare ett socialt kön som åsyftas. Historiskt har köns- och könsrollbegreppen använts utifrån en dikotomisk tvåkönsmodell, där mannen och kvinnan utgör två motpolar till varandra. Är utgångspunkten ett transperspektiv får begreppen istället en annan innebörd (Magnusson, 2019). *Genus* är ett begrepp som började användas som svensk vetenskaplig term på 1980-talet. Hirdman (2001) var en av de som förespråkade användningen av detta begrepp och menade att svenskan behövde en ny term som kunde komplettera ordet *kön*. *Genus* är ursprungligen en grammatisk term som sedermera har kommit att beteckna ett socialt kön. Begreppet fanns med andra ord redan inom det svenska språket, men med en annan funktion. Ursprunget härrör från engelskans *gender* och dess användningsområde inom engelskspråkig feministisk forskning.

Den korrekta översättningen skulle vara ”socialt kön”, men Hirdman och 80-talets kvinnoforskare valde begreppet *genus* på grund av att det var ”lösgjort ur sitt lingvistiska sammanhang, var *tomt* – och därmed fyllt av löften om oanade förståelser och möjligheter” (Hirdman, 2001, s. 2). Även *genus*-begreppet kan tillskrivas olika definitioner, men är oavsett vilken ”ett begrepp som gäller samhällsnivån och interaktionsnivån och tar utgångspunkt i existensen i samhället av kategorisering och ojämlikhet utifrån könstillhörighet” (Magnusson, 2019, s. 187). Ordet används inte för att beskriva personliga egenskaper, utan snarare för att definiera sociala relationer i interaktionssammanhang eller ur ett samhällsperspektiv. Med begreppet *genus* är tanken att urskilja de sociala och kulturella faktorer som leder till att det finns olika förväntningar på hur män och kvinnor ska vara (Josefsson, 2005). Svaleryd och Hjertson menar på liknande sätt att det inte handlar om “de biologiska skillnaderna mellan kvinnor och män, utan om varje människas tolkning av dessa skillnader” (2018, s. 89).

Butler (1999) är emot den dikotomiska uppfattningen av kön och *genus* som biologiska respektive kulturella företeelser, och skriver att det biologiska könet bör betraktas som lika kulturellt och samhällsligt konstruerat som *genus*. Hon ser ingen anledning till att skilja på kön och *genus* och hävdar att vi genom att göra så riskerar att se kön som något naturligt och fastställt. Detta går vi in närmare på i avsnitt 3.2.1. Eftersom vår analys utgår från Butlers performativitetsteori, kommer vi i analysen att använda hennes uppfattning av kön/*genus*.

3.1.2 Stereotyper

För att vi som människor ska kunna förstå och ta in vår omvärld har vi ett behov av att klassificera och kategorisera människor, saker och händelser runt omkring oss. Vi delar gärna in människor i grupper baserat på exempelvis kön, etnisk bakgrund, yrke osv. Detta kan lätt leda till stereotypisering. Då tillskriver vi en enskild person de egenskaper och karaktärsdrag som är utmärkande för en viss grupp (Svaleryd & Hjertson, 2018; Talbot, 2003). En ordboksdefinition av begreppet *stereotyp* lyder: “en förenklad, ofta allmänt omfattad föreställning om utmärkande egenskaper hos alla som tillhör en viss grupp” (2020). I vårt fall är gruppen vi fokuserar på kön, vilket ger oss *könsstereotyper*. Könsstereotyper förekommer ofta i polariserad form som två motparter. En klassisk dikotomisk föreställning är exempelvis att kvinnor är känsliga och svaga, medan män är rationella och starka (Kroløkke & Sørensen, 2006). Forskning visar att flickor redan i förskolan förväntas vara duktiga, ansvarstagande och omhändertagande. Pojkar förväntas istället vara vilda, tuffa och okänsliga. De skötsamma flickorna används ofta som ”extrafröknar” som kan hjälpa till att kontrollera de bråkiga pojkarna (Josefsson, 2005). Josefsson (2005) har vidare försökt måla upp en bild av hur den manliga respektive kvinnliga stereotypen ser ut i vårt samhälle idag. Hon sammanfattar den könsstereotypa bilden av en kvinna som beroende, följsam, empatisk, svag, sårbar, passiv, osäker och försiktig. Hon menar att flickor tränas in i en form av underordning där fokus ligger på relationer. Pojkar tränas istället in i en överordning och isolering med ledarrollen som fokus. De beskrivs vidare som ledande, självständiga, aktiva, tuffa, starka och osårbara. En ny svensk studie (Gustafsson Sendén, Klysing, Lindqvist & Renström, 2019) har undersökt könsstereotyper i Sverige idag. De kommer här fram till att den kvinnliga stereotypen är under förändring och att den, i takt med att vi ser ett mer jämställt samhälle, har fått fler inslag från

den manliga stereotypen. Dock går det inte att se en liknande förändring från den manliga sidan. Även denna artikel refererar till de klassiska och normativt manliga dragen som självständig, självsäker och dominant, medan de motsvarande kvinnliga dragen är relationsorienterad, uttrycksfull och omtänksam. Dessa drag kopplas vidare till begreppen *agentskap* (*agency*) och *gemenskap* (*communion*) som två dimensioner i människors sociala liv där den första handlar om att ta hand om sig själv och den andra handlar om att ha fungerande kontakt med andra i olika konstellationer (Gustafsson Sendén m.fl., 2019). Agentskap kopplas till ledarskap och de klassiska manliga normerna medan gemenskap snarare förknippas med omvårdande, självupppoffrande och de klassiska kvinnliga normerna. Nära förknippat med denna koppling hittar vi även den könsstereotypa bilden av det manliga geniet där hög intelligens och medfödd begåvning associeras till det manliga könet (Bian, Leslie & Cimpiani, 2017). Avslutningsvis är det dock av betydande vikt att nämna att stereotyper inte är fasta och färdiga föreställningar som alltid är giltiga, utan de skapas och återskapas kontinuerligt och varierar mellan olika tider, kulturer och kontexter (Talbot, 2003).

3.1.2.1 Stereotyper om språkbruk

Det finns även vissa stereotypa föreställningar som är allmänt utbredda när det kommer till språkbruk. Många av dessa har förstärkts och reproducerats av tidig feministisk språkforskning på framförallt 70-talet. Men ännu tidigare forskning kring språk och genus accepterade och använde dessa allmänt accepterade kategorierna kring män och kvinnors språkbruk. Här hittar vi exempelvis Jespersen som i sin bok *Language: Its nature, Development and Origin* från 1922 presenterade kvinnan som någon som pratar mycket men vars samtalsämnen och innehåll är ovidkommande och tomma (Talbot, 2003). Och stereotyper kring just mäns och kvinnors talutrymme är något som har blivit kvar sedan dess. Ett vanligt språkligt beteende skulle enligt dessa föreställningar alltså vara att kvinnor talar mer än män överlag. Edlund, Erson & Milles menar på att kvinnor enligt denna könsstereotyp “[i] sin mest nedlåtande tolkning uppfattas [...] som mångordiga och pladdrande, men trots ordflödet är deras prat ändå utan substans” (2007, s. 58). Det finns även en föreställning om att kvinnor är mer ursäktande samt att de saknar humor. Män anses vara betydligt mer humoristiska i sitt språkbruk (Talbot, 2003; Crawford, 1995). När kvinnor inte skrattar åt en mans skämt, eller när män inte tycker att en kvinna är rolig, har kvinnors avsaknad av humor historiskt varit förklaringen som har givits. (Crawford, 1995; Edlund m.fl., 2003; Schnurr & Holmes, 2009). Ohlsson (2003) ville undersöka om denna seglivade myt fortfarande levde kvar och utformade en enkätundersökning till universitetsstudenter. Enkäten bestod av frågor kring vad enkätdeltagarna tyckte var roligt och berörde roliga personer i såväl offentligheten och media som i vardagen. Den genomgående trenden i resultatet visade på att fler pojkar och män anses roliga än flickor och kvinnor. Detta tycks även vara något som barn i förskoleålder har en ganska tydlig uppfattning om. Einarsson (1981) gjorde en undersökning där han läste upp ord för flickor och pojkar i förskolan och bad dem förknippa dessa med antingen det ena eller andra könet. Ord och fraser som *pratar fint*, *tycker om små barn* och *sitter tyst i skolan* förknippades övervägande med flickor medan *bråkar*, *tävlar* och *talar högt* förknippades med pojkar. Denna undersökning är nästan 40 år gammal, och normkritiskt pedagogiskt arbete är idag en självklarhet inom förskolans

verksamhet. Vi har därför förhoppningar på att en liknande undersökning skulle få ett annat utslag idag. Men det som är intressant är att de deltagande förskolebarnen förknippade företeelsen *är rolig* med det manliga könet. Studien pekar således på att barn redan i en mycket låg ålder har uppfattningen av att humor är en mer manlig egenskap.

Språkbruk medverkar i bevarandet av stereotyper och används ofta på ett sätt som försvarar existerande stereotyper mot handlingar som skulle kunna motverka dem (Maass & Arcuri, 1996). En granskning av könsstereotyper är därför både relevant och nödvändig för en genusforskning. En bidragande faktor till att könsstereotypa föreställningar kring språk har återskapats och förstärkts är den feministiska språkforskningens fokus som tas upp närmare i avsnittet nedan. Studier av just skillnaderna i språkbruket mellan könen har i vissa fall lett till ett stärkande av dessa stereotyper (Maass & Arcuri, 1996).

3.2 Språk och genus

Det finns flera framstående språkforskare som har anlagt ett genusperspektiv. Denna typ av forskning fick sin genomslagskraft på 70-talet då den feministiska forskningsgrenen började växa fram (O'Loughlin, 2001). Genusstudier i relation till språk delades in i tre olika perspektiv: *deficit*, *dominance* och *difference*. Dessa begrepp används än idag och har sedermera översatts till svenska. Här talar vi om *bristhypotesen*, *dominanshypotesen* och *skillnadshypotesen* (Nordenstam, 2003; Edlund m.fl., 2007). *Bristhypotesen* grundar sig i att kvinnors språk är svagare och bristfälligt och att det är denna bristfällighet som gör att kvinnor inte kan ta för sig i offentliga utrymmen. Enligt denna teori är det alltså kvinnans bristfälliga språk som leder till ojämlikheter mellan könen och det manliga språket utgör normen. Denna hypotes kan enligt många hittas i Lakoffs arbete (Edlund m.fl., 2007; Litosseliti, 2006; Sunderland, 2006). Hennes bok *Language and Woman's place* fick stort genomslag när den kom 1975 och lyfte debatten kring språk och genus. I boken tar hon upp vissa dominans- och skillnadsaspekter, men menar i grund och botten att kvinnans språk är svagare, mer tvekande och bär på större brister än mannens (Litosseliti, 2006). Lakoff (1975) teoretiserade till exempel kvinnors språk som en biprodukt av manlig dominans och förutsatte en direkt relation mellan kön och användningen av språkliga former. Hon såg dessa former som enbart en markering för kvinnlig identitet (Hall, 2014; O'Loughlin, 2001). Hon företrädde således till viss del även *dominanshypotesen*. Denna teori syftar till att det är det ojämlika maktförhållandet mellan män och kvinnor som gör dem olika (Litosseliti, 2006). Männens makt blir särskilt tydlig i offentliga sammanhang, och det finns mycket forskning som pekar på att män tar mer plats och talutrymme i offentligheten, exempelvis i skolan (Nordenstam, 2003). I början av 80-talet började de feministiska forskarna att utveckla nya perspektiv och teorier kring språk och kön (Maltz & Borker, 1982). Tannens (1990) arbete har förmodligen varit det mest framstående inom det nya perspektivet *difference* (O'Loughlin, 2001). Denna *skillnadshypotes* har som utgångspunkt att mäns och kvinnors språk skiljer sig åt på grund av att män och kvinnor tillhör olika kulturer. Istället för att tala om manligt och kvinnligt språk började diskussionen utgå ifrån olika samtalsstilar (Nordenstam, 2003). Tannens genusbaserade forskning utvecklades från etniska skillnader i kommunikation som hon sedan applicerade på kommunikationen

mellan män och kvinnor (Bucholtz, 2003). Hon använde insikter från Maltz & Borkers forskning (1982) som argumenterar att män och kvinnor befinner sig i olika språkkulturer från barndomen och att de därmed har olika konversationsstilar som kan leda till felkommunikation och svårigheter (Bucholtz, 2003, O'Loughlin, 2001).

På senare tid har utgångspunkten för forskningen inom språk och genus förändrats. Feminism och feministisk teori har påverkat studier inom detta område på ett betydande sätt. Både dominans- och skillnadsteorier bidrog till att initiera en feministisk uppgörelse och att hylla kvinnors distinkta kulturella traditioner, men insikterna från dessa teorier kunde inte leda forskningen inom språk och genus vidare (Cameron, 1995). Senare feministiska teorier såg båda dessa perspektiv som en enda metod som förordade sig på ett binärt begrepp om kön, vilket innebar att det undersökande fokuset hamnade på skillnader (Sunderland, 2006). Numera ses inte längre skillnaderna som något statiskt, där en person antingen är manlig eller kvinnlig, utan som något som är i konstant förändring. Istället för att lägga fokus på de genusbetonade skillnaderna tar forskningen avstamp i hur kön skapas. Då får genusbegreppet snarare sin betydelse i kommunikationen som sker mellan kvinnor och män (Nordenstam, 2003). Senare utmaningar med fokus på begrepp som *kön* och *identitet* (till exempel Butler, 1999) har flyttat fältet ännu en gång mot en mer poststrukturalistisk syn på hur kön görs, konstrueras och praktiseras i talade och skriftliga texter.

3.2.1 Butlers performativitetsteori

Judith Butler öppnar upp för nya föreställningar om kön utöver det heteronormativa och detta gör henne till en av de första queerteoretikerna och ledande inom sitt fält (Sunderland, 2006). Hon refererar till dragqueens som ett exempel som är tänkt att fastställa att "verkligheten" inte är så fast som vi i allmänhet antar att den är (Butler, 1999). Hon konstaterar vidare att dragqueens och transpersoner väcker frågor kring vad kön är och hur det produceras och reproduceras och blir ett slags ifrågasättande av heteronormativitet. Hon menar alltså att vi måste undvika att se kön som ett naturligt fenomen. Hon skriver vidare att den naturaliserade kunskapen om kön fungerar som en förebyggande och våldsamt omskrivning av kön (Butler, 1999). I sin bok *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1999) lägger Butler fram sin performativitetsteori som blev en viktig utveckling för att teoretisera förhållandet mellan språk och kön. Hon menar att kön inte är av en underliggande och naturlig karaktär som skapar eller leder till kvinnligt eller manligt beteende; det är snarare en serie handlingar som genom upprepning skapar en illusion av ett naturligt kön. Enligt Butler (1999) skapas könstillhörighet genom vissa språkliga och kroppsliga handlingar eller yttranden som upprepas över tid. Hon kritiserar skillnadsaspekten som andra feministiska forskare identifierar mellan kön och genus och frågar: "does being female constitute a 'natural fact' or a cultural performance, or is "naturalness" constituted through discursively constrained performative acts that produce the body through and within the categories of sex?" (1999, s. xxviii). Hennes diskussion om kropp och kön utmanar begreppet om en "naturlig kropp", men hon går även ett steg längre än den traditionella feministiska beskrivningen av kön som en social konstruktion (Butler, 1999). Att bli en kvinna (eller en man) är enligt Butler inte något som händer på en

gång under de första åren av ens liv. Hon menar istället att kön praktiseras kontinuerligt i enlighet med ett samhälles normer.

Att bli kvinna eller man påverkas av den sociala och kulturella diskursen som kroppen befinner sig i och vem vi blir beror på ett antal återkommande handlingar som resulterar i ett visst kön över tid (Butler, 1999). Butler diskuterar vidare att kön måste förstås som något som skapas genom att ständigt utföra särskilda handlingar av både språklig och icke-språklig karaktär i enlighet med de rådande kulturella normerna som definierar "manlighet" och "kvinnlighet". Cameron (2006) hävdar att Butlers performativitetsmodell har bidragit med intressanta insikter till att utveckla teorier av språk och kön. Enligt Butler är kön "the repeated stylization of the body," (1999, s. 43) och Cameron (2006) använder denna definition och skriver vidare att språk också är en upprepad stilisering av kroppen. Medan sociolingvistik traditionellt antar att människor använder språket i direkt relation till vad de redan är, antyder den postmodernistiska metoden som Butler förespråkar att människor är vad de är på grund av (bland andra faktorer) hur de använder språket (Cameron, 2006). Det är alltså språket som kontinuerligt formar ett visst kön till en människa. Cameron (2006) skriver att vi därför måste vara uppmärksamma på de könsnormer som definierar vilka språkhandlingar som är användbara, begripliga och lämpliga för att utföra manlighet eller kvinnlighet. En genusmedveten forskning om olika språkhandlingar som definierar och skapar manlighet och kvinnlighet är följaktligen nödvändig.

Subversivitet är ett centralt begrepp i Butlers performativitetsteori som beskriver motståndshandlingar mot heteronormativa ordningar (Butler, 1999). Hon menar att subversivitet av könsidentiteter bland annat utförs av transpersoner, crossdressers och dragqueens. Enligt Butler (1999) utgör dessa ett motstånd mot föreställningar av genus som en stabil handling. En dragqueen skapar till exempel ett kön för sig själv genom att upprepa vissa handlingar som ifrågasätter de förväntade könsnormerna (Butler, 1999). Enligt Butler hjälper detta oss att uppfatta kön som en produktion av sociala och kulturella handlingar som representerar kön och kropp som naturliga fenomen. Med andra ord menar hon att det finns motståndsstrategier som motstår stabila och heteronormativa ordningar.

3.3 Kvinnospråk och mansspråk

Idén om att män och kvinnor har var sitt språk har tagit plats i flera populärvetenskapliga böcker, bland annat Grays bästsäljande bok *Män är från Mars, kvinnor är från Venus* (1992). Han menar här att män och kvinnor kommunicerar på olika sätt, som om de vore från två olika planeter. Vid ungefär samma tid utkom Tannen med flertalet populärvetenskapliga böcker som berör samma ämne. Hon hävdar i enlighet med *skillnadshypotesen* som presenterades ovan att kvinnor och män har olika språkliga beteenden, men hon går inte närmare in på vad detta skulle bero på (Edlund, m.fl., 2007). Som vi kan se i avsnitt 3.2 är frågan om mäns och kvinnors språk en omdebatterad fråga och går att härleda till olika perspektiv. Oavsett om utgångspunkten är att det finns en inneboende skillnad i hur män och kvinnor talar eller om intresset ligger mer i uppkomsten till dessa skillnader, så har det gjorts många studier på hur mäns och kvinnors tal

yttrar sig i konversationer och interaktiva sammanhang. Vi kommer redogöra för resultatet av några av dessa studier och dra några slutsatser av potentiella skillnader i mäns och kvinnors språkbruk.

3.3.1 Talutrymme

Forskning inom kommunikation brukar göra skillnad på privata och offentliga miljöer där kommunikationen äger rum. Resultaten för genusorienterad forskning inom området skiljer sig mellan dessa två kontexter, och det blir tydligt även vad gäller talutrymme. Det har debatterats huruvida kvinnor talar mer än män i privata miljöer, och här är tycks forskare ha fått olika resultat. Däremot finns det en konsensus kring att män talar mer i offentliga miljöer (Kroløkke & Sørensen, 2006; Crawford, 1995).

3.3.2 Samtalsstil

Som nämndes i avsnitt 3.2 koncentrerade sig den genusrelaterade språkforskningen i början snarare på skillnaderna mellan män och kvinnor än vad de berodde på. Det gjordes även mycket forskning kring dessa skillnader där de två parterna ofta blev varandras motpoler (Kärnebro, 2013). Detta resulterade bland annat i vissa kännetecken för manlig respektive kvinnlig samtalsstil. Överlag ansågs den manliga samtalsstilen utmärkas av distans till såväl samtalsämnet som de involverade personerna medan den kvinnliga snarare utmärks av närhet till desamma. Vidare ansågs kvinnan sträva efter en sorts samhörighet i samtalet medan män snarare strävade efter att kontrollera situationen (Edlund m.fl., 2007). Holmes & Stubbe (2003) har i sin studie av könsstereotyper på arbetsplatser utformat en tabell över allmänt citerade kännetecken för "maskulina" respektive "feminina" samtalsstilar.

Maskulin

Direkt

Konfronterande

Konkurrensinriktad

Självständig

Mest utrymme i offentliga sammanhang

Aggressiv och avbrytande

Uppgifts- och resultatorienterad

Referensorienterad

Feminin

Indirekt

Ursäktande

Samförståndsriktad

Samarbetsvillig

Lite utrymme i offentliga sammanhang

Stödjande och ger feedback

Process- och personorienterad

Känslorienterad

(Ur Holmes & Stubbe, 2003, s. 574. Vår översättning)

Även Talbot (2003) har försökt beskriva de olika samtalsstilarna genom att skapa vissa allmänt generaliserande motsattpar. Hon menar att den manliga samtalsstilen sägs vara mer

rapporterande och problemlösande medan den kvinnliga samtalsstilen sägs vara mer medkännande och relationsbyggande. Vidare antas män nyttja en mer föreläsande och monologliknande stil medan kvinnor enligt samma resonemang tenderar att vara mer inlyssnande. Den kvinnliga och manliga samtalsstilen har, liksom könsstereotyperna kring språkbruk, vuxit fram "genom många språkvetenskapliga studier som understöder denna bild" (Edlund m.fl., 2007, s.64). Edlund m.fl. (2007) menar att denna bild säkert stämmer till viss del och i vissa sammanhang, men att det är viktigt att komma ihåg att den är grovt förenklad och mycket generaliserande. Problematiken i det är att män och kvinnor inte är några homogena grupper. Aspekter som ålder, etnicitet, sexuell identitet, utbildning, social tillhörighet etc. påverkar alla en persons språkbruk och samtalsstil.

3.3.3 Humor

I likhet med forskningen på kvinnors och mäns samtalsstilar som nämns i avsnitt 3.3.2 har studier visat att vissa av dessa drag även följer med i kvinnors respektive mäns humoranvändning. Kvinnors stödjande, relationsorienterade och i viss mån ursäktande samtalsstil visar sig exempelvis i att kvinnor i större utsträckning än män föredrar att använda självnedvärderande humor och skämt för att få andra att må bättre medan män generellt tillämpar en mer utmanande humor (Schnurr & Holmes, 2009). Denna bild bekräftas av amerikanska genusforskare som hävdar att kvinnor som grupp är mer stödjande, omtänksamma och överdrivet artiga i sin humor medan män är mer konfronterande och oartiga (Yating, 2014; Crawford, 1995). Ett tydligt drag i den manliga humoranvändningen är även aggressivitet. Kotthoff (2006) menar på att det i såväl hennes som i andra studier tydligt framträdde att den mer aggressiva humorformen främst är mansdominerad. Aggressiv humor kan utgöras av bland annat retande, förlöjligande, hånande och parodiering (Kotthoff, 2006).

Avsnittet kring könsstereotyper om språk ovan tar upp den seglivade myten om kvinnors avsaknad av humor. Tidigare studier inom sociologi och psykoanalys visar på att en aktiv produktion av humor är svårare att kombinera med den kvinnliga könsrollen (Kotthoff, 2006). Denna syn förstärks av Ohlssons (1999) studie som bland annat undersökte barns (10-14 år) skämtande i skolmiljö när ingen vuxen ledare fanns med i samtalet. Resultatet visade att av 200 skämt så stod pojkarna för 75 %. Vidare visade resultatet på att när flickorna deltog i enkönade samtalsgrupper skämtade de betydligt mer och tog överlag mer plats. Slutsatsen som Ohlsson drog av detta var att "flickorna därmed uppträder mer traditionellt 'kvinnligt'" (1999, s. 34) när de befinner sig i en könsblandad samtalsgrupp. Att kvinnor skämtar mer i enkönade grupper är något som vidare stöds inom forskningen kring humor och kön. Crawford (1995) påpekar att kvinnors humor bäst undersöks genom hur den används i just enkönade grupper. Hon hänvisar till kvinnors samtalsstil och humoranvändning som mer samarbetande och relationsorienterad och mäns som mer konkurrensinriktad och hierarkisk. Utifrån detta menar hon att den manliga stilen får ett övertag i en könsheterogen grupp medan kvinnors humor inte skulle ta någon större plats (Crawford, 1995).

4. Forskningsöversikt

Denna uppsats redogör för ett antal utvalda läroboksdialoger i engelska ur ett genusperspektiv. På det svenska forskningsfältet har inget betydande arbete gjorts kring läroböcker i engelska med fokus på genus. Däremot har det utförts studier med läroböcker i andra ämnen. Vi tar här upp tre av dessa som har undersökt övningsmaterial i tyska och franska, läroböcker i biologi/naturvetenskap, samhällskunskap, religionskunskap och historia samt en jämförande undersökning av läroböcker i svenska. Gemensamt för dem alla är avsaknaden av genusmedvetenhet i läroböckerna. Det finns generellt en överrepresentation av män och de personer som framställs är ofta stereotypa. Det är just dessa två aspekter vi vill titta på i vår studie fast med fokus på läroböcker i engelska.

Andersson (2005) har granskat övningsmaterial i tyska och franska ur ett genusperspektiv. Rapporten innehåller en granskning av grammatiska övningar i tre läromedel som används för kursen Franska A och materialet som används för delkursen "Grammatik" i kursen Tyska A vid Uppsala universitet. Forskarna undersökte olika könsroller som visar sig lingvistiskt i övningsmaterialet och kom fram till att det franska övningsmaterialet inte är könsneutralt, medan det tyska materialet är mer könsmedvetet. I de undersökta franska läroböckerna avbildas kvinnorna i relation till stereotypa könsteman, såsom mode, barnuppfostran och hushåll, medan män framställs mer i sina yrkesroller. Enligt undersökningen uppvisar de tyska materialen endast få könsstereotypa bilder av kvinnor och män och de är mer könsmedvetna. Forskarna konstaterar avslutningsvis att de inte har kunnat ge ett svar till vad som är en lämplig övning ur ett genusperspektiv utan att deras rapport kallar andra forskare till en diskussion och utvecklingsarbete inom jämställdhetsområdet.

Berge och Widding (2006) har i en underlagsrapport till skolverket granskat genusedmönster i 24 svenska läroböcker i biologi/naturvetenskap, samhällskunskap, religionskunskap och historia. Jämfört med Andersson (2005), inkluderar Berge och Widding även transpersoner i sin forskning. De har undersökt representationen av kvinnor, män och transpersoner utifrån i vilken grad de representeras och hur de representeras. Granskningen gjordes i relation till statens jämställdhetsmål med en genusteoretisk utgångspunkt. Tre övergripande resultat kan hämtas från deras analys som är relevanta för alla fyra ämnen. För det första blir transpersoner osynliggjorda i läroböckerna. För det andra är män överrepresenterade i läroböckerna och för det tredje är det enbart i vissa isolerade avsnitt som det förekommer "könsmedveten text". Berge och Widding menar på att det är bra att dessa avsnitt finns med, men att det är problematiskt hur de isoleras från resterande text, utan att integreras i böckernas helhet.

Vad gäller överrepresentation av män har Graeske (2010) påvisat liknande resultat i sin artikel *Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska*. Hon har här undersökt tre läroböcker i svenska och hur de förhåller sig till genus och skolans värdegrund. Hon har tittat på representation av män och kvinnor och ställer det i kontrast till läroplanen och styrdokumentet och vad de säger om jämlikhet och värdegrundsfrågor. Hon kommer fram till att materialet är snedvridet med betydligt många fler män representerade. Hon påpekar att det inte bara är "kvantitativt som de vita, västerländska männen dominerar. Även kvalitativt

förespråkas en västerländsk, manlig diskurs” (Graeske, 2010, s. 122). Avslutningsvis konstaterar hon att språket även är stereotyp och i vissa fall sexistiskt.

Dessa studier har alla några år på nacken och berör således lite äldre läroböcker än de vi har undersökt. De påvisar dock alla en problematik kring avsaknaden av genusmedvetenhet i texterna och överlag en överrepresentation av det ena könet samt tydliga könsstereotyper.

Inom den internationella forskningen hittar vi istället betydligt fler rön som berör våra forskningsfrågor mer specifikt. Flera studier har gjorts på läroböcker i engelska som främmande språk i olika nationella kontexter och resultaten är snarlika de ovan nämnda svenska undersökningarnas. Birjandi och Amini (2012) samt Bahman och Rahimi (2010) har alla undersökt iranska läroböcker i engelska och genusrepresentationen i dessa. Båda dessa studier kommer fram till att männen får betydligt större plats och att kvinnorna till stor del osynliggörs. Liknande resultat hittar Lee (2014) med osynliggjorda kvinnor och stereotypa könsroller i sin studie på japanska läroböcker i engelska. Även i Turkiet har en liknande studie gjorts där Demira och Yavuz (2017) har tittat på jämlikheten mellan könen i läroböcker i engelska. De kommer till skillnad från övriga studier här fram till att skillnaderna inte är särskilt stora och att det ser ljusst ut i framtiden ur ett jämställdhetsperspektiv. Eftersom vår analys görs på en specifik del av lärobokstexterna ville vi titta närmare på om det fanns någon tidigare forskning på just läroboksdialoger. Vi hittade tre relevanta studier som utgår från dialoger från läroböcker för andra- och främmandespråksinlärning.

Poulou (1997) har undersökt grekiska läroboksdialoger för andraspråksinlärning. Hon har dels undersökt manliga och kvinnliga roller i dialogerna och huruvida det förekommer sexism, men även tittat på de möjliga negativa konsekvenserna för böckernas pedagogiska värde. I genusrepresentationer undersökte hon talutrymme (antal ord och samtalsturer), antal inledande och avslutande samtalsturer samt språkliga funktioner. Studiens resultat visade på att det fanns en obalans inom alla områden hon undersökte. Hon kom även fram till att sexismen som förekommer kan ha en negativ inverkan på det pedagogiska arbetet med böckerna.

En lite nyare studie har utförts av Marinari (2013). Hon har undersökt läroböcker i italienska som främmande språk utifrån hur män och kvinnor representeras såväl kvantitativt som kvalitativt. Resultatet visar att förekomsten av manliga och kvinnliga karaktärer är mer eller mindre balanserad, men att deras talutrymme (antal ord) och språkfunktioner inte är jämställda. Hon har kommit fram till att såväl de kvinnliga som manliga karaktärerna förstärker stereotypa idéer där kvinnor genom uttrycksfulla språkhandlingar framställs som känsliga och ömtåliga medan männen genom ett mer direkt och informativt språk är skildrade som mer aktiva, självsäkra, välinformerade och beslutsamma.

Slutligen har vi en studie som baseras på dialoger i läroböcker i engelska som främmande språk. Jones, Kitetu och Sunderland (1995) hävdar att det finns mycket forskning på könsstereotyper i engelska läroböcker, men att endast lite har fokuserat på dialoger. Jones m.fl. (1995) undersöker om könsobalansen förekommer i läroboksdialoger, precis som det verkar förekomma i läroböcker i allmänhet, och i så fall vilken form den tar. De intresserar sig vidare

för pedagogiska implikationer som läroboksdialoger kan ha för lärare och elever. Först identifierar de "det tysta könet" som har mindre utrymme för att uttala sig och därmed får sämre övningsmöjligheter när ett oproportionerligt antal roller och mängd tal tilldelas det ena könet i dialoger. För det andra, om det ena könet inleder en dialog oftare än det andra, kommer det "inledande könet" att bli mer aktivt i färdigheten att inleda en konversation. När könsobalanser sker i dialogroller kan studenter påverkas negativt och acceptera obalansen som ett naturligt språkligt beteende i det andra eller främmande språket och följaktligen fortsätta att imitera det i klassen, förmodligen till nackdel för kvinnliga studenter (Jones m.fl., 1995).

Sammanfattningsvis verkar de flesta studier komma fram till ungefär samma resultat, oavsett vilket ämne de tittar på, vilken typ av text de har valt att koncentrera sig på eller vilket land texterna publiceras i. Männens tycks övervägande ta större plats genom att de förekommer i större utsträckning eller får mer talutrymme och kvinnorna blir i många fall osynliggjorda. Könsstereotyper tycks förekomma relativt frekvent och genusmedvetna texter efterfrågas av de flesta. Vi vill i likhet med ovanstående studier undersöka förekomsten av könsstereotyper samt redogöra för i vilken mån respektive kön representeras. Studien som utfördes av Jones m.fl. (1995) är den enda av de ovanstående som delar vår utgångspunkt vad gäller ämne och texttyp i läroböckerna. Deras studie är dock 25 år gammal och bygger på en analys av läroböcker från sent 80-tal och tidigt 90-tal. Vi har dessutom som mål att se hur vårt material står sig i relation till styrdokumentet och dess värdegrund vad gäller jämställdhet och genusmedvetenhet, i likhet med Graeske (2010). Hennes analysmaterial baseras dock på läroböcker i ett annat ämne och utgör skönlitterär text och inte läroboksdialoger. Vi använder dessutom kritisk diskursanalys som vår forskningsmetod, vilket förhoppningsvis ska tillföra något nytt till detta område inom genus- och läromedelsstudier.

5. Syfte och frågeställningar

Som studierna i föregående avsnitt visar tycks avsaknaden av genusmedvetenhet i många lärobokstexter vara stor. Trots att skolans styrdokument, som läromedelsförfattarna uttryckligen baserar sina böcker på, tydligt efterfrågar jämställdhet är detta något som inte alltid verkar efterlevas i skolans läromedel. Syftet med vår studie är att bidra med kunskap om jämställdhetsfrågan i läroböcker i engelska. Vi söker fastställa om, och i vilken utsträckning, dialoger i tre populära engelska läroböcker som används i svenska skolor, (re)producerar klassiska könsroller. Frågor som ska besvaras genom studien är:

- Vilken bild av könsroller skapas/reproduceras genom texterna och hur utövas dem?
- Hur förhåller sig dialogerna till klassiska könsstereotyper?
- Hur ser interaktionen i dialogerna ut ur ett representativt jämställdhetsperspektiv?

6. Metodologisk ansats

6.1 Val av material

I denna studie har vi valt ut dialoger ur tre läroböcker i engelska för årskurs 8: *What's Up?*, *Awesome* och *Wings*. Det finns ett ganska stort antal läroböcker i engelska att tillgå och anledningen till att valet föll på just dessa berodde dels på att vi hade tillgång till dessa böcker, men även på resultaten i en mindre undersökning vi utförde. Undersökningen gjordes på ett stängt forum för högstadielärare i engelska på Facebook, i en grupp som heter *Engelska i år 6-9*, och vi ställde frågan "Vilken lärobok använder du?". Det är en sluten grupp som är till för verksamma lärare, men vi kan inte garantera att alla som svarade faktiskt är verksamma lärare. Dock så var det en öppen fråga som bygger på frivillighet vilket gör att det finns liten anledning för oss att tro att svarsdeltagarna inte skulle vara relevanta för den här undersökningen. Vi angav åtta läroboksalternativ vi kände till och hade hört talas om genom vårt arbete på olika skolor. Sedan kunde deltagarna lägga till egna alternativ som även resterande deltagare kunde rösta på. Detta resulterade i ytterligare tio läroböcker. De böcker vi använder i vår studie var, som redovisas i tabellen nedan, bland de sex vanligaste med 85, 44 respektive 18 röster. Att *What's Up?* fick färre röster beror troligtvis på att den läroboken är lite äldre än de andra.

Vilken lärobok använder du?

Undersökning – fråga ställd till lärare i engelska på högstadiet.

Lärobok	Antal svar
Wings	85
God Stuff Gold	62
Awesome	44
Magic	34
Gleerups digitala	24
What's Up?	18
Happy	17
Ingen	16
Sparks	14
Digilär	13
Top up	13
Focus on English	7
Clio	6
Spotlight	4
Prime Time	3
All In	3
Join the Quest	2
Times	1
TOTALT	366

Vi har vidare valt att använda dialoger eftersom de är utformade för att efterlikna verkligheten och verkliga kommunikativa situationer. Skönlitterära texter är inte lingvistiskt verklighetsförankrade på samma sätt eftersom de är tagna ur ett sammanhang (kulturellt, historiskt etc.). Informationsbaserade texter innehåller som regel inte några kommunikativa

inslag, vilket är det vi i grunden vill undersöka. Dialogerna är dessutom skrivna av läroboksförfattarna, till skillnad från många av de faktabaserade och fiktiva textinslagen.

Våra urvalskriterier för dialogerna i den kvalitativa delen av vår analys var först och främst att det skulle finnas deltagare av båda könen representerade. Vidare ville vi att samtalsdeltagarna skulle utgöras av tonåringar för att personerna i texterna skulle vara i ungefär samma ålder som den målgrupp de är skrivna för. Vi hittade sammanlagt två dialoger ur varje bok som föll inom ramen för dessa kriterier. Andra dialoger som förekommer i böckerna präglas av maktförhållanden som förälder-barn, chef-anställd och doktor-patient. Dessa valde vi alltså bort eftersom genusaspekten påverkas av maktförhållandena mellan deltagarna. Försättningsvis ville vi att dialogerna skulle vara så lika varandra som möjligt och bli jämförbara mellan de olika böckerna. Därför började vi titta på dialogernas kontext och teman. Slutligen begränsade vi således vårt urval till en dialog i varje bok som utgjordes av ett privat samtal mellan vänner och som alla berörde deltagarnas intressen och framtidsdrömmar.

6.2 Metod

Vi har använt oss av olika analysmetoder i vår studie. Vi har dels utfört en kvantitativ analys för att utröna huruvida något av könen har en större förekomst och representation i materialet än det andra samt hur stort talutrymme samtalsdeltagarna får. Denna analys har utförts på ett övergripande sätt där alla dialoger i böckerna har tagits i beaktande. Den kvalitativa analysdelen är istället utförd på tre utvalda dialoger. Här har vi tittat närmare på innehållet i dialogerna i ett försök att avgöra huruvida personerna som deltar i dialogerna genom texten presenteras på ett visst sätt. Nedan följer en redogörelse för dessa metoder.

6.2.1 Kvantitativ analys

Den kvantitativa delen av vår uppsats undersöker könsrollsrepresentation och talutrymme i relation till genus. Vi utgår från en dikotomisk syn på könsroller efter att vi tidigt upptäckte att det är denna som representeras i samtliga dialoger. Dock förekommer det ett litet antal fall där könet inte är känt. Men om utgångspunkten är den könsstereotypa synen på dessa personers roller, framtoning och språk skulle en slutsats kunna dras om vilket kön det troligtvis rör sig om. Talutrymmet har vi valt att mäta på två olika sätt:

- Antal ord per person.
- Antal samtalsturer per person.

För att få en så nyanserad bild av könsfördelningen som möjligt kommer vi även att undersöka hur många ord per samtalstur de olika könen får. I vår analys använder vi begreppet *samtalstur*. Begreppet är lånat från Norrby (2014) och utgör en del av den samtalsanalytiska traditionen. Här nämns även om *turkonstruktionsenheter* (TKE), men eftersom vi inte går djupare in på turtagning så har vi valt att använda det förstnämnda begreppet för att definiera en persons taltillfälle. Definitionen utgår från Guptas och Lee Su Yins (1990) definition av *utterance*, som

är ett taltillfälle som föregås av någon annans yttrande eller ett narrativ och efterföljs av detsamma. Samtalsturen definieras alltså inte av yttrandets längd eller ordmängden. En samtalstur kan i vårt material bestå av allt från bara ett ord till att vara flera meningar lång. Det är övergången till nästa persons samtalstur som avgör hur lång den blir. När vi har räknat ord har vi valt att utgå ifrån hur de uttalas. Sammandragningar såsom *I'll* och *he's* kommer inte läsas som *I will* och *he is*, utan räknas alltså istället som ett ord.

6.2.2 Kvalitativ analys av tre utvalda dialoger

I den kvalitativa delen av vår textanalys har vi undersökt hur könsrollerna praktiseras och framställs genom innehållet i de utvalda dialogerna samt karaktärernas språkbruk. Vi anser att ett diskursanalytiskt perspektiv passar bra till den här studiens frågeställningar som kräver en granskning av den implicita genuspraktiken i texterna. Vi antar detta perspektiv då vi vill analysera tre läroböcker “för att se vilka bilder av verkligheten ... som skapas genom dessa” (Fejes & Thornberg, 2019, s. 96). Inom diskursanalys är alltså inte målet att visa hur verkligheten ser ut, utan att försöka visa vilken bild av verkligheten som produceras genom de texter som analyseras (Bergström & Boréus, 2005). Diskursbegreppet är centralt för denna analys och kan definieras på flera olika sätt. Vi kommer att förhålla oss till en något vidare definition som grundar sig i Faircloughs arbete med kritisk diskursanalys (*Critical Discourse Analysis - CDA*). Han menar att begreppet *diskurs*, då det används för att beskriva språk i tal och skrift, är en form av “social praktik”, alltså olika praktiker för hur vi talar, skriver och kommunicerar (Fairclough, 1995). Kritisk diskursanalys, som har legat till grund för vår metod, är alltså en förgrening av diskursanalys och en metod med stark koppling till lingvistik som används för att analysera hur texter fungerar inom sociokulturella praktiker (Bergström & Boréus, 2005). Den har vidare en tydlig koppling till sociala orättvisor, ojämlikhet och maktförhållanden och att avslöja dessa genom textanalys. Det maktförhållande vi tittar på är det genusbetonade maktförhållandet mellan män och kvinnor. I texterna vi analyserar förekommer inga transpersoner och således blir det denna dikotomiska föreställning av genus som blir relevant för vår studie. Den “kritiska” delen i analysmetoden är enligt Fairclough att hitta kopplingar mellan språk, makt och ideologi som kan tyckas dolda för människor (Fairclough, 1995). Fairclough delar vidare upp den kritiska diskursanalysen i tre dimensioner (Fairclough, 1989). Den första dimensionen ligger på textnivå och här har analysen en lingvistisk utgångspunkt. Den andra dimensionen utgörs av en diskursiv praktik som berör produktionen, distributionen och konsumtionen av texter. I vårt fall skulle det exempelvis avse läroboksförfattare, läromedelsförlag, rektorer, lärare, elever och föräldrar. Den tredje dimensionen gör att analysen och diskursen lyfts till ett större socialt sammanhang, som exempelvis västvärldens syn på manligt och kvinnligt, eller styrdokumentens förhållningssätt till detsamma (Bergström & Boréus, 2005; Litosseliti & Sunderland, 2002). Det är först när denna sociala dimension kommer in i bilden som den “kritiska” delen av CDA framträder. Inom diskursanalysen framgår det att språket inte på något sätt representerar en given verklighet. Språkanvändning är snarare “en social aktivitet. Språket formas i en social kontext” (Bergström & Boréus, 2005, s. 378). På liknande vis menar Fairclough (1995) att språket har en formande roll eftersom exempelvis identiteter och relationer formas genom språket. Detta skulle kunna

kopplas till Butlers (1999) syn på genus och hur detta skapas och formas bland annat genom upprepade språkliga handlingar.

För Butler är diskursen radikalt konstitutiv. Hon ser alltså performativitet som den aspekt av diskursen som har förmåga att producera vad den namnger (Sunderland, 1994). Denna uppfattning av diskurs stämmer överens med Faircloughs när han säger att diskurser är potentiellt konstitutiva meningssystem eller olika sätt att strukturera kunskapsområden och social praktik (1992). Skapandet av en genusdiskurs är en kontinuerlig process som sker i det sociala och kulturella sammanhang som en person befinner sig i (Butler, 1999). Engelska läroböcker kan ses som en viktig plats för diskursanalys i förhållande till kön, eftersom läroböcker utgör en betydande del av elevers lärande i klassrummets sociala och pedagogiska miljö. Genom performativitetsteorin kommer vi att undersöka läroböcker genom vilka kön kommuniceras, till och med bildas. Begreppet *performativitet* gör det tydligt att könsidentiteter inte uppnås universellt utan kan produceras eller "läsas" på olika sätt i olika kulturella sammanhang (Livia & Hall, 1997). Butler menar vidare att kön är något som inte är fastställt och att det förekommer inom en rigid reglerande struktur. Män och kvinnor är istället aktiva agenter som deltar i handlingar av överträdelse, subversion och resistens gentemot denna struktur (Cameron, 2006).

Med Butlers definition av genusdiskurs som utgångspunkt gör vi en kvalitativ analys på utvalda dialoger för att se vilka bilder av könsroller och normer som produceras i interaktion mellan män och kvinnor. Första steget i vår analys är att läsa igenom analysmaterialet för att se hur olika kön framställs i dialogerna. Genom en textnära analys samlar vi data om könsstereotyper och vilka bilder som skapas om könsnormer i texterna. Mäns och kvinnors intresse, yrke och framtidsdrömmar är samtals huvudämne i de utvalda dialogerna. Nästa steg blir en djupare analys av samma material. Här tittar vi istället på de språkhandlingar som påverkar skapandet av könsroller. Vår analys baseras på följande frågor som vi tror kan fungera bra som en utgångspunkt i en kritisk diskursanalys utifrån Butlers performativitetsperspektiv:

- Hur framställs mäns och kvinnors könsroller i relation till yrke och intresse?
- Hur skapas genus i dialogernas språkhandlingar?
- Finns det några motverkande strategier i skapandet av genus och hur ser dessa ut?

Skolan är en social arena där normer hela tiden upprepas och praktiseras på olika sätt. Denna upprepning av könsnormer skulle kunna ha en mer betydande roll i ett språkklassrum eftersom det är just språkhandlingar som praktiseras i lärandesyfte. Vi ser de tre utvalda dialogerna som språkliga handlingar där eleverna får lära sig det engelska språket och samtidigt praktisera och göra kön. O'Loughlin (2001) hävdar i linje med detta att ett klassrum för engelska som andraspråk, precis som andra sociala sammanhang, är en viktig plats för produktion och reglering av kön. I vår kvalitativa analys vill vi inte bara bidra med kunskap om den genusdiskurs som finns i de utvalda dialogerna, utan även kartlägga möjliga motverkande strategier som finns i texterna.

6.3 Forskningsetik

Vad gäller forskningsetiska övervägande är det några aspekter vi har behövt ta i beaktande i vårt arbete. Eftersom vår forskningsmetod inte huvudsakligen bestod av datainsamling från och om levande människor, krävdes ingen etikprövning (Denscombe, 2017). Läroböckerna klassar vi som offentligt material och därför vidtar vi inga åtgärder i relation till författarna. Däremot följer vi naturligtvis den upphovsrättsliga lagen och efterföljer på så vis den fjärde forskningsetiska huvudprincipen enligt Denscombe (2017) som berör efterlevnad av nationell lagstiftning. I vårt material ingår ett internetbaserat frågeformulär om vilka engelska läroböcker som används mest i svenska skolor i vårt material. Datainsamlingen handlade inte om känsliga ämnen och utgjorde ingen insamling av konfidentiell information om identifierbara individer. Publiceringen av forskningens resultat förväntas inte heller ha några konsekvenser för de som deltog i undersökningen. Vi genomförde undersökningen på ett sätt som skyddar deltagarnas intresse eftersom deltagandet var frivilligt och deltagarna fick tillräcklig information om dess syfte och användningsområde. Därmed har de forskningsetiska huvudprinciperna tagits i beaktande (Denscombe, 2017).

6.4 Kvalitetsdiskussion

Reliabilitet berör studiens tillförlitlighet och huruvida resultatet blir detsamma om studien reproduceras, med andra ord hur väl utförd studien är (Bergström & Boréus, 2005). Reliabiliteten kan vara en problematisk aspekt vid vårt metodval av kritisk diskursanalys. En aspekt som här bör tas i beaktande är att diskursanalytiker omöjligen kan vara opartiska i sin analys. Forskaren är ett subjekt inom diskursen vilket innebär att hen aldrig kan analysera och iaktta den utifrån, utan automatiskt är en del av den. Därmed kan opartiskhet inte uppnås (Bergström och Boréus, 2005). Inom diskursanalysen är det dessutom den verklighet som skapas genom texten som är intressant att titta på, och inte verkligheten som den faktiskt ser ut. I vår text tittar vi exempelvis på hur stereotyper och könsroller skapas inom en genusediskurs som texten dessutom verkar inom. Genom att undersöka sanningen kring dessa begrepp inom ramen för vårt undersökningsmaterial riskerar vi att förstärka och reproducera just de fenomen vi undersöker (Bergström och Boréus, 2005). Inom den kritiska diskursanalysen finns det dessutom alltid en kritisk ståndpunkt. Detta kritiska förhållningssätt omöjliggör opartiskhet i forskningen (Litosseliti & Sunderland, 2002).

Vi är väl medvetna att det inte är lätt att verifiera diskursanalysens metoder och fynd (Denscombe, 2017). Därför vill vi betona att våra fynd av den här studiens kvalitativa analys enbart är vår tolkning. Den är alltså inte mer vetenskaplig eller trovärdig än någon annans tolkning. Med det sagt hoppas vi ändå att beskrivningen av vårt arbete och den kvantitativa analysen kan göra vår studie mer tillförlitlig. Genom att innefatta citat från vårt material för att belysa de fynd vi har gjort och de slutsatser vi har dragit har vi även försökt öka insynen och genomskinligheten i vår studie (Bergström & Boréus, 2005).

En annan avgörande aspekt av kvalitetsbestämningen på denna studie är dess *validitet*. Validiteten i en studie är beroende av att den mäter vad den säger sig mäta. Det är med andra ord fråga om trovärdighet (Denscombe, 2017). Trovärdigheten i en diskursanalys beror på det som förmedlas och berättas genom analysen. “Om argumenten och analysen anses skäliga är det en trovärdig studie” (Fejes & Thornberg, 2019, s. 113). För att detta ska ske bör läsaren kunna följa analysens olika led och själv kunna avgöra om den är utförd på ett skäligt sätt (Fejes & Thornberg, 2019). Vi har här försökt vara tydliga med vår beskrivning av hur vi har valt ut vårt material och hur det har bearbetats i analysprocessen. Metodvalet och dess användning är av stor vikt och resultaten ska överensstämma med verkligheten (Denscombe, 2017). För det första har vi valt en metod som lämpar sig väl för genus- och språkforskning (Sunderland, 2006). I efterhand har vi även sett att våra resultat stämmer väl överens med tidigare forskning, vilket ytterligare underbygger studiens validitet. Dock har våra analysresultat låg generaliserbarhet vilket sker vid arbete med “ett mindre antal enheter och kvalitativa data” (Denscombe, 2017, s. 422). Vårt material i den kvantitativa analysen är litet och vad gäller vårt kvalitativa analysresultat är det, som i all kvalitativ forskning, mycket svårt att bevisa att vi har fått fram det korrekta resultatet (Denscombe, 2017).

Sammanfattningsvis försöker vi genom vår metodbeskrivning och analysprocess vara så öppna och tydliga som möjligt. Vi hoppas att den kvantitativa analysen ska tillföra viss tillförlitlighet, men vi är samtidigt tydliga med att resultaten utgör vår tolkning av en relativt begränsad mängd data. En utförlig forskningsöversikt som vi kan koppla till våra resultat och en redovisning av resultatet med hjälp av exempel och citat från analysmaterialet bör öka kvalitetsaspekterna av studien.

7. Resultatanalys

Nedan presenterar vi först resultaten av vår kvantitativa analys. De presenteras i tabellform med analyserande kommentarer kring resultatet under varje tabell. Slutligen för vi en diskussion och sammanfattning kring detta resultat. Därefter följer resultaten för vår kvalitativa analysdel. Där har vi gjort en sammanfattning av dialogernas innehåll och sedan delat upp analysen i två nivåer. Avslutningsvis drar vi några sammanfattande slutsatser kring resultaten där vi även kopplar ihop de kvalitativa resultaten med de kvantitativa för att se om det går att dra några slutsatser kring dessa.

7.1 Kvantitativ analys av dialogerna i läroböckerna *Wings*, *What's Up?* och *Awesome*

Nedan redogör vi för resultaten av den kvantitativa analysen på totalt 11 dialoger. Mer detaljerade resultat för var och en av de analyserade dialogerna finns i bilagan.

Wings 8

I läroboken *Wings 8, textbook* finns det 3 dialoger. Det totala antalet samtalsdeltagare i dialogerna är 10, varav 5 är män, 4 kvinnor och 1 är av okänt kön.

Kön	Samtalsturer	Ord	Ord/Samtalstur
Manligt	33	725	22
Kvinnligt	28	446	15,9
Okänt	9	183	20,3
TOTALT	70	1354	19,3

Två av bokens dialoger är heterogena och består av lika många killar som tjejer. Den tredje utgör ett samtal mellan en äldre man och hans läkare. Det framgår inte och det finns heller inga indikationer på huruvida denna läkare är en man eller kvinna och därför är denna persons talutrymme inte relevant för just vår undersökning. Utifrån resultatet kan vi utläsa att det finns fler män representerade än kvinnor. Detta är troligtvis förklaringen till att de också har större talutrymme både vad gäller ordantal (62 %) och samtalsturer (54 %). Däremot har männen betydligt fler ord per samtalstur vilket tyder på att de tillåts göra längre utläggningar när de talar. Delar vi upp antalet ord på hur många män som förekommer i dialogerna ser vi att de har i snitt 145 ord per person. Gör vi detsamma för kvinnorna framgår det att de har ett lägre ordantal per person, nämligen 111,5. Däremot har kvinnorna något fler samtalsturer per person, 7 gentemot männens 6,6.

What's Up? 8

Läroboken *What's Up? 8, textbook* innehåller totalt 4 dialoger med sammanlagt 6 kvinnor och 6 män bland samtalsdeltagarna. Denna bok är den enda i vårt undersökta material som har två könshomogena dialoger med enbart kvinnliga respektive manliga samtalsdeltagare.

Kön	Samtalsturer	Ord	Ord/Samtalstur
Manligt	103	910	8,8
Kvinnligt	92	784	8,5
TOTALT	195	1694	8,7

What's Up? är den enda läroboken i vårt analysmaterial som har en jämn fördelning av könsroller i dialogerna. Personerna får enligt resultatet också göra i snitt lika långa utläggningar,

med ungefär lika många ord per samtalstur per person. Dock har männen ett större talutrymme både vad gäller ordantal och antal samtalsturer. Männen har ca 54 % av ordantalet och 53 % av samtalsturerna medan kvinnorna står för 46 % respektive 47 %.

Awesome 8

I läroboken *Awesome 8 Textbook* återfinns totalt 4 dialoger. Samtalsdeltagarna är uppdelade på 11 män, 9 kvinnor och 1 person av okänt kön.

Kön	Samtalsturer	Ord	Ord/Samtalstur
Manligt	98	1 509	15,4
Kvinnligt	84	1 226	14,6
Okänt	20	317	15,9
TOTALT	202	3052	15,1

I denna bok återfinns en snedfördelning kring antalet könsroller. I en av dialogerna förekommer även en person vars kön inte offentliggörs, och om denna person utesluts ur beräkningarna har männen cirka 55 % av talutrymmet räknat i antalet ord och 54 % räknat i antalet samtalsturer gentemot kvinnornas 45 % respektive 46 %. Antal ord per samtalstur skiljer sig inte nämnvärt, men även här ligger männen i överläge.

Det intressanta i en av dessa dialoger är en person som enbart benämns som "Manager". Detta är alltså en person som innehar en chefsposition i en stor lagerlokal, men ingenstans i texten framgår det vilket kön personen har. Dialogen han deltar i förekommer i en mycket könsstereotyp miljö. Såväl arbetspositionen (chef) som arbetsmiljön (lager) är mansdominerat område (Talbot, 2003). Dessutom uppvisar personens språkbruk många av de klassiska könsstereotypa dragen för en man i form av dominans, nedvärderande och oartig humor och en konfronterande samtalsstil (Holmes & Stubbe, 2003; Edlund m.fl., 2007; Schnurr & Holmes, 2009). Av allt att döma ska denna person framstå som en man, och vi tolkar det som att det är mycket troligt att mottagarna av texten automatiskt kommer dra samma slutsats. I så fall blir resultaten betydligt annorlunda med ett manligt talutrymme på drygt 60 % för antalet ord och 58 % för samtalsturerna.

Gemensamt för böckerna *Wings* och *Awesome* är att det finns en snedfördelning vad gäller förekomsten av könsroller, där de manliga karaktärerna är överrepresenterade. Vad gäller talutrymme finns en snedfördelning i alla böcker, återigen med en överrepresentation från männens sida. I ingen av böckerna förekommer fler kvinnor än män och i endast två av de elva dialogerna får kvinnor mer talutrymme vad gäller antal ord. I det första fallet (dialog 1 i *Wings* 8, se bilaga 1) har kvinnorna ändå färre ord per samtalstur och i det andra fallet handlar det om ett familjeförhållande där mamman och döttrarna får större utrymme (dialog 1 i *Awesome* 8, se

bilaga 1). Detta har dock en relativt naturlig förklaring då sonen i familjen endast är 6 år gammal och därför kanske inte kräver lika stort talutrymme.

7.2 Kvalitativ analys av tre utvalda dialoger

Vår kvalitativa analys baseras på tre utvalda dialoger. Vi har delat upp den i två analysnivåer där den första är mer ytlig och berör könsstereotypa aspekter som framträder genom information om samtalsdeltagarna. Här tittar vi bland annat på yrken och intressen som samtalsdeltagarna uttalar sig om i dialogerna. Nästa analysnivå är av det djupare slaget och där har vi koncentrerat oss på hur kön skapas och könsstereotyper reproduceras genom interaktionen mellan män och kvinnor. Vi tittar då närmare på de talhandlingar som möjliggör skapandet av kön i texten.

7.2.1 Presentation av dialoger

Vi har valt ut tre dialoger i vår analys som till sin kontext, samtalsämne och deltagarkonstellation är jämförbara med varandra. Alla tre är samtal i privat miljö mellan vänner. Sammansättningen av samtalsdeltagarna är könsheterogen och de är i samma åldersgrupp som böckernas målgrupp. Nedan följer en presentation av innehållet och samtalsdeltagarna.

Dialog 1 - “Just four episodes to go!” ur *Wings* 8 (s. 70-71) (kommer härnäst att refereras till som *dialog 1*)

Dialogen har fyra samtalsdeltagare; två tjejer och två killar. De presenteras som fyra vänner och pratar om vilka tv-program de gillar och inte gillar. Bland tjejerna hittar vi Sophie och Jasmine. I texten får läsaren veta att Sophie gillar att titta på såpoperor, musikalfilmer och romantiska komedier. Jasmine tycker att dokumentärer är tråkiga, och kan tänka sig att titta på frågesport om det inte finns något annat att titta på. Hon gillar att titta på thriller- och kriminalfilmer och tecknade filmer. Killarna i dialogen heter Tim och Jordan. Tim gillar dokusåpor och frågesportprogram. Han gillar även tecknade filmer och komedier, men han är tydlig med att han absolut inte tittar på blödiga romantiska komedier. Tim tycker om att titta på sjukhusdrama. Han tycker absolut inte om musikalfilmer eftersom han påstår att de inte är seriösa och föredrar istället nyheter, dokumentärer och debattprogram.

Dialog 2 - “Careers CHAT” ur *What’s Up* 8 (s. 22-23) (kommer härnäst att refereras till som *dialog 2*)

Dialogen har fyra samtalsdeltagare; två tjejer och två killar. De presenteras i ingressen som fyra engelska tonåringar som pratar om sina framtida yrken. Tjejerna heter Jen och Mel. Jen är i början osäker på vad hon vill göra i framtiden men kommer mot slutet av diskussionen fram till att hon nog vill bli lärare i franska. Mel förekommer inte lika mycket i dialogen som de andra, men läsaren får veta att hon i framtiden vill bli läkare. Bland killarna hittar vi Robbie och Dave.

Robbie vill i framtiden jobba för sin pappa, ta över hans företag och tjäna massor av pengar. Daves framtidsdröm är att göra så lite som möjligt. Han vill resa till Australien och driva någon form av surfställe, träffa tjejer och få en snygg solbränna.

Dialog 3 - “Fantasy, Dream or Plan?” ur *Awesome 8* (s 104-106) (kommer härnäst att refereras till som *dialog 3*)

Denna dialog är lite längre än de andra två. Dialogen har fem samtalsdeltagare; två tjejer och tre killar. De presenteras som fem tonåringar från olika delar av världen som är på ett musik- och konstläger i Kanada. De pratar om sina framtidsdrömmar i samband med att de har lite ledig tid mellan lägreets aktiviteter. Tjejerna utgörs av Naomi och Sana. Naomi har en tydlig plan och berättar detaljerat om sin framtid. Hon vill få bra betyg, studera på universitetet, bli journalist och skaffa en lägenhet i London. Hon nämner dock att London är mer av en dröm, och att hon nog kommer behöva flytta till en annan stad. På slutet pratar hon om att rota sig och skaffa husdjur, och Sana kompletterar resonemanget med barn och familj. Sana vill bli ingenjör, men hennes föräldrar vill att hon ska bli läkare eller advokat. De tre killarna heter Leon, Brad och Mel. Leon vill få ett idrottsstipendium för att gå på college i USA. Efter college vill han åka tillbaka till sitt hemland och bli idrottslärare. Brad vill istället bli konstnär, men hans föräldrar har andra förväntningar på honom. De är framgångsrika och tjänar mycket pengar och det är deras planer för honom med. Brads dröm är att ha en egen liten studio där han kan skapa vackra saker. Avslutningsvis har vi Mel som inte riktigt vet vad han vill göra i framtiden. Hans mål är initialt att resa runt i världen. Mel älskar strandlivet och vill öppna ett sightseeingföretag i Australien.

7.2.1 Könssstereotypa föreställningar i texten

Redan tidigt i analysprocessen blev det uppenbart att vissa av dialogerna var ganska explicit könsnormativa. I vår första analysnivå hittade vi snabbt drag som känns igen från exempelvis Josefssons beskrivning av könsstereotyper (2005). Den klassiska stereotypa bilden av en kvinna som omhändertagande och känslig är något som reproduceras i olika omfattning i framförallt två av de analyserade dialogerna. I dialog 1 berör samtalsämnet vilken typ av tv-program samtalsdeltagarna föredrar. Tjejerna tycker om klassiskt feminint genuskodade filmer som romantiska komedier och musikalerna. Bilden av den känsliga kvinnan som har lätt till gråt förstärks ytterligare genom Sophies kommentar: “Also, it’s great to watch a real weepy from time to time.” Killarna följer samma mönster och uttrycker starkt att de inte gillar dessa lite mer känsliga genrer. Tim förklarar: “I love comedies - as long as they're not sappy romantic comedies.” De vidhåller dessutom att de föredrar mer rationellt orienterade program som baseras på kunskap. Sett till de klassiska könsstereotyperna för manligt och kvinnligt, där kvinnan framställs som känslig och mannen i motsats som rationell, tycks karaktärerna i denna dialog till stor del reproducera dessa normer (Kroløkke & Sørensen, 2006).

I dialog 2 hittar vi också representationen av en klassisk könsstereotyp genom den omhändertagande och omtänksamma kvinnan (Gustafsson Sendén m.fl., 2019; Josefsson, 2005). Här framträder den dock inte lika uttalat och explicit i form av uttryckta åsikter som i

exemplet från dialog 1. Det är istället en bild som målas upp indirekt genom tjejernas val av framtida yrken. Både Jen och Mel har valt yrken där de jobbar med att ta hand om andra människor (läkare och lärare). Denna könsstereotypa bild blir extra tydlig i kontrast till killarna i dialogen vars drömmar är att tjäna massor av pengar genom pappas företag, hänga på stranden, träffa tjejer och göra så lite som möjligt. Med andra ord, så lite ansträngning och så mycket egenintresse som möjligt. Dessa roller förstärks ytterligare av bilderna som hör till dialogen. Både Jen och Mel avbildas ihop med barn, medan Robbie och Dave syns ihop med en dator eller omgiven av tjejer. Även killarnas yrkesval kan förefalla stereotypa där självsäkerhet (åka till Australien, sola och få massa tjejer) och dominans (ta över pappas företag och tjäna massor med pengar) lyser igenom (Josefsson, 2005; Gustafsson Sendén m.fl., 2019).

Dialog 3 visar upp en reproduktion av stereotypa könsroller när Sana och Naomi uttrycker sig om det ideala livet som en plats att slå sig till ro med familj, barn och husdjur. Det är alltså en mycket stereotyp bild av den relationsorienterade och omhändertagande kvinnan som uppmålas där det ses som en självklarhet att rota sig och skaffa barn (Gustafsson Sendén m.fl., 2019). Men det finns också vissa normbrytande inslag som är framträdande redan vid en första läsning av dialogen. Här förekommer kontextuell information och språkhandlingar som både överträder och omvänder den rigida reglerande struktur som Butler hänvisar till (1999). Brad förklarar exempelvis att han vill bli konstnär, ett mer kreativt yrke som ofta kopplas till femininitet (Telioussi, Zafiri & Pliogou, 2020). Hans dröm om att skaffa en liten studio där han kan skapa vackra saker frångår den tuffa manliga normen om att bli framgångsrik och tjäna mycket pengar och visar istället upp en mer känslig, kreativ sida där det estetiskt vackra får stå i fokus. Denna yrkesdröm blir därför normbrytande. Även Sanas yrkesdröm kan ses som normbrytande då ingenjörsyrket traditionellt är ett mansdominerat yrke (Talbot, 2003). Vad gäller den kontextuella informationen blir vi i dialogen upplysta om att både Leon och Brad har systrar som har jobb som är traditionellt icke-stereotypa för kvinnor. De är båda framgångsrika inom sina yrkesroller som advokat och högt uppsatt bankkvinna och tjänar mycket pengar.

7.2.3 Skapande av kön genom talhandlingar

Genom en djupare analys av de utvalda dialogerna undersökte vi hur kön praktiseras och skapas genom talhandlingar i interaktion mellan samtalsdeltagarna. Med performativitetsteorin som utgångspunkt har vi undersökt dialogerna genom vilka genusdiskurser skapas och kön kommuniceras, till och med bildas. Nedan redogör vi för de fynd vi gjorde under denna analys.

7.2.3.1 Sarkastiska kommentarer

Dialog 2 är full av retsamma och provocerande kommentarer med en sarkastisk och humoristisk underton från både tjejerna och killarna i ungefär samma utsträckning. Vid första anblicken verkar användandet av sarkastiska språkhandlingar vara relativt jämställd, men om vi tittar närmare på innehållet i kommentarerna och vad som föregår dem uppmålas en annan bild. Killarnas sarkasm framstår överlag som hårdare och mer obefogad. Robbie är den som står för merparten av killarnas kommentarer och kallar till exempel tjejerna ointelligenta och löjligen när

de talar om sina drömmar. När Mel berättar att hon skulle vilja bli läkare går han till personangrepp:

“Mel: Yes, I want to be a doctor.

Robbie: Dream on. You need to be intelligent to do that.”

Enligt Butlers performativitetsteori (re)produceras kön genom talhandlingar (1999). I den här dialogen skapas en genusdiskurs när Robbies replik antyder att Mel inte skulle vara kapabel till att utföra ett yrke som kräver hög intelligens. Detta går hand i hand med den könsstereotypa bilden om det manliga geniet (Bian m.fl., 2017). När Jen sedan berättar att hon funderar på att bli lärare blir denna tanke förlöjligad av Robbie:

“Jen: Sometimes I think I’d like to teach.

Robbie: Now you’re being ridiculous.”

Här reproduceras en väldigt klassisk och könsstereotyp roll i form av den bråkiga och retsamma pojken (Josefsson, 2005). Denna föreställning förstärks ytterligare av retsamma kommentarer som: ”I can watch you poor guys slaving away” och ”...send you postcards to make you jealous”. Tjejerna i den här texten visar istället upp en tendens som bryter mot den reglerade struktur som Butler (1999) talar om. Genom att anamma typiskt manliga drag i sin humoranvändning i form av konfronterande och aggressiva kommentarer framstår de på så vis som lite tuffare (Kotthoff, 2006). Bara det faktum att de nyttjar humorstrategier i samtalet i ungefär samma utsträckning som killarna motsäger den klassiska könsstereotypa bilden att kvinnor saknar humor (Talbot, 2003). Dock skiljer sig innehållet och implikationerna i kommentarerna åt mellan killarna och tjejerna. Innehållet i framförallt Jens kommentarer är mer bundet till det som tidigare har sagts och blir således mer relevant i kontexten. Dessutom utgör kommentarerna ofta ett slags försvar gentemot Robbies påhopp. Mel säger exempelvis: “Hey, at least I’m smarter than you”, men detta efter att Robbie har förminskat hennes intelligens. Även Jen går in i någon form av försvarsposition, efter att Mel har blivit ifrågasatt flera gånger, med kommentaren “So what are you going to be, Einstein?”. Värt att nämna är att även killarnas drömmar blir ifrågasatta av tjejerna, men detta ifrågasättande skulle kunna klassas som befogat och relevant, om än retsamt. Innehållet i dessa kommentarer är mer kopplat till hur ogenomtänkta och orealistiska killarnas drömmar är med frågor som: “What? Selling Deckchairs?” och “So, you’re gonna do that till you’re 60?”. Det är med andra ord en respons på det som har sagts och informationen som givits i form av relevanta och konkreta frågor, till skillnad från Robbies sarkastiska kommentarer som ofta inte föregås av någon relaterad kommentar. Hans repliker utgår istället från tjejernas person och huruvida de skulle vara kapabla till att utföra ett visst yrke. Den humoranvändning som enligt tidigare forskning är typiskt maskulin framträder här tydligt. Killarna använder en mer konfronterande, aggressiv och oartig humor medan tjejerna snarare replikerar killarnas initiala kommentarer (Schnurr & Holmes, 2009; Kotthoff 2006).

Även flera av Holmes & Stubbes (2003) motsatspar för vad forskningen kallar manlig respektive kvinnlig samtalsstil framträder här. Killarna framställs som konfronterande och

aggressiva. Vid första anblicken tycks tjejerna ha anammat en liknande samtalsstil. Deras roll har, i enlighet med studien på dagens könsstereotyper (Gustafsson Sendén m.fl., 2019), rört sig mot ett mer manligt agentskap. Vid en närmare analys om vad dessa lite mer aggressiva kommentarer faktiskt innehåller och föregås av blir det dock tydligt att vissa drag från den klassiska kvinnliga samtalsstilen ändå kvarstår och reproduceras. Det faktum att tjejernas repliker i hög grad har anknytning till innehållet i tidigare talares repliker gör att de blir representativa för den kvinnliga samtalsstilen som mer inlyssnande, stödjande och samarbetsvillig. Klassiska könsnormativa drag reproduceras således genom skillnaderna i tjejernas och killarnas sätt att använda sig av sarkasm, även om de vid första anblicken för tjejerna snarare tycks göra det motsatta.

Sammanfattningsvis kan vi se att dialogen skapar normativa föreställningar om hur pojkar bör/brukar bete sig. Genom sarkastiska och retsamma kommentarer reproduceras manliga könsnormer i form av aggressiva och konfronterande talhandlingar. Tjejernas del i interaktionen kan vid första anblicken tolkas som normbrytande, men vid en närmare analys är de snarare en reaktion på den manliga retsamma och blir en slags försvarsstrategi. Med tanke på att beteendet inte problematiseras i texten blir det en form av normaliserande som sker. Den manliga könsrollen skapas och återskapas och detta kan få negativa implikationer för eleverna som läser texten om ingen vidare reflektion eller bearbetning kring detta fenomen sker.

7.2.3.2 Ansvarstagande reflektioner

I flera av dialogerna presenteras en bild av tjejerna som mer mogna, realistiska och framförallt ansvarstagande. Dialog 2 och 3 utgör båda samtal om framtidsdrömmar och yrken och det finns många likheter mellan hur tjejerna framställs i dessa. Naturligtvis spelar deras yrkesval in i den här bilden, med omvårdande yrken och tydliga och detaljerade planer som får deras drömmar att framstå som genomtänkta och mogna. Men det är snarare tjejernas resonemang kring killarnas drömmar som mellan raderna skapar ett gemensamt drag för det kvinnliga könet och hur det framställs i dialogerna. I dialog 2 porträtteras killarna som orealistiska drömmare som baserar sina yrkesval och drömmar på egenintresse och bekvämlighet. Detta ifrågasätts av framförallt Jen. När Robbie förklarar att han vill ta över sin pappas företag och tjäna massor av pengar påpekar Jen att: "Money isn't everything you know. What about job satisfaction?". På liknande sätt ifrågasätter hon om Dave verkligen kommer jobba i en surfbutik, hänga på stranden och träffa tjejer fram till pensionen. I dialog 3 är det en liknande kvinnlig könsroll som växer fram som representativ för de kvinnliga samtalsdeltagarna. När Mel berättar om sina framtidsdrömmar om att ge sig ut och resa och jobba tillfälligt i olika länder kontrar Naomi med flera relevanta frågor. Hon påpekar att en sådan dröm kostar en hel del pengar och tillägger strax därefter att "you can't do that all your life. Don't you have other dreams?".

Den ansvarsfulla framtoningen påverkar hur de kvinnliga könsrollerna skapas i texten. Genom dessa understödjande och reflekterande yttranden skapar karaktärerna en könsroll som framhäver de inlyssnande drag och en strävan efter samhörighet som är stereotyp representativa för kvinnors samtalsstil (Edlund m.fl., 2007). I framförallt dialog 2 målar

performativiteten i dessa språkhandlingar upp en bild av en stöttande motpart till den drömmande mannen som ska ifrågasätta de svävande framtidsplanerna och hjälpa till att arbeta fram en mer konkret plan. Syftet blir således att bistå mannen och kvinnan reduceras då till en slags bifigur. Denna bild förstärks ytterligare av det begränsade talutrymme tjejerna i dialog 2 har med 7,6 ord per samtalstur gentemot killarnas 13,3 (se bilaga). Mel utgör här dessutom redan en slags bifigur i och med att hon får mycket mindre talutrymme i form av antal ord än de andra deltagarna (42 ord jämfört med 82, 95 och 118) och den enda egentliga information vi får om henne är att hon vill bli läkare.

Genom analysen av dessa reflekterande repliker som förekommer hos tjejerna i dialog 2 och 3 är det återigen en dikotomi som uppmålas mellan könen. Genom skapandet av dessa roller reproduceras könsstereotypa drag, och även om alla inte nödvändigtvis följer de klassiska normerna för hur en viss könsroll ska vara, så framträder en bild där könen ställs emot varandra och blir varandras motpoler. På en sida har vi de drömmande killarna som främst fokuserar på sina egna intressen, och på den andra sidan står de ansvarstagande och ordentliga tjejerna som blir en motpol i sina ifrågasättande språkhandlingar. Performativiteten i talhandlingarna hamnar återigen i centrum och bidrar till att skapa normativa könsroller och upprätthålla den dikotomiska genusstruktur som vi enligt Butler (1999) regleras av i vår interaktion.

7.2.3.3 Subversivitet genom talhandlingar

När det gäller Butlers definition av subversivitet av könsnormer, märkte vi att dialog 3 presenterar subversiva strategier i form av stödjande kommentarer och beteenden i interaktionen mellan samtalsdeltagarna. Sana replik när Leon berättar om sina planer för framtiden är en sådan subversiv strategi. Leon säger att hans pappa inte vill att han blir idrottslärare, istället vill pappan att han ska bli advokat precis som Leons syster. Sana svarar: "I know exactly what you mean" och tillägger att hennes föräldrar vill, "like most indian parents", att hon ska bli läkare eller advokat i framtiden. Sana, i sitt val att bli ingenjör och inte följa sina föräldrars önskemål, ställs emot Leons syster som istället har gjort det motsatta. Här ser vi att Sana visar en förståelse för Leons situation, men samtidigt berättar att hon ska bli ingenjör. Dels så väljer hon ett yrke som är icke-stereotypt för kvinnor, och sedan tar hon här även upp en subversion av genuskodade yrkesval för män och kvinnor. I sin direkta replik till Leon, som säger att hans syster är en framgångsrik advokat i USA, påpekar Sana att hennes föräldrar också vill att hon ska bli advokat. Vi anser det finns en dold motverkande strategi i dialogen som verkar emot könsstereotyper av manligt och kvinnligt arbete. Vi tolkar detta som en subversiv talhandling som bidrar till att motstå heteronormativa ordningar som säger att tekniskt arbete skulle falla inom ramen för den manliga yrkesrollen (Talbot, 2003).

När vi läser vidare i dialogen ser vi att en annan samtalsdeltagare som heter Brad berättar att han vill bli konstnär, medan hans föräldrar inte vill detta. När Naomi frågar honom vad hans föräldrar vill att han ska bli, berättar han att hans pappa uppfann en app och sålde den till ett mycket stort företag och blev rik. Brad tillägger att förväntningarna på honom är så höga att i fall hans pappa accepterar att han blir konstnär måste han bli superkänd, som Picasso. Vi har en manlig karaktär här som förväntas följa i sin pappas fotspår, men väljer ett konstnärligt yrke

som kan ses som ett kvinnligt arbete enligt könsstereotypa normer. Konst räknas som ett känsligt arbete som motsvarar kvinnliga attribut och är icke-rationellt och icke-manligt i könsstereotypiska handlingar (Teliousi, m.fl. 2020). Vad som driver fram dialogen mellan deltagarna är en grupp tonåringars konflikter med sina föräldrar om framtiden och de stundande yrkesvalen. Detta är alltså i sig normbrytande och subversivt, dessutom kan det kopplas till Butlers idéer om motståndshandlingar mot könsnormativa ordningar (1999). Butler hävdar att kön praktiseras kontinuerligt i enlighet med samhällets normer. Sanas stödjande kommentarer till Leon har subversiva drag som gör det möjligt för samtalsdeltagarna att praktisera normbrytande talhandlingar.

7.2.3.4 Underförstådda antaganden i talhandlingar

Enligt vår närläsning av dialog 1 finns dolda fördomar i texten som bidrar till skapandet av genus och möjliggör detta skapande i form av vad som förväntas av män och kvinnor. Det vi menar är alltså att könsrelaterade fördomar kommuniceras genom underförstådda antaganden i talhandlingar. För det första ser vi att när Sophie berättar att hon älskar filmen *Twilight* eftersom Robert Pattinson spelade i filmen är Jordan snabb med att replikera att Sophie bara gillar *Twilight* eftersom hon tycker att Robert Pattinson är snygg. Förstärkning av heteronormativitet framställs här och det stämmer även överens med något vi upptäckte när vi påbörjade vår kvantitativa analys. Alla relationer i de dialoger som vi har undersökt i den här studien är heterosexuella. Det ses alltså som något självklart och underförstått för Jordan att Sophie skulle vara heterosexuell och att hon bara gillar filmen för att hon tycker den manliga skådespelaren är sexuellt attraktiv.

I slutet av dialogen framgår det att Jordan tycker om att titta på matlagningsprogram och de andra deltagarna i dialogen blir då förvånade. Först säger han att han måste skynda sig eftersom hans favoritprogram alldeles strax börjar. Tim frågar vilket program detta är och Jordan är snabb i repliken när han tvekan säger: ”Er... I’m going to watch... something. Doesn’t concern you!”. Det är uppenbart att Jordan redan är medveten om att män inte förväntas titta på matlagningsprogram. Detta skulle kunna bero på att det traditionellt är en kvinnlig sysselsättning att laga mat i hemmet (Treas & Tai, 2016). Han är också uppenbart obekvämt med att erkänna detta, tycks skämmas över det och försöker undvika att prata om det. Tjejerna visar sig nyfikna och Jasmine gissar att han ska titta på ett debattprogram. Det är tydligt att alla andra är överraskade över svaret:

“Tim: Jamie Oliver!

Jasmine: You mean you watch cooking shows?

Sophie: Now, that is a surprise!”

Här skapas alltså en tydlig (re)produktion av genus genom dolda fördomar som baseras på könsstereotyper och genuskodning. Enligt en välkänd och klassisk könsstereotyp är matlagning ett kvinnligt intresse och en hushållssyssla och kvinnor avbildas i rollen som personen som ansvarar för att laga mat till familjen (Treas & Tai, 2016). Att kolla på matlagningsprogram

som visar en vardaglig hushållssyssla ställs emot att titta på debattprogram, nyheter och dokumentärer. Jordan påpekar tidigt i dialogen att han tycker om dessa eftersom vill han använda sina hjärnceller. Men i slutet av dialogen skapas en väldigt stark polarisering av könsroller som är dold i konversationen mellan samtalsdelatagarna.

7.3 Sammanfattning och slutsatser av analysresultat

I vår kvalitativa analys kunde vi se att de tre undersökta dialogerna alla bär spår av könsstereotypa drag av varierande omfattning. Det är lite olika bilder av kön som träder fram, men det som är gemensamt för dem alla är att de skapas i dikotomier. Männens respektive kvinnorna har tydliga gemensamma drag som är mer eller mindre könsnormativa och stereotypa. Könsrollerna som framträder genom samtalsdeltagarnas yrkesval och intressen faller i de flesta fall inom ramen för Butlers definition av samhällets rigida och reglerande genusstruktur (1999). Normbrytande undantag finns i dialog 3, men även där förekommer förstärkning av könsstereotyper.

I analysen har vi identifierat vissa språkhandlingar som är mer framträdande än andra i skapandet av kön. Här fann vi exempelvis sarkastiska kommentarer, ansvarstagande reflektioner, underförstådda antaganden i talhandlingar och subversivitet genom talhandlingar. Sammanfattningsvis förstärkte detta bilden av det som framkom i den lite mer ytliga analysdelen, att de könsroller som skapas i dialogerna till stor del reproducerar könsstereotyper. Däremot fann vi även ett fåtal subversiva språkhandlingar som bestrider denna normativa struktur och ger en mer nyanserad bild av könsrollerna i en av dialogerna.

Den kvantitativa analysen visade att det generellt finns en överrepresentation av män i böckernas dialoger. Talutrymmet domineras också i de flesta fallen av män. *What's Up?* var den enda boken som hade lika många kvinnliga karaktärer som manliga i dialogerna. Samtidigt var det denna bok som uppvisar flest könsnormativa och stereotypa drag i vår kvalitativa analys (dialog 2). Om vi tittar närmare på de kvantitativa resultaten för just den analysen ser vi även att killarna har nästan dubbelt så många ord per samtalsstur och står för drygt 60 % av ordantalet (se bilaga). Detta stämmer också överens med innehållet i dialogen. Tjejernas utläggningar är korta, och det enda vi får reda på är vilka yrken de skulle vilja ägna sig åt i framtiden. Killarna får å andra sidan gott om utrymme för att beskriva i detalj vad de vill göra och hur de tänker kring detta. Killarna dominerar på så sätt konversationen och tjejerna framstår mer som bifigurer.

Även det kvantitativa resultatet av *Awesome* var förvånande. I vår kvalitativa analys framstod den utvalda texten från denna bok (dialog 3) som den mest normbrytande med relativt nyanserade könsroller. I boken förekommer i övrigt även flera inslag av genusmedvetna texter och bilder. Tittar vi istället på den kvantitativa analysen av boken finner vi den största snedfördelning (lite beroende på hur karaktären "Manager" tolkas, vars könstillhörighet inte är fastställd) jämfört med de andra böckerna.

Med Butlers performativitetsteori som teoretisk utgångspunkt och kritisk diskursanalys som forskningsmetod för vår kvalitativa analys har vi även undersökt hur genus skapas i dialogernas språkhandlingar och vilken bild av könsroller som (re)produceras och kommuniceras. Enligt resultaten från vår kvalitativa analys framställs mäns och kvinnors könsroller i relation till yrke och intresse i dialog 2 och 3 på olika sätt. I kontrast till den mycket sarkastiska genuskodade interaktionen i dialog 2, har Sanas stödande kommentarer till Leon i dialog 3 subversiva drag som gör det möjligt för samtalsdeltagarna att praktisera normbrytande talhandlingar. Det är ämnet kring framtidsyrken som i dialog 2 driver samtalet framåt mellan deltagarna. Det är dock genuskodade konflikter som leder dialogen fram på en djupare nivå. Som har vi diskuterat ovan under rubriken "Sarkastiska kommentarer" får sarkasmen en tydlig plats i dialogen och visar sig som ett verktyg för att göra könsroller i interaktion. Istället ser vi stödande kommentarer i dialog 3, där könsrelaterade fördomar är mindre förekommande, som skapar en möjlighet för ifrågasättande av samhällets könsnormer. Butler (1999) betonar att kön är en företeelse som skapas och praktiseras i direkt relation med olika sociala faktorer. Det existerar inget kön utanför det sociala sammanhanget som en kropp befinner sig i. Dialog 3 introducerar könsnormativa yrkesval som finns i samhället, sedan bestrider den samhällets genuskodade diskurser genom att belysa normbrytande yrken för kvinnor och män. Detta påminner om Butlers (1999) betoning av möjligheten för mänskligt agentskap i könsskapandet. Dialog 3 visar alltså att könsrelaterade handlingar finns i samhället och att kön regleras av snäva sociala normer, som till exempel reglerar yrkesval för människor, men samtidigt skapas subversiva möjligheter för resistens och motverkande.

Vår djupanalys av dialog 1 visar att det finns normaliserande och underförstådda könsrelaterade fördomar i dialogen som inte är så tydliga som de i dialog 2 och inte ifrågasatta som de vi ser i dialog 3. Det finns en starkt genuskodad framställning av män och kvinnor i dialog 1. Textens huvudtema, som också driver konversationen framåt, är en starkt reglerande struktur som förstärker att män, i det här fallet Tim, förväntas gilla vissa saker och skämmas över andra. Tim "gör" sitt kön upprepade gånger, i enlighet med Butlers teori (1999), från början av konversationen fram till slutet. Alla samtalsdeltagare deltar i processen av hans könsskapande genom sina egna språkhandlingar, som till exempel att bli förvånade när han berättar att han gillar matlagningsprogram. De praktiserar samtidigt sina egna könsroller inom denna interaktion. Könsnormer definierar vilka språkhandlingar som är användbara och lämpliga för att utföra manlighet för Tim. Könsnormerna kring manligt och kvinnligt intresse formar på så vis ett kön för honom genom att han hindras från att uttrycka sig. Hans kön konstitueras med andra ord genom språkhandlingar av självzensur. Brad i dialog 3 kan ställas emot Tim när det gäller praktiserande av kön. Han berättar tydligt att: "I'd just like to have a small studio somewhere, make beautiful, meaningful things and be myself." Utifrån ett genusperspektiv går Brads framtidsplaner, som är motsatsen till vad hans pappa vill, emot idén om den framgångsrika mannen som tjänar mycket pengar. Av detta ser vi istället en förstärkning i dialog 2 när Robbie berättar att han vill jobba på sitt pappas företag eftersom han vill ta över företaget och tjäna mycket pengar. I alla tre dialoger praktiseras kön på olika nivåer, men i dialog 3 ser vi även ett ifrågasättande av de stabila könsrollerna i form av den rationella, rika och framgångsrika mannen.

8. Slutdiskussion

I denna uppsats har vi haft som målsättning att redogöra för hur och i vilken omfattning könsroller representeras i och skapas genom läroboksdialoger i engelska. Vi ställde initialt tre forskningsfrågor som vi har försökt besvara genom vår analys med Butlers performativitetsteori som utgångspunkt:

- Vilken bild av könsroller skapas/reproduceras genom texterna och hur utövas dem?
- Hur förhåller sig dialogerna till klassiska könsstereotyper?
- Hur ser interaktionen i dialogerna ut ur ett representativt jämställdhetsperspektiv?

Som svar på den första frågan kan vi genom vår resultatanalys se att de bilder som skapas genom de undersökta dialogerna är övervägande könsstereotypa. Det finns normbrytande exempel, men många av karaktärerna uppvisar könsstereotyp språkbruk som kompletteras av genuskodade intressen och yrkesdrömmar. Även vad gäller jämställdheten i interaktionen avseende talutrymme och könsrollsrepresentation har vi sett en snedfördelning. Vår kvantitativa analys visar på att männen överlag får ett större talutrymme i alla tre böcker och att de även är överrepresenterade i två av böckerna. Vi konstaterar dock att snedfördelningen inte är anmärkningsvärd. Samtidigt ser vi det som anmärkningsvärt att männen har större talutrymme i samtliga böcker. Detta innebär vidare att våra resultat går i linje med resultat från tidigare forskning kring hur män och kvinnor framställs i läroböcker. Vår forskningsöversikt visar att könsstereotyper tycks vara vanligt förekommande i såväl läroböcker i engelska överlag som i de dialoger som ofta ingår i detta material. Männen är enligt tidigare forskningsresultat överrepresenterade och får mer talutrymme och en allmän genusmedvetenhet saknas. Vi konstaterar således att samma tendens återfinns i vårt undersökta material.

Inledningsvis i denna uppsats diskuterade vi jämställdhetsfrågan i skolans styrdokument och hur skolans läromedel berörs av den. Vi vill återkoppla till ett citat från läroplanen som betonar att skolans roll är “att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling” (Skolverket, 2019, s. 6). I detta innefattas naturligtvis även det material läraren väljer att arbeta med i klassrummet. Som nämnts tidigare utgör läroboken en viktig del av språkundervisningen och används flitigt av språklärare. Vår studie visar att de böcker vi har granskat inte tycks leva upp till det jämställdhetsfokus som efterfrågas och att de snarare tycks förstärka de könsmonster som kan ha en begränsande inverkan på elevernas lärande och utveckling. Eftersom det idag inte längre finns någon statlig granskning av läromedel är det därför av stor vikt att lärarna har tillgång till den insikt, kunskap och de verktyg som behövs för att själva kunna kritiskt granska materialet. Vi hoppas att vår studie ska bidra till att uppmärksamma detta behov.

Under arbetet med vår uppsats stötte vi på flera intressanta vinklingar och alternativa granskningsvägar att gå i relation till läromedel och kön. En faktor som är relevant för denna typ av forskning och som skulle kunna undersökas närmare är hur olika könsidentiteter avbildas i den grafiska utformningen av läromedel. Kön skapas och praktiseras genom olika språkliga

och icke-språkliga handlingar vilket även skulle kunna innefatta bilder. En granskning av de bilder som förekommer i relation till texterna i läromedel skulle vara intressant att göra för att se hur kön reproduceras och vilka genusidentiteter som avbildas eller saknas i bilderna.

Ytterligare en aspekt som också lyste med sin frånvaro i vårt analysmaterial var representationen av transpersoner och andra sexuella läggningar än den heterosexuella. Det är enbart heterosexuella förhållanden som målas upp i dialogerna, vilket på så vis gör dem till norm, och transpersoner eller andra könsidentiteter förekommer inte alls. Detta hade i framtiden varit mycket intressant att titta på eftersom ingen enligt skolans läroplan får diskrimineras på grunder av bland annat könsöverskridande identitet eller uttryck eller sexuell läggning (Skolverket, 2019).

Vi har som framgår ovan i denna studie tittat på hur könsroller skapas i läroboksdialoger. ytterligare ett förslag på framtida forskning skulle kunna vara att titta på hur dessa könsroller sedan reproduceras i klassrummet när dialogerna används i praktiken. Implikationerna detta får för eleverna hamnar då i fokus. En språklektion är, som andra sociala sammanhang, en viktig plats för produktion och reglering av kön. Med tanke på att läroboksdialoger ska efterlikna och representera verklighetsliknande dialoger i målspråket uppstår en problematik. Om dialogen presenterar skeva och könsstereotypa roller utan att detta problematiseras i undervisningen, riskerar dessa att framställas som en normalitet. Eleverna ska öva sig genom dialogerna och reproducera således dessa könsroller i klassrummet. Även om vi i den här studien inte tittar närmare på användandet av läromedlen i praktiken är det viktigt att analysera läromedlen eftersom de har en legitimerande roll.

Avslutningsvis vill vi påpeka att det är viktigt att komma ihåg att en könsstereotyp text inte nödvändigtvis behöver leda till ett könsstereotypt förhållningssätt i klassrummet. En könsstereotyp pedagogisk text skulle kunna användas för att motverka könsstereotyp beteende om den används på ett problematiserande och tydliggörande sätt. Detta fångar Sunderland på ett utmärkt sätt: "The most non-sexist textbook can become sexist in the hands of a teacher with sexist attitudes" (Sunderland 1994, s. 64). Detta citat får avsluta våra reflektioner kring ett omdebatterat och ständigt mer aktuellt område. Vi hoppas att vår studie kan vara ett bidrag till att öka denna medvetenhet och att det kan hjälpa lärare att reflektera kring och använda sig av denna insikt i klassrummet.

Referenser

Primärkällor:

- Childs-Cutler, A. & Gentili Cronholm, A. (2017). *Awesome 8 Textbook*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Frato, K., Cederwall, A., Rinnesjö, S., Glover, M. & Glover, R. (2016). *Wings 8, textbook*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gustafsson, J., Österberg, E. & Cowle A. (2006). *What's Up? 8, textbook*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Sekundärkällor:

- Ammert, N (red.). (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2005). "När jag får min lön, tänker min fru köpa en ny hatt": granskning av övningsmaterialen i Franska A och Tyska A ur ett genusperspektiv. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bahman, M. & Rahimi, A (2010) Gender representation in EFL materials: an analysis of English textbooks of Iranian high schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol 9*, s. 273-277.
- Berge, B-M. & Widding, G. (2006). *En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker. Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund"*. Umeå: Umeå universitet.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.). (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bian, L., Leslie, S-J. & Cimpiani, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 355, 389–391.
- Birjandi, P. & Amini, M. (2012). Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks. *English Language Teaching, vol 5, nr 2*, s. 134-147.
- Blumberg, R. L. (2007). *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Hämtad från UNESCO:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155509>
- Bucholtz, M. (2003). Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies i Holmes J. & Meyerhoff M. (eds). *The Handbook of Language and Gender*. Maiden: Blackwell.
- Cameron, D. (2006). *On Language and Sexual Politics*. London: Routledge.
- Carlsson, M. & von Brömssen, K. (2011). *Kritisk läsning av pedagogiska texter - genus etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Crawford, M. (1995). *Talking difference: On gender and language*. London: Sage Publications.
- Demira, Y & Yavuz, M. (2017). Do ELT Coursebooks Still Suffer from Gender Inequalities? A Case Study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(1), s. 103-122.
- Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

- Edlund, A-C., Erson, E. & Milles, K. (2007). *Språk och kön*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Einarsson, J. (1981). *Bekönade ord i förskolan*. Institutionen för ämnesmetodik och ämnesteorin. Lund: Lunds universitet.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman Group UK Limited.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Graeske, C. (2010). Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), s. 119-132.
- Gray, J. (1992). *Män är från Mars, kvinnor är från Venus*. Stockholm: Bromberg.
- Gupta, F & Lee Su Yin, A. (1990). Gender representation in English Language textbooks used in the Singapore primary schools, *Language and Education*, 4/1, s. 29-50.
- Gustafsson Sendén, M., Klysing, A., Lindqvist, A. & Renström, E. A. (2019). The (Not So) Changing Man: Dynamic Gender Stereotypes in Sweden. *Frontiers in Psychology*. Vol. 10, art 37, s. 1-17.
- Hall, K. (2014). Exceptional Speakers. i Ehrlich, S., Meyerhoff, M., & Holmes, J. (Eds.). *The handbook of language, gender, and sexuality*. Hämtad från: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se>
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holmes, J. & Stubbe, M. (2003). "Feminine" workplaces: Stereotype and reality. I Holmes, J. & Meyerhoff, M. (eds), *The handbook of language and gender*, s. 468-486. Oxford: Blackwell.
- Jones, M., Kiteu, C. & Sunderland, J. (1995). Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally? Working Paper Series. *Gender and Education*, 9:4, 469-490.
- Josefsson, H. (2005). *Genus - hur påverkar det dig?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor: The state of the art. *Journal of Pragmatics* 38, s. 4–25.
- Kroløkke, C. & Sørensen, A. S. (2006). *Gender communication theories and analyses: From silence to performance*. Thousand Oaks, CA ; London: Sage Publications.
- Kärnebro, K. (2013). *Plugga stenhårt eller vara rolig? : normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar inom ämnet Pedagogiskt arbete, 52). Umeå: Umeå universitet. Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:659368/FULLTEXT01.pdf>
- Kön. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-05-01 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kön>
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.
- Lee, J. F.K. (2014). A Hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, s. 39-53.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender and Language: Theory and practice*. London: Hodder Arnold.

- Litosseliti, L. & Sunderland, J. (2002). *Gender Identity and Discourse Analysis: Discourse Approaches to Politics, Society and Culture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Livia, A. & Hall, K. (1997) *Queerly Phrased*. New York: Oxford University Press.
- Maass, A. & Arcuri, L. (1996). Language and Stereotyping. i Macrae, C. N., Stangor, C. & Hewstone, M. (red), *Stereotypes and Stereotyping*. s. 193-226.
- Maltz, D & Borker, R (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. i J Gumperz (red). *Language and social identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Magnusson, E. (2019). *Könstillhörighet: förklaringar, normer, betydelser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Marinari, G. (2013). Gender Representations in the Dialogs of an Italian as a Foreign Language Textbook. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, nr 7, s. 66-88.
- McConachy, T. & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, Vol 67/3, s. 294-301.
- Nordenstam, K. (2003). *Genusperspektiv på språk*. Stockholm: Högskoleverket.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, M. (1999). Skämt, makt och myt - humor i genusperspektiv. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, vol 20, s. 31-42.
- Ohlsson, M. (2003). *Språkbruk, skämt och kön: Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar*. (Doktorsavhandling, Institutionen för nordiska språk, 61). Uppsala: Uppsala Universitet.
- O'Loughlin, K. (2001). (En)gendering the TESOL classroom. *Prospect*. Vol. 16, No. 2. s. 33-44.
- Poulou, S. (1997). Sexism in the discourse roles of textbook dialogues. *Language Learning Journal*, No 15, s. 68-73.
- Regeringskansliet. (2016). *Mål för jämställdhet*. Hämtad 2020-05-01 från: <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/jamstalldhet/mal-for-jamstalldhet/>
- Schnurr, S. & Holmes, J. (2009). Using humor to do masculinity at work. I: Norrick, N. R. & Chiaro, D. (Red.). *Humour in Interaction*. (s. 101-123) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2018). *Skolinspektionens arbete med jämställdhetsintegrering: 2016–2017*. Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/skolinspektionens-arbete-med-jamstalldhetsintegrering/>
- Skolverket. (2006a). *I enlighet med skolans värdegrund?: En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Hämtad 2020-05-02 från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582a4/1553961645390/pdf1659.pdf>

- Skolverket. (2006b). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Hämtad 2020-05-02 från:
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2006/laromedlens-roll-i-undervisningen>
- Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. (6:e uppl.) Hämtad 2020-04-17 från:
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Skolverket. (u.å.). *Leda jämställdhetsarbete*. Hämtad 2020-04-17 från:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/leda-jamstalldhetsarbete>
- Stereotyp. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-05-01 från:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/stereotyp>
- Sunderland, J. (ed.) (1994). *Exploring Gender: questions and implications for English language education*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Sunderland, J. (2006). *Language and Gender: an advanced resource book*. London: Routledge.
- Svaleryd, K. & Hjertson, M. (2018). *Likabehandling i förskola & skola*. Stockholm: Liber.
- Talbot, M. (2003). Gender stereotypes: Reproduction and challenge. I: Holmes, J. & Meyerhoff, M. (eds), *The handbook of language and gender*, s. 468-486. Oxford: Blackwell.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.
- Telioussi, V., Zafiri, M. & Pliogou, V. (2020). Occupation and Gender Stereotypes in Primary School - The Case of the English Language Coursebooks in Greek Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research* 8(4), s. 1135-1148.
- Treas, J. & Tai, T. (2016). Gender Inequality in Housework Across 20 European Nations: Lessons from Gender Stratification Theories. *Sex Roles* 74, s. 495–511.
- Yating, Y. (2014). Gender and Conversational Humor in a Televised Situational Comedy: Implications for EFL Contexts. *English for Specific Purposes World, Issue 43, Vol. 15*, s. 1-28.

Bilaga – Talutrymme och Rollfördelning

Wings 8

Dialog	Kön	Samtalsturer	Ord	Ord/Samtalstur
“Just four episodes to go!” s. 14-15	2 män	15	255	17
	2 kvinnor	14	190	13,6
Mr. Hassler” s. 52-53	1 man	8	268	20,3
	1 okänd	9	183	33,5
“Tea for four” s. 70-71	2 män	10	202	20,2
	2 kvinnor	14	256	18,3

TOTALT	Manligt	33	725	22
	Kvinnligt	28	446	15,9
	Okänt	9	183	20,3

What's Up 8

Dialog	Kön	Samtalsturer	Ord	Ord/Samtalstur
“Ask her OUT” s. 8-9	2 män	50	313	6,3
	1 kvinna	30	154	5,1
“Careers CHAT” s. 22-23	2 män	15	200	13,3
	2 kvinnor	18	137	7,6
“HAIR today, GONE tomorrow” s. 72-73	3 kvinnor	44	493	11,2
“The NUTTY professor” s.	2 män	38	397	10,4

TOTALT	Manligt	103	910	8,8
	Kvinnligt	92	784	8,5

Awesome 8

Dialog	Kön	Samtalsturer	Ord	Ord/Samtalstur
“Florida, Here We Come!” s. 9-11	2 män	14	131	9,4
	3 kvinnor	40	542	13,6
The School Charity Fund” s. 45-47	3 män	14	301	21,5
	3 kvinnor	17	252	14,8
Layzee Hayzee” s. 88-90	3 män	23	371	16,1
	1 kvinna	1	23	23
	1 okänd	20	317	15,9
“Fantasy, Dream or Plan?” s. 104-107	3 män	47	706	15
	2 kvinnor	26	409	15,7

TOTALT	Manligt	98	1 509	15,4
	Kvinnligt	84	1 226	14,6
	Okänt	20	317	15,9