



Vilnius  
University

VILNIUS UNIVERSITET  
FILOLOGISKA FAKULTETEN  
INSTITUTET FÖR ÖSTERSJÖREGIONENS SPRÅK OCH KULTURER  
CENTRUM FÖR NORDISKA STUDIER

Greta Pakalkaitė

**Min familj:  
Familjekonceptet i svenska och litauiska läroböcker i samhällskunskap för  
grundskolan**

Magisteruppsats

Handledare: assist. dr. Vuk Vukotić

Konsult: prof. dr. Aušra Maslauskaitė

2021

Vilnius

# Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1. Syfte och frågeställningar.....	6
2. Teoretiska utgångspunkter .....	6
2.1. Normkritisk pedagogik.....	7
2.1.1. Skolan som heterofabrik .....	7
2.1.2. Kumashiros antiförtryckande utbildning .....	8
2.2. Familjebegreppet.....	10
2.2.1. Strukturellt perspektiv.....	11
2.2.2. Psykosocialt perspektiv.....	11
2.2.3. Processuellt perspektiv.....	12
2.3. Familjediskursen .....	13
3. Tidigare forskning .....	15
4. Metodologiskt förhållningssätt.....	18
4.1. Diskursbegreppet.....	18
4.2. Kritisk diskursanalys .....	20
4.2.1. Faircloughs tridimensionella modell.....	21
4.3. Multimodal diskursanalys .....	23
4.3.1. Systemisk funktionell grammatik .....	24
4.3.2. Visuell grammatik.....	25
4.4. Metod .....	26
4.4.1. Materialurval.....	26
4.4.2. Analysmodell .....	28
5. Resultatredovisning och analys.....	29
5.1. Svenska läroböcker .....	29

5.1.1.	PULS SO-boken, årskurs 1–3, Grundbok.....	29
5.1.2.	PULS SO-boken, årskurs 4, Grundbok.....	35
5.1.3.	PULS Samhällskunskap, årskurs 4–6, Grundbok.....	37
5.2.	Litauiska läroböcker.....	45
5.2.1.	Taip!, årskurs 1, del 1 .....	45
5.2.2.	Raktas, årskurs 1, del 1 .....	50
5.2.3.	Raktas, årskurs 3, del 1 .....	54
5.3.	Sammanfattning av analys och jämförelse.....	59
6.	Diskussion .....	62
6.1.	Resultatdiskussion.....	63
6.2.	Konsekvenser för undervisning.....	67
6.3.	Metoddiskussion.....	68
6.4.	Förslag på vidare forskning.....	69
7.	Litteraturlista .....	71
8.	Övrigt material .....	77
9.	Läroböcker.....	78
10.	Bilagor.....	79
	Santrauka.....	99

## **Abstrakt**

Den här uppsatsen undersöker hur familjen skildras i svenska och litauiska läroböcker. Syftet är att ta reda på hur och vilka familjenormer förmedlas i svenska respektive litauiska läroböcker i samhällskunskap för grundskolan. Studien genomförs på tre svenska och tre litauiska läroböcker. Den teoretiska bakgrunden består av normkritisk pedagogik. I mål att analysera och tolka textuella och visuella familjeskildringar i de utvalda läroböckerna har skapats en analysmodell som utgår ifrån Faircloughs kritiska diskursanalys kompletterad med multimodal ansats. Resultatet visar att den heteronormativa kärnfamiljen går i linje med sunt förnuft både i de svenska och litauiska läroböckerna. Den här snuttifierade kunskapen etableras i läroboksdiskursen på olika sätt. I läroböckerna blir kärnfamiljer återkommande karaktärer som redovisas både familjekapitlet och den övriga läroboken, medan alternativa familjekonstellationer gestaltas som statiska karaktärer och nämns i enstaka meningar eller utelämnas. Analysen avslöjar också skillnaden mellan de svenska och litauiska läroböckerna beträffande vilka familjetyper som förmedlas som alternativa. Medan den svenska familjebilden är mer varierande avbildar de litauiska läroböckerna antingen kärnfamiljer eller ensamstående mödrar.

**Nyckelord:** familj, normer, läroböcker, normkritisk pedagogik, kritisk diskursanalys, multimodal diskursanalys.

# 1. Inledning

Mina betänkligheter och misstanke mot läromedel i skolan framkallades i gymnasiet. Min lärare i fysik brukade säga att man inte kan lita på det som står i läroböcker. Då trodde vi att han saknade några skruvar i hjärnan men det visade sig att han hade rätt. Min undersökning kan anses som ett argument för det.

I skolan används läroböcker oftast som hjälpmedel vid formell utbildning vars högsta mål är att utföra kunskap och introducera faktum. Oavsett det pedagogiska målet spelar läroböcker också en avgörande roll i elevers uppfattning om samhället (Hine & Paulson 2006). Mot bakgrund av det påstår Shaver (1977) att läroböcker och särskilt läroböcker i samhällskunskap kan betraktas som dysfunktionella på grund av sin orealistiska läggning som knappt avspeglar komplexitet av socialt liv. I linje med Shaver observerar Anyon (1978) att läroböcker i samhällskunskap för grundskolan är alltför positiva. Enligt henne fyller läroböcker en viktig funktion att främja elevers godkännande av sociala institutioner samt normer som de förespråkar. Den kunskap som framställs som samhällsvetenskaplig tycks ge formell motivering för och legitimering av rådande institutioner, beteendeformer och övertygelser (ibid.: 40). Med andra ord kan beskrivningar och definitioner i lärobokstexter ha en stor inflytande på barns uppfattning om sociala företeelser.

Forskarna konstaterar att läroböcker i samhällskunskap kännetecknas av brist på realism. Således kan man resonera att det alltför positiva läroboksinnehållet som elever råkar få i sig förmedlar en förenklad bild av verkligheten. Sociala ”förklaringar” som elever möter i dessa läroböcker är varken neutrala eller opolitiska. Med detta menas att läroböcker uttrycker på ett visst sätt ståndpunkter som oavsiktligt kan främja intressen av specifika sociala grupper på bekostnad av andra. En liknande tankegång finns hos Widodo (2018) som argumenterar för att läroböcker är läroplaner eller utbildningsgenre som innehåller en myriad av moraliska och kulturella värderingar som lärare och elever möter varje dag utan ifrågasätta dem.

Historiskt har Sverige varit ett referensexempel när det gäller tolerans och jämställdhet. Sverige var ett av de första länderna i Europa som genomförde banbrytande reformer såsom abortlagen, skilsmässolagen, föräldraledighet försäkring och könsneutrala äktenskapslagstiftningen. Den svenska familjepolitiken stödjer snarare individer än familjer i mål att skapa ett mer jämställt samhälle utan könsdiskriminering (Wells & Bergnehr 2014). Den här svenska strävan efter ett samhälle fritt från diskriminering förekommer också i utbildningen. I läroplanen för grundskolan (Skolverket 2019) framgår

det att ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.” I likhet med Sverige följer den litauiska utbildningen också demokratiprincipen: ”Pradinis ugdymas grindžiamas *humaniškumo, demokratiškumo, nacionalumo (tautiškumo) ir atvirumo (kaitos) principais*” [Grundutbildningen grundar sig på principerna om *mänsklighet, demokrati, nationalitet (folklighet) och öppenhet (ändring)*] (Pradinio ugdymo bendroji programa 2016). Det går inte att bortse från att den litauiska utbildningen inbegriper folkligheten. Den svenska och litauiska synen på undervisningen sammanfaller med olika nationalism. Kohn (1946) urskiljer två typer av nationalism: västerländsk civil och österländsk etnisk nationalism. Civil nationalism där Sverige hör hemma baserar sig på lika rättigheter för alla oavsett deras språk, religion eller kultur, och medborgarnas acceptans av grundläggande värderingar hur staten bör styras. Det lägger grunden för ett individualistiskt samhälle. I jämförelse med Sverige kan Litauen anses som ett mer konservativt land där traditionella familjevärderingar är seglivade oavsett social ändring (Maslauskaitė 2010). Litauen kan förknippas med etnisk nationalism där nationen definieras i termer av etnisk tillhörighet. I det här fallet utgör gemensam historia, kultur och bevarande av traditionella värderingar grunden för nationen. I Litauen behåller konstruktionen av ”den normala familjen” sin makt som ett verktyg för att definiera nationell identitet (ibid.: 317). Med hänsyn till det finner jag det intressant att närmare undersöka och jämföra svenska och litauiska läroböcker i samhällskunskap med fokus på familjekonceptet.

### **1.1. Syfte och frågeställningar**

Syftet med uppsatsen är att analysera hur familjen skildras och hur familjekonceptet förmedlas i svenska och litauiska läroböcker i samhällskunskap för grundskolan. Undersökningen sker i form av en kritisk, multimodal diskursanalys och strävar efter att besvara följande frågeställningen:

Hur och vilka familjenormer förmedlas i svenska respektive litauiska läroböcker i samhällskunskap för grundskolan?

## **2. Teoretiska utgångspunkter**

I det här kapitlet presenteras teoretiska utgångspunkter för analysen. För att närmare förstå hur familjeidealet och normer skapas i läroboksdiskurser använder jag mig av normkritisk pedagogik som

kämpar mot diskriminering och normskapande i skolan. Vidare diskuterar jag familjebegreppet och redogör jag för olika syn på företeelsen som kan tillämpas i min analys.

## **2.1. Normkritisk pedagogik**

Termen *normkritisk pedagogik* myntades år 2007 i Sverige av en studiecirkel som bestod av pedagoger, forskare, ideella organisationer och statliga myndigheter. Studiecirkeln samlades i mål att utveckla en maktkritisk pedagogik.

### **2.1.1. Skolan som heterofabrik**

Behovet av en mer maktkritisk pedagogik förklarades med resultat av internationella och svenska undersökningar som analyserade heteronormativitet och utbildningskontexter (se Britzman (1995), Pinar (1998), Kumashiro (2002), Ambjörnsson (2004), Martinsson & Reimers (2008)). Enligt Bromseth (Bromseth & Darj 2010: 29) ”Gemensamt för dessa studier, på alla nivåer och inom alla ämnen, är att utbildning och skola förstås som viktiga arenor för (åter)skapandet av normer i allmänhet och heteronormativ ordning i synnerhet.” Hon håller med Rossi (2003 i Røthing & Svendsen 2008) som kallar skolan för ”heterofabrik” där normer och föreställningar om ett gott liv skapas.

Normkritisk pedagogik använder sig av Butlers teoribildning som ifrågasätter skillnaden mellan biologiskt kön och genus. Butler (1993) påstår att manliga och kvinnliga roller inte är en naturlig självklar process utan de konstrueras diskursivt. Enligt henne vilar vårt tankesätt på heteronormativitet (tvåkönsystem) som uteslutande presenterar män och kvinnor som binära oppositioner. Butler argumenterar för att heteronormativitet etablerar social stratifiering där vissa kroppar och vissa livsstilar ses som önskvärda medan de andra ständigt presenteras som avvikande, marginaliseras och osynliggörs. I dagens samhälle lyfts heterosexuell livsstil fram som det mest självklara och naturliga sättet att leva. Normkritisk pedagogik klargör heteronormens avgörande roll i samhället genom att referera till Annfelt som säger att på så sätt kategoriseras samhällsmedlemmar i singlar, heterosexuella par utan eller med barn, invandrarfamiljer med för många barn, transpersoner ”som absolut inte bör ha barn” och funktionshindrade ”som inte bör ha vare sig sex eller barn” (Bromseth & Darj 2010: 31). De som inte tillhör den här heteronormativiteten anses vara fel och blir tvungen att förklara sina ”andra sätt” att leva (Annfelt et al. 2007 i Bromseth & Darj 2010: 31). Enligt skaparna av normkritisk pedagogik är skolan en viktig faktor för barns utveckling. I undervisningen och olika läromedel som används i skolan framläggs framtidsberättelser om ett gott liv. I det här fallet berättelserna om ”ett gott liv” blir till en ideal norm

som följer ett heterosexuellt manus. Dessa berättelser fungerar som en konstruktion där vissa livsvägar lyfts fram och påhejas av samhället medan de andra ignoreras eller varnas mot (Ahmed 2006: 15). ”Livsnarrativen som skapas implicit och explicit genom skolans praktik ger inget attraktivt utrymme till kroppar som ser ut, älskar och lever på sätt som avviker från normerna” (Bromseth 2009 i Bromseth & Darj 2010: 32).

Det grundläggande antagandet enligt teorin är att skolan får ses som identitetsutvecklande- och kunskapsproducerande institution därför det är viktigt att synliggöra normer, fördomar, maktstrukturer och diskriminering i undervisningen. Genom att identifiera vilka maktordningar rättfärdigas i skolan och läromedel kan man motverka dessa maktstrukturer och diskriminering (Reimers 2009: 138). Normkritisk pedagogik påpekar behovet att ge utrymme och erkännande till alla i undervisningsprocess utan att ge rollen av normbärare respektive normbrytare till vissa personer eller grupper.

### **2.1.2. Kumashiros antiförtryckande utbildning**

I sin diskussion om maktkritisk pedagogik citerar forskarna och teoretiker ofta den amerikanske utbildningsforskaren Kevin Kumashiro (Bromseth & Darj 2010, Bromseth & Sörensdotter 2012). Kumashiro (2002) analyserar hur utbildningsinstitutioner, bland annat skolor, har arbetat mot förtryck och diskriminering under de senaste decennierna. Genom att granska utbildningssystemet har Kumashiro format en analysmodell för antiförtryckande och normfri undervisning. Hans modell består av fyra pedagogiska förhållningssätt: (1) *utbildning för den Andra*; (2) *utbildning om den Andra*; (3) *utbildning som är kritisk till privilegiering och andrafiering*; (4) *Utbildning som förändrar elever och samhälle*. Begreppet *den Andra* används här som benämning på personer som traditionellt har en underordnad ställning i samhället. I min analys kallas *den Andra* de som inte tillhör det heteronormativa familjeidealet.

#### *1. Utbildning för den Andra.*

Kumashiro poängterar (2002: 32–39) att om utbildaren vill förebygga diskriminering och marginalisering i klassrummet får hen först och främst erkänna mångfald som gäller elevernas kön, klass, etnicitet, sexualitet, funktionalitet, religion och så vidare. Efter det får utbildaren anpassa sin undervisning och dess innehåll genom att ge utrymme för varje elevs identifikation. Utbildaren bör inte ignorera skillnader bland elevers identiteter och anta att de är ”normala” eller ”neutrala”, till exempel utan ras eller kön (Kumashiro 2000: 29). Enligt Kumashiro får undervisning omfatta också *den Andras* livserfarenheter men samtidigt ökar det risk för att förbise varför den här gruppen anses som avvikande och normbrytare



i första hand. Kumashiro resonerar vidare att om förtryck konceptualiseras i termer av marginalisering av *den Andra* utan att lägga fokus på överordnad av ”den normala” kan det uppstå risk för att framställa *den Andra* som problematisk. På så sätt kan det konstrueras en statisk och stereotypisk bild av marginaliserade grupper som tycks inte ha något positivt i sig.

## 2. *Utbildning om den Andra*

Det här förhållningssättet handlar om *toleranspedagogiken* (Kumashiro 2002: 39–44). Den här pedagogiken ämnar presentera fler grupper i undervisning ge mer utrymme för minoriteter och grupper som bryter normen. Kumashiro illustrerar det med kvinnohistoria som lyfts fram i undervisning i historia eller temaveckor i skolor. Toleranspedagogiken kritiseras på grund av att på så sätt slipper den överordnade gruppen att reflektera över sin egen ställning och det är den här gruppen som väljer vad eller vem kan tolereras.

Normkritisk pedagogik håller med Kumashiro och konstaterar att kunskap om *den Andra* lyfts fram på en enskild lektion, temadag- eller vecka medan i resten av undervisning normer ifrågasätts inte. Ett bra exempel på det kan vara sex- och samlevnadsundervisning som är genomsyrad av heteronormativitet. Här får en olikkönad sexuell praktik en förgivet-tagen plats utan att nämna andra samlevnadsformer. Homosexualitet presenteras i skolan som en etisk fråga där elever får diskutera vilka rättigheter ”de homosexuella” bör ha (Bromseth & Darj 2010: 35–36). Med detta menas att elever som tillhör den privilegierade gruppen blir *Vi* som ger *den Andra* överlevnadsmöjligheter. Den här mönstren uppmärksammas också i textböcker och andra undervisningsmaterial där personer som avviker normer presenteras i enstaka kapitel och framställs på ett statiskt och stereotypiskt sätt (Skolverket 2006).

## 3. *Utbildning som är kritisk till privilegiering och andrafiering*

Till skillnad från *utbildning om den Andra* lägger detta förhållningssätt fokus inte på kunskap om *den Andra* utan förtryck och dess strukturer (Kumashiro 2002: 44-50). Utbildaren och elever behöver inte bara ifrågasätta hur vissa identiteter och livsstilar andrafieras och marginaliseras i samhället utan också analysera hur vissa grupper privilegieras och normaliseras, samt hur det legitimeras av sociala institutioner, bland annat skolan, och ideologier. Den här kunskapen bör resulteras i en större empati för *den Andra* och en utvecklad förmåga att göra motstånd mot sådan marginalisering och att ändra sociala strukturer. I sådan undervisning uppmuntras elever att synliggöra och kritisera förtryckande strukturer och lära sig om hur de själva medvetet eller omedvetet bidrar till strukturer som skapar och återskapar normer. Enligt Kumashiro är det väsentligt att inte bara visa om att förtryck och ojämlikhet finns utan

illustrera också hur normer och maktstrukturer skapas i vardagsliv. ”En normmedveten undervisning kräver en ständigt närvarande uppmärksamhet kring vem som görs till norm, i allt från matte-exempel, exempel på kärleksrelationer, val av kurslitteratur och skönlitteratur och hur man språkligt formulerar sig i klassrummet till val av bilder och övningar” (Bromseth & Darj 2010: 43).

#### 4. *Utbildning som förändrar elever och samhälle*

Detta förhållningssätt utgår från det tidigare nämnt antagandet om att samhällsdiskurser och sociala institutioner spelar en avgörande roll i privilegieringen av vissa livsstilar på *den Andras* bekostnad, vilket resulteras i förtryck. Samhällsdiskurser skapar framställningar om hur ett gott liv får se ut, vilket leder att en del av samhället som inte ingår i ”det goda livets” definition anses som normbrytare (Kumashiro 2002: 50–70). Det här förhållningssättet har för avsikt att motverka diskriminering och förändra samhället. Genom att ifrågasätta konstruktionerna av norm och normavvikare i undervisning uppmuntras elever att reflektera kring sin världsbild och välkomna alternativa narrativ.

Sammantaget poängterar normkritisk pedagogik behovet av normmedveten undervisning som ständigt reflekterar över hur normer skapas och vad som framställs som norm. Det högsta målet är att uppmuntra elever att synliggöra normer och välkomna alternativa berättelser i utbildningen. Trots att de flesta svenska läroböckerna uttryckligen grundar sig på jämställdhetsideologi introduceras kunskap om icke-heteronormativa livsstilar vanligen på en enskild lektion eller ett kapitel. Följaktligen presenteras dem här livsstilarna som *den Andra* och marginaliseras eller utelämnas i övrig utbildning. Det ger bakgrund för ett antagande om att mångfald av familjer presenteras i lärobokskapitel som direkt berör familjetemat medan familjenormen inte ifrågasätts i den övriga läroboken.

## 2.2. **Familjebegreppet**

Trots att vi alla har någon förståelse om vad ordet *familj* innebär är begreppet svårt definierat. Enligt sociologen Jan Trost har individer mycket varierande konceptualiseringar av familjen. Forskaren argumenterar för att ordet *familj* är snarare en term än ett definierat begrepp:

*When taking the observed degree variability into consideration we might be surprised that we are able to communicate at all using the term family. Apparently, what is familiar is the term only, certainly not the concept* (Trost 1990: 431).

Trost belyser att familjebegreppet beror på personen, kontexten och tidpunkten. Problematiken uppstår från hur personen relaterar sig till varje familjemedlemmar. Till exempel kan man fråga sig om avlidna

personer, styvföräldrar, före detta makar, vänner eller även husdjur ingår i familjen. (Levin & Trost 1992: 348).

Inom socialvetenskap finns det en rad av familjedefinitioner som Wamboldt & Reiss (1991) kategoriserar i tre skilda perspektiv: (1) *strukturellt*; (2) *psykosocialt*; och (3) *transaktions* som ibland kallas för *processuellt* (Levin 1999: 96).

### **2.2.1. Strukturellt perspektiv**

Den första kategorin, strukturella familjedefinitioner, lägger fokus på familjestrukturen, det vill säga närvaro eller frånvaro av vissa familjemedlemmar såsom föräldrar och barn, samt urskiljer familjetyper, till exempel ursprungs-, styv- eller ensamstående familjer. I det här perspektivet är blodrelationer och äktenskap det avgörande. I linje med det presenterar Murdock begreppet *kärnfamilj*: ”a social group characterized by common residence, economic cooperation, and reproduction. It includes adults of both sexes, at least two of whom maintain a socially approved sexual relationship, and one or more children, own or adopted, of the sexually cohabiting adults“ (Murdock 1949: 1). Enligt Murdock kan räknas varje social grupp som en atom i en molekyl medan samhället består av otaliga atomer och kärnor. I likhet med Murdock definierar Stephens (1963: 4) familj som en social gruppering baserad på äktenskap, föräldrars rättigheter och skyldigheter, gemensam bostad för man, fru och barn.

### **2.2.2. Psykosocialt perspektiv**

Det andra perspektivet utgår från uppgifter som människor utför tillsammans. Exempel på sådana uppgifter är att underhålla ett hushåll, utbilda barn eller att stötta varandra emotionellt och materiellt (Koerner & Fitzpark 2004: 177). Med andra ord betonas här familjemedlemmars psykosociala funktioner och uppgifter, vilket leder till att familjer anses och definieras som sociala institutioner. Enligt Parsons (1955 i Levin 1999: 95) fyller familjen två huvudfunktioner: att stabilisera människans personlighet och att socialisera barn. På ett liknande sätt påstår Reiss (1987 i Levin 1999: 95) att en familj är en släktgrupp som består av personer som tar hand om den nyfödda. Ur den här synvinkeln är barn det avgörande i familjen – ett par utan barn kan inte utgöra en familj. Vidare resonerar Eichler (1990 i Weigel 2008: 1428) att man kan prata om familjer i termer av socialisering, gemensam bostad, ekonomi, sexualitet och reproduktion. Till den här synen på familjen tillhör Aldous (1999) som påstår att familjen grundar sig på hjälp och vård som kan uttryckas som ekonomiskt och emotionellt stöd vid behov.

### 2.2.3. Processuellt perspektiv

Processuella familjedefinitioner lyfter fram familjemedlemmars identitet och känslomässiga band med varandra. Här betonas också upplevelser av familjens gemensamma historia och framtid (Koerner & Fitzpark 2004: 177). Levin (1999) kritiserar strukturella och processuella familjedefinitioner och diskuterar om att det centrala kännetecknet av familjen är emotionella band med andra. Bogenschneider (2002) urskiljer familjen som den enda institution som grundar sig på kärlek, omsorg och frivilliga förpliktelser. Sammantaget kan man konstatera att det här perspektivet handlar om vi-känslan och emotionell investering som grunden för familjen.

Däremot finns det en annan gruppforskare som föredrar att motstå alla ansträngningar att definiera familjebegreppet. De avstår från Murdocks (1949) och Parsons (1955 i Levin 1999: 95) normerande familjedefinitioner. De argumenterar för att sådana definitioner begränsar familjeforskning och uteslutande analyserar moderna kärnfamiljer genom att förbise andra familjekonstellationer (Česnuityė 2015: 26). I stället för att försöka definiera familj analyserar Bernardes (1999) hur individer själva skapar sina familjedefinitioner och vilket språk de använder när de pratar om sina familjer. Forskning visar att strukturella familjetyper inte omfattar alla familjekonstellationer som finns i verkligheten (Bernardes 1985, Levin 1999, Smart 2004). Holstein och Gibrium (1999 i Levin 1999: 94) föredrar att se på familjen som ett flytande koncept, social konstruktion som varierar hos varje individ. Enligt Levin (1999: 102) legitimerar ett icke-problematiserat familjebegrepp vissa tolkningar av den sociala verkligheten. Ju begreppet är mer komplext och mindre normerande eller klassificerande, desto mer vi förstår om vår sociala omgivning.

Kort sagt är familjebegreppet komplext och kan analyseras ur olika perspektiv. För det första kan man använda sig av den strukturella definitionen. Den här definitionen går ut på familjestruktur och skapar tillfällen att kategorisera familjer i familjekonstellationer. För det andra kan man definiera familjen ur det psykosociala perspektivet som betraktar familjen som institution som utför olika uppgifter tillsammans, till exempel utför ett gemensamt hushåll eller vårdar barn. För det tredje lägger den processuella definitionen fokus på emotionella band och kärlek bland familjemedlemmar. Däremot hävdar en del forskare att varje individ har sin egen familjedefinition och vetenskaplig strävan att definiera begreppet kan verka normerande.

### 2.3. Familjediskursen

Sett ur historiskt perspektiv kan familjediskursen delas upp i fyra perioder som kännetecknas av olika syn på familjen och familjeidealet: (1) *fram till 1900-talets början*; (2) *1900-talets början – 1900-talets mitt*; (3) *1900-talets mitt – 1900-talets slut*; (4) *1900-talets slut – 2000-talets början* (Česnuitytė 2015: 29–42).

Fram till 1800-talets början analyserades familjen inte som ett separat forskningsobjekt. I mål att analysera familjen i äldre tider använder dagens forskare sig av dåtidens konst, folklore och historiska dokument. Stora förändringar i samhället såsom industrialisering, urbanisering och kvinnorörelsen under andra halvan av 1800-talet ledde till en ökande diskussion om familjen, dess ursprung (patriarkalt, matriarkalt eller egalitärt) och familjestruktur och hur den ändras genom tiderna (Lamanna 2002 i Česnuitytė 2015: 30). Under den här perioden analyserades stadsfamiljer, dess ekonomiska svårigheter, barnarbete, prostitution och sociala reformfrågor. Då familjen betraktades som en grupp människor vars högsta mål var att överleva och skaffa barn (Murdock 1949). Enligt Česnuitytė (2015: 31) kännetecknas den här perioden av sparsamma beskrivande och jämförande familjeanalysen som brister i genomgripande metodologi. Pierre Guillaume Frédéric Le Play kan räknas som en föregångare till familjesociologin. I sitt arbete han lägger han fokus på det moderna patriarkala familjeidealet. Genom att analysera arbetarnas socialdemografiska beteende jämför han familjer med hushåll och lyfter fram familjeideal baserat på uteslutande blodrelationer och äktenskap där minst ett biologiskt barn är ett väsentligt element (Le Play 1982).

Mot bakgrund av industrialisering och urbanisering konstaterade den amerikanska sociologen Ernest Burgess att den traditionella familjen som omfattade fler generationer ersattes av en ny familjekonstellation – kärnfamilj (Burgess 1926 i Česnuitytė 2015). Då blev kärnfamiljen en eftersträvarsvärd norm och forskningsobjekt. Burgess påpekar att i familjeanalyser får man ha i åtanke social kontext och dynamik i familjen. I stället för att anse familjer som strukturella enheter för social organisation betonar han individuella behov som uppfylls i familjen. Enligt forskaren är det vänskap som blir grunden för familjen, samt familjen kan betraktas som en process som omfattar familjemedlemmar (ibid.: 32).

Under den första halvan av 1900-talet analyserades familjen uteslutande som en social institution med fokus på dess struktur och funktioner (Litwak 1956, Lancaster 1958, Bell & Vogel 1960, Roy 1961). Syftet med sådana analyser var att upprätthålla könsroller både i familjen och samhället. I takt med

konjunkturuppgången efter Andra världskriget i Europa och USA började staterna dela ut ekonomiskt stöd till familjer. Då presenterades kärnfamiljer som ett idealt utrymme för diskussioner om arbete, konsumtion, sexuellt liv och så vidare (Česnuitytė 2015: 33). På 1960-talet började forskarna studera familjemedlemmars roller och funktioner, dubbla normer mellan män och kvinnor (Reiss 1967), samt analysera familjer som sociala konstruktioner (Mayer 1967). Coontz (1992) uppsummerar att forskning under den här perioden tyder på att den hyllade kärnfamiljen bör inte skildras som ett familjeideal där fadern är den överordnade familjeförsörjaren medan kvinnor och barn diskrimineras.

På 1960-talet ändrades familjediskursen inom sociologi på grund av två huvudanledningar: den andra feministvågen och uppkomsten av alternativa familjekonstellationer (Berardo & Shehan 2007 i Česnuitytė 2015: 34). Sett ur feministiskt perspektiv är konceptet av den moderna kärnfamiljen begränsat och inte kan tillämpas till ett postmodernt samhälle där både fadern och modern bidrar till familjens ekonomiska välbefinnande (Stacey 1996). Vidare uppmärksammades demografiska förändringar som ledde till rekonceptualisering av familjebegreppet. Med hänsyn till ett ökande antal skilsmässor, sammanboende par och ensamstående föräldrar, lansering av preventivmedel, samt kvinnorörelsen, utvecklades på 60-talet idén om alternativa familjekonstellationer och mångfald inom sociologi. I slutet av 1900-talet lade forskarna mer uppmärksamhet till mångfalden av familjer jämfört med den institutionaliserad synen på familjen (Silva & Smart 1999 i Česnuitytė 2015: 36).

I diskussioner om familjen i slutet av 1900-talet kan urskiljas två dominerande attityder eller diskurser. En del av forskarna påstod att familjen upphör och förklarade det med sjunkande födelsetal, hög andel skilsmässor, förändrad familjestruktur med tanke på ombildade familjer, ökande antal tvålönefamiljer och spridning oregistrerade äktenskap eller sammanboende (Popenoe 1993). Andra forskare argumenterade för att familjen inte upphör utan bara förändras. Enligt Giddens (1992) är det omöjligt att definiera familj, äktenskap, föräldraskap, sexualitet eller kärlek i det postmoderna samhället. Dessutom hävdar han att släktskap i dagens samhälle inte grundar sig på uteslutande blodrelationer eller äktenskap utan varje individs frivilliga val (Giddens 1999). I linje med Giddens konstaterar Beck-Gernsheim (2002) att familjen har blivit snarare en valfri relation än en sammanslutning av enskilda personer. Stacey (1991 i Česnuitytė 2015: 37) observerar att det är kärnfamiljen som upphör. I diskussioner om det postmoderna samhället lyfter han fram mångfald och ständig ändring som utmärkande drag av den postmoderna familjen. Med andra ord lägger de sist nämnda forskarna märke till familjens flexibilitet och förmåga att förändras i takt med social omgivning och tidpunkt.

### 3. Tidigare forskning

I det här kapitlet redovisas tidigare forskning om hur familjer framställs och konstrueras i läromedel i förhållande till mina teoretiska utgångspunkter. Slutligen klargörs hur det kan ge grund för min egen studie.

På uppdrag av Jämställdhetsombudsmannens byrå i Litauen genomförde Alina Martinkutė-Vorobej, Ramunė Narkevičienė och Virginija Skučaitė-Budrienė en omfattande granskning av läromedel och analyserade hur män och kvinnor framställs där (Martinkutė-Vorobej et al. 2019). Utgångspunkten för den här analysen är premissen om att barn fostras enligt stereotyper som också är etablerade i skolor. Forskarna hävdar att om skolan följer stereotyper och normer känner elever pressade att möta dem här förväntningarna. Stereotyper kan begränsa människors möjligheter att utvecklas som unika personligheter. I undersökningen också konstateras att läroböcker och andra inlärningsverktyg kan påverka barns tankesätt och attityder därför det är viktigt att granska läromedelsinnehåll (ibid.: 4–5). Trots att varken läsningsprocedur eller metod som tillämpas i analysen inte presenteras separat säger forskarna att de försökte ta reda på hur läroböcker återspeglar de etablerade värderingarna av kön i dagens samhälle och sedan ge rekommendationer hur läromedel kan förbättras. Den valda metoden kan räknas som kritisk diskursanalys av könsskildringar i läroböcker. I den här granskningen analyseras antal män och kvinnor i läroboksbilder, roller som tas upp av män och kvinnor i texter och bilder, inkludering eller osynliggörande av hbtq-personer, kvinnliga författare eller historiska personer. Med andra ord försöker forskarna ta reda på det som konstrueras som *den Andra* i de valda läroböckerna. Resultatet visar att det fortfarande finns brister i jämställdhet i de analyserade läromedlen. Det intressanta som gäller min studie är att forskarna påpekar att det är viktigt att presentera mångfald av familjekonstellationer både i läroboksbilder och texter. Analysen visar att läroböckerna introducerar familjetemat ur det strukturella perspektivet och förmedlar i de flesta fall bara familjeidealet, det vill säga kärnfamiljen. Det rekommenderas att framställa inte bara traditionella familjer som består av far, mor och barn utan också inkludera ensamstående föräldrar, adoptivfamiljer och samkönade föräldrar. Enligt forskarna får läromedel avspegla social komplexitet. Det hjälper elever förstå bättre sin sociala omgivning, acceptera andra människor och utveckla gemenskaps känslan (ibid.: 22).

I sin doktorsavhandling *Modern, svensk och jämställd: Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007* (2008) har Angerd Eilard granskat grundskolans läseböcker 1962–2007. Eilard försöker ta reda på hur skolan bidrar till social mångfald, vilka världsbilder elever möter i skolan, samt

vilka identiteter som presenteras i utbildningen. Granskningen visar att under 1960-talet avbildade läseböckerna tydligt uppdelade manliga och kvinnliga sfärer. Den här tendensen försvagas under 70-talet i takt med jämställdhetsdiskurs där kvinnor fick egenskaper som traditionellt anses som manliga. Under den här perioden marginaliserades ensamstående mödrar och framställdes som tillhörande en ekonomisk underklass. Under 80-talet blev könsneutralitet med mjukare maskulina ideal och arbetarklassnormer mer framkommande i läseböckerna. Eilard observerar att vid den här tiden började i texterna uppmärksammas ensamstående fäder och karaktärernas tydligt uttryckta klasstillhörighet förlorade sin aktualitet. Ett intressant resultat är att i läseböckerna från 90-talet började främjas två typer av familjekonstellationer: (1) etniskt svenska medelklasskärnfamiljer där fäder är tjänstemän medan mödrar tar hand om familjens välbefinnande; (2) mer etniskt varierande familjer där familjemedlemmarna kommer från olika länder (ibid.: 446). Senare fick barnperspektiv och barns individualism mer plats i läroboksdiskursen. På så sätt tog läroböckerna avstånd från strukturella familjedefinitioner genom att lyfta fram psykosociala och processuella synsätt på familjen. Allt mer plats i läseböckernas berättelser får arbetande mödrar medan fäder spenderade mer tid i hushållsarbeten genom att förverkliga den svenska jämställdhetssträvan. Eilard (ibid.: 449–449) konstaterar att i de här senaste läseböckerna är den här strävan ytlig och heteronormativ diskurs dock är dominerande i texterna. Eilards undersökning bekräftar Kumashiros antagande om att alternativa sociala praktiker som inte följer normen introduceras i ett separat kapitel och ifrågasätts inte i den övriga läroboken. Han påpekar att i läromedlen är det heteronormativa kärnfamiljeidealet fortfarande överordnat på bekostnad av andra familjekonstellationer, särskilt ”homofamiljer” som i termer av normkritisk pedagogik hamnar i *den Andras* position.

I likhet med Eilard drar Sue Jackson och Susan Gee slutsats att läroböcker är genomsyrade av heteronormativ diskurs oavsett stora sociala förändringar i samhället. I sin undersökning *‘Look Janet’, ‘No you look John’: constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years* (2005) analyserar forskarna hur kön framställs i nyzeeländska läseböcker under de sista 50 åren. Resultaten visar att under den här tidsperioden erbjuder läseböckerna relativt låg mångfald av representationer av kvinnor, män, föräldrar och familjer. I stället avbildar de analyserade läromedlen mödrar som barnvårdare och hushållsarbetare som tar hand om familjemedlemmarnas fysiska och emotionella behov. I sin tur presenteras fäder som tjänstemän som involverar barn i utomhusaktiviteter (ibid.: 126). På så sätt lyfts fram det psykosociala perspektivet på familjen där familjelivet stereotypiskt delas upp i manliga och kvinnliga sfärer. I linje med Jackson och Gee observerar Kalplata Pandey (2006) att i indiska läroböcker förmedlas statiska bilder av familjen där könsuppdelade föräldraroller är starkt etablerade. Här synliggörs



uteslutande kärnfamiljer med mödrar som hemmafruar, sjuksköterskor eller kokerskor medan fäder och söner avbildas som mer intelligenta familjeförsörjare (ibid.: 2002). En mer progressiv framställning av könsroller och familjer i läroböcker finner Jörgen Mattlar. I sin doktorsavhandling *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)* (2008) analyserar han fem läroböcker i svenska som andraspråk för gymnasiet med fokus på kön, etnicitet och klass. Undersökningen visar att bara en av de valda läroböckerna avbildar kvinnor oftare i hemmiljön medan de resterande läromedlen tydligt försöker kämpa mot könsstereotyper.

På uppdrag av Skolverket har Håkan Larsson och Maria Rosén (2006) undersökt hur sexuell läggning framställs och hur heteronormen ta sig uttryck i ett antal läroböcker, bland annat läroböcker i samhällskunskap för grundskolans årskurs 6–9. I flera av de analyserade läroböckerna berörs frågor om barnbidrag och föräldraförsäkring där den heterosexuella familjen tas för en given utgångspunkt (ibid.: 31). Forskarna hävdar att ”Samtidigt som flera av läroböckerna ägnar några meningar åt att problematisera kärnfamiljens ställning idag, ger framställningen många gånger uttryck för samma kärnfamilj då till exempel sociallagstiftning ska beskrivas och exemplifieras” (ibid.: 31). De observerar också att stereotypiserade familjebilder, fotografier och teckningar av familjer är vanligt förekommande i läroböckerna. Enligt de kan det anses som starkt normativt. Forskarna påpekar att andra familjekonstellationer oftast avbildas i samband med att brödtexter berör homosexualitet. Granskningen avslöjar att på så sätt berättigas den heterosexuella kärnfamiljen som familjeidealet och blir synonymt till *familjen*. Det intressanta är att heterosexuella par som tillhör den här familjenormen nämns i de lästa läroböckerna med namn, Johannes och Kerstin exempelvis, medan samkönade par alltid gestaltas som ”homosexuella” utan säga deras namn. Som ett resultat konstrueras homofamiljer som *den Andra*. Larsson och Rosén sammanfattar att den heterosexuella familjen får stå modell och det normativa problematiseras inte i läroböckerna (ibid.: 38–39).

Insikter om att det saknades granskningar av det tidiga skolårens läromedel, särskilt i Litauen, ledde till att jag har valt att undersöka vilka familjekonstruktioner elever möter just i läroböcker för grundskolan. Ovanstående studier argumenterar för att heteronormen fortfarande är starkt etablerad i läroboksdiskursen. Resultaten påvisar att den traditionella kärnfamiljen ofta blir synonymt till ordet *familj*, de avbildade familjemedlemmarna framställs stereotypiserade och andra familjekonstellationer presenteras som statiska eller utelämnas i läroboken. Dessutom visar forskningen att läroböcker brukar introducera familjetemat genom att använda sig av det strukturella synsättet på familjen, vilket återspeglar familjediskursen från 1900-talets mitt – 1900-talets slut. En intressant aspekt som

uppmärksammas i de svenska undersökningarna är tydligt uttryckt strävan efter jämställdhet, mångfald och individualism. Det kan förknippas med familjediskursen från 1900-talets slut – 2000-talets början där läggs fokus på social komplexitet. Det är av intresse i min analys och inbjuder möjlighet att se om det finns sammanfallande tendenser i mitt valda svenska respektive litauiska läroböcker.

## 4. Metodologiskt förhållningssätt

I följande avsnitt ger jag en presentation av kritisk diskursanalys baserad på Norman Faircloughs teori. Sedan redogör jag för hur kritisk diskursanalys kan kompletteras med Theo van Leeuwens och Gunther Kress multimodal diskursanalys. Kritisk diskursanalys som metod presenteras i ett separat kapitel eftersom den inte kan räknas som en självständig teori. Kritisk diskursanalys är snarare ett metodologiskt förhållningssätt som hjälper att åskådliggöra relationer mellan sociala processer och texter.

### 4.1. Diskursbegreppet

Under de senaste decennierna har begreppet *diskurs* varit på modet i olika ämnesområden. Begreppet är allestädes närvarande inom humaniora, samhällsvetenskap, politik eller media utan att definiera vad diskurs egentligen betyder. Enligt van Dijk (1997: 1) är diskurs relaterad till språk, kommunikation, interaktion, samhälle och kultur men själva diskursbegreppet är väsentligt suddigt. I de flesta fall grundar diskursbegreppet sig på kunskap om att språket och människors utsagor följer strukturella mönster när de är verksamma inom olika områden av samhällslivet. Till exempel *politisk diskurs* eller *medicinsk diskurs*.

På ett enkelt sätt kan diskursbegreppet definieras som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)” (Jørgensen & Phillips 2000: 7). Diskursteori utgår från premissen om att utsagor och yttranden inte avspeglar världen på ett neutralt och objektiva sätt utan spelar en avgörande roll för att skapa och ändra dem. Begreppet *diskurs* refererar till meningsskapande resurser som definierar kunskap och identitet inom sociala sammanhang, bekräftar och rättfärdigar maktförhållanden och påverkar socialt liv (Hall 1997). Med hjälp av språk skapar vi representationer av verkligheten vilka inte är objektiva reflektioner av den sociala världen utan de konstruerar verkligheten. Med andra ord kan språk inte räknas som bara ett av verktyg att överföra information om världen. I diskursanalys anses språk som en genererande maskin som ramar in världen (Jørgensen & Phillips 2000: 9).

Diskursteori har sitt ursprung i den språkliga vändningen inom humaniora och samhällsvetenskap som kan spåras tillbaka till Ferdinand de Saussures, Ludwig Wittgensteins och Michael Foucaults verk. Diskursteori vilar på den underliggande förutsättningen att vår verklighetsuppfattning beror på språket (Rorty 1992). Betraktelsesättet att språk är ett system som existerar självständigt oberoende av verkligheten härstammar från strukturalistisk lingvistik och Ferdinand de Saussures idéer. I *Kurs i allmän lingvistik* (1915) påstår Saussure att språk består av två nivåer: *langue* och *parole*. *Langue* definierar Saussure som en språkstruktur, system av tecken som ger mening till de och som är autonomt och oföränderligt. Däremot är *parole* en kommunikativ händelse, faktisk och individuell språkproduktion, det vill säga tecken som används av människor i specifika situationer. Enligt Saussure grundar *parole* sig alltid på *langue* som möjliggör individuella utsagor (ibid.: 38–51). I den saussuriska bemärkelsen anses *parole* som slumpmässig och fylld av människors misstag samt idiosynkrasier. Vilket leder till att den fasta och underliggande språkstrukturen har blivit till huvudforskningsobjekt för lingvistik. Saussures urskiljning av *langue* och *parole* resulterades i marginalisering av diskursstudier i lingvistik (Ricoeur 2002).

Poststrukturalismen som uppstod som en kritik av strukturalismen avstår från idén att språk är en autonom struktur med universella regler genom att upplösa Saussures skarpa kategorisering av *langue* och *parole*. Till skillnad från strukturalister argumenterar poststrukturalister för att det är språkbruk (*parole*) som skapar, reproducerar och ändrar språkssystemet (*langue*). Enligt poststrukturalister finns det inget självständigt meningssystem utan språket består av olika mönster eller diskurser som får analyseras med hänsyn till kontext där utsagor produceras (Jørgensen & Phillips 2000: 10–12). Michel Foucault spelade en avgörande roll i framgång av diskursanalysen. I sina verk analyserar Foucault regler som avgör att utsagor och påståenden blir allmänt accepterade och tas emot som sanning i olika historiska epoker. Till exempel beskrev Foucault (1988) hur diskursen om galenskap uppstod som en medicinsk kategori och hur den nya medicinska diskursen påverkade kategoriseringen av befolkningen. I en annan studie samlade Foucault (1975) rättsliga dokument, vittnesmål av ett mord, samt mördarens memoarer och presenterade hur dem kunde påverka möjliga värderingar av brottet. Den här brottanalysen är en utforskning av moderna inställningar till galenskap, rättvisa och brott. Foucault redogör för att kunskap som överförs genom texter inte är en direkt avspeglning av verkligheten. Han påpekar att språket antyder ens uppfattning av sanning och maktrelationer. Foucault (1972: 133 i Jørgensen & Phillips 2000: 19) kallar sådant språk som diskurs: ”Man kallar en mängd utsagor för [diskurs] i den mån de beror av samma diskursiva formation... den består av ett begränsat antal utsagor för vilka man kan definiera en mängd av

existensvillkor.” Foucault hävdar att det är historiska regler av en viss diskurs avgränsar vad som kan uttalas.

De flesta diskursanalytiska teorier håller med Foucault som definierar diskurs som ett relativt regelbundet system av utsagor som sätter gränser för meningsskapandet. Ens syn på verkligheten skapas av diskurser eftersom man inte kan tala från en objektiv position utanför diskurser. En liknande tankegång finns hos van Dijk (1999) som säger att genom att studera diskurser kan man analysera de grundläggande ramarna för att organisera sociala kognitioner av sociala grupper eller institutioner. Den här principen är giltig inte uteslutande för språklig kommunikation utan ickeverbala semiotiska strukturer, till exempel bilder, illustrationer och filmer (ibid.: 17). Enligt van Dijk kan ickeverbala semiotiska meddelanden kommentera själv text och påverka tolkningar av textinnehållet.

## **4.2. Kritisk diskursanalys**

Målet med diskursanalyser är att bedriva en kritisk forskning, utforska maktrelationer i samhället och peka på möjligheter till social ändring. Med hjälp av diskursanalys kan man undersöka värderingssystem, stereotyper och sociala förväntningar eller idealen som återspeglas inom en specifik diskurs (Jørgensen & Phillips 2000: 17). Enligt Widdowson (2000) lyfter diskursanalys fram implicita attityder i texter och åskådliggör de ideologiska fördomarna, samt maktutövningen i texter. Begreppet *ideologi* kan definieras som “representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation” (Fairclough 2003: 9). Ideologianalysen antyder att maktrelationer ofta artikuleras av skillnaden mellan *vi* och *de*, där talaren som tillhör en viss socialgrupp brukar presentera sig själv eller den här socialgruppen i positiva termer på andra socialgruppers bekostnad. Därmed kan varje diskursdrag som uttrycker och legitimerar en egenintresserad gruppuppfattning, världsperspektiv eller position i ett bredare sociopolitiskt sammanhang bli till ett forskningsobjekt för kritiska diskurs- och ideologianalys. Diskurser har kapacitet att etablera överordning eller rättfärdiga elitmaktutövning (van Dijk 1999: 22–23).

I det diskursanalytiska fältet används begreppet *kritisk diskursanalys* (CDA) på två sätt. Lingvisten Norman Fairclough som har myntat begreppet använder det för att beskriva sin egen teori (Fairclough 1995a, 1995b) och sedan har begreppet blivit till en allmän benämning av vetenskapsfältet som han själv tillhör till. Medan Faircloughs teori består av filosofiska förutsättningar och teoretiska metoder av

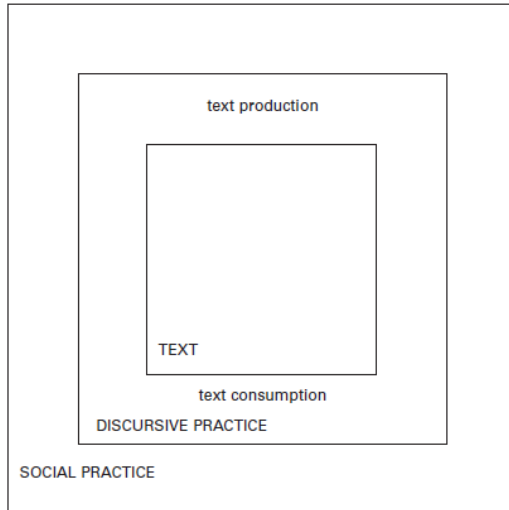
lingvistisk analys. Grunden för kritisk diskursanalys är förutsättning att ett allmänt spritt tankesätt och sätt att prata om ett utsnitt av världen påverkar social praktik som tillhör det här utsnittet.

#### **4.2.1. Faircloughs tridimensionella modell**

Till skillnad från poststrukturalister anses diskursen i Faircloughs teori som både konstruerande och konstruerad. Enligt Fairclough (2001) spelar diskursen en viktig roll i social praktik som reproducerar och förändrar kunskaper om världen, identiteter och sociala relationer, bland annat maktrelationer. I sin tur påverkas diskursen av andra sociala praktiker och strukturer, det vill säga förhåller diskursen sig dialektalt till andra sociala praktiker. Faircloughs kritiska diskursanalys är text-baserad och omfattar tre vetenskapliga traditioner: (1) Textanalys med Michael Hallidays funktionella grammatik; (2) Makro-sociologisk analys av social praktik med Foucaults teori; (3) Mikro-sociologisk tradition där vardagen ses som produkt av människors handlingar baserade på sunt förnuft (Jørgensen & Phillips 2000: 65–66). Fairclough hävdar att textanalys inte är tillräcklig för diskursanalys eftersom den inte kan avslöja kopplingar mellan text och sociala eller kulturella processer. Han kritiserade sociolingvister på grund av deras syn på kopplingen mellan språk och samhälle: ”Linguists and especially those working in sociolinguistics (which is often said to deal with ‘language in its social context’) have had quite a lot to say about language and power, but they have not in my opinion done justice to the rich and complex interrelationships of language and power” (Fairclough 1989: 1). Han påpekar behov av ett tvärvetenskapligt perspektiv där textanalys kompletteras med socialanalys. Den makro-nivån möjliggör att studera social praktik formad av sociala strukturer, institutioner och maktrelationer som människor inte är medvetna om. Inkludering av den sociologiska traditionen möjliggör att inse hur människor aktivt skapar en regelbunden värld med hjälp av vardagliga handlingar, bland annat diskursiva praktiker (Fairclough 1992b).

Den kritiska vinkeln i Faircloughs teori är diskursanalys som på ett systematiskt sätt undersöker oftast ogenomskinliga förhållanden mellan kausalitet och determinism mellan (a) diskursiva praktiker, handlingar och texter; (b) bredare sociala och kulturella strukturer, relationer och processer i mål att studera hur sådana praktiker, handlingar och texter ideologiskt skapas och påverkas av maktrelationer och kampen över makt, samt hur den här ogenomskinliga kopplingen mellan diskursen och samhället blir till ett verktyg för att behålla makt (Fairclough 1993: 135). För att uppnå dem tidigare nämnda målen har Fairclough skapat en tridimensionella modell för diskursanalys (se Figur 1). Enligt den här modellen är varje fall av språkbruk en kommunikativ händelse som har tre dimensioner:

- *text* (tal, skrift, bild eller illustration).
- *diskursiv praktik* (textproduktion och konsumtion).
- *social praktik* (bredare social praktik som kommunikativ händelse tillhör till).



Figur 1. Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (1992: 73).

Den första dimensionen av Faircloughs modell är textanalys som lägger fokus på lingvistisk uppbyggnad av texten. Det här analyssteget omfattar textform (övergripande textstruktur, till exempel narrativ), dialogisk textuppbyggnad (när det gäller turtagning), sammanhang mellan komplexa meningar och grammatik som används i satser (transitivitet, modalitet), och vokabulär. Analys av diskursiv praktik handlar om sociokognitiva aspekter av textproduktion och interpretation (ibid.: 136). I det här steget undersöks hur textförfattare skapar sina texter mot bakgrund av redan existerande texter, diskurser och genrer. Ett bra exempel på det kan vara nyheter på tv. Nyhetsmeddelanden är genre som kan använda sig av olika diskurser, till exempel välfärds—eller nyliberal diskurs, och genrer, till exempel hårda och mjuka nyheter. Tittarnas kännedom om nyheter som genre formar deras interpretation och förståelse hur nyhetsmeddelanden på tv ser ut (Jørgensen & Phillips 2000: 69). Kopplingen mellan text och social praktik förverkligas genom diskursiv praktik.

Kritisk diskursanalys för avsikt att läsa texter mot ett bredare socialt sammanhang och kontext. Med hjälp av analys av social praktik kan man redovisa hur icke-språkliga samhällsliga strukturer och förhållanden påverkar diskursiva praktiker (Fairclough 1992: 237). Exempelvis vilka kunskaps- och trossystem existerar i specifika diskurser. Diskursens sociala matris innehåller både diskursiva och icke-diskursiva drag som är väsensskilda, vilket tyder på att diskursanalys i sig inte är tillräcklig för att analysera båda

av dem. Därmed hävdar Fairclough (1995a: 210) att diskursanalys får kompletteras sociologiska teorier eller kulturteorier. Vidare resonerar han att kritiska diskursanalyser bör inkluderas i samhällsvetenskapliga analyser som forskar om sociala och kulturella praktiker. Kritisk diskursanalys har i avsikt att stå för dem som lider av språklig-diskursiv underordning och marginalisering. Dessutom bör kritiska diskursanalyser bidra till spridning av kritisk ställning om språk som en faktor i maktutövningen. Med detta menas att synen på text får ändras och analyseras i utbildningsinstitutioner, särskilt i skolor, och i andra typer av sociala institutioner (ibid.: 185–186).

### 4.3. Multimodal diskursanalys

Medan Faircloughs teori är textbaserad där fokus läggs på talade och skrivna texter utvidgar Kress och van Leeuwen (2001) det diskursanalytiska fältet. De följer Foucaults premiss om att diskurs är institutionellt skapade kunskaper som snarare tillhör sociala än lingvistiska kategorier (Kress 2011: 35). I sin multimodala diskursanalys ifrågasätter Kress och van Leeuwen textdefinition som används i diskursanalyser. Enligt Kress (ibid.: 36) refererar ordetymologin till *text* som ett resultat av vävning, där tal eller skrift vävas till en sammanhängande helhet. I Kress och van Leeuwens multimodala diskursanalys (MMDA) läggs fokus på vem den vävare är och vilken helhet den skapar.

Till skillnad från andra diskursteoretiker som uteslutande forskar om tal- eller skriftspråk räknas text i MMDA som medium bestående av väsensskilda material: gester, tal, bilder, skrift och musik. Text i MMDA definieras som en multimodal semiotisk enhet. Multimodalitet antyder att det verbala språket bara är en av de många meningsskapande resurserna (Kress & van Leeuwen 2001: 14). Multimodala texter är utfall av semiotiska processer såsom textdesign, komposition och produktion. Koherens är ett kännetecken för text. Koherens i en text härstammar från den social miljö där den produceras och förverkligas av olika semiotiska medel:

*As coherence is social and therefore 'tracks' social changes, texts exhibit the 'conceptions of order of the community that has elaborated these principles of order, and which uses them as a resource for establishing and maintaining cohesion and coherence in the community. In texts, these social principles appear as semiotic principles, made material, manifest, visible, tangible* (Kress 2011: 36).

Som själva Kress och van Leeuwen (2001: 13) uttrycker det är deras mål att inte skapa enbart en teori utan utveckla ett analytiskt ramverk som kan används i multimodala textanalyser. MMDA erbjuder beskrivning och analys av texter som semiotiska helheter genom att redogöra för hur texter är uppbyggda, vilka diskurser som lyfts fram i dem, hur diskurserna ställs upp och vilket ideologiskt resultat det har.

Dessutom ifrågasätter MMDA hur meningsskapandet fungerar och hur sociala begränsningar återspeglas i olika modaliteter: *text* eller *textliknande enheter* (Kress 2011: 38). Varje modalitet spelar sin roll: tal eller skrift *berättar*, bilder *visar*, färger *ramar in* och *lyfter fram*, layout och teckensnitt används av skäl för komposition, vilket beror på textskaparens intentioner. I mål att analysera olika modaliteter använder MMDA sig av två teorier: systemisk funktionell grammatik och visuell grammatik.

#### 4.3.1. Systemisk funktionell grammatik

MMDA som analytisk metod är baserad på Hallidays (2004) systemiska-funktionella grammatik (SFG). Huvudidén bakom Hallidays teori är inställning att grammatiken är ett meningsskapande verktyg. SFG ser på grammatiken i fråga om hur grammatiken används och beskriver den i funktionella termer. Syftet med SFG är att bidra till textförståelsen: med hjälp av lingvistisk analys visar Halliday hur grammatiska språkdrag påverkar textförståelsen och utvärderingen. Enligt Hallidays språkmodell är språket verksamt i fyra nivåer: *kontext*, *betydelse*, *lexikogrammatik* och *fysiska uttryck*. *Kontexten* refererar till situation eller omgivning där språket produceras, vilket skapar *betydelsen*. Vidare uttrycks betydelsen med hjälp av ord och ordkombinationer, vilket är *lexikogrammatiken*. Den sista nivån, *fysiska uttryck*, syftar på bokstäver, kroppsspråk och intonation (Holmberg & Karlsson 2006: 20).

Halliday föreslår att språket fyller tre metafunktioner. Den första är *den ideationella metafunktionen*. Här språket används i mål att beskriva och tolka omvärlden och personliga erfarenheter. Här lyfts fram *processer* eller det som händer i satsen (verb), *deltagare* som deltar i processen (substantiv, pronomen) och *omständigheter* (adverb, prepositioner). Den andra är *den interpersonella metafunktionen*. Språket används för att kommunicera med andra människor, ta ställning och manipulera. Med hjälp av språket kan människor delta i samtal, uttrycka sina egna och förstå andras känslor, attityder och bedömningar. Här använder Halliday sig av begreppet *modalitet* som tyder på modala verb, till exempel *kan*, *borde*, *ska*, *måste*, eller adjektiv, till exempel *möjligen* och *förmodligen*. Sådana ord uttrycker olika nivåer av trolighet, villighet och förpliktelse. *Den textuella metafunktionen* handlar om hur språket organiseras rent lingvistiskt och textmässigt, samt hur meningar eller utsagor utgör en sammanhängande text (Halliday 2004: 30–31). Beträffande den här metafunktionen lyfter Halliday fram textens tematiska struktur. Satsens utgångspunkt, det vill säga känd information, kallas för *tema*, medan resten av satsen där presenteras ny information utgör satsens *rema*. Den här tematiska strukturen vägleder läsaren och bidrar till läsförståelsen: tema placeras först i meningen och följs av rema (Halliday & Mathiessen 2014: 181–184). Det avgörande i den här metafunktionen är vad som tas upp som satsens utgångspunkt.



### 4.3.2. Visuell grammatik

Kress och van Leeuwen har utvecklat Hallidays språkmodell och anpassat den till analys av visuell kommunikation och multimodala texter. I sin bok *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2001) belyser forskarna hur avbildade element kombineras till ett visuellt meddelande och hur meningen skapas. I det här fallet jämförs bildens grammatik (VG) med språkets grammatik:

*just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual 'grammar' will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual 'statements' of greater or lesser complexity and extension (ibid.: 1).*

Motsvarande Hallidays metafunktioner av språk urskiljer Kress och van Leeuwen metafunktioner av bilder:

SFL	VG
Ideationell	Representativ
Interpersonell	Interaktiv
Textuell	Kompositionell

Tabell 1. Metafunktioner i SFL och VG.

*Den representativa metafunktionen:* "Any semiotic mode has to be able to represent, in a referential or pseudo-referential sense, aspects of the experiential world outside its particular system of signs" (ibid.: 42). Visuella strukturer reproducerar inte strukturer som finns i verkligheten. Enligt Kress och van Leeuwen (ibid.: 47) är visuella representationer av omvärlden alltid kopplade till sociala institutioner där representationerna produceras och används. De är ideologiska och knappt objektiva. Meningsskapandet i det visuella sker genom att välja vem eller vad som avbildas. Vilka deltagare lyft fram (interaktiva eller representerade)? Vilka roller får de? Hur relaterar deltagare sig till varandra? Vilka attribut får de? Vilken omgivning deltagare är verksamma i?

*Den interaktiva metafunktionen:* varje semiotiskt system etablerar en viss relation mellan systemskaparen, åskådaren och det avbildade objektet. Det finns två typer av bilder: (1) *krävande bilder* (org. *demand pictures*) där de representerade deltagarna i bilden tittar direkt på åskådaren. Med detta menas att sådan bild vill få något från tittaren och kräver tittarens respons, till exempel att komma närmare, hålla avstånd, eller skapa en pseudosocial relation mellan tittaren och den representerade deltagaren; (2) *givande eller erbjudande bilder* (org. *offer pictures*) där åskådaren spelar observatörens roll. Sådana bilder är de där dem representerade deltagarna erbjuder tittaren något slags information,

föremål för kontemplation opersonligt. Begreppet *modalitet* i SFG motsvarar *kontextualisering* i VG. Den sistnämnda termen syftar på bilders eller illustrationers bakgrund och andra objekt som är synliga på det visuella planet. *Kontextualisering* omfattar skalan mellan *fullt kontextualiserade bilder* där bakgrunden är detaljerad och *avkontextualiserade bilder* där bakgrunden saknas. Följaktligen tolkas det som avbildas i en avkontextualiserad bild eller illustration som ett generiskt exempel (ibid.: 161).

I fråga om *den kompositionella metafunktionen* läggs fokus på uppslagets komposition som kan innehålla både verbala och visuella element. Hur integreras elementen i en meningsfull helhet? Vem eller vad påpekas eller marginaliseras med hjälp av kompositionen? I VG motsvarar komposition *tema/ rema* i SFG. Kress och van Leeuwen påstår att känd och begriplig information brukar placeras till vänster medan ny information placeras till höger. I det visuella är det viktigt att analysera inte bara horisontell utan också vertikal komposition. Det som placeras överst presenteras som det idealistiska medan det som placeras i underkant får karaktären av det reella, det vill säga mer jordnära praktisk information (ibid.: 186–187).

#### **4.4. Metod**

I det här avsnittet presenteras urvalet av läroböcker, samt hur de granskades inom ramen för kritisk och multimodal diskursanalys.

##### **4.4.1. Materialurval**

För att uppfylla mitt tidigare nämnda syfte med studien analyserar jag sammanlagt sex läroböcker i samhällskunskap för grundskolan (tre svenska respektive tre litauiska läroböcker).

Läroböckerna valdes intentionellt från de största svenska och litauiska bokförläggare som ger ut akademisk litteratur för utbildning. Det svenska bokförlaget *Natur och Kultur* presenterar sig själv som ett företag som ”arbetar för breddat samhällsengagemang och en vital demokrati. Kärnan i verksamheten är vår utgivning av kvalitetslitteratur och digitala produkter för utbildning” ([nok.se](http://nok.se)). Enligt deras webbsida skapar den litauiska bokförläggaren *Šviesa* modernt utbildningsmaterial. Deras högsta mål är att skapa läromedel som är attraktiv för den nuvarande generationen och uppmuntrar kognition samt motiverar barn att bli en del av den kreativa världen ([sviesa.lt](http://sviesa.lt)). Läroböcker som ges ut av de här bokförlagen kan sägas vara lämplig empiri eftersom deras läromedel förekommer ofta i den svenska respektive litauiska formella undervisningen. Insikter om att det saknades forskning om de tidiga skolårens läromedel föreföll läroböcker för grundskolan ett angeläget forskningsobjekt.

I materialurvalet lades fokus på fler kriterier. Det första kriteriet var tillgänglighet i form av digitala läroböcker på grund av begränsad tillgång till fysiska läroböcker under coronatider. Det andra kriteriet var relevans. Varför utgångspunkten sattes till läroböcker i samhällskunskap beror det på läroboksinnehåll där ofta familjetemat introduceras i ett separat kapitel. Läroböcker där det inte verkade lika troligt att finna familjeskildringar i tillräcklig omfattning valdes bort. Det sista kriteriet var utgivningsår. Jag valde att granska de nyaste tillgängliga läroböckerna eftersom syftet med uppsatsens var att analysera familjenormer som elever möter i dagens skola och inte beskriva läromedlen ur ett longitudinellt perspektiv.

De valda svenska läroböckerna:

Malm Nilsson, L., Åsgård, I., Olsson, K., Körner, G., Lindberg, P., Abrahamsson, M., Stålnacke, A. L. & Götlind, A. (2020). *PULS SO åk 4*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur.

Stålnacke, A., Lindberg, P. & Willebrand, M. (2017). *PULS Samhällskunskap 4–6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur.

Willebrand, M., Körner, G., Anell, B. & Håkansson, G. (2014). *PULS SO-boken 1–3*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur.

De valda litauiska läroböckerna:

Varnagirienė, V. & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1. Kaunas: Šviesa.

Varnagirienė, V. & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa.

Varnagirienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. & Žemgulienė, A. (2020). *Taip!*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa.

I följande kapitel används förkortningarna:

PULS 1-3 - *PULS SO-boken 1-3*.

PULS 4 - *PULS SO åk 4*.

PULS 4-6 - *PULS Samhällskunskap 4-6*.

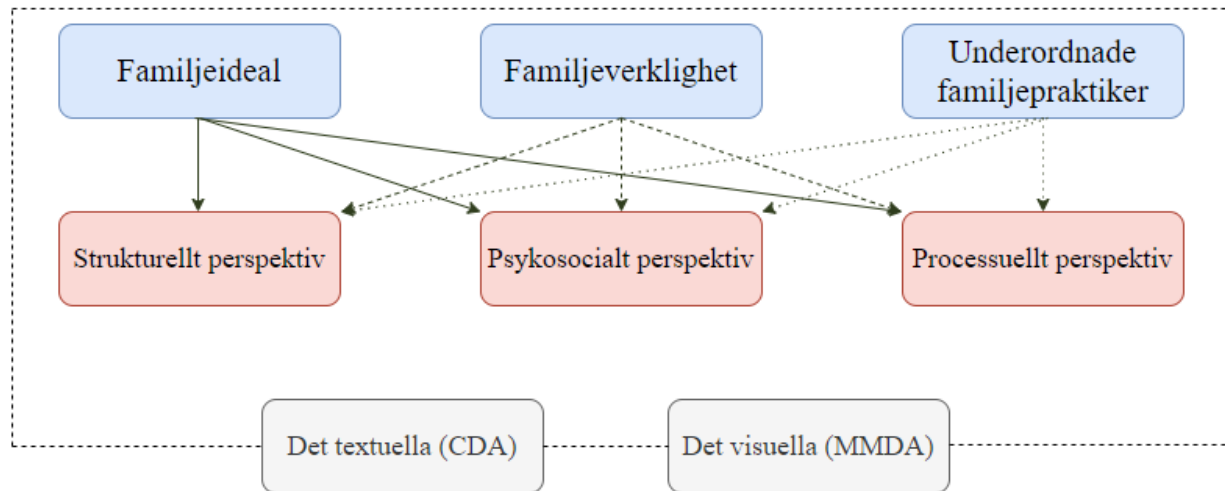
TAIP 1 - *Taip!*, årskurs 1, del 1.

RAKT 1 - *Raktas*, årskurs 1, del 1.

RAKT 3 - *Raktas*, årskurs 3, del 1.

## 4.4.2. Analysmodell

Först lästes igenom de valda läroböckerna med fokus på textuella och visuella familjeskildringar. För att kunna analysera utfallet skapades en analysmodell som grundar sig på normkritisk pedagogik, familjesociologi och kritisk diskursanalys kompletterad med multimodal diskursanalys:



Figur 2. Analysmodell

Undersökningen av familjekonceptet i de valda läroböckerna utgår ifrån multimodal ansats där läroböckerna granskas som multimodala texter. De relevanta familjeskildringarna analyserades med fokus på olika familjekonstellationer genom att använda sig av Hallidays (2004) systemiska-funktionella grammatik och visuell grammatik (Kress & van Leeuwen 2001) där både texter, illustrationer, bilder och layout anses som meningsskapande. För att kunna se hur familjekonceptet konstrueras i de valda läroböckerna kompletterades multimodal diskursanalys med tre sociologiska perspektiv på familjen (se kapitel 2.2). Olika syn på familjen möjliggör att analysera vilka familjekonstellationer som presenteras, hur familjebegreppet definieras och hur relationer mellan familjemedlemmar skildras i läroböckerna. I relation till normkritisk pedagogik som påstår att skolan och läroböcker legitimerar heteronormen (se kapitel 2.1.) urskildes vilket familjeideal, vilken familjeverklighet och vilka familjepraktiker som förmedlas som avvikande, det vill säga *den Andra*, i de valda läroböckerna. Den kvalitativa analysen kompletterades med en kort kvantitativ analys. I de granskade läroböckerna räknades antal förekomster av olika familjekonstellationer i mål att redovisa dominerande tendenser i läroböckerna. I räkningen ingår uteslutande dessa exempel där familjetypen är tydligt uttryckt. Här tillhör varken texter, illustrationer eller bilder där det inte går att avgöra vilken familjetyp skildras i exemplet. De här exempel som erbjuder fler tolkningar ingår i den kvalitativa analysen.

## 5. Resultatredovisning och analys

I det här kapitlet presenteras undersökningens resultat. I följande avsnitt redogörs det först för den svenska empirin och sedan den litauiska. Resultatredovisningen innefattar de tidigare nämnda läroböckerna i samhällskunskap för grundskolan vilka redovisas i var sitt avsnitt. I varje avsnitt kartläggs först utfallet av lärobokens kvantitativa analys genom att ge en kort översikt av familjekonstellationer och dess fördelning på det textuella och visuella planet. Sedan analyseras lärobokskapitel som presenterar centrala begrepp i anslutning till familjer och avslutningsvis granskas den övriga läroboken. Slutligen summeras intrycken från resultatredovisningen och dras paralleller mellan de svenska och litauiska läroböckerna. Det kan noteras att de analyserade visuella familjeskildringarna inte presenteras i resultatdelen utan läggs i bilagor.

### 5.1. Svenska läroböcker

#### 5.1.1. PULS SO-boken, årskurs 1–3, Grundbok

I läroboken *PULS SO-boken 1–3, Grundbok* (Willebrand et al. 2014) hittades 22 antingen texter, illustrationer eller bilder som skildrar olika familjetyper. Resultatet visar att kärnfamiljer är den oftast förekommande familjetyper i läroboken. Sedan följer ombildade familjer som påtagligt gestaltas i större omfattning jämfört med flerbarnsfamiljer, homofamiljer och ensamstående föräldrar. Fördelningen av de hittade familjekonstellationerna presenteras i Tabell 2.

	Texter	Illustrationer	Bilder	Totalt
Kärnfamilj	4	7	0	11
Ombildad familj	3	2	0	5
Flerbarnsfamilj	1	0	1	2
Homofamilj	1	0	0	1
Ensamstående mor	1	0	0	1
Ensamstående far	1	0	0	1
<b>Totalt</b>	12	9	1	22

Tabell 2. Antal familjetyper i *PULS SO-boken, årskurs 1–3, Grundbok*.

##### 5.1.1.1. Familjekapitel

Huvudkapitlet i läroboken *PULS 1–3* som explicit berör familjetemat heter *Min familj* (ss. 22–29) och i underrubriken ställs frågorna: ”Vad är en familj? Hur var det i familjer förr? Hur använder familjen sina pengar?”. På den första sidan av kapitlet placeras en tecknad illustration av en av dem återkommande

lärobokskaraktärerna flickan Elin (se Illustration 1). Illustrationen tar mest utrymme som därmed utgör uppslagets tema. Den här illustrationen är en fullt kontextualiserad givande bild som avbildar en blondhårig flicka som sitter på sin säng och bläddrar igenom ett fotoalbum. Den här illustrationen kompletteras med tre fullt kontextualiserade krävande bilder: (1) bilden med titeln *Lars och mamma Karin* som visar ett leende omfamnat par med en hund som står bredvid sitt hus och bil; (2) *Sam och Ellen* visar en pojke och en flicka som cyklar på gatan och ser glada ut; (3) *Pappa Olle* avbildar en leende man som står bredvid sin motorcykel på en hyreshusgård. De fullt kontextualiserade bilderna har i avsikt att visa en konkret familjs verklighet i stället för att visa avkontextueliserade illustrationer som kan tolkas som generaliserande och normerande. Beträffande kompositionen tyder på att den avbildade familjen består av mindre familjegrupper: Elin, Lars och mamma, Sam och Ellen, och pappa. Det här valet indikerar att familjemedlemmarna får anses som individuella som i sin tur inte bildar en sammanhållen helhet.

Intrycket förstärks av texten som följer bilderna. Här presenteras Elin som berättar om sin familj:

(1) *Här är min familj. Mina föräldrar är skilda. Nu är mamma Karin gift med Lars. Sam och Ellen är mina halvsyskon [...] Min pappa heter Ole. Han bor i en annan del av staden. Jag bor hos honom varannan vecka (s. 22).*

I den här biten beskrivs familjen ur det strukturella perspektivet. Läsaren får en lista över Karins familjemedlemmar och deras äktenskapsstatus. Med andra ord inleder läroboken familjekapitlet med utgångspunkt i ett pingpongbarn som ingår i en ombildad familj. Uttrycket *pingpongbarn* används i det svenska samhället för att beskriva barn som flyttar mellan frånskilda föräldrar. Det är viktigt att påpeka att Elin och hennes familj återkommer i fler berättelser i läroboken genom att utgöra en löpande historia om den påhittade familjen.

Den andra sidan av kapitlet är uppdelad i fyra lika delar. I den övre delen som enligt MMDA (Kress & van Leeuwen 2006: 186) avspeglar den ideella sfären består av texten *Arbete borta och hemma* och en fullt kontextualiserad givande illustration. I texten beskrivs Elins mammas och hennes sambo Lars arbetsliv på ett könsskridande sätt: mamma jobbar i en annan stad, medan Lars sysslar med datorer, arbetar regelbundet hemma och försöker tvätta, städa och hämta barn från skolan. Texten följs av en fullt kontextualiserad illustration av ett småleende Lars som samtidigt dammsuger och skriver på tangentbordet hemma. Både texten och bilden utelämnar mammas yrke och hennes bidrag till ett gemensamt hushåll. Här presenteras familjen ur det psykosociala perspektivet där fokus läggs på

familjens gemensamma hushåll och ekonomi. Till skillnad från Lars beskrivs Elins far i den nedre delen på uppslaget beskrivs som den som en arbetslös student:

(2) *Elins pappa arbetar inte. Han studerar till sjuksköterska. När Elin bor hos pappa kan de göra sina läxor samtidigt* (s. 23).

Det här exemplet kan tolkas som strävan att kämpa mot heteronormativitet genom att hänföra ett yrke som traditionellt anses som kvinnligt till en man. Den här texten kännetecknas av delvis det psykosociala perspektivet där familjen anses som institution ansvarig för vårdnad om barn och barns utbildning, delvis det processuella perspektivet där familjen betraktas som en process som förenar familjen, till exempel att studera tillsammans. Textbiten illustreras med en fullt kontextualiserad bild av far som ser trött ut och sitter vid bordet. Han lutar sig åt böcker som ligger på bordet medan på den andra sidan av bordet står Karin med ett papper i hand och tittar på far. Bildkompositionen med bordet i centrum skapar en viss distans mellan far och dotter. Det bevisas också med dem avbildade karaktärernas blickar: far tittar inte på flickan. Placeringen av den här biten om Elins far nedre på uppslaget indikerar att det tillhör familjeverklighetssfären. Med andra ord återspeglar det familjevardag där alla inte ser glada ut eller strålar ut kärlek hela tiden. Dessutom är det viktigt att påpeka att Elin avbildas tillsammans med sin far men utelämnas i andra bilder. Det kan tyda på det processuella perspektivet där det avgörande i familjen är att tillbringa tid tillsammans.

Avsnittet *Min familj* följs av *För hundra år sedan* (ss. 24–25). Det mest uppmärksamma elementet på uppslaget är en svartvit krävande familjebild som visar far, mor och deras tio barn som står fint klädda uppradade framför sitt hus (se Bild 1). Nedre bilden står det texttillägget ”Förr var det vanligt att man hade många syskon” (s.25). I avsnittets texter *Många barn* och *Tid att leka* lyfts fram strukturella och psykosociala aspekter av familjer för hundra år sedan och då tidens sociala verklighet: stora familjer och barnarbete. I texterna berättar Elin om sina familjemedlemmar från förr, bland annat sin farfars mormor, och tycks ta avstånd från de genom att kalla de för ”släktingar” och farfars mormor – ”den lilla pigan” senare i texten. På ett visst sätt aktualiseras i texterna det processuella perspektivet genom att berätta om familjens historia men berättarrösten inte associerar sig med den avbildade familjen. Det tyder på att läsaren uppmuntras att distansera sig från den representerade familjebilden från förr. Som ett resultat presenteras flerbarnsfamiljen som någonting ovanlig och får förklaras i läroboken. Det kan också tyda på ett försök att visa skillnaden mellan släkt och familj och skildrar dagens familj i opposition till flerbarnsfamilj.

Avsnittet *Familjen förändras* (ss. 26–27) består av fyra små texter, ingressen, *Var ska jag bo*, *Hos mamma* och *Hos pappa*, som placeras runt om kring en stor fullt kontextualiserad färgrik illustration (se Illustration 2). Den avbildar leende mamma som står vid sitt hus och vinkar till Elin som står vid leende far med väskor. Illustrationen utvecklar vidare Elins som pingpongsbarn framställning. I avsnittets texter introduceras familjemångfald ur det strukturella perspektivet där en traditionell kärnfamilj blir utgångspunkten (se Exempel 3). Den normativa familjen där bor ”de flesta” nämns först, åtföljs av ensamstående familjer och till slut presenteras ”de moderna familjetyperna”. Den här ordningen kan vara av intresse när familjenormen konstrueras enligt majoritetsprincipen. Intrycket förstärks också av det modala verbet *kan*. I stället för att använda sig av den ideationella metafunktionen och konstatera att ”En familj *ser* ut på många olika sätt” fyller språket här den interpersonella metafunktionen. I de analyserade exemplen nedan nämns också ensamstående föräldrar, homosexuella familjer och ombildade familjer.

(3) *En familj kan se ut på många olika sätt. De flesta bor med sin mamma och pappa. En del barn bor bara med en mamma eller bara en pappa. Andra barn har två mammor eller två pappor. En del barn har fått extra föräldrar och nya syskon. Så blev det för Elin när hennes föräldrar skildes* (s. 26).

Dessutom lyfts i det här avsnittet fram det processuella perspektivet av familjen genom att beskriva relationer mellan Elins föräldrar och mellan Elin och mamma (se Exempel 4). Skilsmässan presenteras som en positiv erfarenhet som har förbättrat relationer mellan Elins föräldrar. Dessutom påpekas här mammas emotionella stöd till Elin genom att utelämna pappas roll.

(4) *Elin ville bo med båda sina föräldrar. Hon pratade mycket med sin mormor när hon var ledsen [...] Mamma och pappa är mer sams nu. Innan de skildes bråkade de mycket*” (s. 26).

Familjekapitlet slutar med avsnittet *Våra pengar* (ss. 28–39) där bland annat finns texten *Familjens pengar* som använder sig av det psykosociala perspektivet där familjen ”måste” ge materiellt stöd:

(5) *I en familj måste pengarna räcka till mycket och ibland har man inte råd med allt* (s. 29).

Texten klargörs av en rad av avkontextualiserade generaliserade illustrationer som avbildar en teaterbiljett, hus och ett hyreskvitto, ett busskort, mat, TV, kläder, en förskola, en telefon och en tidning. Placeringen av de här illustrationer fungerar som ett visuellt tillägg som förklarar vad som familjens pengar används för. I det här exemplet presenteras familjen som institution som får säkerställa ekonomisk trygghet och uppfylla inte bara familjemedlemmars grundläggande närings- utan fritidsbehov också.



### 5.1.1.2. Övrig lärobok

En omfattande del av läroboken *PULS 1–3* består av kapitel om historia, till exempel *Forntiden*, *Stenåldern*, *Bronsåldern* och *Järnåldern*. Det intressanta är att i berättelser om det förflutna används familjebilder i mål att belysa liv i olika historiska perioder. Berättelser om historia använder sig av förflyttning där händelser inte sker en kronologisk ordning. Avsnittet *Forntiden* (ss. 98–101) börjar med en text om hur Elin hittade ett konstigt mynt som visade sig vara ett gammalt silvermynt från järnåldern. Texten kompletteras med en fullt kontextualiserad givande bild som illustrerar händelsen (se Illustration 3). Man kan påpeka att bilden visar en man som ser glad ut och visar myntet till två barn medan i bakgrunden står en överraskad mamma som håller en kratta i handen. Sett ur det psykosociala perspektivet kvinnan gestaltas stereotypiskt som städare medan mannen skildras som en aktiv karaktär.

I följande avsnitt om historiska perioder återkommer den här familjemodellen som består av olikkönade föräldrar med två barn, samt en hund (se Illustration 4). Varje avsnitt inleds med en kort beskrivning av människornas vardag före som följs av en avkontextualiserade illustration av en traditionell kärnfamilj. Uppslaget erbjuder en generaliserande bild av familjen som blir till en normativ representant av tidsperioden (se Illustration 5,6). Det här exemplet visar att den moderna kärnfamiljen tas upp som ett familjeideal och projekteras i det förflutna oavsett att det inte stämmer med dåtidens verkliga familjekonstellationer.<sup>1</sup> Det indikerar att kärnfamiljen inte problematiseras på djupet i läroboken och anses som sunt förnuft. Vidare förkroppsligar de visuella exemplen på familjer i olika historiska perioder en förenklad bild av familj som bland annat kan betraktas som nationalistiska. Det är tydligt att både Illustration 4 och Illustration 6 legitimerar det svenska familjeidealet som består av en vit familj med en hund. På så sätt skapas en koppling mellan dagens och vikingafamilj. Som ett resultat framställs familjen som samhällets kärna som inte ändras genom tiderna.

Framställningar av familjer framkommer också i kapitlet *Om religion* som inleds med en följande mening:

(6) *Barnen i klassen kommer från olika länder och familjer med olika religioner* (s. 52).

Till vänster på uppslaget placeras två avkontextualiserade porträttillustrationer av en flicka och en pojke med en följande undertext: ”Elin och Jan kommer från länder där de flesta är kristna”. Det utgör textens

---

<sup>1</sup> För vidare läsning om generalisationer om familjen i historisk forskning se Hareven, T. K. (1991). The History of the Family and the Complexity of Social Change. *The American Historical Review*, Vol. 96, No. 1, ss. 95–125.

För vidare läsning om familjelivet under vikingatiden se Christiansen, E. (2002). *Norsemen in the Viking Age*. Oxford: Blackwell Publishing, ss. 38–63.

utgångspunkt i form av tema. Till höger återfinns fyra avkontextualiserade illustrationer av barn med olika ursprung och religioner som därför blir rema. Vidare i läroboken presenteras varje religion (kristendom, judendomen, islam, buddhism, hinduism) separat var i sitt eget avsnitt. Med hjälp av religion beskrivs familjer ur det processuella perspektivet där religiösa praktiker förenar familjemedlemmar:

(7) *Vi firar jul i flera dagar [...] I min familj går vi till kyrkan och tittar på julkrubban (s. 55).*

(8) *Nästan varje fredag äter Aron och familjen en middag för att fira sabbaten (s. 67).*

Det är intressant att påpeka att kapitlets tema, det vill säga kristendom, får mest utrymme i läroboken, sammanlagt 12 sidor, medan övriga religioner anmärkningsvärt mindre: 2 sidor per religion. Uteslutande avsnitten om kristendom och judendomen innehåller illustrationer av familjer. Båda illustrationerna avbildar kärnfamiljer med olikkönade föräldrar och deras barn som ler mot varandra.

Sammantaget introducerar läroboken *PULS 1–3* familjetemat ur det strukturella perspektivet genom att presentera medlemmar i en ombildad familj vars medlemmar är återkommande karaktärer i kapitlet. Fullt kontextualiserade illustrationer och texter avbildar och beskriver karaktärerna separat. På så sätt framställs de som individuella personer och utvidgar deras identitet utanför stereotypiserade familjeroller: moren jobbar i en annan stad medan hennes sambo som arbetar hemifrån tar hand om barnen och hushållet, och fadern studerar till sjuksköterska. Sett ur det processuella perspektivet skildras skilsmässan som en positiv familjepraktik som har förbättrat relationen mellan föräldrarna. Mångfalden av familjekonstellationer presenteras uteslutande i familjekapitlet på det textuella planet. Genom att lista olika familjetyper baserat på hur ofta de förekommer utgör kärnfamiljen utgångspunkten i läroboken medan ensamstående föräldrar, homofamiljer och ombildade familjer hamnar i remapositionen (se Exempel 3). I familjekapitlet hittades en textuell och en visuell framställning av en flerbarnsfamilj från en hundra år sedan. Den här tidsdistansen skildrar dagens familj i opposition till flerbarnsfamilj. Som ett resultat skapas en strukturell familjenorm som flerbarnsfamiljer inte uppfyller. I familjekapitlet lyfts fram också det psykosociala synsättet på familjen som betraktar familj som institution ansvarig för familjemedlemmars ekonomiska trygghet. Det är viktigt att påpeka att avsnittet om familjens pengar innehåller inga skildringar av en viss familjetyper. Vilket leder till att ett ideal av den sparsamma familjen skapas utan att lyfta fram dess struktur. Den övriga läroboken reproducerar kärnfamiljeidealet. Kapitlen om historia använder sig av illustrationer framställande familjer som består av ett olikkönat par och deras ett eller två barn trots att det inte stämmer med dåtidens verkliga familjebildningar. Det visar att kärnfamiljen förmedlas som familjenormen medan alternativa familjekonstellationer skildras som *den Andra* och kärnfamiljenormen utmanas bara i familjekapitlet.

### 5.1.2.PULS SO-boken, årskurs 4, Grundbok

I läroboken *PULS SO-boken* för skolår 4 (Malm Nilsson et al. 2020) hittades sammanlagt 3 relevanta familjeskildringar som uteslutande gestaltar kärnfamiljer. Andra familjekonstellationer förekommer inte i läroboken.

	Texter	Illustrationer	Bilder	Totalt
Kärnfamilj	0	1	0	1
Flerbarnsfamilj	0	1	0	1
<b>Totalt</b>	0	2	0	2

Tabell 3. Antal familjetyper i *PULS SO-boken*, årskurs 4, Grundbok.

#### 5.1.2.1. Familjekapitlet

I läroboken *PULS SO 4* finns inget separat kapitel som uttryckligen handlar om familjen eller släktskap. Det finns varken bilder eller illustrationer som avbildar nutida familjer, samt utgör läroboksinnehållet inte en löpande historia med karaktärer som följer läsaren genom läroboken till skillnad från *PULS 1–3*. I stället för individualiserade karaktärer är deltagare namnlösa ”klasskamrater”, ”vänner” eller ”människor”. En möjlig förklaring till detta kan vara faktum att den här läroboken kan räknas som en bokuppföljare till den först analyserade läroboken (se kapitlet 5.1.1.) som tar upp familjetemat på ett relativt omfattande sätt.

Trots det finns det något slags antydningar till hur familjen borde se ut. I det inledande kapitlet *Leva tillsammans* klagas hur man kan fungera tillsammans i grupp, hur konflikter kan lösas och hur man kan umgås på olika sätt, bland annat finns här ett avsnitt som kallas för *När det inte fungerar i skolan eller hemma* (ss.14–15). Syftet med det här avsnittet är att introducera vilka svårigheter barn kan uppleva och var barn kan söka hjälp, till exempel organisationen BRIS som kämpar för barnets rättigheter i samhället:

(9) *Ibland fungerar inte allt som det borde göra [...] eller så kan man ha det jobbigt hemma med föräldrar eller syskon [...] Det kan till exempel handla om att du har svårt att sova, att du känner dig utanför i klassen eller att det är bråkigt hemma* (s. 14).

I exemplet ovan lyfts fram det processuella perspektivet på familjen där det avgörande är relationer mellan familjemedlemmar. I texten beskrivs familjen också som en institution som ”ibland fungerar inte” (s. 14). Valet av adverbet *ibland* och det modala hjälpverbet *borde* signalerar att det finns en grundläggande familjeideal. Å ena sidan beskrivs här familjeverklighet som kan kännetecknas av bråk mellan familjemedlemmar. Å andra sidan indikerar hjälpverbsvalet att det bråkiga hemmet inte ingår i familjenormen. Det intressanta är att andra samhällsinstitutioner, BRIS exempelvis, introduceras efter

beskrivningen av familj som inte fungerar som den borde. Det kan tolkas som att barn anses som en viss familjegendom så länge som familjen uppfyller kriterier av familjeidealet. I det här exemplet lyfts fram det psykosociala perspektivet där familjen betraktas som institution ansvarig för barnens välbefinnande. På det visuella planet finns det inga framställningar av familjer i det här kapitlet.

#### 5.1.2.2. Övrig lärobok

I likhet med *PULS 1–3* är en del av läroboken ägnat åt ämnet historia. Läroboken innehåller kapitel om vikinga- och medeltiden där också finns framställningar av familjelivet under dessa perioder. I avsnittet *Livet i vikingaby* definieras vikingatidens familj:

(10) *Till familjen räknades också husbondens föräldrar och andra släktingar. Det var livsviktigt att ätten, släkten, höll ihop. Den gav trygghet. Ätten tog tillsammans hand om fattiga eller sjuka släktingar och skyddade mot fiender (s. 76).*

På det ideationella planet beskriver verbaltexten familjen ur det strukturella perspektivet genom att lista ut familjemedlemmarna, samt ur det psykosociala perspektivet där familjestrukturen förklaras med de praktiska fördelarna. Angående bruket av konjunktioner i texten kan det noteras att mor-eller farföräldrar och andra släktingar räknades till familjen ”också”. Konjunktionsvalet kan tyda på den moderna familjedefinitionen som omfattar föräldrar med sina barn och i sin tur utelämnar relationer mellan generationerna. I följande avsnittet *Vilka styrde och bestämde?* finns en fullt kontextualiserade illustration av bondefamilj under vikingatiden (se Illustration 7). Den avbildade familjen består av fint klädda far, mor och en dotter. Användning av sådan illustration som liknar en typisk porträttbild där familjemedlemmar står framför sitt hus och poserar framför kameran leder till att den här familjen tolkas som ett generaliserat exempel. Illustrationen avbildar en förmögen kärnfamilj genom att utelämna husbondens föräldrar och andra släktingar som nämns i texten. I centrum av illustrationen placeras en blondhårig leende flicka som håller i hand med sin skrattande mor medan eftertänksam far med en yxa i handen placeras lite framme. Sådan kompositionen föreslår att barnuppfostran är ett kvinnligt ansvar, vilket bidrar till etablering av den stereotypiska kärnfamiljen.

I linje med *PULS 1–3* använder sig den här läroboken av kärnfamiljsidealet i mål att belysa familjelivet under en viss historisk period trots att det inte stämmer med historisk sanning. Den här tendensen uppmärksammas också i följande kapitel om medeltiden. Den medeltida familjen beskrivs ur det psykosociala perspektivet där familjemedlemmars roller i ett gemensamt hushåll lyfts fram och familjen exemplifieras med hjälp av en porträttillustration av en kärnfamilj som består av ett olikkönat par och tre

barn (se Illustration 8). Det tyder på att en vit kärnfamilj framställs som familjeidealet i den övriga läroboken.

Kort sagt innehåller läroboken *PULS SO 4* inte ett separat familjekapitel. Trots det skildras familjen ur det psykosociala perspektivet i kapitlet *Leva tillsammans* (ss. 6–15). På det textuella planet tar läsaren reda på att familjen ”ibland fungerar inte” (s. 14). Mot bakgrund av det introduceras institutionen BRIS som barn kan vända sig åt när familjen inte uppfyller sitt krav att säkerställa barns välbefinnande. I linje med *PULS 1–3* innehåller den här läroboken några kapitel om historia. Dessa kapitel använder sig av illustrationer av kärnfamiljer i mål att belysa familjelivet under olika tidsperioder. Det intressanta är att illustrationerna utelämnar andra familjemedlemmar som nämns på det textuella planet (se Exempel 10) och avbildar bara kärnfamiljer. Det leder till att kärnfamiljen förmedlas som överordnad på bekostnad av alternativa familjekonstellationer som osynliggörs i läroboken.

### 5.1.3. PULS Samhällskunskap, årskurs 4–6, Grundbok

Läroboken *PULS Samhällskunskap* för årskurser 4–6 (Stålnacke et al. 2017) innehåller sammanlagt 22 klart uttryckta familjeskildringar. De hittade familjetyperna och dess fördelning på det textuella och visuella planet kartläggs i tabellen ovan. Tabellen belyser att skildringar av kärnfamiljer utgör den övervägande delen både på det textuella och visuella planet.

	Texter	Illustrationer	Bilder	Totalt
Kärnfamilj	5	7	1	13
Ombildad familj	2	2	0	4
Homofamilj	1	1	0	2
Adoptivfamilj	1	1	0	2
Familjehem	1	0	0	1
<b>Totalt</b>	10	11	1	22

Tabell 4. Antal familjetyper i *PULS Samhällskunskap*, årskurs 4–6, Grundbok.

#### 5.1.3.1. Familjekapitel

Familjetemat utvecklas i kapitlet *Familj och vänner* (ss. 6–15). Introduktionen till kapitlet består av en avkontextualiserad givande illustration som utgör uppslagets bakgrund, samt två textrutor (se Illustration 9). I illustrationen avbildas en människokedja av personer i olika åldrar och raser. Vid varje människa placeras en textrad som beskriver han eller henne. De listade deltagarna kan delas upp i två grupper: (1) familjemedlemmar: *Kusin Kurt, Halvbror Harald, Pappa Puh, Mammas nya-Magnus, Mamma, Mormor, Moster Milda* och *Farfar (Finland)*; (2) vänner och bekanta: till exempel *Klas från klassen* eller

*Fotbollstränare Mustafa* (ss. 6–7). På det ideationella planet introduceras ett mångkulturellt samhälle med en ombildad familj. Genom att avbilda sådan familjekonstellation först i läroboken kan det betraktas som ett ytligt försök att avstå från den traditionella synen på familjen. De avbildade aktörerna tittar på varandra och ler genom att uppmana läsaren att anse dem som en sammanhållen enhet utan att urskilja vissa grupperingar. Den här tolkningen förstärks av en textruta där läsaren tar reda på att ”Din familj och alla andra i de olika grupperna är en del av samhället. Samhället betyder att hålla samman” (s. 7). I det här exemplet definieras familj ur det psykosociala perspektivet där familj anses som en av de viktigaste samhällsinstitutionerna.

Introduktionen till kapitlet följs av avsnittet *Familj* (ss. 8–9) där presenteras mångfald av familjekonstellationer och samlevnadsformer. Den första sidan av uppslaget består av en inledande text och tre illustrationer (se Illustration 10). Texten som placeras i den övre delen av sidan utgör uppslagets tema. Angående textens ideationella metafunktion får läsaren ta reda på att människor såsom andra flockdjur lever tillsammans. Den här inledningen använder sig av den psykosociala familjdefinitionen där påpekas familjens ekonomiska och emotionella stöd:

(11) *När vi föds kan vi inte överleva om inte någon tar hand om oss och ger oss mat, kläder, skydd och kärlek [...] Vi kan faktiskt aldrig klara oss helt själva, hur stora och starka vi än blir [...] Familjer kan se ut på många olika sätt. Här ser du några* (s. 8).

De två sista meningarna från exemplet ovan är av intresse angående den interpersonella metafunktionen. Här får läsaren veta att familjer ”kan” se ut på många olika sätt. Konjunktionsvalet tyder på mångfald av familjer och den sista meningen informerar läsaren att dem följande illustrationerna avbildar bara några exempel på existerande familjekonstellationer.

Introduktionstexten kompletteras med tre avkontextualiserade illustrationer som skildrar tre olika familjer i termer av det strukturella perspektivet. Frånvaron av bakgrund signalerar att det som avbildas bör uppfattas som typiska exempel. Den första illustrationen som placeras till vänster på uppslaget genom att utgöra utgångspunkten skildrar en ombildad familj. De avbildade aktörerna delas upp i två grupper. På den vänstra sidan står ett olikkönat par som vinkar till en pojke som står vid en man på den högra sidan. Den här uppdelningen tyder på att deltagarna inte får anses som en enhet utan två separata familjekonstellationer. Intrycket förstärks av texten som förklarar illustrationen:

(12) *Maltes kompis Ville har två familjer, eftersom hans föräldrar är skilda. Varannan vecka bor han hos sin mamma och sin styvpappa och varannan vecka bor han hos sin pappa* (s. 8).

Den andra illustrationen framställer en heterofamilj vars struktur beskrivs i texten nedan (se Exempel 13). Illustrationen placeras nederst på sidan och i sin tur tillhör det reella enligt MMDA. Positionen kan signalera om författarnas medvetna försök att inte bidra till etablering av heteronormen genom att först introducera övriga familjekonstellationer som inte tycks uppfylla familjeidealet.

(13) *Maja och Malte är tvillingar och bor med sin mamma och pappa* (s. 8).

Den tredje illustrationen förekommer i remapositionen på sidans högra del. Sådan position pekar på att det som avbildas är något mindre väntat eller uppfattas som ny information enligt MMDA. Den här illustrationen skildrar en flicka som sitter emellan ett samkönat kvinnopar. Illustrationen kompletteras med en text (se Exempel 14). En intressant aspekt är att i texten nämns föräldrarnas äktenskapsstatus trots att i de två tidigare beskrivningarna utelämnas det. Det signalerar att det behövs något ytterligare kriterium för att kunna bekräfta de avbildade aktörernas identitet som familj. Följaktligen kan det bidra till homofamiljers framställning som *den Andra* i läroboken.

(14) *Maja och Malte kusin Greta bor tillsammans med sina två mammor, som är gifta med varandra* (s. 8).

Den högra sidan av uppslaget används för att introducera företeelser såsom äktenskap, sambo och skilsmässa. Överst på sidan placeras en kontextualiserad halvbild framställande en månggrasig kärnfamilj som består av ett olikkönade par och deras två barn (se Bild 2). Genom att placera bilden överst på sidan får den karaktären av det idealistiska. Bilden kan räknas som krävande eftersom tre av de avbildade deltagarna ler och ser in i kameran. Det kan uppfattas som ett krav på läsaren att dela deras lycka och bekräfta deltagarnas identitet som en familj. Bilden kompletteras av en textrad som säger att barn och deras föräldrar kan bilda en familj och ställer frågan vilka fler som kan höra till familjen (s. 9). På det interpersonella planet föreslår konjunktionen *kan* att föräldrar och deras barn inte nödvändigtvis utgör en familj. Samt uppmuntras läsaren i form av den retoriska frågan att uppmana kärnfamiljeideal.

Bilden följs av tre texter: *Gifta sig eller vara sambo?* och *Skilsmässa*, samt en texttabell *Så säger lagen* (s. 9). Den sistnämnda texttabellen introducerar på det ideationella planet barns rätt och lagar som skyddar barn om föräldrar skiljs. Här lyfts fram familjen ur det psykosociala perspektivet genom att introducera andra samhällsliga institutioner vid fall av familjeseparation. I den första texten *Gifta sig eller vara sambo?* (s. 9) beskrivs kyrkligt och borgerligt äktenskap först och sedan sammanboende. Med hänsyn till textens tematiska struktur utgör äktenskap utgångspunkten i form av tema. Med andra ord presenteras äktenskap som självklar och förväntad information. Intrycket förstärks av den sista meningen i texten (se Exempel 15). Angående den textuella metafunktionen är konjunktionen *men* av intresse. Det

faktum att ett par bor tillsammans, skaffar barn och gifter sig framstår som något logiskt och väntat. Det tyder på att i läroboken kopplas giftermål med familj och i sin tur bidrar till etablering av det heteronormativa kärnfamiljeidealet.

(15) *Vissa par lever tillsammans hela livet och får barn ihop, men tycker inte det är så viktigt att gifta sig* (s. 9).

Den andra texten *Skilsmässa* (s. 9) introducerar skilsmässan och pingpongarn (se Exempel 16). I likhet med den första texten tycks det vara självklart att man först flyttar ihop och då gifter de sig av konjunktionen *och* att döma. Samtidigt framställs skilsmässan som något avvikande eftersom på det ideationella textplanet tar läsaren reda på att det inte ”vill” man.

(16) *När man blir kär, flyttar ihop och gifter sig vill man inte att det ska sluta med skilsmässa. Men ibland blir det så att par inte längre trivs tillsammans [...] De flesta barn som har skilda föräldrar bor växelvis hos sin mamma och pappa, kanske en vecka hos en förälder och nästa hos den andra* (s. 9).

Avsnittet *Familj* följs av avsnittet *Barn i familjen* (ss. 10–11) vars mål är att introducera strukturella mångfald av barnfamiljer i Sverige. Överst på sidan presenteras statistik om antal barn i svenska familjer där läsaren tar reda på om att en genomsnittlig svensk familj består av två föräldrar och två barn. Mest uppmärksamhet får en fullt kontextualiserad givande bild av två blondhåriga flickor som skrattar och kittlar varandra i köket (se Bild 3). Bilden kompletteras med en textrad som säger att syskon kan vara både roliga och jobbiga, samt uppmuntrar läsaren uttrycka sin egen åsikt och ifrågasätta det alltid glada familjeidealet i form av frågan ”Vad tycker du?” (s. 9). Sådan komposition gör tvåbarnsfamilj till uppslagets tematiska utgångspunkt.

På den vänstra sidan av uppslaget placeras texten *Syskon* (s. 10). I texten ger påhittade barn sina åsikter om sina syskon. På det ideationella planet får läsaren veta om barns funderingar över hur det känns att vara det enda barnet i familjen eller att ha fler syskon, vilket också tyder på att tvåbarnsfamiljer behåller sin status som utgångspunkt i avsnittet. På den högra sidan av uppslaget placeras två texter: *Adoption* och *Att bo i familjehem* (s. 11). Texten *Adoption* berättar om klasskamraten Linn som är adopterad (se Exempel 17). Dessutom lyfts fram Linns och de flesta adoptivbarns icke-svenska ursprung, vilket positionerar adoptivbarn som *den Andra*. Vidare bidrar förklaringen om att de är svenska ”eftersom” de växer upp i Sverige till en ytterligare andrafiering. Intrycket förstärks av illustration som kompletterar texten (se Illustration 12). Illustrationen avbildar Linn som ser kinesiskt ut och håller en bok med titeln *Kina* i sina händer.



(17) *Hon föddes i Kina. Linns biologiska föräldrar dog i en olycka [...] I Sverige längtade det gifta paret Johan och Helena efter barn. Eftersom de inte kunde få biologiska barn, blev de så lyckliga när de fick adoptera Linn [...] Många adoptivbarn är födda i andra länder som, Kina och Vietnam. Men eftersom de växer upp i Sverige är de lika svenska om de vore födda här* (s. 11).

Till skillnad från *Syskon* och *Adoption* använder sig texten *Att bo i familjehem* (s. 9) inte av påhittade karaktärer i mål att introducera familjehem. I stället tar läsaren reda på ”vissa barn som bor i familjehem” (s. 9). Valet beskriva liv i familjehem med hjälp av namnlösa karaktärer indikerar att barn som bor i familjehem också positioneras som *den Andra*.

Familjekapitlet avslutar med avsnittet *Hjälpas åt hemma* (s. 12) där familjen presenteras ur det psykosociala perspektivet. Överst på uppslaget placeras två fullt kontextualiserade bilder av en svart pojke och en vit flicka som städar hemmet (se Bild 4). Med hjälp av kompositionen får de här bilderna generaliserande och idealiserande karaktär. Som ett resultat skapas barnideal som hjälper åt hemma. Bilderna följs av en liten text där på det ideationella planet listas ut en rad hushållsuppgifter som ”måste” göras hemma (s. 12). På det interpersonella planet uppmanas läsaren fråga sig hur det ser ut i hens familj. Avsnittet slutar med texttabellen *Olika arbetsuppgifter* vars mål är att ifrågasätta manliga och kvinnliga arbetsuppgifter (se Exempel 18). Oavsett det explicita målet reproducerar avsnittet könsnormer. I stället för att gestalta barn på ett normbrytande sätt utan någon förklaring är läsaren tvungen att inleda diskussion om hushållsuppgifter med tanke på könade förväntningar.

(18) [...] *om man gillar att laga mat, och är duktig på det, så är det väl orättvist om man inte skulle få laga mat bara för att man är pojke. Tur att det inte är så länge!* (s. 12).

### 5.1.3.2. Övrig lärobok

På ett utförligt sätt berörs familjetemat också i kapitlet *Arbete och pengar* (ss. 52–73). Avsnittet *Familjens pengar* (ss. 54–57) ägnas åt familjefinanser. Den tematiska utgångspunkten i hela avsnittet utgörs av en givande avkontextualiserad illustration som framställer en vit kärnfamilj med två barn (se Illustration 13). Illustrationen tar mest plats på uppslaget (ss. 54–55) och skildrar samma heterofamilj som redan har introducerats i familjekapitlet (s. 8). I avsnittet finns det sammanlagt fyra avbildningar av familjer. Alla av de skildrar vita familjer som består av olikkönade föräldrar med ett eller två barn. Valet att uteslutande skildra heterofamiljer signalerar om det grundläggande kärnfamiljeidealet genom att utelämna andra familjekonstellationer i läroboksberättelserna.

Avsnittet *Familjens pengar* introducerar familjen ur det psykosociala perspektivet där familjen analyseras i ekonomiska termer. Avsnittet inleds med en kort text som på det ideationella planet klargör att ”Det mesta av pengarna som familjen tjänar går till sådant som måste betalas” (s. 54). Texten

kompletteras av den tidigare nämnda illustrationen som avbildar en heterofamilj. Barnet och fadern ler mot varandra och håller matvaror som etiketteras som ”Familjepack” i sina händer medan modern ser bekymrad ut och tittar på sin plånbok. De avbildade aktörerna står i en linje och är omgivna av saker som traditionellt ingår i nödvändiga kostnader. Till exempel försäkringar, mat, hyra, kläder, bensin till bilen, skulder och så vidare. På den högre underkanten av illustrationen placeras en texttabell där läsaren tar reda på att det ”förstås” (s. 54) finns andra saker som inte är helt nödvändiga såsom fritidsaktiviteter och nöjen som bio eller teater. Sett ur det psykosociala perspektivet förmedlas en sparsam kärnfamilj som norm. Intrycket förstärks av det övriga avsnittet där läsaren på det ideationella textplanet tar reda på att ”många familjer sparar också för att senare köpa dyrare saker eller åka på en semesterresa tillsammans” (s. 56) samt får veta om familjebudget, banklån och fickpengar. Det här familjeidealet belysas med en avkontextualiserad illustration (se Illustration 14). Illustrationen består av två delar: den övre delen som enligt MMDA tillhör det ideella skildrar en skrattande heterofamilj på en ö medan den nedre delen som får karaktär av det reella skildrar en spargris.

Samma heterofamilj som introduceras i familjekapitlet återkommer i två andra läroboksberättelser. Det första exemplet hittas i kapitlets *Lagar och regler* (ss. 38–51) avsnitt *Du har väl inte tagit den?* (s.41) där beskrivs snatteri. På uppslaget utgör texten temapositionen genom att placera texten på den vänstra sidan. I form av dialoger mellan pojken och hans mamma får läsaren veta om hur pojken har stulit en dyr kamera som familjen inte har råd med. Hugo erkänner inte att ha gjort det börjar mamma gråta. Texten kompletteras av en avkontextualiserad illustration som framställer bekymrad Hugo sittande vid bordet och hans mamma som står bakom honom med kameran i handen och ser ledsen ut (se Illustration 15). Å ena sidan kan valet att skildra negativa erfarenheter både i texten och illustrationen tyda på strävan att förmedla familjeverklighet och avstå från alltför positiva familjebilder. Å andra sidan reproducerar avsnittet familjenormen genom att skilda familjeverklighet med hjälp av kärnfamiljen. Det uppmärksammas också i kapitlets *Arbete och pengar* (s. 52–73) avsnittet *Arbete* (s. 60–61). På uppslaget finns det en stor avkontextualiserad illustration som avbildar människor i rad som väntar på buss (se Illustration 16). Illustrationen kompletteras av små textbitar där anges de avbildade aktörernas namn och yrke. Bland människorna finns det en man och två barn som tjuvar med varandra och ser arga ut. Nedre de placeras texten (se Exempel 19). På det textuella planet tar läsaren reda på att fadern följer barnen till skolan. Det intressanta är att den andra meningen om den arbetslösa fadern kan uppfattas som förklaring varför det är Lars som gör det och inte någon annan. Följaktligen skildras vårdnad om barn som en icke-manlig sysselsättning. Till höger om familjen står en annan man som håller en bebis. Hans avbildning

med barnet förklaras i verbaltexten där mannen beskrivs som föräldraledig. Det är viktigt att påpeka att bilden innehåller inga kvinnor med barn, vilket signalerar om ett uttryckligt försök att inte reproducera könsstereotypiska bilder.

(19) *Amanda och Oliver är på väg till skolan. Deras pappa Lars följer dem. Lars är arbetslös, för företaget han arbetade hos flyttade till en annan stad (s. 61).*

Det andra exemplet på huvudkärnfamiljen hittas i kapitlets *Hemma i världen* (ss. 104–127) avsnitt *Sverige – ett land i världen* (ss. 112–113) vars mål är att introducera Sverige som en del av den globaliserade världen. Uppslaget består av avkontextualiserade illustrationer med korta texter som placeras omkring en illustration av jorden (se Illustration 17). Utgångspunkten för avsnittet är en givande illustration framställande kärnfamiljen som sitter vid bordet och äter frukost. Illustrationen följs av texten:

(20) *Under en alldeles vanlig dag i Majas och Maltes liv här i Sverige, händer det ganska mycket som har att göra med resten av världen (s. 112).*

De övriga illustrationerna avbildar samma familjemedlemmar separat och visar hur de verkar i den globala världen. Till exempel hur mor besöker en spansk designer eller hur Malte lyssnar på en hiphopgrupp från Australien. I avsnittet presenteras Sverige som ett globaliserat land med hjälp av Majas och Maltes heteronormativa familj. På så sätt reproduceras det svenska kärnfamiljsidealet och utelämnas andra familjekonstellationer som nämns i familjekapitlet. Dessutom förekommer det här heteronormativa idealet i kapitlet *Kommunikation och information* (ss. 74–85). I mål av att redovisa olika kommunikationskanaler använder kapitlet sig av en berättelse om Majas kompis Marias familj som består av ett olikkönat par och tre barn. Berättelsen följs av en kontextualiserad illustration som avbildar Marias familj i köket (se Illustration 18). I likhet med *Sverige – ett land i världen* (ss. 112–113) skildras familjemedlemmarna som separata individer som sysslar med olika saker. Till exempel tittar bron på TV, pappan lyssnar på radio, Maria sitter vid datorn, systemen lyssnar på musik och mamman läser tidningen.

Angående mångfald av familjer är det viktigt att uppmärksamma kapitlets *Lagar och regler* (ss. 38–51) avsnittet *Mickans pappa sitter i fängelse* (ss. 50–51). Uppslaget består av två sidor lång text och en avkontextualiserad illustration som placeras på den vänstra underkanten (se Illustration 19). Illustrationen avbildar ett inramat porträttfoto, några snäckskal och en brevlapp med två pennor som ligger på ett bord. Porträttfotot visar två vita blondhåriga människor som står nära varandra och ser glada ut. Mannen ler mot en flicka medan hon ser in i kameran. Blicken riktad mot kameran uppmanar läsaren att positivt värdera det som beskrivs i verbaltexten. Trots det inleds avsnittet med en kort ingress där Mickan vars pappa sitter i fängelse konstrueras som *den Andra* redan från början:

- (21) – *Min pappa är egentligen världens snällaste. Ändå har jag varit så arg på honom att jag inte velat träffa honom på flera månader, säger Mickan som egentligen heter något annat och som är 12 år. Mickans pappa sitter i fängelse (s. 50).*

Det sker genom val som rör ingressens tematiska struktur. På det ideationella planet utgör den snällaste pappan textens väntade utgångspunkt som kan värderas som kliché. Med hjälp av konjunktionen *ändå* framstår den snälla pappan i kontrast till textens rema där läsaren får veta om att pappan sitter i fängelse. Det här faktumet fungerar som förklaring varför Mickans namn är bytt. Som ett resultat framstår barn vars föräldrar sitter i fängelse som någonting negativ och föreslår att man inte kan prata om det icke-anonymt. Intrycket förstärks av den övriga texten. I texten delar Mickan sina erfarenheter hur ledsen hon var när hon fick veta att hennes pappa sålde narkotika och hur konstigt det kändes att träffa honom i fängelset. Den sista paragrafen i texten använder sig av den interpersonella metafunktionen och ställer en retorisk fråga till läsaren:

- (22) *Tänk om han börjar med droger igen? Jag tycker om min pappa, men jag vet inte om jag någonsin kommer att kunna lita på honom igen (s. 51).*

Den här frågan kan betraktas som ett krav mot läsaren att ingå sociala relationer med huvudkaraktären. Med hjälp av konjunktionen kontrasteras att barnet tycker om sin pappa ”men” vet inte om hon kan lita på pappan. På så sätt lyfts fram det procesuella perspektivet på familjen där relationer mellan familjemedlemmar är det avgörande. Följaktligen andrafieras Mickan eftersom hon inte kan lita på sin far, vilket inte följer familjenormen.

Sammanfattningsvis kan man säga att i *PULS 4–6* inleds familjekapitlet med beskrivningar och avbildningar av olika familjetyper sett ur det strukturella perspektivet. Avkontextualiserade illustrationer som kan uppfattas som typiska eller generaliserade exempel skildrar en ombildad familj som placeras i temapositionen, en kärnfamilj och en homofamilj. Det intressanta är att bara i texten om homofamiljen lyfts fram föräldrarnas äktenskapsstatus, vilket kan tyda på homofamiljens andrafiering (se Exempel 14). Med detta menas att äktenskap på sätt och vis tillåter läsaren att bekräfta de här avbildade aktörernas identitet som familj. Familjekapitlet introducerar också olika samlevnadsformer: äktenskap, sammanboende och skilsmässa. I förhållande till den tematiska strukturen och konjunktionsvalen förmedlas en gift kärnfamilj som den mest självklara familjekonstellationen (se Exempel 15, 16). Adoptivfamiljer och familjehem presenteras i ett separat avsnitt, vilket leder till att dessa familjekonstellationer uppfattas som alternativa. Den sistnämnda familjetyper nämns bara i texten utan en ytterligare beskrivning eller illustration. Skildringen av adoptivfamiljen bryter mot heteronormen genom att nämna på det textuella planet att föräldrarna är ett gift samkönat par. Trots det förmedlas barnet

i adoptivfamiljen stereotypiskt och urskiljs från andra barn på grund av sitt icke-svenska ursprung (se Exempel 17).

Analysen visar att *PULS 4–6* normaliserar tvåbarnsfamiljer. Familjekapitlets avsnitt *Syskon* (s. 10) inleds med en bild av två skrattande systrar. Den här familjekonstellationen behåller sin status också på det textuella planet där påhittade karaktärer berättar hur det känns att vara den enda barn i familjen eller att ha fler syskon. Analys av det textuella planet visar att läroboken utmanar familjenormen eller håller sig kritisk mot det som skildras i familjekapitlet i form av diskussionsfrågor där läsaren uppmanas uttrycka sina egna åsikter, samt berätta om sin familj. Heterofamiljen som presenteras i familjekapitlet återkommer i andra läroboksberättelser medan andra familjekonstellationer utelämnas både på det textuella och visuella planet i den övriga läroboken. Läroboken presenterar också familjen ur det psykosociala perspektivet där läggs fokus på familjens finanser. På så sätt skapas ett ideal av den sparsamma familjen. Det är viktigt att påpeka att kapitel som berör familjen i den övriga läroboken innehåller illustrationer som uteslutande avbildar kärnfamiljer. Mot hänsyn till det blir ordet familjen synonymt med kärnfamiljen, vilket signalerar om den etablerade kärnfamiljenormen. Beträffande mångfald av familjer innehåller den övriga läroboken ett avsnitt där en flicka berättar om sin far som sitter i fängelse. I början av texten tar läsaren reda på att flickans namn är bytt, vilket positionerar henne som *den Andra*. Trots det tyder själv inkluderingen av sådan familjekonstellation i läroboksdiskursen på strävan att utmana familjenormen och skapa en heltäckande bild av familjeverklighet i termer av det strukturella perspektivet.

## 5.2. Litauiska läroböcker

### 5.2.1. Taip!, årskurs 1, del 1

Som tabellen nedan visar i läroboken *Taip!* [Ja!] (Varnagirienė et al. 2020) hittades sammanlagt 5 olika familjekonstellationer men uteslutande kärnfamiljer skildras både i lärobokstexterna och illustrationerna. De andra familjekonstellationerna nämns en gång varje.

	Texter	Illustrationer	Bilder	Totalt
Kärnfamilj	3	4	0	7
Ensamstående mor	1	0	0	1
Ensamstående far	1	0	0	1
Barn som bor med sina mor- eller farföräldrar	1	0	0	1

Adoptivfamilj	1	0	0	1
<b>Totalt</b>	7	4	0	11

Tabell 5. Antal familjetyper i *Taip!*, årskurs 1, del 1.

### 5.2.1.1. Familjekapitel

I läroboken *TAIP 1* tas upp familjetemat i kapitlet *Mano artimieji* [Mina släktingar] (ss. 22–26). Temat introduceras med hjälp av en uppgift för elever att lista ut släktingar som kommer till lärobokskaraktärens Rūtas födelsedagsfest. Läsaren tar reda på att Rūta ingår i en heterofamilj som består av föräldrar med två barn. Uppgiftstexten kompletteras av en avkontextualiserad porträttillustration av människor där deras släktskap och namn anges i textutor (se Illustration 20). I illustrationen avbildas fler generationer och familjer, vilket indikerar en bredare uppfattning av familj. I det här fallet består Rūtas familj inte bara av hennes föräldrar och bror utan ingår i större familjegrupeer. Inkluderingen av andra släktingar i illustrationen kan tyda på frånvaron av skillnaden mellan släkt och familj i läroboksdiskursen. Enligt MMDA (Kress & van Leeuwen 2006) leder valet att använda den generiska monokroma bakgrunden till att de avbildade deltagarna snarare tolkas som typiska exempel eller familjenormen än specifika personer. Familjemedlemmarna presenteras som statiska och verkar inte i ett sammanhang och därför kan tolkas som ett eftersträvansvärt familjeideal. De avbildade deltagarna ser in på läsaren, vilket gör att illustrationen tolkas som ett krav på att ingå en relation med åskådaren och bekräfta de avbildade personernas identitet som familj.

Kompositionen delar upp deltagarna i två grupper, vilket avspeglar barnets perspektiv. Den vänstra sidan av illustrationen avbildar släktingar på fars sida, medan den högra sidan – mors sida. Fars sida består av farbrors kärnfamilj och farföräldrar. Rūtas bror placeras tillsammans med sin far på den här sidan. Mors sida består av kusiner, mormor, en kat, Rūta själv som står bredvid sin mor, kvinnan Goda och mannen Saulius. Goda och Saulius placeras på olika sidor av uppslaget, vilket möjliggör fler tolkningar av deras släktskap: de kan utgöra en kärnfamilj tillsammans med kusiner eller de kan vara moster med morbror där en av de är en ensamstående förälder. Dessutom ger illustrationen inga antydningar till föräldraförhållandet: de kan utgöra antingen en kärnfamilj eller ensamfamiljer. Det kan tolkas som ett yttligt försök att avstå från kärnfamiljenormen utan att verbalisera att Rūta bor i en kärnfamilj. Å ena sidan kan det här exemplet anses som normkritisk. Åt andra sidan återspeglar det syn på familjen som dominerade fram till moderna tider. Då var familjen lika med släkt och anhöriga på mors eller fars sida.

Under illustrationen finns följdfrågor som uppmuntrar läsaren att tänka på sin egen familj och familjegenerationer, samt fundera över om en katt är en familjemedlem. Familjekapitlets enda längre text *Kas yra šeima?* [Vad är en familj?] ger en familjedefinition:

(23) *Šeimos skirtingos. Vaikai dažniausiai gyvena su abiem tėvais. Kartais – tik su tėčiu ar mama. Kai kurie vaikai auga pas senelius. Dar kiti gyvena su giminaičiais ar turi globėjus. Skiriasi ne tik šeimų sudėtis, bet ir narių užsiėmimai, pomėgiai. Šeimoje svarbiausia artimųjų meilė, supratimas, saugumo jausmas.* [Familjer är olika. Barn bor oftast tillsammans med sina föräldrar. Ibland – bara med pappa eller mamma. Vissa barn växer upp hos mor- eller farföräldrar. Andra bor hos släktingar eller har vårdnadshavare. Inte bara familjesammansättningar ser olika ut utan familjemedlemmars sysselsättningar och fritidsaktiviteter. Det viktigaste i familjen är kärlek, samförstånd och känsla av trygghet bland nära och kära] (s. 23).

Den första meningen i texten ligger på det ideationella planet och läsaren får reda på att familjer är olika, vilket etablerar familjemångfald som faktum. Sedan klargörs meningen med förklaringen att barn ”oftast” bor tillsammans med båda föräldrar, ”ibland” bara med far eller mamma, ”vissa” bor hos mor- eller farföräldrar, ”andra” hos sina släktingar eller adoptivföräldrar. I det här stycket definieras familjer ur det strukturella perspektivet där kärnfamiljer används som utgångspunkt som följs av andra familjekonstellationer. Vidare avstår definitionen från det strukturella perspektivet och lyfter fram familjemedlemmar som individuella personer med olika böjelser. Den sista meningen i definitionen aktualiserar det processuella perspektivet där kärlek, samförstånd och trygghet är det viktigaste. Med hänsyn till samspelet mellan den angivna illustrationen och familjedefinitionen kan man konstatera att det strukturella perspektivet är dominerande i stycket.

Följande avsnittet *Kuo šeimos nariai panašūs ir skirtingi?* [Vad har familjemedlemmar gemensamt och hur skiljer de sig åt?] (ss. 24–25) inleds med en verbaltext som uppmanar läsaren att berätta om familj som är avbildad i en givande illustration nedre på uppslaget (se Illustration 21). Illustrationen avbildar en kärnfamilj i en vatten- och nöjespark. Familjen består av mor, far, en dotter och en son som ser glada ut och skrattar. Vid varje familjemedlemmar finns en textruta som kort beskriver varje person:

(24) *Jokūbas – kirpėjas. Mėgsta futbolą* [Jokūbas – frisör. Tycker om fotboll] (s. 24)

(25) *Viktorija – troleibuso vairuotoja. Jai patinka auginti gėles* [Viktorija – trådbusschaufför. Hon gillar att odla blommor] (s. 24).

(26) *Tadui septyneri. Jis mėgsta piešti* [Tadas är sju. Han tycker om att rita] (s. 24).

(27) *Alė trimetė. Svajoja būti šokėja* [Alė är treårig. Hon drömmer om att bli dansare] (s. 24).

Illustrationen representerar familjemedlemmarna som separata individer, vilket också bevisas med hjälp av det visuella: familjemedlemmar sysslar med olika aktiviteter och det finns en viss distans mellan de avbildade personerna. Trots att föräldrarnas yrken kan räknas som könsskridande (mor är

trådbusschaufför och far är frisör) är deras fritidsintressen ganska stereotypiska: far gillar fotboll medan mor tycker om blommor. Placeringen av familjemedlemmarna i illustration delar dem upp i två grupper som sammanfaller med deras kön. Mor med den lilla dottern står nära varandra och placeras framme i illustrationen medan son och far åker ner i vattenrutschkanor i bakgrunden. Med hjälp av den här kompositionen aktualiseras det psykosociala perspektivet som definierar familj först och främst som institution ansvarig för vårdnad om barn vilken i sin tur tilldelas till mor.

Sedan uppmanas läsaren i form av frågor att lista ut familjemedlemmar som tillhör olika generationer och jämföra sina egna, föräldrars och mor- eller farföräldrars intressen. Det är viktigt att påpeka att familjekapitlet erbjuder familjeframställning som både verbalt och visuellt inkluderar mor- och farföräldrar. Familjekapitlet avslutar med kapitlets sammanfattning. Den består av fyra delar: två centrala kontextualiserade illustrationer (se Illustration 22) som inramas av text. I textstycken konstateras att familjemedlemmar tillbringar tid tillsammans och läsaren uppmanas att ge fler exempel var familjemedlemmar kan tillbringa tid. Detta kan uppfattas som ett normbrytande exempel där elever uppmanas att avstå från dem representerade familjerna och berätta om sin egen familj. Intrycket förstärks av faktum att båda illustrationerna inte framställer den traditionella kärnfamiljen. Den första illustrationen avbildar en äldre kvinna med ett barn i skogen medan den andra visar hur två barn krattar löv. Både av illustrationerna kännetecknas av livfulla färger och leende eller skrattande deltagare, vilket kan uppfattas som ett tecken på att olika familjekonstellationer skildras positivt. Sammantaget får ingen familjekonstellation en tydligt uttryckt överordnad position i familjekapitlet.

### **5.2.1.2. Övrig lärobok**

I den övriga läroboken tas upp familjetemat sporadiskt. En mer utförlig familjeframställning hittas i avsnittet *Kq apgalvoti nutarus įsigyti gyvūnq?* [Vad får man tänka på efter att ha beslutat att skaffa sig en hund?] (s. 63). Avsnittet inleds med en kort berättelse om flickans Ievas familj som vill skaffa sig en hund. En kompletterande illustration avbildar en kärnfamilj med en hund som går ut från en djurshelter (se Illustration 23). Till skillnad från exemplen från familjekapitlet är de avbildade aktörernas ansiktsuttryck neutrala, vilket indikerar att det här exemplet skildrar familjeverklighet och dess utmaningar. I det här avsnittet använder läroboken sig av kärnfamiljen i mål att belysa beslutsfattandet.

Det psykosociala perspektivet förekommer i kapitlen *Laikomės taisyklių* [Vi följer regler] (s.14) och *Aš gyvenu sveikai* [Jag lever hälsosamt] (s. 54) där givande illustrationer visar hur leende barn utför hushållsarbeten: tvättar, dammsuger och sorterar avfall (se Illustration 24, 25). Ansiktsuttrycken kan



tolkas som ett försök att lyfta fram barns förpliktelser hemma och skildra de på ett positivt sätt. Som ett resultat skapas familjeideal där barn hjälper till hemma och är miljöansvariga. Det här psykosociala perspektivet används också i kapitlet *Laiko juosta* [Tidslinje] (s. 74). Uppslaget är uppdelat i två delar med en tidslinje som markerar barnets ålder. Övre tidslinjen placeras två avkontextualiserade illustrationer (se Illustration 26). Den första avbildar en nyfödd bebis, den andra visar hur far och mor lär ett barn att gå. Nedre tidslinjen finns en avkontextualiserad illustration av en sittande mor med två små barn. Med hänsyn till MMDA som påstår att den övre delen av kompositionen representerar idealen medan den nedre delen verkligheten kan barnomvårdnad anses som ett traditionellt kvinnligt ansvar. Det processuella perspektivet främjas i avsnittet *Kokiy tradicijy turime?* [Vilka traditioner har vi?] (s. 84). I mitten på uppslaget placeras en givande bild av grupp människor som sitter vid bordet och pratar med varandra (se Bild 5). Runt omkring bilden läggs till textbubblor där människorna berättar om sina familjetraditioner: gemensamma middagar, lunch och födelsedagsfirande. Textbubblorna utgör ett erbjudande bestående av information att varje familj har sina egna traditioner. Nedre bilden återfinns krav i form av diskussionsfrågor där läsaren uppmanas att definiera sin familj ur det här perspektivet och berätta om sina egna familjetraditioner. Det kan uppfattas som ett normbrytande försök att avstå från den traditionella kärnfamiljen genom att inte visa den på uppslaget och vända sig åt läsaren och hans familjepraktiker i egenskap av diskussionsfrågor.

Sammantaget inleder läroboken *TAIP I* familjetemat med det strukturella perspektivet. Familjekapitlet innehåller en avkontextualiserade porträttillustration där avbildas fler familjgenerationer och leende släktingar utan att ta den traditionella kärnfamiljen som den tematiska utgångspunkten i kapitlet. Placeringen av de avbildade karaktärerna erbjuder fler tolkningar till människoförhållandena. Den här icke-imperativa ställningen mot familjen uppmärksammas också i familjedefinitionen (se Exempel 23). I definitionen listas olika familjekonstellationer. I det här fallet utgör faktum att ”alla familjer är olika” tema medan kärnfamiljer, ensamstående föräldrar och barn som bor tillsammans med sina mor- eller farföräldrar hamnar i remapositionen. Familjedefinitionen avstår också från den strukturella synen på familjen genom att påpeka betydelsen av kärlek i familjen. I läroboken uppmuntras läsaren att distansera sig från de avbildade familjerna och tänka på sin egen familj ur olika perspektiv. Det är viktigt att påpeka *TAIP I* undviker att avbilda starkt suggestiva familjekonstellationer i avsnitt som direkt berör familjetemat med ett undantag (se Illustration 21). Till exempel innehåller sammanfattningen av familjekapitlet illustrationer av barn utan att etablera något familjeideal. Ett annat exempel på det hittades i kapitlet om familjetraditioner där lyfts fram det processuella perspektivet på familjen utan att avbilda

eller beskriva någon konkret familjekonstellation. Den kvantitativa analysen visar däremot att kärnfamiljen förekommer allt oftare i läroboken. Skildringar av kärnfamiljer används för att introducera olika yrken, fritidsaktiviteter och barnets utveckling. I dessa exempel (se Illustration 21, 26) aktualiseras det psykosociala synsättet på familjen där förmedlas könade föräldraroller där barnomvårdnad presenteras som ett kvinnligt ansvar. Oavsett lärobokens ansträngningar att introducera familjen ur olika perspektiv kan det anses som indikationer på att kärnfamiljen förmedlas som den bakomliggande normen i *TAIP 1*.

## 5.2.2. Raktas, årskurs 1, del 1

I läroboken *Raktas* [Nyckel] (Makarskaitė-Petkevičienė & Varnagrienė 2012) för skolår 1 förekommer två familjekonstellationer: kärnfamilj och ensamstående mor. Som det kvantitativa resultatet visar skildras kärnfamiljen allt oftare både i läroboksberättelser och illustrationer samt bilder.

	Texter	Illustrationer	Bilder	Totalt
Kärnfamilj	1	2	6	9
Ensamstående mor	2	2	0	4
<b>Totalt</b>	3	4	6	13

Tabell 6. Antal familjetyper i *Raktas*, årskurs 1, del 1.

### 5.2.2.1. Familjekapitlet

I den första delen av RAKT 1 introduceras familjekonceptet i det inledande kapitlet *Gyvename drauge* [Vi lever tillsammans], avsnittet *Kokia mano šeima?* [Hur ser min familj ut?] (ss. 18–19). Uppslaget består av två sidor (se Illustration 27). Den vänstra sidan är uppdelad i fyra likvärdiga delar: två texter och två illustrationer. Illustrationerna är avkontextualiserade och givande, vilket erbjuder läsarens distanserade reflektion. I texterna beskrivs Aistės och Ignas familjer som också återkommer i andra berättelser i läroboken. På den övre delen av sidan placeras en text om Aistės familj:

(28) *Aistės šeima – tai senelis, močiutė, mama ir Aistė. Seneliai – pensininkai. Senelis prižiūri bites, močiutė – namus. Aistės mama – mokytoja. Laisvalaikiu ji tapo paveikslus, senelis skaito knygas, močiutei patinka megzti. Aistė turi tėtį, tačiau jis gyvena atskirai. Margaitė labai myli savo šeimą [Aistės familj – morfar, mormor, mamma och Aistė. Aistės mamma – lärare. På fritiden målar hon bilder, morfar läser, mormor tycker om att sticka. Aistė har pappa men han bor separat. Flickan älskar sin familj mycket] (s. 18).*

På det ideationella textplanet beskrivs flickans familj ur det strukturella perspektivet. Sedan presenteras varje familjemedlem som individ genom att lista ut deras sysselsättningar och fritid som kan tolkas som könsstereotypiserade. Mor är lärarinna som tycker om att måla i fritiden, mormor tar hand om hem och

tycker om att sticka medan morfar är verksam utomhus och läser. Det kan noteras att den tematiska utgångspunkten i avsnittet utgörs av en ensamstående mor som bor tillsammans med sin dotter och föräldrar, vilket kan tolkas som författarnas ytliga strävan att avstå från den traditionella familjenormen. Trots det tyder bruket av konjunktionen *tačiau* [men] på att familjen jämförs med kärnfamiljeidealet. Konjunktionsvalet signalerar om att fäder inte brukar leva separat från sina barn vanligtvis. Illustration som kompletterar texten framställer hur de beskrivna leende deltagarna sitter runt bordet. Dessutom innehåller illustrationen en katt som inte nämns i texten. I mitten av illustrationen placeras flickan, vilket indikerar att barnet är det viktigaste i familjen. Illustrationen är givande och framställer hur morfar läser, mormor sticker, mamma lagar bord medan huvudkaraktären Aistė står bakom morfar och pekar på hans bok. De avbildade aktörerna står nära varandra, vilket gestaltar de som en sammanhållen enhet och bekräftar deras identitet som familj. En intressant aspekt är att medan morföräldrar sitter vid bordet i illustrationen är det mor som har förkläde på sig lagar bord och håller en hand med godis framför flickan. Sett ur det psykosociala perspektivet framställs kvinnorna som ansvariga för hushållet och vårdnad om barnet. På grund av avkontextualiseringen och de representerade deltagarnas ansiktsuttryck skildrar illustrationen snarare familjeideal där barnet är det avgörande i familjen och moder tar hand om hushållet. På den nedre delen av sidan placeras en text om Ignas familj som i sin tur utgör rema i avsnittet:

(29) *Igno šeima sudaro mama, tėtis, dvi sesutės ir Ignas. Igno tėtis – ūkininkas ir užkietėjęs žvejys. Vyresnioji Igno sesuo – penktaklasė. Ji gerai mokosi. Jaunesnioji sesuo dar visai maža. Ja daugiausia rūpinasi mama. Kiti šeimos nariai kuo galėdami jai padeda* [Ignas familj består av mamma, pappa, två små systrar och Ignas. Ignas stora syster går i femman. Hon lyckas i skolan. Den yngsta systemen är fortfarande ganska liten. För det mesta tar mamma hand om henne. Andra familjemedlemmar hjälper henne så mycket de kan] (s. 18).

Angående språkets ideationella metafunktion beskrivs Ignas familj på ett liknande sätt som Aistės. Läsaren får veta om familjens struktur vilken utgör en kärnfamilj, och om familjemedlemmarnas sysselsättningar. Medan läsaren får ta reda på fars yrke och hobby nämns mors yrke eller fritidsintressen inte. Mor presenteras som den som tar hand om den lilla dottern och andra familjemedlemmar hjälper henne så mycket de kan. Här beskrivs familjen ur det psykosociala perspektivet där familjens högsta mål är vårdnad om barn som traditionellt tillhör den kvinnliga sfären. Intrycket förstärks av illustration som följer texten. I en avkontextualiserad givande illustration framställs den beskrivna kärnfamiljen. I centrum av illustrationen placeras en röd barnvagn med en bebis, närmast barnvagnen står en leende kvinna böjd över den, bakom kvinnan står en man som tittar på bebisen och försöker muntra upp den, bakom barnvagnen står huvudkaraktären Ignas och den sista syskonen nämnd i texten placeras längre

bort från barnvagnen. Den här kompositioner kan räknas som en direkt avspegling av texten där barnavård först och främst presenteras som mors ansvar. I linje med illustrationen av Aistės familj placeras det yngsta barnet i mitten av illustrationen. Alla familjemedlemmar med ett undantag av den äldre dottern samspekar med bebisen och står nära den. Sådan komposition och placeringen av de avbildade glada aktörerna bidrar till etableringen av den heteronormativa familjenormen där barn och barnomsorg blir till huvudkomponenterna i familjen.

Nedre texterna och illustrationerna åtföljs diskussionsfrågor. Den första frågan ställer krav till läsaren att säga hur Aistės familj skiljer sig från Ignas familj, vilken tyder på att läsaren får jämföra och värdera dessa två familjetyper. Sedan ombeds läsaren att berätta varför läsarens far och mor är speciell och sticker ut från resten. Det här antagandet av att läsaren har både mor och far indikerar att kärnfamiljen är den bakomliggande familjenormen.

På den andra sidan av uppslaget vars mål är att introducera familjen ur det processuella perspektivet ges en definition av familj: *Šeima – tai artimiausi žmonės, kurie kartu gyvena, ilsisi, dirba, rūpinasi vieni kitais* [Familjen är de närmaste människor som bor tillsammans, kopplar av, arbetar, tar hand om varandra] (s. 19). I mitten av sidan placeras textrutan *Šeimos laisvalaikis* [Familjens fritid]. Textrutan är omgiven av sammanlagt 8 fullt kontextualiserade givande bilder av samma storlek framställande familjer. I alla illustrationerna placeras barn i mitten, på den vänstra sidan eller framme i illustrationen. Sådan placeringen bekräftar barns avgörande roll i familjen. Den centrala bilden visar en kärnfamilj som består av far, mor och en dotter som tillsammans lagar mat. De resterande bilderna skildrar också trevliga familjeaktiviteter, till exempel att bygga ett sandslott. 6 av bilderna skildrar heteronormativa familjer med ett eller två barn. Två av bilderna illustrerar hur ett barn hjälper till en mor- eller farförälder med trädgårdsarbeten. Den sista bilden framställer en far med två barn i ett konstgalleri. Man kan notera att den här bilden är den enda vars representerade deltagare inte ler på uppslaget. På så sätt urskiljas den här familjekonstellationen från de övriga bilderna och kan tolkas som en oönskad familjepraktik. På grund av kompositionen ingår den centrala bilden av kärnfamiljen i temapositionen till avsnittet om familjens fritid medan övriga familjekonstellationer kan tolkas som *den Andra* i förhållande till kärnfamiljen. Avsnittet slutar med följdfrågor som uppmuntrar läsaren att berätta om sin egen familj och vad hans familj gör på kvällar i mål att aktualisera den processuella familjedefinitionen.

### 5.2.2.2. Övrig lärobok

I den övriga läroboken hittades inga texter som berör familjetemat. Fler bilder och illustrationer bekräftar det tidigare analyserade antagandet av att vårdnad om barn tillhör den kvinnliga sfären. I avsnittet *Aš einu į mokyklą* [Jag går i skolan] finns det en illustration hur en leende mor håller hand med sin bekymrade dotter under den första dagen i skolan (se Illustration 28). Vidare i läroboken finns en bild (se Bild 6) och en illustration (se Illustration 29) av mödrar som promenerar tillsammans med sina barn, samt en illustration som avbildar hur en stickande mor sitter på soffan bredvid sin dotter som skrattar och läser (se Illustration 30) medan ytterligare framställningar av far med barn inte framkommer. I avsnittet *Draugė susirgo* [Väninnan blev sjuk] (s. 48) finns det en fullt kontextualiserad givande illustration av huvudkaraktären Aistė som är sjuk och ligger i sin säng (se Illustration 31). Övre hennes huvud placeras en tankebubbla med följande text:

(30) *Sirgti labai nemalonu. Tačiau sirgdamas supranti, kaip svarbu šeimos, draugų dėmesys, meilė, globa* [Att vara sjuk är inte roligt. Dock förstår du när du är sjuk hur viktigt familjens, vänners omtanke, kärlek, vård är] (s. 48).

I texten lyfts fram det psykosociala perspektivet på familjen genom att nämna familjens behov vid sjukdom. Trots att i textbubblan nämns ordet *familjen* avbildar illustrationen den sjuka flickan, en kvinnlig läkare som sitter på sängen och observerar flickan, mormor som går till sängen med en kopp te åt flickan och mor som står vid sängen och ser bekymrad ut. Den sista familjemedlemmen morfar som presenteras i familjekapitlet är frånvarande i illustrationen. På så sätt reproduceras den stereotypa bilden av kvinnor som traditionellt anses vara ansvariga för andra familjemedlemmars välbefinnande.

Avsnittet *Šaltis piešia ledo gėlę ant langų* [Kylan ritar en isblomma på fönster] (s. 62) som har i mål att introducera årstiden vinter använder sig av en bild av familj (se Bild 7). Den här fullt kontextualiserade bilden framställer en kärnfamilj som består av ett olikkönat par och deras tre barn: en dotter och två pojkar. De leende och skrattande deltagarna har blicken riktad mot läsaren genom att utgöra en förväntning på att ingå en social relation med läsaren. Följaktligen tvingas läsaren att positivt bekräfta deltagarnas identitet som familj. De avbildade karaktärernas alltför positiva ansiktsuttryck får karaktären av det ideella och i sin tur förmedlar kärnfamiljen som ett ideal.

En annan framställning av heterofamilj hittas i avsnittet *Didžiųjų švenčių metas* [Vinterns högtider] (s. 58) vars syfte är att introducera vinterns högtid. Avsnittet inleds med en fullt kontextualiserat givande illustration som visar julafton (se Illustration 32). De avbildade deltagarna är kompositionellt uppdelade i två delar som sammanfaller med deltagarnas kön. På den vänstra sidan av bilden mor och mor- eller

farmor dukar ett bord medan på den högra sidan dekorerar far och en son julgranen. Det här exemplet bidrar till den stereotypiska psykosociala synen på familjen där det finns en tydlig fördelning av kvinnliga och manliga sfärer i familjen: kvinnor lagar mat medan far tillsammans med barn sysslar med någonting roligare.

Sammanfattningsvis kan man säga att läroboken *RAKT 1* introducerar familjeämnet genom att presentera två familjekonstellationer: en ensamstående mor som bor tillsammans med sina föräldrar och en kärnfamilj. Både familjerna beskrivs ur det strukturella och psykosociala perspektivet. Familjekapitlet erbjuder också en familjedefinition som grundar sig på det processuella synsättet på familjen utan att lyfta fram några familjekonstellationer (s. 19). I stället påpekas betydelsen av gemenskap i familjen. Trots att ensamföräldrafamiljen utgör den tematiska utgångspunkten i familjekapitlet beskrivs den här familjetypen som mindre vanligt med hjälp av konjunktionsvalet (se Exempel 28). Både avbildningar och illustrationer av de här två familjerna förmedlar könsstereotypa roller av familjemedlemmar där barnavård och hushållsarbeten anses som kvinnliga ansvar. Den här könade normen uttrycker sig också i den övriga läroboken. Illustrationerna framställande familjer reproducerar heteronormen genom att antingen avbilda mödrar med sina barn medan fäder är frånvarande eller kompositionellt uppdelar karaktärerna i två delar som sammanfaller med deras kön. Den kvantitativa analysen bevisar kärnfamiljens överordnade position i läroboksdiskursen. Det framgår från analysen att läroboken introducerar bara två familjekonstellationer där kärnfamiljen avbildas allt oftare i jämförelse med ensamföräldrafamiljen.

### 5.2.3. Raktas, årskurs 3, del 1

I läroboken *Raktas* [Nyckel] för årskurs 3 (Makarskaitė-Petkevičienė & Varnagirienė 2007) utgör de hittade familjekonstellationerna antingen kärnfamiljer eller ensamstående mor-familjer. Resultatet visar att kärnfamiljer förekommer två gånger oftare i läroboken jämfört med ensamstående mödrar:

	Texter	Illustrationer	Bilder	Totalt
Kärnfamilj	4	6	0	10
Ensamstående mor	2	3	0	5
<b>Totalt</b>	6	9	0	15

Tabell 7. Antal familjetyper i *Raktas*, årskurs 3, del 1.

### 5.2.3.1. Familjekapitel

Den första delen av läroboken *RAKT 3* innehåller inget separat kapitel som ägnas åt familjetemat men det heteronormativa kärnfamiljeidealet tydligt uttrycks i kapitlet *Gyvename kartu* [Vi lever tillsammans] (ss. 15–23). I kapitlets avsnitt *Niekam nelinkėčiau...* [Jag skulle inte önska det till någon...] (ss. 22–23) tar läsaren reda på flickan Aistė som har upplevt föräldrarnas skilsmässa. Redan kapiteltiteln med ett uteslutningstecken signalerar om att skilsmässan är en oönskad och negativ familjepraktik. Uppslaget kan delas upp i tre block som varje består av en kort text, kompletterade illustration och diskussionsfrågor. Det första blocket som placeras överst inleder kapitlet med en följande text:

(31) *Kai kurie gyvenimo įvykiai mus nuliūdina iki ašarų. Aistė žino ašarų skonį, nes prieš trejus metus išgyveno didelį skausmą – tėvų skyrybas. Mergaitė labai verkė. Ir močiutė, ir senelis vaikaitę glaudė, ramino guodė, bet netrukė jai išsiverkti. [...] Kai tėtis paliko namus, Aistė ne tik nusiminė [...] Dabar Aistė suprato, kaip jaučiasi mergaitė, kuri vienintelė iš klasės vaikų nemoka važiuoti dviračiu [...]*[Vissa livhändelser upprör oss och ge tårar i ögonen. Aistė känner till tårarnas smak eftersom för tre år sedan upplevde hon en stor smärta – föräldrarnas skilsmässa. Flickan grät mycket. Både mormor och morfar/ farmor och farfar<sup>2</sup> kramade barnbarnet, tröstade henne lugnt men hindrade henne inte från att gråt [...] När pappan lämnade hemmet blev Aistė inte bara ledsen [...] Hon förstod hur flicka som är den enda från klassen som inte kan cykla känner sig [...]] (s. 22).

På det ideationella planet informeras först läsaren om att vissa livshändelser ger oss tårar. Med hjälp av konjunktionen *nes* [men] kopplas föräldrarnas skilsmässa till tårar och negativa känslor – ”didelį skausmą” [en stor smärta] (s. 22). Angående den ideationella metafunktionen blir skilsmässan synonymt till ”Kai tėtis paliko namus” [När pappan lämnade hemmet] (s. 22). Det här språkliga valet tyder på det som konstrueras som sunt förnuft. I det här fallet tas fäder som lämnar barn för givet. Dessutom jämförs flickans upplevelser med en annan klasskamrats som inte kan cykla. Som ett resultat skildras skilsmässan som en viss brist som man kan bli mobbad för. Texten kompletteras med en fullt kontextualiserad illustration av en blondhårig flicka som tittar långtande ut genom fönstret (se Illustration 33). Utanför fönstret avbildas en förbipasserande kvinna med ett barn. I den vänstra överkanten placeras en tanke bubbla framställande leende Aistė och hennes far som klär barnet för att vara ute. Positionen av tankebubblan tyder på att det tillhör det ideella och önskvärda medan den ensamma flickan som står vid fönstret får karaktären av en trist verklighet. Det här blocket avslutas med diskussionsfrågor där läsaren uppmanas att berätta om hen har upplevt ”netektį” [förlust] (s. 22). Genom att placera texten om skilsmässa som utgångspunkten kopplas skilsmässan med substantivet *förlust*. Valet att använda ord som

---

<sup>2</sup> Det litauiska ordet *seneliai* kan användas för att benämna både mor- och farföräldrar.

vanligtvis används för att prata om avlidna personer förstärker intrycket av skilsmässa som någonting tragisk.

I det andra och tredje blocket beskrivs skilsmässan som orsaken till Aistės mardrömmar och rädsla av att vara ensam hemma (se Exempel 32 och Exempel 33). På det ideationella planet presenteras skilsmässan som en traumatiserande upplevelse. Det andra blocket kompletteras med en fullt kontextualiserad illustration (se Illustration 34). Den avbildar flickan som sitter på sin säng på natten och omfamnar mor. Det är viktigt att lägga märke till att både på det textuella och visuella planet skildras far som frånvarande i flickans liv. Det är mor och troligen morföräldrar som tar hand om flickan efter skilsmässan. Det kan anses som en stereotypisk framställning av skilsmässan och den ensamstående mor-familjen. Intrycket förstärks av faktum att i texten nämns far som lämnade hemmet medan mors roll i skilsmässan utelämnas. Det tredje blocket handlar om typiska barnsliga rädslor som inte är av intresse i min analys.

(32) *Aistei ilgai sapnavosi blogi sapnai. Mergaitė kelis kartus per naktį pabusdavo [...] Išvydusi ant lovos krašto sėdinčią mamą, vėl užmigdavo* [Aistė drömde hemska drömmar på länge. Flickan brukade vakna flera gånger om natten [...] När hon såg sin mor sittande på sängkanten somnade hon igen] (s. 22).

(33) *Po tėvų skyrybų Aistė pasidarė nekalbi ir baikšti. Viena net namie bijojo būti* [Efter föräldrarnas skilsmässa blev Aistė mållös och lättskräm. Hon var även rädd av att vara ensam hemma] (s. 23).

Kärnfamiljeidealet uppmärksammas också i ett annat kapitlets avsnitt *Žodžiu sužeisi, žodžiu pagydysi* [Ord skadar, ord botar] (ss. 20–21). Syftet med det här avsnittet är att läsaren ska lära sig om konfliktlösning och mobbning i skolan. För att uppfylla syftet använder läroboken sig av en berättelse om Ignas som pratar med sina föräldrar om hur han blev mobbad i klassen. I avsnittet aktualiseras det psykosociala perspektivet på familjen där emotionellt stöd betonas. På det ideationella planet ger far råd om hur Ignas kan hantera situationen i form av dialog med sin son. Verbaltexten kompletteras med två illustrationer. Den första illustrationen är en givande fullt kontextualiserad illustration som skildrar familjen sittande vid bordet i köket (se Illustration 35). Karaktärerna utgör en traditionell kärnfamilj som består av ett olikkönat par och ett barn. Pojken ser ledsen ut och tittar ner medan hans föräldrar sitter framför honom och tittar tröstande på sonen. Den andra illustrationen är avkontextualiserad och avbildar far i björndräkt som försöker muntra upp Ignas (se Illustration 36). Både på det visuella och textplanet framställs far som ett slags hjältefigur. Angående kapitlets tematiska struktur är det viktigt att påpeka att det här avsnittet följs av avsnittet *Niekam nelinkėčiau...* [Jag skulle inte önska det till någon...] (ss. 22–23). På så sätt bekräftas antagandet om att Aistės familj med en frånvarande far skildras som *den Andra* i läroboken och presenteras som familjepraktik som bör undvikas.



### 5.2.3.2. Övrig lärobok

Härnäst tas familjetemat upp i kapitlets *Esu savo aplinkos šeimininkas* [Jag är mästare över min miljö] (ss. 66–79) avsnitt *Visa šeima taupo* [Hela familjen sparar pengar] (ss. 74–75). Den tematiska utgångspunkten i avsnittet utgörs av en givande illustration (se Illustration 37). I centrum av illustrationen placeras en tecknad kärnfamilj som består av ett olikkönat par och en pojke som står emellan föräldrarna. De avbildade deltagarna ler mot varandra och pojken håller mor i handen. Illustrationens bakgrund är en fullt kontextualiserad bild av ett vardagsrum som visserligen liknar den traditionella amerikanska övre klassens hus. Nedre bilden placeras en text som inleds med en följande mening:

(34) *Pagaliau Laurynas su tėvais ir sesute persikraustė į naują butą!* [Laurynas med sina föräldrar och den lilla systemen har äntligen flyttat till en ny lägenhet!] (s. 74).

I verbaltextern får läsaren veta om att Laurynas och hans familj som består av olikkönade föräldrar och två barn har flyttat till en ny lägenhet. Vidare i texten uttrycker mor sina bekymmer för de ökade bostadskostnaderna och lista ut sätt hur familjen kan spara pengar. Till exempel att stänga av ljuset när man lämnar rummet eller att komma ihåg att stänga fönster. Med hjälp av det interpersonella planet och adverbet ”Pagaliau” [äntligen] (s.74) förmedlas den nya bostaden som illustreras i illustrationen som en önskvärd ideal. Texten följs av diskussionsfrågor som ställer krav till läsaren först att förklara hur Laurynas familj kommer att spara pengar och sedan tänka på om läsarens egen familj följer ”šių energijos taupymo taisyklių” [dem här energibesparingsreglerna] (s.75). Genom att använda den bestämda formen och uppmana läsaren att jämföra sin familj med den avbildade etableras en sparsam kärnfamilj i ett vackert hus som ett eftersträvansvärt ideal eller norm som läsaren tvingas att följa.

En annan intressant aspekt som är anmärkningsvärd är skildringar av föräldrar. Trots att läroboken *RAKT 3* innehåller ett avsnitt som berättar om jämställdhet mellan olika kön (s. 39) kännetecknas den övriga läroboken inte av det. I läroboken framställs mödrar uteslutande i hemmamiljö. Avsnittet *Apie ausį ir klausą* [Om öron och hörsel] (ss. 42–43) vars mål är att introducera öron och bullerskador innehåller en fullt kontextualiserad illustration som avbildar ett vardagsrum. I rummet står en arg mamma som håller en bricka i händerna och be sin dotter om att minska ljudvolymen (se Illustration 38). I den övriga läroboken finns det sammanlagt två korta verbala omnämmanden av mödrar som på morgonen pratar med sina barn i köket (s. 47) och tar hand om barnens matlådor (s. 48). Som det enda undantaget kan anses Aistės familj som har introducerats i avsnittet *Niekam nelinkėčiau...* [Jag skulle inte önska det till någon...] (ss. 22–23). Illustrationer av Aistė och hennes ensamstående mor förekommer i två andra avsnitt. Den första illustrationen förekommer i avsnittet *Ten, kur noksta spanguolės* [Där tranbär växer]

(s. 36) där avbildas flickan med sin mamma i skogen (se Illustration 39). Den andra illustrationen från avsnittet *Kvēpuojame, kad gyventume, o rūkome?...* [Andas vi för att leva och röker vi för att?...] (ss. 44–45) avbildar Aistė, mor och hennes morföräldrar som ger råd till flickan i form av textbubblor (se Illustration 40). De avbildade deltagarna ser glada ut, tittar på varandra och sitter på en bänk men bakgrunden detaljeras inte i illustrationen.

Jämfört med mödrar förekommer fäder oftare både i lärobokstexterna och illustrationerna. I avsnittet *Augalai yra naudingi* [Växter är användbara] (ss. 34–35) beskrivs Ignas far som redan har presenterats i avsnittet *Žodžiu sužeisi, žodžiu pagydysi* [Ord skadar, ord botar] (ss. 20–21) som bonde som växer raps. Verbaltexten kompletteras med en avkontextualiserad illustration av pojken och hans far som tittar på Ignas och säger att deras familjegård expanderar snabbt (se Illustration 41). Samma avbildade deltagarna skildras också i avsnittet *Atliekų vis daugėja* [Avfallet ökar] (ss. 70–71). Det innehåller en text där Ignas far beskrivs som den som vet mycket om kompost och har byggt en kompostkorg i trädgården. Vid texten placeras en fullt kontextualiserad illustration framställande hur Ignas och far arbetar i deras trädgård (se Illustration 42). Ett annat exempel på det förekommer i avsnittet *Namai, kuriuose gyvename* [Hemma där vi bor] (ss. 65–65). På det ideationella planet möter läsaren med Laurynas från kärnfamilj som har introducerats i avsnitt *Visa šeima taupo* [Hela familjen sparar pengar] (ss. 74–75). På det textuella planet får läsaren veta att pojken tillsammans med sin far brukade besöka byggarbetsplatsen och se hur deras nya lägenhet inreddes. Texten följs av en givande illustration som avbildar far och pojken i en tom lägenhet (se Illustration 43). Sammanfattningsvis visar resultatet att ur det psykosociala perspektivet framställs föräldrar ganska stereotypiskt i *RAKT 3*. Fäder och deras söner som sysslar med utomhusaktiviteter förekommer i fler texter och illustrationer jämfört med mödrar som i stort sett skildras i hemmamiljö.

För att uppsummera analysen kan man säga att läroboken *RAKT 3* inte innehåller något separat kapitel som ägnas åt familjetemat. Trots det är kärnfamiljeidealet tydligt uttryckt i läroboksdiskursen. I ett av lärobokens inledande kapitel introduceras en flicka som bor med sin mamma efter skilsmässa. Föräldraseparationen skildras som en negativ och traumatiserande familjepraktik på det visuella och textuella planet, samt skilsmässan blir synonymt till ordet *förlust* (se Exempel 31). På så sätt presenteras familjen ur det strukturella perspektivet där kärnfamiljen med både föräldrar skildras som ett eftersträvansvärt ideal. Härnäst etableras kärnfamiljeidealet också genom skildringar av farsfiguren. I den övriga läroboken skildras fäder som hjältar som muntrar upp barn, ger råd i svåra livssituationer och sysslar med trevliga utomhusaktiviteter. Jämfört med fäder är skildringar av mödrar sparsammare och

därmed framställer de uteslutande i hemmiljö med två undantag av ensamstående mor. I läroboken lyfts också fram det psykosociala synsättet på familjen. Läroboken förmedlar ett ideal av den sparsamma kärnfamiljen genom att beskriva en kärnfamilj som ”äntligen” har flyttat till en ny lägenhet och är tvungen att följa energibesparingsregler (se Exempel 34). I form av diskussionsfrågor uppmanas läsaren att jämföra sin egen familj med den avbildade familjen, vilket tyder på att den sparsamma kärnfamiljen anses som sunt förnuft och blir till en norm. Intrycket förstärks av den kvantitativa analysen. I *RAKT 3* gestaltas kärnfamiljen två gånger oftare både på det textuella och visuella planet jämfört med skildringar av ensamstående mor. Det signalerar om kärnfamiljens överordnade position i läroboksdiskursen.

### **5.3. Sammanfattning av analys och jämförelse**

I den här uppsatsen genomfördes en kritisk multimodal diskursanalys av tre svenska (*PULS 1–3*, *PULS 4*, *PULS 4–6*) och tre litauiska (*TAIP 1*, *RAKT 1*, *RAKT 3*) läroböcker i samhällskunskap för grundskolan. Uppsummerande resultat av den kvantitativa analysen redovisas i tabellerna nedan. Av tabellerna framgår det klart att kärnfamiljer är den oftast förekommande familjekonstellationen både i det svenska och litauiska materialet. I de svenska läroböckerna hittades sammanlagt 45 respektive 34 exempel i det litauiska materialet på en klart uttryckt familjetyper där kärnfamiljen utgör den övervägande delen (56% respektive 62%). Tabellerna visar också att kärnfamiljen oftare framställs både på det textuella och visuella planet i läroböckerna jämfört med de andra hittade familjetyperna. Den slutsats man kan dra är att kärnfamiljen ligger i linje med sunt förnuft och förmedlas som norm i läroboksdiskursen.

Vad gäller huvudskillnaden mellan den svenska och litauiska empirin kan påpekas mångfald av familjer som introduceras i läroböckerna. Man kan utläsa av Tabell 8 att oavsett kärnfamiljen skildras ombildade familjer, homofamiljer, flerbarnsfamiljer, adoptivfamiljer, ensamstående mödrar och fäder, samt barn från familjehem i de svenska läroböckerna. Till skillnad från det svenska utfallet innehåller de litauiska läroböckerna inga skildringar av homofamiljer, flerbarnsfamiljer eller fosterhem. I stället inkluderas i den litauiska läroboksdiskursen barn som bor tillsammans med sina mor- eller farföräldrar. Gemensamt för den svenska och litauiska empirin är antal barn i de beskrivna eller avbildade familjerna. Alla familjeskildringar gestaltar familjer med ett eller två barn med tre undantag. Det första undantaget hittades i lärobok *PULS 1–3* där flerbarnsfamilj från en hundra år sedan förmedlas i opposition till den moderna familjen. I *PULS 4* hittades en illustration av en medeltida familj med tre barn. Det sista undantaget förekommer i *PULS 4–6*. I kapitlet om syskon hamnar ett barns- och flerbarnsfamiljer i remapositionen medan tvåbarnsfamiljen utgör en given utgångspunkt för jämförelse av dessa

familjekonstellationer. Som ett resultat presenteras tvåbarnsfamiljer som familjenorm där undantagen bara bekräftar den här den.

En annan skillnad som tabellerna belyser berör den näst oftast förekommande familjetypen. Om man jämför förekomster av de övriga familjekonstellationerna så ser man att ombildad familj och ensamstående mor sticker ut i de svenska respektive de litauiska läroböckerna. Siffrorna tyder på att ombildade familjer i den svenska och ensamstående mödrar i den litauiska kontexten hamnar i en underordnad position jämfört med kärnfamiljer men befinner sig något närmare familjenormen jämfört med de andra skildrade familjetyperna. Det här antagandet bekräftas också av den kvalitativa analysen. I två av de svenska läroböckerna, *PULS 1–3* och *PULS 4–6*, inleds familjekapitlet med skildringar av ombildade familjer medan i två av de litauiska läroböcker, *RAKT 1* och *RAKT 3*, ensamstående mödrar är återkommande karaktärer i fler läroboksberättelser.

	<b>Texter</b>	<b>Illustrationer</b>	<b>Bilder</b>	<b>Totalt</b>
Kärnfamilj	9	15	1	25
Ombildad familj	5	4	0	9
Homofamilj	2	1	0	3
Flerbarnsfamilj	1	1	1	3
Adoptivfamilj	1	1	0	2
Ensamstående mor	1	0	0	1
Ensamstående far	1	0	0	1
Familjehem	1	0	0	1
<b>Totalt</b>	21	21	2	45

Tabell 8. Antal familjetyper i dem analyserade svenska läroböckerna.

	<b>Texter</b>	<b>Illustrationer</b>	<b>Bilder</b>	<b>Totalt</b>
Kärnfamilj	8	12	1	21
Ensamstående mor	5	5	0	10
Ensamstående far	1	0	0	1
Barn som bor med sina mor- eller farföräldrar	1	0	0	1
Adoptivfamilj	1	0	0	1
<b>Totalt</b>	16	17	1	34

Tabell 9. Antal familjetyper i dem analyserade litauiska läroböckerna.

Analysen visar att det strukturella perspektivet är dominerande i alla av de granskade läroböckerna. Alla läroböcker med ett undantag av *RAKT 1* som erbjuder en familjedefinition beskriver den ur det strukturella perspektivet genom att lista olika familjetyper där kärnfamiljen utgör utgångspunkten.

Familjedefinition som hittades i *RAKT 1* använder sig av det processuella perspektivet utan att urskilja konkreta samlevnadsformer.

Oavsett det strukturella perspektivet använder läroboksdiskursen sig av det psykosociala synsättet på familjen också. I två av de svenska läroböckerna, *PULS 1–3* och *PULS 4–6*, och en litauisk lärobok, *RAKT 3*, introducerar familjen som institution ansvarig för familjemedlemmars ekonomiska trygghet. Genom att presentera familjens finanser, kostnader och energibesparingsregler skapas ett ideal av den sparsamma familjen. Man kan påpeka att både *PULS 4–6* och *RAKT 3* avbildar kärnfamiljer i avsnitten som berör ekonomi medan *PULS 1–3* förmedlar det här idealet utan att lyfta fram konkreta familjekonstellationer. Den här psykosociala synen där familjens viktigaste ansvar är barnavård aktualiseras i fråga om föräldraroller. Alla av de granskade litauiska läroböckerna reproducerar könsstereotypa föräldraroller där vårdnad om barn och hushållsarbeten anses som kvinnliga ansvar. Till skillnad från den litauiska läroboksdiskursen innehåller två av de svenska läroböckerna, *PULS 1–3* och *PULS 4–6*, normbrytande skildringar av fäder. Till exempel avbildas i *PULS 1–3* far som studerar till sjuksköterska medan i *PULS 4–6* förekommer illustrationer av en pappaledig far och en far som följer sina barn till skolan.

I samband med det psykosociala perspektivet introduceras familjen i en av de svenska läroböckerna som en av de viktigaste samhällsliga institutionerna. I läroboken *PULS 4* listas olika organisationer, exempelvis BRIS, vid sidan av en icke-fungerande familj. Som ett resultat poängteras familjens ansvar att säkerställa barns välbefinnande. Om familjen misslyckas göra det tilldelas den här uppgiften till statliga organisationer. Barns rättigheter utanför familjen introduceras också i *PULS 4–6*. I det litauiska materialet hittades inga exempel på skildringar av familjen i förhållande till andra samhällsliga institutioner. Med andra ord ifrågasätts familjens förmåga att fostra barn inte i de granskade litauiska läroböckerna. Härnäst uppmärksammas den psykosociala synen på familjen i barnskildringar. En svensk lärobok och alla litauiska läroböckerna presenterar idealet att barn hjälper till hemma. *PULS 4–6* och *TAIP 1* innehåller ett separat avsnitt som gestaltar barn som tvättar och städar sina hem. Till skillnad från dessa två läroböckerna introduceras det här barnidealet inte i ett separat avsnitt i *RAKT 1* och *RAKT 3*. Trots det skildras det hjälpsamma barnet på det visuella planet vid fler tillfällen. Här framställs barn som hjälper till med trädgårdsarbetet.

Vidare kan det nämnas att läroboksdiskursen inte använder sig av den processuella synen på familjen i samma utsträckning jämfört med de två andra perspektiven. I den svenska läroboksdiskursen aktualiseras

det processuella perspektivet slumpmässigt. Ingen av de granskade svenska läroböckerna innehåller varken ett separat kapitel eller avsnitt ägnat åt detta perspektiv. I *PULS 1–3* beskrivs religioner ur det processuella perspektivet där religiösa praktiker förenar familjemedlemmar, i *PULS 4* presenteras perspektivet kort vid sidan av BRIS genom att problematisera besvärande relationer mellan familjemedlemmar, medan i *PULS 4–6* hittades inga relevanta exempel. Till skillnad från den svenska empirin innehåller två av de litauiska läroböckerna separata avsnitt dess mål är att skildra familjen ur det processuella perspektivet. Lärobokens *TAIP 1* avsnitt *Kokių tradicijų turime?* [Vilka traditioner har vi?] (s. 84) uppmuntrar läsaren att berätta om sina familjetraditioner och fritid. I linje med *TAIP 1* erbjuder *RAKT 1* en processuell familjedefinition och innehåller ett kapitel om familjens fritid.

En annan tendens som uppmärksammas i samtliga läroböcker är att mångfald av familjer redovisas i kapitel som direkt berör familjetemat. I den övriga läroboken används skildringar av kärnfamiljen som pedagogisk resurs i mål att introducera andra ämnen. Till exempel förekommer illustrationer av kärnfamiljer i kapitel om olika tidsperioder i *PULS 1–3* och *PULS 4*, med hjälp av kärnfamiljen introduceras hantering av pengar och globalisering i *PULS 4–6*, barns utveckling i *TAIP 1*, mobbning i *RAKT 3*, samt årstider i *RAKT 1* och *RAKT 3*.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den strukturella synen på familjen är dominerande i de granskade läroböckerna. Följaktligen blir vissa familjekonstellationer överrepresenterad medan andra nämns i enstaka meningar eller utelämnas i läroboksdiskursen. Resultaten visar att kärnfamiljen får mest utrymme både i den svenska och litauiska läroboksdiskursen, vilket leder till normalisering av kärnfamiljen. Den kvantitativa analysen avslöjar att beträffande olika familjekonstellationer är den svenska empirin mer varierande och introducerar fler samlevnadsformer jämfört med den litauiska. Oavsett kärnfamiljen sticker ut ombildade familjer och ensamstående mödrar i de svenska respektive de litauiska läroböckerna. Dessa familjekonstellationer förekommer inte i samma utsträckning som kärnfamiljen men påtagligt oftare jämfört till de övriga familjekonstellationerna. Det indikerar att ombildade familjer i den svenska och ensamstående mödrar i den litauiska läroboksdiskursen kan anses i linje med sunt förnuft också.

## 6. Diskussion

I det här kapitlet sammanfattas hela undersökningen, diskuteras analysresultaten mot bakgrund av teoretiska utgångspunkter och relateras till tidigare forskning. Sedan följer en kort diskussion om

konsekvenser för undervisning. Härnäst diskuteras metodvalet för studien. Avslutningsvis presenteras förslag på vidare forskning.

## 6.1. Resultatdiskussion

I den här uppsatsen analyserades familjekonceptet i sammanlagt sex läroböcker i samhällskunskap för grundskolan: tre litauiska respektive tre svenska läroböcker. Den vetenskapliga grunden för forskningen var normkritisk pedagogik som argumenterar för att skolan fortfarande är en heterofabrik (Bromseth & Darj 2010). Normkritisk pedagogik hävdar att skolan och läromedel som elever stöter på i klassrummet (åter)skapar samhällsliga normer. I undervisningen introduceras hur ett gott liv borde se ut genom att ofta förmedla stereotyper i förhållande till kön, sexualitet, etnicitet, funktionalitet, familj, klass och så vidare. Det övergripande målet för normkritisk pedagogik är att synliggöra normer, fördomar och motverka diskriminering i skolan. Den normkritiska strävan är riktad mot socialt inbäddade tryckande normer som framställer vissa sociala praktiker som mer önskvärda och i sin tur osynliggör de som avviker de här normerna.

Syftet med min undersökning var att genomföra en kritisk multimodal diskursanalys med fokus på familjeskildringar som förekommer i de valda läroböckerna. I mål att analysera och tolka textuella och visuella familjeskildringar skapades en analysmodell. Den grundar sig på Faircloughs kritiska diskursanalys och Kress och van Leeuwens multimodala diskursanalys. Det här metodologiska förhållningssättet kompletterades av familjesociologi som urskiljer tre synsätt på familjen: det strukturella som studerar familjetyper och constellationer, det psykosociala som anser familjer som gemensamma hushåll där varje familjemedlem har sin egen roll, och det processuella synsättet som lägger vikt på kärlek och känslomässiga band i familjen. I det här avsnittet ges en uppsummerande återblick på studiens resultat och besvaras frågeställningen:

Hur och vilka familjenormer förmedlas i svenska respektive litauiska läroböcker i samhällskunskap för grundskolan?

Efter att ha granskat de valda läroböckerna går det att synliggöra mekanismer hur den heteronormativa familjen förmedlas som norm både i den svenska och litauiska empirin. Analysen av familjeskildringar i de valda läroböckerna i samhällskunskap för grundskolan visar att läroboksdiskursen använder sig av två huvudstrategier för att reproducera familjenormen. Det första strategin berör läroböckerna tematiska struktur. I två svenska läroböckerna *PULS 1–3* och *PULS 4–6* och två litauiska läroböckerna *TAIP 1* och

*RAKT 3* hamnar heterofamiljer i temapositionen. Det bidrar till etablering av förgivettagande att ett olikkönat par och deras barn, oftast ett eller två, bildar en familj. Det här resultatet kan sättas i relation till Larsson och Rosén (2006). Enligt forskarna tas den traditionella kärnfamiljen som utgångspunkten i läroböcker i samhällskunskap och följaktligen ”framstår den heterosexuella familjen alltjämt som den ”normala” familjen, ”familjen-om-inget-annat-nämns”” (ibid.: 31). Ett intressant resultat är att i två av de granskade svenska läroböckerna *PULS 1–3* och *PULS 4–6* familjekapitlen inleds av skildringar av ombildade familjer med skilda heteroföräldrar, vilket pekar mot att den här familjetypen anses vara i linje med sunt förnuft i den svenska läroboksdiskursen. Man kan påpeka att i *PULS 1–3* kompletteras den strukturella beskrivningen av en ombildad familj med det processuella synsättet. I läroboken tar läsaren reda på att efter skilsmässan har relationen mellan föräldrarna förbättrats. Som ett resultat förmedlas den här familjepraktiken positivt.

Till skillnad från den svenska empirin förmedlas föräldraseparation och ensamstående mödrar som avvikande från familjenormen i det litauiska materialet. Läroboken *RAKT 3* ägnar ett helt avsnitt åt att beskriva en skilsmässa och dess traumatiserande konsekvenser ur barns perspektiv. En annan skildring av ensam mor-familj hittades i *RAKT 1*. Läroboken inleder familjekapitlet med en text och en illustration av ensamstående mor och hennes familj, vilket kan verka som normbrytande. Trots det beskrivs den här familjen ur det strukturella perspektivet genom att påpeka att dottern har pappa ”men” han bor separat (se Exempel 28). Det intressanta är att både *RAKT 3* och *RAKT 1* involverar morföräldrar i skildringar av ensamstående mödrar. En följd av det är att ensamföräldrafamiljer kan förmedlas som ofullständiga där morföräldrar fungerar som kompensation av frånvarande fäder. Det stämmer med Maslauskaitė (2010) som påstår att kulturella bilder av familjer i Litauen skapas anpassar sig till logiken av ”den normala familjen”. Det senare legitimerar ett specifikt sätt att bilda en familj där giftermål är huvudförutsättning för familjebildning (ibid.: 311) som i det här fallet är lika med kärnfamiljen.

Den andra strategin handlar om valet av huvud- eller återkommande karaktärer i läroböcker. De flesta av de granskade läroböckerna innehåller ett kapitel vars mål är att introducera familjetemat. Analysen visar att heteronormativa familjer som introduceras först i läroboken återkommer i fler läroboksberättelser medan andra familjekonstellationer lyfts fram uteslutande i familjekapitlen. Till exempel listas olika samlevnadsformer bara i textliga familjedefinitioner utan att avbilda de på det visuella planet såsom i läroboken *PULS 1–3* (se Exempel 3) eller alternativa familjekonstellationer beskrivs och avbildas som statistiska representanter för en viss familjetyp som i *PULS 4–6*. Till skillnad från de svenska läroböckerna där i familjekapitlen introduceras kärnfamiljer, ombildade familjer, homofamiljer, adoptivfamiljer och



även ett exempel på flicka vars far sitter i fängelse kännetecknas de litauiska empirin inte av sådan mångfald av familjer. I den litauiska empirin familjeskildringar framställer antingen kärnfamiljer eller ensamstående mödrar som bor tillsammans med sitt barn och föräldrar med ett undantag av *TAIP 1*.

I linje med Eilard (2008) bekräftar min undersökning Kumashiros (2002) insikter om att personer som inte uppfyller det samhällseliga idealet presenteras i enstaka kapitel och osynliggörs i övrig undervisning. Det överensstämmer också med Larsson och Rosén (2006) som konstaterar att kärnfamiljenormen problematiseras i lärobokskapitel som ytligt berör familjetemat men kärnfamiljen exemplifieras allt oftare i andra lärobokskapitel. En viktig iakttagelse är att både de svenska och litauiska läroböckerna använder sig av avbildningar av kärnfamiljer i kapitel vars mål är att introducera olika tidsperioder, årstider, religioner eller hantering av pengar där bland annat lyfts fram ett ideal av den sparsamma kärnfamiljen. På så sätt placeras kärnfamiljen i överordnad ställning och förmedlas som något oproblematiskt, som antingen behöver förklaras eller nämnas separat. En följd av det är skapandet av vad som Hedlin (2006 i Larsson & Rosén 2006: 38) kallar för en snuttifierad kunskap om familjen.

Ett annan intressant aspekt som jag kom på i min analys är skapandet av *den Andra* genom namngivning och visuell avbildning. Ett bra exempel på det kan vara *PULS 4–6*. I läroboken introduceras olika samlevnadsformer med hjälp av påhittade karaktärer som skildras både på det textuella och visuella planet men ett undantag kan uppmärksammas. Till skillnad från andra samlevnadsformer kompletteras beskrivningen av fosterhem av varken illustration eller bild. I stället förblir barn från fosterhem namn- och ansiktslösa som benämns som ”vissa barn som bor i familjehem” (s. 9). Senare i läroboken tar läsaren reda på en flicka vars far sitter i fängelse men läsaren får inte känna flickans verkliga namn eftersom den är bytt i texten (se Exempel 21). Som ett resultat signalerar det om att dessa familjepraktiker befinner sig utanför familjenormen och i sin tur anses som avvikande. Mot hänsyn till den kvantitativa analysen kan man påpeka att *den Andra* i de granskade litauiska läroböckerna kan anses som mer osynlig och avhumaniserad eftersom den är frånvarande i diskursen.

Den intentionella inkluderingen av en mångfald av familjetyper uteslutande i familjekapitel ligger i linje med *toleranspedagogiken* (se kapitel 2.1.2.). Det här toleranspedagogiska synsättet kan kritiseras på grund av sin kategorisering av människor till *Vi* och *den Andra*. Till skillnad från normkritisk pedagogik synliggör toleranspedagogiken inte maktförhållanden. I stället försöker toleranspedagogiken inkludera de som avviker normer genom att positionera normbrytarna utanför *Vi*. I det här fallet det är *Vi* som är privilegierade för att tolerera *den Andra*. Följaktligen uppstår det risk för att förstärka normen och

förmedla de som bryter den här normen som avvikande. Beträffande min analys hamnar andra familjekonstellationer från familjekapitlen i *den Andras* position som *Vi*, det vill säga kärnfamiljer, kan tolerera. Granskningen av de valda läroböckerna pekar mot olika toleransgränser i Sverige och Litauen. Medan familjekonstellationer är mer varierande i de svenska läroböckerna blir ensamstående mor *den Andra* som kan tolereras i de litauiska läromedlen. Den här skillnaden mellan den svenska och litauiska empirin sammanfaller med antagandet om typer av nationalism som kan associeras till det svenska respektive litauiska samhället (se 1. Inledning). Medan Sverige förespråkar en mer proaktiv inställning till jämställdhet och individualism där alla är lika värda förblir Litauen mer konservativt, särskilt i familjefrågor. Samtidigt bekräftar det Martinkutė-Vorobej et al. (2019) resultat att de litauiska läroböckerna marginaliserar och utelämnar andra familjekonstellationer förutom kärnfamiljen.

I förhållande till principer av normkritisk pedagogik sticker ut den litauiska läroboken *TAIP 1*. Här inleds familjetemat med en illustration av en flickas familj som består av olika familjekonstellationer och generationer. Placeringen av de avbildade deltagarna föreslår fler tolkningar av familjestrukturen. Härnäst åtföljs illustrationen av diskussionsfrågor som uppmuntrar läsaren att avstå från den avbildade familjen och berätta om sin egen. Dessutom konstateras i den första meningen av familjedefinitionen som läroboken erbjuder att familjer är olika och påpekar betydelse av kärlek i familjen (se Exempel 23). Kapitel som efterlyser familjetraditioner innehåller inga strakt suggestiva avbildningar av familjer. Hela läroboken är fylld av diskussionsfrågor som byter fokus från det som avbildas eller beskrivs i läroboken till läsaren själv och hans personliga erfarenheter. Det kan tolkas som normbrytande försök som ligger i linje med den sociologiska familjediskursen från slutet av 1900-talet då forskarna avstod från kärnfamiljeidealet och stränga strukturella familjedefinitioner (se kapitel 2.3.).

Signifikativt är att det processuella perspektivet knappast ges något utrymme i läroboksdiskursen, särskilt i de analyserade svenska läroböckerna. Familjekapitlen är genomsyrade av det strukturella perspektivet, vilket leder till att en viss familjestruktur förmedlas som ett eftersträvansvärt ideal på bekostnad av mångfald av familjer som existerar i verkligheten. En möjlig lösning på problemet kan vara att byta fokus från den strukturella till den processuella synen på familjen. I förhållande till dagens sociologiska familjediskurs får familjen betraktas inte som ett socialt faktum utan som handling. Sett ur det här perspektivet är familjen lika med process som omfattar familjemedlemmars gemensamma aktiviteter och relationer som ligger till grund för familjen oavsett dess struktur (Česnuitytė 2015: 70).

Trots att analysen berör familjeskildringar i de valda läroböckerna kan resultaten analyseras även utifrån genusperspektiv. Ett påfallande mönster i detta sammanhang är att de beskrivna eller avbildade föräldrarna i de svenska läroböckerna får mer könskridande karaktärer i jämförelse med de litauiska läroböckerna. I den svenska empirin hittas exempelvis skildringar av far som studerar till sjuksköterska och far som jobbar hemifrån och tar hand om hushåll medan mor jobbar i en annan stad. Det bekräftar Mattlars resultat (2008) som visar att svenska läroböcker visar ett ytligt försök att kämpa mot könsstereotyper. Däremot förmedlar två av de analyserade litauiska läroböckerna *RAKT 3* och *RAKT 1* en mer traditionell fördelning av könsmarkerade föräldraroller där mödrar skildras i hemmiljö och tar hand om barn medan fäder interagerar med sina barn utomhus. Det kan tolkas som starkt normativt. Paralleller kan dras till Jackson och Gees (2005) undersökning av nyzeeländska läroböcker där mödrar avbildas som barnvårdare och hushållsarbetare, samt till Pandeys (2006) resultat som visar att könsstereotypa föräldraroller fortfarande är starkt etablerade i läroboksdiskursen. Dessutom finns det några indikationer på att mödrar presenteras som *den Andra* i läroboksdiskursen. Till exempel skildras i *PULS 1–3* fäder på ett könskridande sätt men inte mödrar eller i *RAKT 3* återkommer fäder med deras söner allt oftare både på det visuella och textuella planet.

## 6.2. Konsekvenser för undervisning

Frågan om normer och familjeskildringar i läroboksdiskursen är intressant och har genererat många nya insikter. Visst kan man argumentera för att de granskade läroböckerna inte förmedlar övertydligt kärnfamiljer som mer eftersträvansvärda än andra familjekonstellationer. Trots det bevisar analysen hur med hjälp av olika strategier och språkliga nyanser reproduceras kärnfamiljenormen. Läroboksdiskursen är snarare präglad av toleranspedagogiken än normkritisk pedagogik. I det här fallet lyfts fram en social praktik som norm medan andra marginaliseras, presenteras som *den Andra* eller i det värsta fallet osynliggörs i läroböckerna. Samtidigt kan faktum att den nyaste granskade litauiska läroboken *TAIP 1* försöker utmana den normativa synen på familjen kan ses som ett framsteg mot bakgrund av tidigare forskning.

Normkritisk pedagogik lägger fokus på vardagliga och oreflekterade kunskaper som etiketterar sociala praktiker till normala eller avvikande. Det här pedagogiska synsättet tillåter att formulera strategier för att dekonstruera och denaturalisera det som i undervisning anses som normalt och inte problematiseras. I detta avseende tycker jag att läromedel kan hålla sig mer kritisk mot familjenormen och avspegla den mångfald av samlevnadsformer som finns i verkligheten utan att gestalta vissa familjekonstellationer som

*den Andra*. Till exempel behövs det att lägga märke till vad som presenteras som utgångspunkten, vilken familjetyp blir synonymt till ordet *familj*, vilka familjer återkommer i fler lärobokskapitel, vilka egenskap varje familjemedlem får: om den skildras som en statisk generaliserad representant för en viss familjetyp eller den vävs in i andra läroboksberättelser och förknippas med olika yrken och intressen, samt ta hänsyn till vem som bara nämns i texten och vem som skildras både på det textuella och visuella planet. Man kan fråga sig också om familjen får användas som pedagogisk resurs i kapitel som inte berör familjetemat.

Utan att ta en kritisk ställning mot läromedel uppstår det risken för att uteslutande reproducera de eftersträvansvärda normerna och stereotyperna i undervisningen. Det leder till marginalisering, undervärdering och osynliggörande av de som inte följer normerna. Det finns ingen överdrift att påstå att läroböcker fortfarande kan räknas som kunskapens auktoritet i skolan. De förblir ett av de viktigaste instrumenten för att överföra kunskap och värderingar till yngre generationer. Den här tanken kan spåras tillbaka till min lärare i fysik som har inspirerat mig att ifrågasätta läroböckers överordnade roll i skolan. Jag tror att han skulle hålla med FitzGerald (1979: 47 i Kalmus 2004: 469) som påstår att läromedel berättar för barn det som vuxna vill att de får veta. Mot bakgrund av det kan läroboksdiskursen välja att reproducera de inbäddade samhällseliga normerna eller omvandla de genom att vända sig åt social mångfald och jämställdhetsprinciper. Min förhoppning är att undersökningens resultat och ovanstående resonemang kan öka medvetenhet om läroböckers normerande roll och kan bidra till produktion av läromedel som uppmuntrar elever att reflektera kring sin världsbild och dekonstruera samhällseliga normer som kan verka tryckande och diskriminerande.

### **6.3. Metoddiskussion**

Min undersökning följer principer av kritisk diskursanalys. Fairclough (1995a) påpekar att diskursanalyser får utföras på ett systematiskt sätt. Trots att Faircloughs teori erbjuder en analysmodell (se Figur 1, s. 22) innehåller den varken konkreta analyssteg eller analysverktyg som kan lätt tillämpas i textanalyser. Som ett resultat kräver varje diskursanalys konkretiseringar och avgränsningar i mål att skapa ett användbart och effektivt analysverktyg. Utan en tydlig och detaljerad analysmodell kan analysen påverkas av forskarens personliga värderingar och åsikter (Eriksson & Machin 2019). För att undvika det skapade jag en analysmodell som utgår ifrån multimodal ansats och kompletteras med sociologiska synsätt på familjen och normkritisk pedagogik. Metodvalet kan räknas som givande och lämpligt eftersom mina resultat har kunnat visa hur de valda läroböckerna i samhällskunskap för

grundskolan konstruerar och introducerar familjekonceptet både textuellt och visuellt, samt bidra med tillägg till tidigare forskning.

En nackdel med detta metodval är att jag presenterar endast en av antal möjliga tolkningar. Det blir särskilt problematiskt med tanke på att syftet med diskursanalyser är att utforska och utmana dominerande perspektiv. Att presentera resultat på ett visst sätt riskerar forskaren att reproducera den dominerande diskursen som hen hoppas kunna utmana (Ballinger & Payne 2000: 570). Kritik som ofta riktas mot diskursanalys handlar om att gränsen mellan den diskursiva och sociala praktiken är oklar. Kritisk diskursanalys som metod erbjuder inga riktlinjer för hur mycket sociologiska teorier forskaren får använda sig av. Som ett resultat blir det svårt att avgöra vilket angreppssätt är adekvat (Jørgensen & Phillips 2009). Följaktligen hade en annan metod eller analyskategorier givit andra resultat. Trots det anser jag med tanke på tidigare forskning om normer i läroböcker att studiens resultat kan uppfattas som tillförlitligt och kan bidra till en större medvetenhet kring normer och familjebilder i läroboksdiskursen. På grund av uppsatsens begränsade omfång går det inte att dra generaliserande slutsatser men det finns goda skäl att anta att observationer som redovisas i den ovanstående analysen kan tillämpas till fler svenska och litauiska läromedel.

#### **6.4.Förslag på vidare forskning**

Att lägga fokus på hur normer och familjetemat förmedlas i de valda läroböckerna har genererat många nya idéer. Ett förslag på vidare forskning är att utföra en mer omfattande undersökning där analyseras fler svenska och litauiska läroböcker för att kunna dra allmänna slutsatser eller urskilja tendenser som förekommer i svenska respektive litauiska läroböcker. Bland annat vore exempelvis ett naturligt steg att gå vidare med en undersökning av hur läroboksdiskursen förändras ur ett longitudinellt perspektiv. Skillnaderna mellan framställningar av familjen i den äldsta och den nyaste granskade litauiska läroboken pekar på diskursiva förändringar i utbildningen. Medan *RAKT 3* förmedlar föräldraseparation som en traumatiserande upplevelse för barnet och kärnfamiljenormen är starkt uttryckt erkänner läroboken *TAIP 1* mångfald av familjer (se Exempel 23). Man kan påpeka att Varnagirienė är medförfattare till båda läroböckerna, vilket förstärker antagandet av diskursiva förändringar har skett i hela läroboksdiskursen som troligen inte beror på författarens personliga inställningar. Dessutom vore det intressant att granska hur familjen skildras i läroböcker i andra ämnen förutom samhällskunskap. Läroböcker i samhällskunskap berör familjetemat direkt och oftast har ett separat kapitel som ägnas åt olika familjepraktiker. Det ökar antagligen författarnas medvetenhet om samhällets rådande familjenormer och

förstärker deras vilja att bryta mot de. Det leder till ett antagande att läroböcker i andra ämnen inte ifrågasätter familjeidealet och i sin tur reproducerar kärnfamiljenormen.

Härnäst vore det givande att komplettera min forskning med en etnografisk studie av klassrummet och analysera hur läroböckerna används i undervisningen. Deltagande observationer och etnografiska intervjuer med elever och lärare ger en möjlighet att studera interaktionen mellan läroboken och läsaren utan att reducera hen till en tyst åskådare. Enligt Wenninger (2020) bör kritiska analyser av läroböcker synliggöra den bakomliggande ideologin genom att studera både samspelet mellan multimodala representationer som elever möter i läroböcker och pedagogiska strategier hur representationerna introduceras till elever. Granskningar av läroboksinnehåll kan klargöra vad som anses som legitim kunskap i ett visst land eller utbildningskontext. Däremot kan analyser av hur läroböcker används i undervisningen kritisera pedagogik i sig som ideologisk praktik (ibid.: 12). Forskarna inom det här studiefältet påstår att läroboksinnehållet är det avgörande. För att kunna ta reda på varför och i vilken grad det är avgörande måste vi ta hänsyn till multimodaliteten både i läromedel som används i undervisningen och det pedagogiska arbetet i klassrummet. Enligt Kalmus (2004: 472–474) kan kritisk diskursanalys berikas med socialiseringsteorier som tar hänsyn till förhållandena mellan medium, till exempel läroböcker, individer, till exempel elever, och social kontext där mediet används. Till skillnad från kritisk diskursanalys avstår socialiseringsteorier från idén om den passiva åskådaren. I det här fallet anses elever som aktiva och kreativa läsare som engageras i meningsskapande processer. Med andra ord uppstår det behov av att göra en skillnad mellan potentiella och aktualiserade betydelser. De senare kräver förstås en mer invecklad analys.

## 7. Litteraturlista

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Durham/ London: Duke University Press.
- Aldous, J. (1999). Defining Families Through Caregiving Patterns. In *Marriage & Family Review*, Vol. 28, 145–159.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Anyon, J. (1978). Elementary Social Studies Textbooks and Legitimizing Knowledge, Theory & Research. In *Social Education*, Vol. 6, No. 3, 40–55.
- Ballinger, C. & Payne, S. (2000). Discourse Analysis: Principles, Applications and Critique. In *British Journal of Occupational Therapy*, Vol. 63, No. 12, 566–572.
- Beck-Gernsheim, E. (2002). *Reinventing the Family: In Search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, N. W., & Vogel, E. F. (1960). Introductory Essay: Toward a Framework for Functional Analysis of Family Behavior. In N. W. Bell & E. F. Vogel (Eds.) *A modern introduction to the family* (pp. 1–33). Glencoe: Free Press.
- Bernardes, J. (1985). Do We Really Know What the Family is? In P. Close & R. Collins (Eds.) *Family and economy in modern society*. Basingstoke: Macmillan, 192–211.
- Bernardes, J. (1999). We Must Not Define “the Family”! In *Marriage and Family Review*, Vol. 28, 21–44.
- Bogensneider, K. (2002). *Family Policy Matters: How Policymaking Affects Families and What Professionals Can Do*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or Stop Reading Straight! In *Educational Theory*, Vol. 45, No. 2, 151–165. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x> [2021-02-13].
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.

- Bromseth, J. & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk pedagogik. In A. Lundberg & A. Werner (Eds.) In *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*, Vol. 1. (pp. 43–59). Bohus: Ale Tryckteam AB.
- Bromseth, J. (2009). Learning the Straight Script: Queer and Heterosexual Bodies in Swedish Schools. In J. Bromseth, L. Käll & K. Mattsson (Eds.) *Body Claims* (pp. 154–185). Uppsala: Skrifter från Centrum för genusvetenskap.
- Burgess, E. W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. In *The Family*, Vol. 7, 3–9.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.
- Butler, J. (1993). Gender Is Burning: Questions of Appropriation and Subversion. In *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex* (pp. 121–140). New York: Routledge.
- Česnūitytė, V. (2015). *Lietuvos šeima: sampratos ir praktikos* (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas, Vilnius). <https://epublications.vu.lt/object/elaba:8602363/> [2021-03-06].
- Coontz, S. (1992). *The Way We Never Were: American Families and the Nostalgia Trap*. New York: Basic Books.
- Eilard, A. (2008). Modern, svensk och jämställd : Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007 (Doctoral dissertation, Malmö högskola, Malmö). <https://muep.mau.se/handle/2043/5588> [2021-03-08].
- Eriksson, G. & Machin, D. (2019). Multimodal analys av audiovisuell kommunikation. In M. Ekström & B. Johansson (Eds.) *Metoder i medie- och kommunikationsvetenskap* (pp. 255–276). Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. In *Discourse and Society*, Vol. 4, No. 2, 133–168. [https://www.researchgate.net/publication/235356442\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_and\\_the\\_Marketization\\_of\\_Public\\_Discourse\\_The\\_Universities](https://www.researchgate.net/publication/235356442_Critical_Discourse_Analysis_and_the_Marketization_of_Public_Discourse_The_Universities) [2021-02-01].
- Fairclough, N. (1995a). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995b). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.



Fairclough, N. (2001). *The Dialectics of Discourse*.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=AE6507FC0589C6D801AAB0B6C24DA146?doi=10.1.1.198.1214&rep=rep1&type=pdf> [2021-02-01].

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London/ New York: Routledge.

Foucault, M. (1975[1973]). *I, Pierre Rivière, having slaughtered my mother, my sister, and my brother...: A Case of Parricide in the 19th Century* (F. Jelinek, Trans.). Lincoln and London: University of Nebraska Press.

Foucault, M. (1988[1965]). *Madness and Civilization: A History of Insanity of the Age of Reason* (R. Howard, Trans.). New York: Vintage Books.

Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books.

Hall, S. (1997). The Spectacle of the 'Other'. In S. Hall (Ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223–290). London: SAGE Publications Ltd.

Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 4th edition. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Abingdon: Routledge.

Hines, A. R & Paulson, S. E. (2006). Parents' and Teachers' Perceptions of Adolescent Storm and Stress: Relations with Parenting and Teaching Styles. In *Adolescence*, Vol. 41. No. 164, 597–614.

Holmberg, P. & Karlsson, A. M. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Levin, I. (1999). What Phenomenon is Family? In *Marriage & Family Review*, Vol. 28, 93–104.

Jackson, G. & Gee, S. B. (2005). 'Look Janet', 'No you look John': Constructions of Gender in Early School Reader Illustrations Across 50 Years. In *Gender and Education*, Vol. 17, No. 2, 115–128.

- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kalmus, V. (2004). What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research on socialization through educational media. In *J. Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 4, 469–485.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2004). Communication in intact families. In A. L. Vangelisti (Ed.) *Handbook of Family Communication* (pp. 177-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohn, H. (1946). *The Idea of Nationalism*. New York: The Macmillan Company.  
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.190501/page/n1/mode/2up> [2021-05-04].
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35–50). Routledge Handbooks Online.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. In *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1., 25–53.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York/London: Routledge Falmer.
- Lancaster, L. (1958). Kinship in Anglo-Saxon Society. In *British Journal of Sociology*, Vol. 19, 3–4.
- Larsson, H. & Rosén, M. (2006). *En granskning av hur sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport 'I enlighet med skolans värdegrund?*  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-321966> [2021-03-11].
- Le Play, G. (1982). *Frédéric Le Play on Family, Work, and Social Change*. C. Bodard, (Ed.). S. Chicago: Chicago University Press.
- Levin, I. & Trost, J. (1992). Understanding the Concept of Family. *Family Relations*, Vol. 41, No. 3, 348–351. <http://www.jstor.org/stable/585202> [2022-03-06].
- Litwak, E. (1965). Extended Kin Relations in an Industrial Democratic Society. In E. Shanas & G. Streib (Eds.) *Social Structure and the Family: Generational Relations* (pp. 290–323). Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.

- Martinkutė-Vorobej, Narkevičienė, R. & Skučaitė-Budrienė (2019). *Vadovėlių ir kitų mokymo (-si) priemonių vertinimo lyčių aspektu apžvalga*.  
<https://www.lygybe.lt/data/public/uploads/2019/04/vaoveliu-ir-kitu-mokymosi-priemoniu-vertinimo-lyciu-aspektu-apzvalga.pdf> [2021-03-08].
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Maslauskaitė, A. (2010). Lietuvos šeima ir modernybės projektas: prieštaros bei teorizavimo galimybės. In *Filosofija. Sociologija*, Vol. 21, No. 4, 310–319.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk*. Uppsala: Uppsala universitet. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:172855/FULLTEXT01.pdf> [2021-03-11].
- Mayer, J. E. (1967). People's Imagery of Other Families. In *Family Process*, Vol. 6, No. 1, 27–36. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1545-5300.1967.00027.x> [2021-03-07].
- Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. New York: Macmillan.
- Pandey, K. (2006). Gender Issues and Indian Textbooks. In É. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. Knudsen & M. Horsley (Eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (pp. 201–206). Caen: IARTEM. [https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th\\_iartem\\_2005-conference.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf) [2021-03-11].
- Pinar, W. (Ed.) (1998). *Queer Theory in Education*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Popenoe, D. (1993). American Family Decline, 1960–1990: A Review and Appraisal. In *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 55, 527–555 <https://www.jstor.org/stable/i215017> [2021-03-07].
- Reimers, E. (2009). Att skola i normer i en skola full av normer. Den självklara heteronormativiteten – skolan som plats för sexualitets- och könskonstruktion. In *Resultatdialog 2009: Aktuell forskning om lärande* (pp. 135–139). Bromma: CM-Gruppen AB. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b89/1529480533068/Resultatdialog\\_VR\\_2009.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b89/1529480533068/Resultatdialog_VR_2009.pdf) [2021-02-14].
- Reiss, I. L. (1967). *The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ricœur, P. (2002[1976]). *Interpretacijos teorija: diskursas ir reikšmės perteklius* (A. Kalinauskaitė & G. Lidžiuvienė, Trans.). Vilnius: Baltos lankos.

- Rorty, R. (1992). *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roy, P. (1961). Maternal Employment and Adolescent Roles: Rural-Urban Differences. In *Marriage and Family Living*, Vol 23, No. 4, 340–349.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. (2008). Norske verdier: homotoleranse og heteroseksualitet. In O. Leirvik & Å. Røthing (Eds.) *Verdier* (pp. 31–48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saussure, F. de (2014[1915]). *Bendrosios kalbotyros kursas* (L. Perkauskytė, Trans.). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Shaver, J. P. (1977). A Critical View of the Social Studies Profession. In *Social Education*, Vol. 41, No. 4, 300–307.
- Silva, E. B. & Smart, C. (1999). *The New Family?* London: Sage.
- Smart, C. (2004). Rethorizing Families. In *Sociology*, Vol. 38, No. 5, 1043–1048.
- Stacey, J. (1991). Backward toward the Postmodern Family. In A. Wolfe (Ed.) *America at Century's End* (pp. 18–35). Berkeley: University of California Press.
- Stephens, W. N. (1963). *The family in cross-cultural perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Trost, J. (1990). Do We Mean the Same by the Concept of Family? In *Communication Research*, Vol. 17, No. 4, 431–443.
- van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. London: SAGE Publications Ltd.
- van Dijk, T. A. (1999). Discourse Analysis as Ideology Analysis. In Ch. Schaffne & A. L. Wenden (Eds.) *Language and Peace* (pp. 17–33). London: Routledge.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Wamboldt, F., & Reiss, D. (1991). Task performance and the social construction of meaning: Juxtaposing normality with contemporary family research. In D. Offer & M. Sabshin, (Eds.) *The diversity of normal behavior: Further contributions to normatology* (pp. 164–206). New York: Basic Books.
- Weigel, D. J. (2008). The Concept of Family: An Analysis of Laypeople's Views of Family. In C. L. Shehan, (Ed.) *Family Issues*, Vol. 29, No. 11, 1426–1447.

- Wells, M. B. & Bergnehr, D. (2014). Family and Family Policies in Sweden. In M. Robila (Ed.) *Handbook of Family Policies Across the Globe* (pp. 91-107). New York: Springer.
- Weninger, C. (2020). *Multimodality in Critical Language Textbook Analysis, Language, Culture and Curriculum*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318.2020.1797083?journalCode=rlcc20>  
[2021-04-21].
- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. In *Applied Linguistics*, Vol. 21, No. 1, 3–25. [https://www.academia.edu/40533611/On the Limitations of Linguistics Applied](https://www.academia.edu/40533611/On_the_Limitations_of_Linguistics_Applied)  
[2021-01-03].
- Widodo, H. P. (2018). A critical micro-semiotic analysis of values depicted in the Indonesian Ministry of National Education-endorsed secondary school English textbook. In H. P. Widodo et al. (Eds.), *Situating moral and cultural values in ELT materials: The Southeast Asian Context* (pp. 131–152). New York: Springer International Publishing AG.

## 8. Övrigt material

*Pradinio ugdymo bendroji programa* (2016).

[https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/ugdpr\\_1priedas\\_pradinio-ugdymo-bendroji-programa.pdf](https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/ugdpr_1priedas_pradinio-ugdymo-bendroji-programa.pdf) [2021-04-17].

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

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2006/i-enlighet-med-skolans-vardegrund>  
[2021-02-14].

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [2021-04-17].

## 9. Läroböcker

- Malm Nilsson, L., Åsgård, I., Olsson, K., Körner, G., Lindberg, P., Abrahamsson, M., Stålnacke, A. L. & Götlind, A. (2020). *PULS SO åk 4*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur.
- Stålnacke, A., Lindberg, P. & Willebrand, M. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur.
- Varnagirienė, V. & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2007). *Raktas*, årskur 3, del 1. Kaunas: Šviesa.
- Varnagirienė, V. & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2012). *Raktas*, årskurs 1 klasei, del 1. Kaunas: Šviesa.
- Varnagirienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. & Žemgulienė, A. (2020). *Taip!*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa.
- Willebrand, M., Körner, G., Anell, B. & Håkansson, G. (2014). *PULS SO-boken 1-3*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur.

## 10. Bilagor

### Min familj

Vad är en familj?  
Hur var det i familjer förr?  
Hur använder familjen sina pengar?



Lars och mamma Karin



Sam och Ellen



Pappa Olle

22

### Arbete borta och hemma

Mamma Karin arbetar i en annan stad. Hon åker buss till jobbet varje dag. Det tar ganska lång tid. Därför hinner hon inte alltid hem till middagen.

Lars arbetar hemma vid sin dator två dagar i veckan. Lars tycker att det är både bra och dåligt att arbeta hemma. Han sparar tid på att slippa resa till arbetet. Då hinner han hämta barnen tidigare.

De dagar Lars arbetar hemma försöker han också att hinna tvätta och städa. Ibland blir det så mycket att göra att han måste arbeta klart när barnen har gått och lagt sig.



### Pappa går i skolan

Elins pappa arbetar inte. Han studerar till sjuksköterska.

När Elin bor hos pappa kan de göra sina läxor samtidigt. Fast pappa har nog flera läxor än Elin.

Om ett år är Elins pappa klar. Då ska han söka jobb och arbeta som sjuksköterska.

23

Illustration 1. Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 22–23. Illustratör Jens Ahlbom.



Förr var det vanligt att man hade många syskon.

Bild 1. Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 25. Fotograf okänd.



*Illustration 2.* Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 26–27. Illustratör Jens Ahlbom.



*Illustration 3.* Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 98. Illustratör Jens Ahlbom.



*Illustration 4.* Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 102. Illustratör Jens Ahlbom.





Illustration 5. Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 114. Illustratör Jens Ahlbom.



Illustration 6. Willebrand et al. (2014). *PULS SO-boken 1–3*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 126. Illustratör Jens Ahlbom.



Illustration 7. Malm Nilsson et al. (2020). *PULS SO åk 4, Grundbok*, Stockholm: Natur & Kultur, s. 78. Illustratör Anders Lagerdahl.



Illustration 8. Malm Nilsson et al. (2020). *PULS SO åk 4*, Grundbok, Stockholm: Natur & Kultur, s. 116. Illustratör Anders Lagerdahl.

## Familj och vänner

**I detta kapitel får du läsa om:**

- hur vi kan leva tillsammans på olika sätt
- hur barn kan få hjälp om familjen har problem
- hur vi kan dela på arbetsuppgifterna hemma
- hur vi kan visa att alla är lika mycket värda.

**En del av samhället**

Tänk efter hur många människor som du hör ihop med på olika sätt! Det blir säkert en lång lista. Förutom dina föräldrar har du kanske syskon, mor- och farföräldrar och andra släktingar.

Kanske har du en riktig bästis som du verkligen känner att du hör ihop med. Du hör också ihop med dina klasskompisar och dina lärare i skolan. Och med grannarna. Och med kompisar i fotbollslaget, scouterna, sångkören eller i någon annan grupp där du är med.

Din familj och alla andra i de olika grupperna är en del av samhället. Samhälle betyder att hålla samman.

Illustration 9. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 6-7. Illustratör Anita Dolmark.

## Familjen

Människan är ett flockdjur, precis som lejon och elefanter. I alla tider har vi levt tillsammans med andra människor. Djuren i flocken behöver varandra. På samma sätt är det med oss människor. Ingen klarar sig helt ensam.

Den del av vår flock som vi har allra närmast oss är vår familj. När vi föds kan vi inte överleva om inte någon tar hand om oss och ger oss mat, kläder, skydd och kärlek. Och när vi växer behöver vi hjälp av andra så att vi kan fortsätta att lära oss nya saker. Vi kan faktiskt aldrig klara oss helt själva, hur stora och starka vi än blir. Och tur är väl det, för tänk så trist det skulle kännas att vara helt ensam.

Familjer kan se ut på många olika sätt. Här se du några.



8

Illustration 10. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 8. Illustratör Anita Dolmark.



Bild 2. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 9. Fotograf okänd.



Syskon kan vara både roliga och jobbiga. Vad tycker du?

Bild 3. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 10. Fotograf okänd.



Illustration 12. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 11. Illustratör Anita Dolmark.



Bild 4. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 12. Fotograf okänd.



Illustration 13. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 54. Illustratör Anita Dolmark.



Illustration 14. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 56. Illustratör Anita Dolmark.

## Du har väl inte tagit den?

Hugo sitter i köket. Plötsligt kommer mamma in. Hon har något i handen.

- Hugo, vad är det här? Förklara det för mig!
- Han lyfter blicken och stelnar till. Det är "den där".
- Ja, det är den där lilla kameran, den som var alldeles för dyr för att han ens skulle våga önska sig den i födelsedagspresent. Kameran som han har försökt låta bli att tänka på varenda dag den senaste månaden.
- Jag har fått låna den av en kompis, slänger han ur sig.
- Det måste vara en kompis jag aldrig hört talas om, säger mamma sammanbitet. En kompis som har precis samma namn som din kusin, va? För det sitter faktiskt en liten namnlapp klistrad här. Har du inte sett det? Du har väl inte tagit den?
- "Du har väl inte tagit den" ekar det i Hugos huvud. Han känner sig alldeles tom. Och het. Hjärtat bulnar.

## Det gick så lätt

Hela familjen hade bott några dagar hos moster Anne och morbror Krister i Skåne, och det var deras pojke Johan som fått just en sådan kamera som Hugo hade önskat sig.

Hugo hade inte tänkt ut det i förväg. Men så var han ensam i Johans rum, och då sträckte han plötsligt ut handen och tog kameran och stoppade den innanför tröjan. Det gick så lätt! Ingen märkte något.

Men när de hade kommit hem igen hade han ingen lust att använda "den där", som han kallade kameran i sina tankar. Och nu hade mamma hittat den.

- Nu får du allt förklara hur det kommer sig att Johans kamera ligger i ditt rum, säger hon, men nu låter hon inte arg längre.
- Jag vet inte, viskar Hugo och känner hur tårarna liksom far upp och lägger sig som smiglar i nederkanten av ögonen. Det var inte meningen, det bara blev så.
- Då hör han att mamma också gråter.



Illustration 15. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, s. 41. Illustratör Anita Dolmark.



Illustration 16. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 60-61. Illustratör Anita Dolmark.

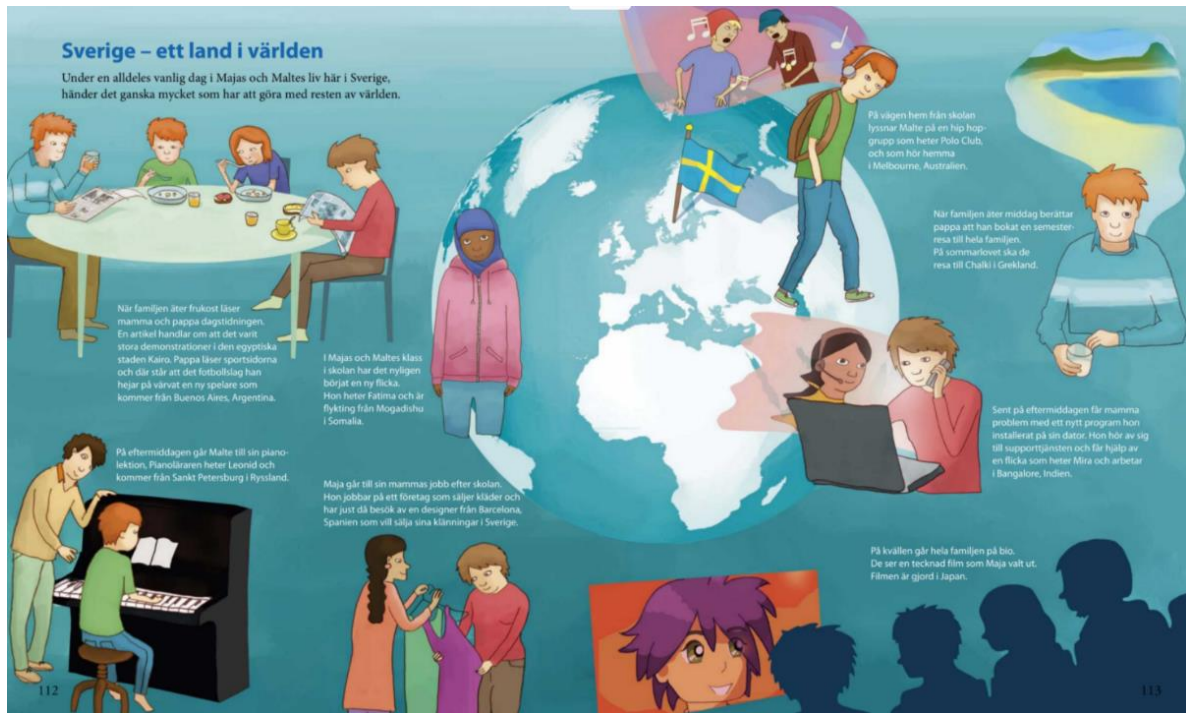


Illustration 17. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6, Grundbok*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 112-113. Illustratör Anita Dolmark.



Illustration 18. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6, Grundbok*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 74. Illustratör Anita Dolmark.

## Mickans pappa sitter i fängelse

– Min pappa är egentligen världens snällaste. Ändå har jag varit så arg på honom att jag inte velat träffa honom på flera månader, säger Mickan, som egentligen heter något annat och som är 12 år. Mickans pappa sitter i fängelse.

Mickan anade aldrig att hennes pappa sysslade med något olagligt. Så när Mickan fick höra att polisen upptäckt att hennes pappa sålde narkotika, så trodde hon först inte att det var sant.

– Jag låg vaken och grät en hel natt. Jag tänkte att polisen måste ha förväxlat pappa med någon annan.

Men så var det inte. Snart fick Mickan också veta att hennes pappa hade missbrukat droger själv ganska länge, redan på den tiden då han och Mickans mamma fortfarande var gifta.

Det blev rättegång och Mickans pappa dömdes till fängelse. Mickan blev fruktansvärt arg och tyckte att hennes pappa svek henne och hennes syskon. Under hans första tid i fängelset ville hon inte träffa honom.

– För hur kul är det egentligen med en pappa i fängelse? Det kändes som om pappas straff drabbade mig lika mycket. Jag ville inte berätta vad som hänt, varken för lärarna i skolan eller för mina kompisar. Tänk om de skulle tro att hela min familj var kriminell? Jag ljög och sa att pappa flyttat utomlands för att jobba ett slag.



Men Mickans mamma pratade med fröken i skolan, så att hon skulle förstärka för Mickan ibland var mer ledsen än vanligt. Till slut vågade Mickan också berätta för sin allra bästa kompis.

– Det kändes bra att prata med henne, och hon har lovat att inte avslöja det för någon annan.

De som sitter i fängelse får träffa sina familjer på vissa bestämda dagar. När det hade gått nästan ett halvår sedan Mickans pappa åkte in i fängelset, så gick Mickan till slut med på att följa med sin mamma och sin lillebror dit.

– Det var läskigt att komma till fängelset. Jag hade aldrig trott att jag skulle behöva gå till ett sådant ställe. Och det kändes konstigt att träffa pappa också. När jag såg honom, så förstod jag att jag faktiskt hade saknat honom mycket. Och han sa att han hade saknat mig också. Jag tyckte så synd om honom.

Egentligen skulle Mickan vilja prata med sin pappa om viktiga saker de gånger hon hälsar på honom i fängelset. Hon skulle vilja fråga varför han började ta droger och varför han sålde narkotika. Hon skulle vilja veta om han har dåligt samvete och om han ångrar sig.

– Fast det är svårt att fråga. Jag ser ju att pappa är ledsen, och då vill jag inte göra honom ännu ledsnare. Så vi pratar mest om vanliga saker, som om hur det är i skolan och om teveprogram.

Om några månader så kommer Mickans pappa ut från fängelset. Mickan längtar efter honom men hon är också lite orolig för hur det ska bli.

– Tänk om han börjar med droger igen? Jag tycker om min pappa, men jag vet inte om jag någonsin kommer att kunna lita på honom igen.

Illustration 19. Stålnacke et al. (2017). *PULS Samhällskunskap 4-6*, Grundbok. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 50-10. Illustratör Anita Dolmark.

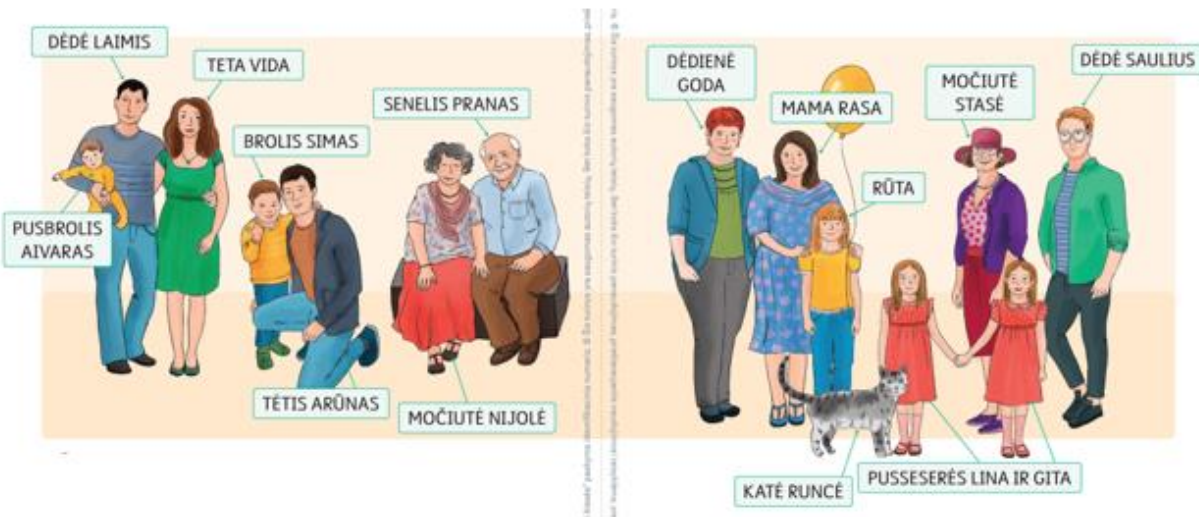


Illustration 20. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, ss. 22-23. Illustratör Asta Butėnienė.





Kuo šeimos nariai panašūs ir skirtingi?

1. Tadas nupiešė savo šeimą vandens parke.  
Kokia jo šeima?



Tadui septyneri.  
Jis mėgsta piešti.

Alė trimetė. Svajoja  
būti šokėja.

Jokūbas – kirpėjas.  
Mėgsta futbolą.

Viktorija –  
troleibuso  
vairuotoja.  
Jai patinka  
auginti gėles.

- Koks bendras šeimos pomėgis?
- Ar Tado šeimos nariai skirtingi? Kodėl taip manai?

Illustration 21. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 26. Ilustratör Asta Butėnienė.



Illustration 22. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 26. Ilustratör Asta Butėnienė.



Ar jam tiks  
guolis?

Kas bus, jei  
los naktį?

Bus papildomų  
išlaidų...

Tikiuosi, šeima –  
atsakinga.

Illustration 23. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 63. Ilustratör Asta Butėnienė.



Illustration 24. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 54. Ilustrator Asta Butėnienė.



Illustration 25. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 14. Ilustrator Asta Butėnienė.



Illustration 26. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 74. Ilustratör Asta Butėnienė.



Bild 5. Varnagirienė et al. (2020). *Taip!* Kaunas: Šviesa, s. 84. Fotograf okänd.

Aistės šeima – tai senelis, močiutė, mama ir Aistė. Seneliai – pensininkai. Senelis prižiūri bites, močiutė – namus. Aistės mama – mokytoja. Laisvalaikį ji tapo paveikslus, senelis skaito knygas, o močiutei patinka megzti. Aistė turi ir tėtį, tačiau jis gyvena atskirai. Mergaitė labai myli savo šeimą.



Igno šeimą sudaro mama, tėtis, dvi sesutės ir Ignas. Igno tėtis – ūkininkas ir prisiekęs žvejys. Vyresnioji Igno sesuo – penktaklėsė. Ji gerai mokosi. Jaunesnioji sesutė dar visai maža. Ja daugiausia rūpinasi mama. Kiti šeimos nariai kuo galėdami jai padeda.



- Kuo skiriasi Aistės ir Igno šeimos?
- Kuo ypatingas Tavo tėtis?
- Kuo išsiskiria iš kitų Tavo mama?
- Kada Tavo gimimo diena?
- O kada gimtadienius švenčia Tavo šeimos nariai?

Šeima – tai artimiausi žmonės, kurie kartu gyvena, ilsisi, dirba, rūpinasi vieni kitais.



### ŠEIMOS LAISVALAIKIS



- Papasakok apie savo šeimą.
- Kaip Tavo šeima praleido vasarą?
- Ką dažniausiai veikia Tavo šeima namie rudens vakarais?

Illustration 27. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, ss. 18–19. Illustratör Lina Žutautė.



Illustration 28. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 8. Illustratör Lina Žutautė.



Bild 6. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 26. Fotograf okänd.



Illustration 29. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 16. Illustratör Lina Žutautė.



Illustration 30. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 62. Illustratör Lina Žutautė.



Illustration 31. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 48. Illustratör Lina Žutautė.



Bild 7. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 62. Fotograf okänd.



Illustration 32. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2012). *Raktas*, årskurs 1, del 1. Kaunas: Šviesa, s. 58. Illustratör Lina Žutautė.



*Illustration 33.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 22. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 34.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 22. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 35.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 20. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 36.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 21. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 37.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 74. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 38.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 73. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.





Illustration 39. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 35. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



Illustration 40. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 45. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



Illustration 41. Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 35. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 42.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 71. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.



*Illustration 43.* Varnagirienė & Makarskaitė-Petkevičienė (2007). *Raktas*, årskurs 3, del 1, s. 64. Illustratörer Asta Vildžiūnaitė & Raminta Štaudė.

## Santrauka

### **Mano šeima: šeimos samprata švedų ir lietuvių pasaulio pažinimo vadovėliuose pradinį klasių moksleiviams**

Šio tyrimo objektas yra šeimos samprata bei normos šešiuose švediškuose ir lietuviškuose pasaulio pažinimo vadovėliuose pradinį klasių moksleiviams. Darbo tikslas yra išanalizuoti ir nustatyti, kaip ir kokios šeimos normos yra iškeliamos pasirinktų vadovėlių diskurse.

Tyrimo teorinį pagrindą sudaro normoms kritiška pedagogika (org. *normkritisk pedagogik*), kuri teigia, jog mokykloje naudojamos mokomosios priemonės, pavyzdžiui vadovėliai, reprodukuoja socialines normas, jų neproblamatizuoja. Apart pedagoginių tikslų, vadovėliai atlieka ir normuojančią funkciją. Greta formaliųjų žinių mokomajame turinyje kuriamas ir „gero gyvenimo“ vaizdinys, neretai pasitelkiant priimtinas socialines normas ir stereotipus. Pagrindinis normoms kritiškos pedagogikos siekis yra dekonstruoti, kaip švietime yra kuriamos normos, bei užkirsti kelią diskriminacijai tų, kurie nepatenka į idealiosios visuomenės vaizdinį.

Norint išsiaiškinti, kaip vadovėliuose kuriamos šeimos normos, tyrime pasitelkiama kritinė ir multimodalinė diskurso analizė. Išanalizavus vadovėlių tekstus, iliustracijas, nuotraukas bei tematinę vadovėlių struktūrą prieita prie išvados, kad tiek švediškuose, tiek lietuviškuose pasaulio pažinimo vadovėliuose kuriama heteroseksualios branduolinės šeimos su dviem vaikais norma, nepaisant socialinių pokyčių ir naujų šeimų tipų įsitvirtinimo visuomenėje. Tyrimo rezultatai parodė, jog ši norma kuriama, pasitelkiant įvairias strategijas. Visų pirma heteronormatyvi šeima skyreliuose, tiesiogiai plėtojančiuose šeimos temą, tampa atskaitos tašku ir yra pristatoma pirmiausia. Įdomu tai, jog dviejuose iš trijų švedišku vadovėlių, šeimos tema pristatoma, pasitelkiant perkurtos šeimos pavyzdžius, tačiau lietuviškuose vadovėliuose – branduolinės šeimos. Tiek švediškuose, tiek lietuviškuose vadovėliuose branduolinė šeima vaizduojama ir kituose vadovėlių skyreliuose, tokiu būdu branduolinei šeimai suteikiamas „šeimos“ sinonimo statusą. Pastebėta, jog alternatyvūs šeimos tipai dažniausiai trumpai paminimi tik šeimai dedikuotuose skyreliuose arba išvis neatvaizduojami nei tekstinėje nei vizualinėje plotmėje. Verta paminėti, jog švediškame vadovėlių diskurse homoseksualų, perkurtos ir globėjų šeimos yra pristatomos kaip alternatyvios, tačiau lietuviškuose vadovėliuose dažniausiai greta branduolinės šeimos pristatomas tik vienas alternatyvus tipas – vienišos motinos šeima. Analizė parodė, jog vadovėliuose šeima dažniausiai yra apibrėžiama iš struktūrinės perspektyvos, taip pabrėžiant šeimų

tipologiją ir iškeliant vieną šeimos tipą, šiuo atveju branduolinę šeimą, kaip nekvestionuojamą normą. Tyrimo metu taip pat nustatyta, jog lietuviškuose vadovėliuose dažniau reprodukuojami lytims būdingi stereotipiniai įvaizdžiai: tėvai vaizduojami kaip veiklios asmenybės, o motinos kaip vaikų augintojos namų aplinkoje. Apibendrinant galima, teigti, išanalizuotuose vadovėliuose branduolinė šeima tampa siektina norma, taip ignoruojant ir nuvertinant egzistuojančią šeimų įvairovę.