

Motstridiga diskurser -
jämställdhet och kulturell mångfald i
*Grunderna för läroplanen för den grundläggande
utbildningen 2014*

Fanny Bergman, 33126

Avhandling pro gradu i genusvetenskap

Handledare: Katariina Kyrölä

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

2019

ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Genusvetenskap

Författare: Fanny Bergman

Arbetets titel: Motstridiga diskurser - jämställdhet och kulturell mångfald i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*

Handledare: Katariina Kyrölä

Avhandlingen analyserar hur jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald behandlas i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. En nationell läroplan är ett dokument vars syfte är att utöva makt, och ur ett genusvetenskapligt perspektiv är det därför relevant att undersöka hur den nya läroplanen behandlar jämlikhetsfrågor. Kön och etnicitet/rasism i läroplanen 2014 har undersökts på en allmän nivå (Mäkelä et al., 2017, Tuori 2017), men min forskning är den första systematiska analysen av dessa teman i läroplanen. Mina forskningsfrågor är: hur behandlas jämställdhet mellan könen i läroplanen? Hur behandlas kulturell mångfald i läroplanen? Kopplas kulturell mångfald ihop med alla elever och lärare eller endast med vissa grupper? Vilka skillnader lyfts fram och vilka förblir osynliga? Hur talas det i läroplanen om sexuella trakasserier och rasism?

Jag analyserar läroplanen ur ett diskursanalytiskt perspektiv med Foucaults diskursteori som ramverk. I min analys stöder jag mina resonemang på framför allt Hanna Ylöstalos (2012) och Sara Ahmeds (2011, 2012) teoretiska resonemang om jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald. Ylöstalo visar hur jämställdhet i Finland uppfattas som ett självklart begrepp men som i praktiken tolkas väldigt olika. Ahmed demonstrerar hur ordet "mångfald" har kommit att användas istället för rasism eftersom det upplevs mindre laddat av många vita. Jag situerar min forskning inom jämställdhetsforskning och postkolonial feministisk forskning, samt inom feministisk pedagogik.

Jag visar att motstridiga diskurser om jämställdhet existerar samtidigt i läroplanen, både sådana som baserar sig på likhetstänkande och sådana som baserar sig på särartstänkande. Kulturell mångfald beskrivs som en rikedom och det finländska samhället som kulturellt heterogent. Trots detta kopplas mångkulturalitet ihop med elever som hör till minoriteter eller har invandrarbakgrund. Vithet blir en osynlig norm. Rasism och sexuella trakasserier situeras framför allt till årskurs 7-9 och som något som sker endast mellan eleverna medan maktrelationer mellan lärare och elever blir osynliga i hegemoniska diskurser. Läroplanen ger inga definitioner eller konkreta verktyg för att arbeta med jämlikhetsfrågor, vilket leder till att det blir svårt eller rentav omöjligt att tillämpa det läroplanen skriver.

Nyckelord: läroplan 2014, grundläggande utbildning, skola, diskursanalys, hegemoniska diskurser, jämställdhet, kulturell mångfald, kön, sexuella trakasserier, rasism

Datum: 1.5.2019

Sidoantal: 61

Abstraktet godkänt som mognadsprov:

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 <i>Läroplanen som styrdokument</i>	5
1.2 <i>Forskningsmässig och metodologisk situering.....</i>	6
2 Tidigare forskning och material	10
2.1 <i>Läroplanen 1970 - en samhälleligt medveten läroplan som vidkänns skillnader.....</i>	10
2.2 <i>Läroplanen 1985 - en individcentrerad läroplan där skillnader mellan eleverna försvinner</i>	11
2.3 <i>Läroplanen 1994 - begreppet mångkulturalism dyker upp för första gången.....</i>	13
2.4 <i>Läroplanen 2004 - en alltmer dekontextualiserad läroplan med fokus på individer.....</i>	15
2.5 <i>Läroplanen 2014 - bakgrund, materialbeskrivning och tidigare forskning.....</i>	16
3 Centrala begrepp och teori	23
3.1 <i>Jämställdhet mellan könen</i>	23
3.2 <i>Kulturell mångfald</i>	29
4 Analys.....	33
4.1 <i>Jämställdhet mellan könen i läroplanen 2014.....</i>	33
4.1.1 <i>Flickor, pojkar och könets mångfald</i>	36
4.1.2 <i>Könssensitivitet och jämställdhet i språkval.....</i>	41
4.1.3 <i>Sexualitet och sexuella trakasserier</i>	45
4.2 <i>Kulturell mångfald i läroplanen 2014.....</i>	49
4.2.1 <i>Kulturell mångfald som värdegrund och som mål för undervisningen.....</i>	52
4.2.2 <i>Rasism</i>	54
4.2.3 <i>Grupper som produceras som annorlunda</i>	56
5 Avslutande diskussion.....	60
Källor	62

1 Inledning

Utbildningsstyrelsen för in mångkulturalism i skolorna. (*Suomen Uutiset* 26.10.2016, min översättning¹)

Detta är rubriken på en artikel som Sannfinländarna publicerat i sin digitala partitidning några månader efter att den grundläggande utbildningens nyaste nationella läroplan tagits i bruk hösten 2016. Artikeln innehåller också en bild på tre elever, varav två av eleverna har svart hår och brun hud. Den tredje eleven har brunt hår och ganska ljus hud men ryggen mot kameran så man inte ser hens ansikte. Bildtexten till bilden är "Mångkulturella elever som deltar i förberedande undervisning inför den grundläggande utbildningen i Esbo 2013" (ibid., min översättning). I den här artikeln finns en diskurs som situerar mångkulturalism som något som endast berör bruna och svarta elever som kommer till skolan från någonstans utanför landet Finlands gränser. Den slutsatsen kan man dra eftersom förberedande undervisning riktar sig just till elever som nyligen kommit till landet. Underförstått bygger den här diskursen på ett antagande om vithet, att elever i den finländska skolan är vita och på något sätt monokulturella, eftersom mångkulturalism konstrueras som något som Utbildningsstyrelsen eller läroplanen "för in" i skolan. På grund av att sådana här diskurser finns i samhället idag är det viktigt att undersöka om de finns också i skolans egna styrdokument, alltså läroplanerna.

Hösten 2017 spreds hashtagen #metoo globalt för att uppmärksamma hur omfattande sexuella trakasserier och övergrepp är, framför allt mäns våld mot kvinnor. I Svenskfinland skapades som en följd av detta uppropet #dammenbrister för att visa att övergrepp sker också i "trygga" Svenskfinland, där "alla känner alla"². Ännu mer lokalt förankrat var Vasa Övningskolas upprop #övistoo, för att uppmärksamma sexuella trakasserier där det framför allt handlade om lärare som trakasserat elever (Ruda, 2017). Alla de här uppropen lyfte upp frågor om gränsdragningar, gråzoner och vikten av kommunikation och också maktbalansen mellan kvinnor och män. Rasistiska högerpopulistiska åsikter hör ofta ihop med misogyni och antifeminism (Keskinen, 2013), vilket till exempel märkts på hur anklagelser om sexualbrott som begåtts av flyktingar eller asylsökande fått otroligt mycket uppmärksamhet jämfört med sexualbrott som begås av vita finländska män. Ett exempel på det här är misstankarna om

¹ Originalcitrat: "Opetushallitus ajaa monikulttuurisuutta kouluihin"

² <https://www.astra.fi/dammenbrister/upprop/>, läst 1.5.2019

sexualbrott mot barn i Uleåborg från december 2018 som fick en otroligt stor synlighet i media och kommenterades av bland annat både statsminister Juha Sipilä och president Sauli Niinistö (Palmén, 2019). Den grundläggande utbildningens nyaste läroplan skapades innan #metoo-rörelsen blev stor, men i och med att de här frågorna har börjat diskuteras mer i samhället är det viktigt att undersöka hur väl läroplanen tar i beaktande till exempel sexuella trakasserier.

Sedan grundskolan infördes i Finland på 1970-talet har utbildningsmässig jämlikhet varit ett offentligt uttalat mål för utbildningen (Lahelma & Gordon, 1999: 93), och i läroplanerna har man gjort medvetna satsningar på att skriva om jämlikhet (Rokka, 2011). Anna-Leena Riitaoja (2013) har ändå genom en analys av grundskolans läroplaner från åren 1970, 1985, 1994 och 2004³ visat att läroplanerna blir alltmer depolitiserade och dekontextualiserade ju närmare nutiden man kommer. Det här betyder att politiken bakom läroplanerna blir alltmer osynlig. Samtidigt har näringslivet kommit allt närmare utbildningen, och allt mindre vikt fästs vid utbildningens egenvärde (Riitaoja, 2013; Bäck, 2018). I den nya läroplanen talar man till exempel redan i årskurs 1-2 om att eleverna ska lära sig färdigheter för att bli "kompetent arbetskraft" för ett framtida arbetsliv (LP 2014: 163-164).

I den här pro gradu-avhandlingen undersöker jag hur jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald behandlas i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (hädanefter *läroplanen* eller *läroplanen 2014*). Läroplanen 2014 är ett 555 sidor långt dokument som fastställdes av Utbildningsstyrelsen den 22.12.2014. Läroplanen trädde i kraft för årskurs 1-6 i hela landet på hösten 2016, medan den för de högre årskurserna har införts stegvis så att den läsåret 2019-2020 kommer att vara i kraft för hela den grundläggande utbildningen. Jag analyserar läroplanen ur ett diskursanalytiskt perspektiv med Foucaults (1969/2002, 1971/1993) diskursteori som ramverk, vilket ofta har gjorts för att kritisera makt. I och med att genusvetenskapens syfte är att granska makt och normer, och eftersom en nationell läroplan är ett dokument vars syfte uttryckligen är att utöva makt, är det mycket relevant att undersöka hur den nya läroplanen behandlar jämlikhetsfrågor. Läroplanen 2014 är så ny att den nästan inte har undersökts alls, och nästan all den forskning som har gjorts om läroplanen är gjord ur pedagogisk synvinkel, inte genusvetenskaplig. Mina forskningsfrågor när jag undersöker läroplanen är: Hur behandlas jämställdhet mellan könen i läroplanen? Hur

³ I läroplanerna 1970, 1984 och 1994 talar man om "grundskola", medan man i läroplanerna 2004 och 2014 talar om "grundläggande utbildning". Båda begreppen syftar på utbildning för årskurs 1-9.

behandlas kulturell mångfald i läroplanen? Kopplas kulturell mångfald ihop med alla elever och lärare eller endast med vissa grupper? Vilka skillnader lyfts fram och vilka förblir osynliga? Hur talas det i läroplanen om sexuella trakasserier och rasism?

I Finland har man forskat om könsrelationer- och processer i skolans sedan 1990-talet och forskningen visar att kön tyvärr fortfarande är av betydelse i skolan (Lahelma & Öhrn, 2011: 117, 126). Sedan dess har forskningen om jämlikhet i den finländska skolan ökat mycket, men den överväldigande majoriteten har ändå fokuserat på just jämställdhet mellan könen, och inte andra "kategorier" av jämlikhet, eller ett intersektionellt perspektiv på dem (se t.ex. Gordon, 2000; Gordon, Holland, Lahelma & Tolonen, 2005; Gordon, Holland & Lahelma, 2007; Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007; Gordon & Lahelma, 1998; 2003; 2004; 2007; Gordon, Lahelma & Beach, 2003; Gordon, Lahelma & Holland, 2002; Lahelma, 1992; Lahelma & Gordon, 1999; 2007). Finländsk forskning om rasism i skolan är fortfarande i barnaskor och enligt Anne-Mari Souto (2013: 323) är rasism ett känsligt och nedtystat ämne inom utbildningen i Finland. Inte heller forskning som handlar om en alltmer mångkulturell skola har fokuserat på rasism (ibid.).

Sara Ahmed (2011: 11-12) skriver om hur platser kan vara orienterade kring vissa kroppar, vilket gör att dessa kroppar kommer att känna sig hemma i rummen, medan andra kroppar "sticker ut". När ovanligt många (i finländska mått) rasifierade personer kommit som flyktingar till Finland under de senaste åren blir den finländska normativa vitheten mer synlig, vilket har gjort att mångkulturalism har börjat diskuteras allt mer i samhället. Enligt Salla Tuori (2009: 249) uppfattas kulturell mångfald ändå ofta som något som kommit till Finland "utifrån", och mångkulturalism (fi. *monikulttuurisuus*) förknippas uttryckligen med att invandringen till Finland ökat och ändrat karaktär sedan 1990-talet början. Den här utvecklingen syns också i grundskolans läroplaner, där man för första gången talar om kulturell mångfald på 1990-talet (Riitaoja, 2013). Ahmed (2011: 12) konstaterar att man genom att "ha en policy" för jämlikhet och mångfald kan upprätthålla en illusion av att en organisation i verkligheten är jämlik. Jämlikhet uppnås alltså inte genom att man enbart använder vissa ord, utan en slentrianmässig användning av orden kan till och med få motsatt effekt. Hur jämlikhetsmål formuleras kan alltså påverka hur jämlikhet i praktiken förverkligas. Därför är det motiverat att närmare granska politiska styrdokument, som läroplaner.

Hanna Ylöstalo (2012) har undersökt jämställdhet mellan könen och konstaterar att jämställdhet i Finland uppfattas som en så central del av västerländsk demokrati att man inte uttalat kan vara emot det utan att tappa ansiktet (Ylöstalo, 2012: 14; se också Rokka, 2011: 237). Trots att jämställdhetsbegreppet inte är entydigt konstaterar Ylöstalo (ibid. s. 13) att människor *upplever* begreppet som en självklarhet. Jämställdhet upplevs också av många människor i Finland som något som redan har hänt (ibid. s. 15), och om något redan har hänt så behöver man ju inte göra något förändringsarbete. Man kan alltså säga att det är en norm att tänka att vi redan är jämställda i Finland, och på grund av detta är det viktigt att undersöka hur den grundläggande utbildningens läroplan förhåller sig till jämställdhet. I min analys av läroplanen stöder jag mina resonemang på framför allt Hanna Ylöstalos (2012) och Sara Ahmeds (2011, 2012) teoretiska resonemang om jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald. Jag situerar därför min forskning inom jämställdhetsforskning och postkolonial feministisk forskning, samt dessutom inom feministisk pedagogik. Jag diskuterar min forskningsmässiga situation närmare i kapitel 1.2.

Sirpa Lappalainen och Elina Lahelma (2016) har undersökt hur jämlikhet med fokus på könade, klassmässiga och rasifierade mönster behandlas i finländska gymnasieläroplaner från 1970-talet till 2010-talet. Lappalainen & Lahelma (ibid. s. 666) konstaterar att de inte vill överbetona läroplaners inverkan på samhället eller utbildning, men att förändringar i det finländska samhället till viss del reflekteras i läroplanen. Med utgångspunkt i Lappalainen & Lahelmas resonemang vill jag betona att man utgående från min studie inte kan dra några heltäckande slutsatser angående hur jämställdhet mellan könen förverkligas i skolorna, hur man i skolorna i praktiken behandlar frågor som rör kulturell mångfald eller hur jämlik den finländska grundläggande utbildningen är. Min studie kan ändå säga något om hur just den här läroplanen behandlar dessa teman, alltså jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald. Dessutom kan man också se åt vilket håll utvecklingen har gått och verkar vara på väg genom att jämföra med hur dessa teman behandlas i tidigare läroplaner. Min studie kan också vara värdefull i samband med eventuell framtida forskning om hur jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald behandlas i skolvärlden. Exempelvis kunde mina resultat kombineras med etnografiska observationer.

I följande underkapitel 1.1 diskuterar jag läroplanen som styrdokument. Därefter situerar jag min forskning och presenterar min metodologi (1.2). I kapitel 2 redogör jag för tidigare forskning om jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald i den grundläggande

utbildningens läroplaner samt presenterar mitt material. I kapitel 3 redogör jag för centrala begrepp och i kapitel 4 analyserar jag mitt material. Till sist diskuterar jag mina resultat (kapitel 5).

1.1 Läroplanen som styrdokument

En läroplan är ett styrdokument som definierar undervisningens mål, centrala innehåll, den tid som ska användas på undervisningen, arbetssätt samt bedömning av inläringen. En läroplan innehåller den kunskap som man har valt ut och som man vill att nya generationer och medborgare tillägnar sig (Apple, 1979). I Finland slås den grundläggande utbildningens läroplaner fast av Utbildningsstyrelsen som är ett ämbetsverk som lyder under Utbildnings- och kulturministeriet och som har i uppgift är att ordna och utveckla utbildning och undervisning (Ahva & Keränen, 2017: 16). På basis av den nationella läroplanen som Utbildningsstyrelsen har fastställt görs lokala, kommunala läroplaner och baserat på kommunernas läroplaner gör till sist ännu skolspecifika läroplaner (ibid.). Enligt Ari Antikainen, Risto Rinne och Leena Koski (2013) sammanfattar läroplanerna utbildningens samhälleliga mål samt uppfattningar om vad för kunskap, färdigheter och attityder som barn, unga och vuxna behöver. Erja Vitikka (2009) konstaterar att man kan se på läroplaner å ena sidan som ett arbetsredskap för undervisningen och för lärare, och å andra sidan som ett styrdokument som reglerar skolinstitutionens verksamhet ur samhälleligt-politiska perspektiv. I min studie granskar jag läroplanen ur detta senarenämnda samhälleligt-politiska perspektiv.

Risto Rinne (1987) definierar läroplaner som politiska dokument som styr utbildningen, i vilka olika tidsperioders centrala frågor och spänningar reflekteras. Rinne (1987: 95) tolkar också läroplanen som att den har en "dubbel natur" på så sätt att den å ena sidan är ett ideologiskt scenario om den framtid man försöker skapa med hjälp av utbildningen, och å andra sidan en reflektion av den samhälleliga verkligheten. Anna-Leena Riitaoja (2013: 98) använder Rinnes definition på läroplaner, och uppfattar dessutom läroplanerna som produktiva eftersom man med hjälp av dem skapar en uppfattning om hurdan skolan är eller borde vara. Också Pekka Rokka (2011) ser läroplaner som styrdokument som reglerar undervisningen. På grund av att läroplaner har som deluppgift att forma subjekt är det viktigt att undersöka vad som egentligen sägs i läroplanerna. Enligt Sara Ahmed (2011: 238) kan styrdokument upprätthålla en illusion om jämlikhet och mångfald, eftersom till exempel

jämlikhet i sådana texter kan verka vara något en organisation redan “har” eller “är”, vilket gör det onödigt att längre arbeta för det. Det här är en annan viktig orsak till att undersöka läroplaner, nämligen för att se om de ger konkreta verktyg för att arbeta för jämlikhet, eller om jämlikhet eventuellt blir något som har en mer formell plats i styrdokumentet.

Läroplanens funktion som styrdokument idag hör också ihop med dess historia. Risto Rinne (1987: 95) kopplar ihop den finländska läroplanens historia med undervisning för den stora massan. Eftersom läroplanen är ett centralt redskap för utbildningsplanering är den samtidigt ett centralt redskap för samhällsplanering. Före 1800-talet var utbildning någonting som endast de högre stånden hade tillgång till i Finland, men när industrialiseringen kom igång på 1800-talet ändrade väldigt mycket i samhället. Till exempel fick Finland näringsfrihet år 1879 vilket innebar att vem som helst hade möjlighet att bli företagare eller lönearbetare. I och med de stora samhällsförändringarna blev man från statligt håll orolig för att få en massa sysslösa barn ute i samhället och därför försökte man mer systematiskt än tidigare ta kontroll över barnuppfostran. Den finländska skolan och läroplanen uppkomst har ändå inte enbart att göra med industrialiseringen, utan också med att den finländska nationalstaten uppkom vid sekelskiftet 1800-1900. Grundutbildningen och läroplanerna fick därför två viktiga uppgifter: att utbilda folk till de nya fabrikerna och den nya arbetsmarknaden samt att socialisera in folk till lydiga medborgare i en finländsk nationalstat. De finländska läroplanerna har alltså från början skapats för att forma kommande generationers värderingar, världsbild och beteenden till att passa å ena sidan för lönearbete och å andra sidan för att bygga upp en finländsk nationalism och identitet. (Rinne, 1987: 95-98.) Den här historiska bakgrunden är bra att ha i bakhuvudet när man undersöker dagens läroplaner. I följande kapitel beskriver jag min forskningsmässiga och metodologiska situation.

1.2 Forskningsmässig och metodologisk situation

Som tidigare konstaterat situerar jag min studie i feministisk postkolonial forskning, i jämställdhetsforskning och i feministisk pedagogik. Enligt Anu Laukkanen, Sari Miettinen, Aino-Maija Elonheimo, Hanna Ojala & Tuija Saesma (2018: 12) har den feministiska pedagogiken sina rötter såväl i den vardagliga undervisningssituationen som i feministisk teori. Enligt Laukkanen et al. (ibid.) är två saker centrala som motivation för dem som

utvecklar feministisk pedagogik: dels vill man förstå hur en teoretisk förståelse för till exempel kön eller kunskap korrelerar med olika sätt att undervisa, och dels vill man ta reda på hurdana uppfattningar om samhällsliga skillnader som olika sorters undervisning baserar sig på. De här senarenämnda uppfattningarna om samhällsliga skillnader kan undersökas genom att studera till exempel läroplaner.

Den feministiska pedagogiken utvecklades på olika håll i världen på 1980-talet, framför allt i USA, Australien och Storbritannien (Ojala, 2018: 15). I Finland har man diskuterat olika frågor inom feministisk pedagogik sedan slutet av 1980-talet, och de första publikationerna i ämnet kom i mitten av 1990-talet. Den feministiska pedagogikens rötter hittas i brasilianaren Paulo Freires "De förtrycktas pedagogik", en kritisk pedagogik som Freire utvecklade på 1960-talet och genom vilken han kämpade för social rättvisa med utgångspunkt i framför allt samhällsklass. Den svarta amerikanska feministiska pedagogen bell hooks började i slutet av 1980-talet utveckla en frigörande fostran (hooks, 1994) genom att förena Freires tankar om befrielse och ett postkolonialt feministiskt tänkande om könande och rasifiering (Ojala, 2018: 15-16). hooks försökte på detta sätt dels behandla de amerikanska mångkulturella skolornas problem och dels skapa ett undervisningssätt som utgick från problemlösning och dialog. Ett centralt drag för feministisk pedagogik är också just att uppmuntra eleverna att tänka själv och kritiskt och att skapa kunskap tillsammans med lärare och andra elever. I och med att jag undersöker hur jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald behandlas i läroplanen tangerar min studie centrala frågor inom feministisk pedagogik.

Inom västerländsk feministisk forskning har postkolonialism och intersektionalitet under de senaste årtiondena blivit centrala sätt att förhålla sig till omvärlden. Där Simone de Beauvoir i *Det andra könet* (1949/2006) kritiserar mannen som norm har hon många viktiga poänger om patriarkatet och andrafiering, men hon talar ur en vit kvinnas perspektiv om vita män, i ett samhälle som gynnats av kolonialism. Vithet som implicit norm hänger starkt ihop med eurocentrism och kapitalism, vilket har kritiserats av postkoloniala tänkare som Chandra Talpade Mohanty (1984, 2003), Gayatri Spivak (1994), bell hooks (1981, 1984), Edward Said (1978) och Sara Ahmed (2000, 2011, 2012). Inom postkolonial teori är en central kritik att väst utmålar tredje världen som ett främmande andra och som en dikotom annorlunda motsats till det upplysta väst. När jag studerar kulturell mångfald i läroplanen undersöker jag bland annat vilka som porträtteras som normen och vilka som porträtteras som annorlunda i läroplanstexterna, vilket innebär att postkolonialt feministiskt perspektiv. Förutom

postkolonial feministisk forskning och feministisk pedagogik så situerar jag min studie inom jämställdhetsforskning, av den naturliga orsaken att jag undersöker hur jämställdhet mellan könen behandlas i läroplanen. Jag diskuterar jämställdhetsforskning närmare i kapitel 3.1 när jag redogör för den här studiens teoretiska ramverk.

Metodologiskt situerar jag min forskning inom diskursanalysen, och närmare bestämt en diskursanalys som baserar sig på den franska tänkaren Michel Foucaults (1969/2002, 1971/1993) arbete. En foucauldiansk diskursanalys innehåller en teoretisk syn på förhållandet mellan språket och verkligheten, och framför allt en uppfattning om diskursens kraft att väcka sitt objekt till liv och genom det producera verklighet. Enligt den kritiska mansforskaren Arto Jokinen (2004: 193) fokuserar Foucaults diskursanalytiska tradition på att undersöka institutionella hegemoniska diskurser, alltså de diskurser som i är rådande i ett samhälle och därför ses som neutrala. Hegemoniska diskurser kan alltså liknas vid normer. För Foucault finns det ändå aldrig endast en diskurs som råder, utan olika diskurser motstridiga diskurser kan existera samtidigt. De hegemoniska diskurserna är ändå de som påverkar folk mest, alltså de diskurser med störst makt. Foucaults fokus på hegemoniska diskurser gör att en foucauldiansk diskursanalys passar bra som metodologiskt ramverk för att undersöka den grundläggande utbildningens läroplan eftersom denna uttryckligen har som syfte att disciplinera kroppar. Det som står i läroplanen blir eller är alltså en hegemonisk diskurs i skolan, eftersom lärarna är förpliktigade att följa läroplanen. Läroplanen talar alltså ur en maktposition. En foucauldiansk diskursanalys har som mål att ifrågasätta självklarheter och påvisa deras diskursivitet och forskningen behandlas öppet som en politisk handling. Föga förvånande har diskursanalys därför använts ofta inom genusvetenskapliga forskning.

På franska har ordet *discours* många betydelser som inte fångas av svenskans diskurs, till exempel ”tal”, ”föreläsning” och ”prat”. På Foucaults modersmål har ordet alltså flera mycket vardagligare betydelser än det svenska ordet ”diskurs”. Foucaults sätt att skriva är begrundande snarare än konstaterande, och han skriver själv ut att han använder begreppet diskurs på flera olika sätt:

Och istället för att undan för undan pressa samman den svävande innebörden i ordet “diskurs”, tror jag slutligen att jag tvärtom mångfaldigat dess betydelse: ibland är den alla utsagornas generella område, ibland är den en individualiserbar grupp av utsagor, ibland är den en regelbunden praktik som redogör för ett visst antal utsagor. (Foucault, 1969/2002: 102)

Foucault säger alltså själv att han har tre olika synsätt eller definitioner på diskurser. Den första definitionen är den bredaste, den andra lite snävare och den tredje är den definition som kanske oftast använts av andra teoretiker (Mills, 1997: 7). Sara Mills (ibid.) konstaterar ändå att de här definitionerna ofta går in i varandra inom diskursanalytisk forskning. Foucault (1969/2002: 132-145) skriver i *Vetandets arkeologi* att undersöka diskurs är att beskriva uttalanden som är karakteristiska för den diskursen, till exempel att beskriva regler och praktiker som reglerar dessa uttalanden. Man ska alltså ställa frågan varför just vissa yttranden förekommer i en viss diskurs, och inte andra yttranden, samt hur yttrandena åstadkommer en enhetlighet som är typisk för diskursen.

I min analys av läroplanen läste jag först igenom hela läroplanen och kodade ord, uttryck och textstycken med olika färger. Mina två analyskategorier är jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald. Till kategorin jämställdhet kodade jag sådant som har med kön, sexualitet och jämställdhet att göra, alltså till exempel orden jämställdhet, kön, genus, kvinnor, män, flickor, pojkar och sexualitet. Till kategorin kulturell mångfald kodade jag bland annat själva begreppet kulturell mångfald, mångkulturalism, rasism, etnicitet, ras, religion och minoriteter. Därefter gick jag igenom texten på nytt och kopierade alla textstycken från varje kategori och analyserade dem skilt. När jag hittade nya relevanta ord sökte jag på de orden i läroplanen för att se på vilka alla ställen i läroplanen de förekom, i vilka sammanhang och hur många gånger olika ord användes. Sedan analyserade jag mina kategorier var för sig. I kapitel 4.1 beskriver jag min analys av jämställdhet mellan könen och i kapitel 4.2 analyserar jag kulturell mångfald. Jag har i min analys låtit mig inspireras av Arto Jokinen (2004: 196) syn på foucauldiansk diskursanalys, och jag har omarbetat de forskningsfrågor som han ställt till sitt material och ställt dem till mitt eget material, nämligen: Vad sägs och med vilka ord? Hur byggs diskurser om jämställdhet och kulturell mångfald upp?

I följande kapitel redogör jag för tidigare forskning om jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald i läroplanerna, presenterar läroplanen 2014, den forskning som gjorts om den samt bakgrunden till förnyandet av läroplanen.

2 Tidigare forskning och material

Innan grundskolan infördes i Finland på 1970-talet hade vi ett parallellskolsystem med folkskolor och läroverk och då hade även dessa läroplaner (Rinne, 1987). På grund av att mitt arbete är en pro gradu-avhandling och inte en doktorsavhandling har jag valt att avgränsa mitt arbete så att jag inte här redogör för dessa tidigare skolformers läroplaner, utan min översikt om tidigare forskning sträcker sig från grundskolans införande fram till idag. Litteratur som behandlar hela den finländska grundläggande utbildningen ända från 1800-talet är till exempel Rinne, Kivinen och Kivirauma (1984), Rinne (1987), Simola (1995, 1996, 1997) samt Launonen (2000). I det här kapitlet beskriver jag först tidigare forskning om läroplanerna 1970, 1985, 1994 och 2004. Därefter redogör jag för bakgrunden till uppkomsten av läroplanen 2014, beskriver innehållet och strukturen på läroplanen 2014 samt presenterar relevant forskning som finns gjord som den.

2.1 Läroplanen 1970 - en samhälleligt medveten läroplan som vidkänns skillnader

Den grundläggande utbildning i Finland har alltså till dags dato haft fem olika läroplaner från åren 1970, 1985, 1994, 2004 och 2014. I den första läroplanen från 1970 identifierar man många möjliga skillnader mellan eleverna och elevgruppen ses på många sätt som heterogen (Riitaoja, 2013: 352). Skillnader anses i den här läroplanen höra ihop med *alla* elever och lärare, och inte enbart med vissa minoriteter. Läroplanen är skriven i en begründande ton, vilket skiljer den från senare läroplaner (ibid. s. 98). Relationen mellan utbildning och samhället begrundas genom hela texten och utbildningens mål och bakgrundsantaganden öppnas upp noggrant i texten. Enligt Anna-Leena Riitaoja (ibid.) skapades läroplanen 1970 i samband med en stor skolreform samtidigt som man höll på att avsluta parallellskolsystemet, vilket visade sig som regionala, sociala, politiska, pedagogiska och organisatoriska konflikter. Uppfattningen om utbildningens samhälleliga uppgift höll på att förändras och grundskolans uppkomst var enligt Riitaoja ett resultat av att Finland vid den här tiden hade en vänsterregering (ibid. s. 98-99). Läroplanen från 1970 har ansetts ge grundskolan en stark

vänsterpräglning, och man ville att skolan skulle bli en mer jämlik och demokratisk institution som fostrade elever som lärde sig samarbeta.

I läroplanen 1970 står individen i centrum, och mer specifikt en individ som man försöker fostra till en rationell, objektiv, etisk och demokratisk medborgare (Riitaoja, 2013: 155). Jämlikhet förstås som objektivitet och lika bemötande. Eleverna ses på många sätt som en heterogen grupp som kommer från olika bakgrunder och i centrum av läroplanen finns klassmässiga, regionala och politiska skillnader samt skillnader beträffande livsåskådningar. Samer, romer, tatarer och judar, liksom skillnader som hör ihop med kön och sexualitet, förblir däremot utanför läroplanens text. Det här är en skillnad jämfört med läroplanen 2014, där man till exempel talar om könets mångfald. Detta diskuterar jag närmare i mitt analyskapitel 3.1 om jämställdhet mellan könen. I läroplanen från 1970 talar man inte om könsskillnad, utom när man nämner målet med jämställdhet mellan könen. Man erkänner en mångfald beträffande livsåskådningar i elevernas hem, men den mångfalden syns inte ännu som en mångfald i livsåskådningsämnen. I läroplanen 1970 ser man att skillnaderna existerar samtidigt, vilket gör att man anser att det inte finns någon homogen elevgrupp. Man kunde alltså säga att man i läroplanen 1970 har haft ett intersektionellt perspektiv. Skolans omgivning och elevernas positioner ansågs formas som en följd av elevernas, hemmens och lärarnas bakgrunder i kombination med skolan. Elevens position och skillnader förstås alltså som kontext- och situationsbundet i läroplanen 1970 (Riitaoja, 2013: 156). Medborgarskap och nationell samhörighet bildar en naturlig grund för läroplanen, men medborgarskapet betonas inte desto mera. Nationalitet sätts ihop med medborgarskap, som skapas på samhällseliga, arbetes och familjens arenor. Medborgarskap är enligt Riitaoja könat, heterosexuellt och vitt i läroplanen från 1970. Humaniteten anses både berättiga och ge en skyldighet till att ta del av den bildning som skolan skapar och som motsats till den bildade människan skapas samtidigt en icke-bildad andra.

2.2 Läroplanen 1985 - en individcentrerad läroplan där skillnader mellan eleverna försvinner

I motsats till läroplanen från 1970 kan man i de nyare läroplanerna från 1985, 1994 och 2004 se att man uppfattar könsskillnader som naturliga (Riitaoja 2013: 352). Uppfattningen om

normala och sinsemellan likadana elever samt om tilltänkta redan existerande och kroppsliga skillnader syns för första gången i läroplanen från 1985, och den uppfattningen blir alltmer dominerande ju närmare man kommer år 2004:s läroplan, som var den läroplan som var i kraft vid tiden för Riitaojas forskning. Enligt Riitaoja (2013: 156) bygger läroplanen från 1985 på att upprätthålla en nationell gemenskap och fostra in eleverna i ett medborgarskap. Individerna som är föremål för utbildningen beskrivs som mer likadana och kontextlösa än tidigare. Skillnader mellan eleverna förbises, förutom heteronormativt kön. Där läroplanen 1970 skriver om att bli en individ, beskriver läroplanen 1985 hur skillnaderna försvinner.

Läroplanen 1985 har enligt Riitaoja (2013: 156) kallats för en administrativ läroplan, där den samhällseliga situationen samt förändringskrav på den nya läroplanen eller inre motstridigheter i läroplanen inte tas upp. Istället för en finkänslighet om regionala, sociala och politiska skillnader har en mer likformig uppfattning om samhället och dess värderingar dykt upp i läroplanen, liksom kunskap och synvinklar som anses allmänt accepterade. Man skriver också rakt ut att man försöker fostra till likformighet. Individens förhållande till jobb och arbetets betydelse för nationalstaten får också en speciell betydelse i läroplanen 1985 jämfört med i läroplanen 1970. Istället för att tala om arbetstagare, talar man i läroplanen 1985 för första gången om arbetslivet och näringslivet som egna kategorier.

Enligt Elina Lahelma (1992) var läroplanen 1985 formellt könsneutral, eftersom den är skriven som att kön inte skulle ha en betydelse i skolan. Den innehåller inga ställen som skulle tyda på att man aktivt försökte stöda en förändring av den samhällseliga uppdelningen av arbete enligt kön som jämställdhetsmålet skulle kräva. Gordon & Lahelma (1998: 178) konstaterar att det i Finland under den här tiden rådde en jämställdhetsideologi som innebar att grundskolans läroplaner hade gjorts könsneutrala. Till skillnad från i läroplanen 1970 talade man nu inte längre om flickor och pojkar i läroplanerna, och även om det mellan grupperna flickor och pojkar fanns stora skillnader i vitsord så hade inte läroplanen tagit upp hur lärare borde förhålla sig till detta. Pekka Rokka (2011: 7, 221-222) konstaterar att läroplanen 1985 lämnar väldigt lite plats för skolspecifika lösningar. Läroplanen 1985 innehåller ett starkt jämlikhetstänkande, och man lyfter upp bland annat regional jämlikhet, jämlikhet beträffande etnicitet, förmögenhet och sysselsättning, och framför allt jämställdhet mellan könen och handikappades rättigheter. Eftersom utbildningen baserar sig på jämlikhet mellan människor får den alltså inte innehålla olika förväntningar eller mål på människor beroende på kön. Trots det här delar läroplanen 1985 in eleverna i olika grupper för flickor

och pojkar i till exempel gymnastik (Rokka, 2011: 241). I handarbete försökte man ändå bryta den traditionella könsindelningen genom att införa läroperioder som var gemensamma för alla. I läroplanen 1985 hade man slopat nivåkurser som hade ökat ojämlikheten (ibid. s. 222). Man ansåg också att den utbildningsmässiga jämlikheten ökade genom att det blev omöjligt att bli befriad från läroplikt (ibid. s. 223).

I läroplanen 1985 betonas jämställdhet mellan könen, jämlikhet och den samhälleliga betydelsen av jämställdhet många gånger (Rokka, 2011: 221). Enligt läroplanen var målet att eleven skulle lära sig uppskatta jämlikhet, men Utbildningsministeriet kritiserade läroplanen för att den inte “gav konkreta direktiv om vad jämlikhet betyder i läroplanen” (Utbildningsministeriet, 1988: 31). Jag har hittat en liknande problematik läroplanen 2014, vilket jag diskuterar närmare i min analys och avslutande diskussion.

2.3 Läroplanen 1994 - begreppet mångkulturalism dyker upp för första gången

Enligt Anna-Leena Riitaoja (2013: 157) är läroplanen 1994 på många sätt annorlunda än sin föregångare från 1985. I läroplanen 1994 betonar man att samhället och världen förändras. Man talar om att samhälleliga förändringar, internationella relationer och internationell rörlighet avspeglar sig i skolans vardag och på skolans uppgift. Skolans inre värdediskussion betonas och den knyts ihop med deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna. Diskussionen förblir ändå lösryckt från sin samhälleliga kontext, etik och från frågor om utbildningens uppgifter och mål (ibid.). Som grund för läroplanen ligger en uppfattning om en likformig grupp elever, både språkligt, kulturellt och elever som producerats som annorlunda i sin inläring. (Riitaoja, 2013.)

Läroplanen från 1994 är den första läroplanen som nämner något om mångkulturalism⁴ (Riitaoja, 2013: 124). Med mångkulturalism syftar man i läroplanen ofta på så kallade historiska minoriteters och invandrares närvaro i samhället och skolan. Mångkulturalism anses inte innehålla den finländska majoritetskulturen och inte heller skillnader som hör ihop med samhällsklass, kön, sexualitet eller region inom majoriteten eller minoriteter. Det är

⁴ fi. *monikulttuurisuus*

alltså sådant som i förhållande till den finska majoritetskulturen ses som annorlunda som man benämner som mångkulturalism. Även om läroplanen erkänner historiska minoriteter och invandrare så produceras de som annorlunda i förhållande till den tänkta likformiga majoritetsbefolkningen. Målet med läroplanen 1994 är att svara på samhällets, näringslivets, arbetslivets och världens utmaningar och att hållas med i utvecklingen (ibid. s. 158). Skolans uppgift förändras således till att bli ett instrument, och vikten av fostran i sin egen rätt försvinner. Förändringarna i skolans uppgift och strukturella förändringar i utbildningen kan ses som en gradvis nyliberalisering av utbildningen (ibid.).

Beträffande jämställdhet mellan könen i läroplanen 1994 så konstaterar Gordon & Lahelma (2004: 68) att man i utbildningsförvaltningens dokument från 1990-talet hittar färre hänvisningar till skolans lagstadgade skyldighet att främja jämställdhet mellan könen jämfört med tidigare styrdokument. Samtidigt glömdes jämställdhetsfrämjande projekt från tidigare bort. I den offentliga debatten har det talats om jämställdhet mellan könen som att den redan skulle ha förverkligats (se också Ylöstalo, 2012), och eventuella problem har kopplats ihop med pojkars svaga skolprestationer samt med gymnasiet och högskolornas kvinnodominans (ibid. s. 68-69). Utbildningsministeriets kanslichef Vilho Hirvi uttalade sig år 1994 som följande: "Tasa-arvo on edelleen tärkeä koulun tavoite, mutta se ei ole ainoa. Joskus kärsii tasa-arvo, joskus laatu⁵" (Lahelma & Gordon, 1999: 92). Enligt Lahelma & Gordon (ibid. s. 93) ställer Hirvi i det här uttalandet jämställdhet mellan könen och utbildningens kvalitet mot varandra och enligt dem speglar uttalandet förändringar som syns i den finländska utbildningspolitiken på 1990-talet. Utbildningsmässig jämlikhet som varit ett offentligt uttalat mål med det centraliserade utbildningssystemet ända sedan grundskolereformen på 1970-talet konstateras här plötsligt stå emot kvaliteten på utbildningen.

Från grundskolereformen på 1970-talet fram till läroplanen 1994 syns varken flickor, pojkar eller kön i riksomfattande läroplansdokument- eller direktiv (Lahelma & Gordon 1999: 93). Man skulle kunna säga att läroplanen är skenbart könsneutral. Genom att studera läroplanen kan man lätt komma till slutsatsen att eleverna är individer med sina egna personligheter och med fria möjligheter att välja och att kön har väldigt liten betydelse i skolgången eller lärostoffet. Inte heller i lärarutbildningen eller många skolundersökningar fästs någon betydelse vid kön. Könsneutralitet tolkas ofta som jämställdhet. Ibland är så också fallet, men

⁵ "Jämställdhet är fortfarande ett viktigt mål i skolan, men det är inte det enda. Ibland lider jämställdheten, ibland kvaliteten", min översättning

ibland döljer en skenbar neutralitet en självklar åtskillnad. Rokka (2011: 241) konstaterar att i läroplanen 1994 kan eleverna välja om de vill ha textilslöjd eller träslöjd, men Lahelma & Gordon (1999: 93) noterar att det inte syns i läroplanen att endast få flickor *i praktiken* studerar teknisk slöjd och få pojkar textilarbete. En skenbar könsneutralitet i styrdokument kan alltså innebära att man istället för en förverkligad jämställdhet sopar problemen under mattan med hänvisning till att alla elever får välja som de vill.

2.4 Läroplanen 2004 - en alltmer dekontextualiserad läroplan med fokus på individer

Enligt Rokka (2011: 7) innehöll läroplanen 1985 ganska begränsade möjligheter för de enskilda skolorna, medan läroplanen 1994 gav skolorna ganska mycket makt att bestämma om saker på lokala nivå. I läroplanen 2004 har man igen gått in för mer begränsade möjligheter för de enskilda skolorna att påverka saker. Rokka (ibid.) konstaterar att läroplanerna styrs av en politik som pendlar mellan olika förhållningssätt, vilket syns i det ovannämnda. Enligt Rokka (2011: 237) innehåller också läroplanen från 2004 ett starkt jämlikhetstänkande, och i läroplanen 2004 är jämlikheten mer heltäckande än i läroplanerna 1985 och 1994, och tar då i beaktande all samhällslig verksamhet och bland annat regional och kulturell jämlikhet (ibid.). Läroplanen 2004 kan ändå enligt Riitaoja (2013: 158) beskrivas som en dekontextualiserad och depolitiserad läroplan som handlar om individuella elever och undervisning. Skrivstilen i läroplanen är konstaterande, till synes neutral, kontextlös och fri från motstridigheter. Samhälleliga förändringar eller behovet av en ny läroplan eller dess mål som har föregått förnyandet av läroplanen öppnas enligt Riitaoja (2013) inte upp i läroplanen 2004.

Målen i läroplanen 2004 är formulerade så att de handlar om individers inlärningsmål, där anknytningar mellan skolan och samhället, och skolutbildningens politisering förblir dolda (Riitaoja, 2013: 158). Jämställdhetsbegreppet blir enligt Riitaoja individcentrerat i läroplanen 2004. Eleven som är föremål för undervisningen målas upp en som en kontextlös, ”medelmåttig” och normal elev. Regionala, klassmässiga eller livsåskådningsmässiga skillnader erkänns inte inom en skenbart enhetlig elevgrupp som består av dessa just nämnda elever. Elever som benämns som speciella och som invandrare blir annorlunda och avvikande

i läroplanen 2004. Man talar väldigt lite om kön i läroplanen 2004 och könsskillnader ses som naturliga. Skillnader i sexualitet talar man inte alls om, och heteronormativitet utgör ett normativ som inte nämns högt. (Riitaoja, 2013: 158.)

I läroplanen 2004 talar man knappt alls om nationell kultur eller nationell identitet, utan de här begreppen är istället ersatta med begreppen "elevens egen kultur" och "kulturell identitet" (Riitaoja, 2013: 158). Trots den här förändringen hänvisar begreppen kultur och kulturell identitet fortfarande till nationell kultur och nationell identitet. Enligt Riitaojas studie talar man i läroplanen 2004 mer om mångkulturalism än i den föregående läroplanen 1994. Med begreppet mångkulturalism syftar man ändå på invandrare och gamla minoriteter, och inte på alla elever. Riitaoja skriver inte ut vilka hon syftar på med orden "gamla minoriteter", men jag tolkar det som att hon syftar på samer, romer, judar och tatarer, eftersom hon nämner dessa grupper tidigare i samband med läroplanen 1970 (se Riitaoja, 2013: 155). Genom att i läroplanen benämna speciella inlärningsmål för minoritets elever och invandrarelever erkänner man att gamla minoriteter och invandrarelever finns och att de har "särskilda behov" i skolan. De olika målen för minoriteter och majoriteter är ändå osymmetriska jämfört med varandra, eftersom minoritetsspråken och -kulturerna är betydelsefulla endast vid sidan av att man känner till det finska språket och den finska kulturen. Att identifiera och politiskt erkänna minoriteter blir därmed ett verktyg för normalisering och integrering. (Riitaoja, 2013: 158.)

2.5 Läroplanen 2014 - bakgrund, materialbeskrivning och tidigare forskning

Hemsidan *LP 2016*⁶ är en extern hemsida skapad av Utbildningsstyrelsen där man samlat allt material som har att göra med den nya nationella läroplanen. Trots att hemsidan heter LP 2016 handlar det alltså om läroplanen 2014, vilket man också skriver på hemsidan. Enligt powerpointpresentationen "Inledande seminarium om revideringen av läroplansgrunderna", gjord av undervisningsrådet Irmeli Halinen (2012) har "verksamhetsmiljön och kompetensbehovet" förändrats, vilket har gjort att en ny läroplan behövdes. På en bild ser man en person med en karta som tänker "This map is not working" och en lista på olika förändringar i samhället/världen: klimatuppvärmning, terrorism, ekonomisk globalisering,

⁶ <https://www.oph.fi/lp2016/bakgrundsmaterial>, läst 4.3.2019

förändringar i arbetslivet, invandring, social polarisering, samhällets komplexitet, finans-ekonomi- och skuldkriser, Jokela, Kauhajoki, Utøya, revolutionerna i arabvärlden och så vidare. (Halinen, 2012: 3.) “Eleverna behöver information och insikt om sin egen identitet, bakgrund och vad som kännetecknar andra kulturer, förmåga att leva i en flerspråkig och mångkulturell miljö samt färdigheter/kompetens för att kunna möta förändringarna i samhället och arbetslivet” (Halinen, 2012: 6). För att få mer bakgrundsinformation om läroplanerna mailade jag Maj-Len Engelholm som är undervisningsråd inom svenskspråkiga utbildning och småbarnspedagogik på Utbildningsstyrelsen. Enligt Engelholm (2019) baserar sig reformer av läroplanerna på:

[...]sambandsutvecklingen, responsen på föregående [läroplans]grunder från anordnare och skolor och politiska beslut om nationell timfördelning och riksomfattande mål för utbildningen. Dessutom styrs innehållet av eventuella förändringar i lagstiftningen (som till exempel när lagstiftningen om stöd för lärande och skolgång samt elevvård reviderades). (Engelholm, 18.3.2019)

Det här är alltså bakomliggande orsaker till de förändringar vi ser i läroplanen 2014.

Den 30.12.2014 gjordes ett tillägg i jämställdhetslagen vilket innebar att alla skolor som omfattas av lagen om grundläggande utbildning blev skyldiga att utarbeta en skolspecifik jämställdhetsplan (Jääskeläinen et al., 2015: 5). Den nya läroplanen 2014 hade redan slagits fast den 22.12.2014, men i och med ändringen av jämställdhetslagen kompletterades läroplanen 2014 den 21.10.2015 med en bestämmelse om att alla skolor skulle ha en skolspecifik jämställdhetsplan (ibid.). Det här var alltså första gången i grundskolans historia som en nationell läroplan förpliktigar skolorna att ha en jämställdhetsplan.

Enligt Maj-Len Engelholm (2018) har läroplanens olika delar utarbetats av arbetsgrupper sammansatta av Utbildningsstyrelsen och ledda av personer som arbetar där (undervisningsråd). Till arbetsgrupperna kallades:

[...] lärare som i sitt arbete aktivt utvecklat läroämnet eller ämnesområdet i fråga, representanter för kommunernas utbildningsanordnare, universitet och sakkunniga professorer och forskare, lektorer och professorer inom lärarutbildningen och fortbildningen, samt representanter för läromedelsförlagen (Engelholm, 2018).

Vid tillsättandet av arbetsgrupperna strävade man enligt Engelholm även till geografisk heltäckande representation samt representation från universitetens övningsskolor för lärarstudier. Specifika kriterier eller krav på profession för de medlemmar som utsågs till grupperna var inte fastställda, utöver ett "aktivt utvecklingsgrepp och tidigare medverkan i uppgörande av grunder eller läroplaner" (ibid.). Varje arbetsgrupp leddes sedan av Utbildningsstyrelsen undervisningsråd för respektive ämnesområde eller läroämne. Undervisningsrådet föreslog sakkunniga medlemmar att ingå i arbetsgruppen. Medlemmarna utsågs sedan av ledningen för reformen utgående från de förslag som undervisningsråden ställde.

Enligt Maj-Len Engelholm ska lärarna också känna till innehållet i skolans jämställdhetsplan för att i undervisning och verksamhet kunna beakta det som överenskommit i jämställdhetsplanen om arbetet för att främja jämställdheten i skolan. För att få information om huruvida det är obligatoriskt för alla lärarstudier att läsa läroplanen under sin studietid mailade jag Michaela Lithén, planerare vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Enligt Lithén (2018) ska alla lärarstudier läsa läroplanen under sin studietid, och detta sker inom olika kurser. De allmänna delarna i läroplanen läser studier i allmändidaktiska kurser, medan de ämnesspecifika delarna läses i de ämnesdidaktiska kurserna. Jämlikhetsfrågor hör enligt Lithén till teman som behandlas i de allmändidaktiska kurserna. Enligt Lithén är det inte lagstadgat för lärarstudier att läsa läroplanen under studietiden, men ändå en självklarhet att man gör det eftersom läroplanen är ett av de viktigaste styrdokumenterna för en lärare. Enligt Lithén är det ändå omöjligt att svara på hur läroplanen diskuteras inom enskilda kurser eftersom det är upp till respektive kursansvarig att avgöra det. Det verkar alltså som att jämlikhetsfrågor är på "allas" ansvar att ta upp under lärarutbildningen, vilket kan innebära en risk för att det blir på "ingens" ansvar. Dock vet jag inte om det inom lärarutbildningen finns specifika kurser som behandlar jämlikhetsfrågor.

Den grundläggande utbildningens nyaste nationella läroplan heter officiellt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Den är fastställd av Utbildningsstyrelsen den 22.12.2014 (Utbildningsstyrelsen, 2017) och trädde i kraft den 1.8.2016 för årskurserna 1-6 i hela landet. För de högre årskurserna införs läroplanen stegvis. För årskurs 7 trädde den nya läroplanen i kraft den 1.8.2017, medan den för årskurs 8 träder i kraft läsåret 2018-2019 och för årskurs 9 läsåret 2019-2020. Eftersom läroplanen trädde i

kraft för första gången år 2016 så kallas den i vissa källor för år 2016:s läroplan. De flesta källor som undersökt den här läroplanen talar ändå om läroplanen 2014, och jag har därför valt att i min avhandling använda den benämningen.

Läroplanen innehåller 15 kapitel och tre bilagor och är totalt 555 sidor lång. Läroplanens tolv första kapitel handlar om olika delområden av den grundläggande utbildningen medan kapitel 13, 14 och 15 behandlar årskurserna 1-2, 3-6 och 7-9 var för sig, och inom kapitlen uppdelat enligt läroämne (LP 2014). Kapitel 1 i läroplanen 2014 handlar om den lokala läroplanens betydelse och hur man gör upp en läroplan. Kapitel 2 handlar om läroplanen som grund för allmänbildning. Här hänvisar man till Finlands grundlag och lagen om likabehandling och slår fast att ingen får diskrimineras. I kapitel 3 diskuteras den grundläggande utbildningens uppdrag och allmänna mål. Här konstateras att den grundläggande utbildningens samhällliga uppdrag är att främja jämlikhet, likabehandling och rättvisa. Kapitel 4 i läroplanen tar upp verksamhetskulturen i en enhetlig grundläggande utbildning. Kapitel 5 handlar om skolarbete som främjar lärande och välbefinnande medan kapitel 6 handlar om bedömning av lärandet. I kapitel 7 talar man om olika former av stöd för lärande och skolgången och kapitel 8 handlar om elevvård.

Läroplanens kapitel 9 handlar om särskilda frågor som anknyter till språk och kultur. I det kapitlet finns ett underkapitel om samer och samisktalande (9.1), ett om romer (9.2), ett om teckenspråkiga (9.3) och ett om "andra flerspråkiga elever" (9.4). Kapitel 10 i läroplanen handlar om undervisning på två språk och slår fast att den grundläggande utbildningens undervisningsspråk är antingen svenska eller finska, och i vissa fall samiska, romani eller teckenspråk (LP 2014: 91). Kapitel 11 handlar om undervisning som baserar sig på en viss världsåskådning eller pedagogisk princip. Kapitel 12 handlar om valfrihet i den grundläggande utbildningen och underkapitlet 12.3 handlar om frivilliga och valfria lärokurser i främmande språk (LP 2014: 98). Beskrivningarna över de olika läroämnena är som tidigare nämnt indelade enligt årskurser i årskurs 1-2 (kapitel 13), årskurs 3-6 (kapitel 14) och årskurs 7-9 (kapitel 15). De tre bilagorna till läroplanen handlar om mål, innehåll och bedömning av elevers lärande i undervisning i samiska (bilaga 1), romani (bilaga 2) och "elevens eget modersmål" (bilaga 3) som kompletterar den grundläggande utbildningen.

Det finns väldigt lite forskning om hur jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald behandlas i läroplanen 2014, och alla som finns utom en är gjorda inom ämnet pedagogik,

även om några fler har en genusvetenskaplig synvinkel. Katariina Holm (2017) undersökte i sin pro gradu-avhandling i pedagogik elevers och handarbetslärares prat för att ta reda på vilka faktorer som påverkar elevers könsbundna val av teknisk slöjd eller textilslöjd. Eftersom Holm skrev sin avhandling 2017 beaktar hon läroplanen 2014 i sin undersökning, men hennes fokus är på att analysera enkätsvar och intervjuer av lärare och elever och inte på själva läroplanen. Enligt Holm (2017: 1) har man genom att modifiera läroplanerna försökt ta bort de könade skillnaderna från handarbetsvalen. I läroplanen från år 2004 slog man till exempel ihop teknisk slöjd och textilslöjd till ett enda ämne som man kallade för slöjd (LP 2004: 239). Trots detta har pojkar vanligen valt teknisk slöjd och flickor textilarbete (Holm, 2017: 1).

Laura Ahva & Nilla Keränen (2017) har i sin kandidatavhandling i pedagogik haft ett genusvetenskapligt fokus och undersökt hur kön enligt forskningslitteraturen har behandlats i de finländska läroplanerna för den grundläggande utbildningen från 1985, 1994, 2004 och 2014. Deras studie är alltså inte en fallstudie, utan en litteraturgenomgång, och de baserar sina resultat på samma litteratur som jag använder mig av, framför allt Pekka Rokka (2011) och Elina Lahelmas & Tuula Gordons många undersökningar, men intressant nog *inte* på Anna-Leena Riitaojas (2013) doktorsavhandling om läroplanerna. Även om Ahva & Keränen genomgående i sin studie talar om att de undersöker kön i läroplanerna 1985-2014, så behandlar de i praktiken inte läroplanen 2014 eftersom ingen forskning om kön i den läroplanen enligt dem fanns tillgänglig år 2017 när de skrev sin kandidatavhandling. Beträffande läroplanerna 1985, 1994 och 2004 kom Ahva & Keränen fram till att de i huvudsak är skrivna på ett könsneutralt sätt, även om undantag förekommer.

Den enda genusvetenskapliga forskningen jag har hittat som behandlar jämlikhetsfrågor i läroplanen 2014 är Salla Tuoris (2017) artikel "Normkritiska perspektiv på kön och ras/etnicitet i en skolkontext". Tuori har studerat läroplanen 2014 och Utbildningsstyrelsens guide *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (2015) och hon diskuterar vad kulturell mångfald och könets mångfald betyder i dessa två dokument i relation till feministisk och postkolonial teori. Enligt Tuori (2017: 110) ses mångkulturalitet i läroplanen som en del av skolan och som något positivt, men det mångkulturella blir en fråga om invandring och elever med invandrarbakgrund. Läroplanen nämner problematiserar inte vithet eller finländskhet och rasism nämns endast två gånger i läroplanen, båda i samband med mobbning, diskriminering och trakasserier. Det återstår alltså mycket normkritiskt arbete för skolorna gällande frågor som berör kulturell mångfald. Beträffande jämställdhet mellan könen konstaterar Tuori (ibid.

s. 109). att både läroplanen och guiden saknar ett intersektionellt perspektiv på hur olika kategorier samverkar, och jämställdhet behandlas i första hand som en fråga om individuell frihet och rätten att vara den man är. Enligt Tuori är det möjligt att läroplanen vidgar uppfattningarna om kön, men det återstår ännu att se.

Beträffande kulturell mångfald finns det också en artikel i pedagogik där läroplanen 2014 är inkluderad. Marja-Liisa Mäkelä, Mira Kalalahti och Janne Varjo (2017) har i artikeln “Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990-2010-luvuilla” granskat innehållet i läroplanerna 1994, 2004 och 2014 beträffande kulturell mångfald. De har delat in sin studie i två nivåer: en samhällelig nivå, där de studerar hur förhållandet mellan samhället och mångkulturalism beskrivs i läroplanerna, och en individuell nivå, där de undersöker hur en mångkulturell elev definieras i läroplanerna. Som jag diskuterar i kapitel 2.3 dök kulturell mångfald eller mångkulturalism upp i läroplanen för första gången i läroplanen 1994 (Riitaoja, 2013). Enligt Mäkelä et al. (2017: 26) har alla tre läroplanerna 1994, 2004 och 2014 en positiv inställning till mångkulturalism, men man kan ändå se tre tydliga skiljelinjer i läroplanerna. På 1990-talet var det centralt att *möta* det internationella. På 2000-talet flyttade tyngdpunkten i läroplanen till mångkulturalism och att *tolerera* detta. I läroplanen 2014 däremot ser man igen en tydlig skillnad jämfört med föregående läroplan, för man använder knappt orden *monikulttuurisuus* eller *maahanmuuttajaoppilas*, utan istället talar man om sinsemellan olika elever, flerspråkighet och ett pluralistiskt samhälle.

I läroplanen 2014 har fokus flyttats till ett mer heterogent samhälle, och hela samhället ses som kulturellt heterogent, och skolans uppgift är att hjälpa alla elever att agera på olika arenor i samhället (Mäkelä et al., 2017: 27-28). På 2000-talet har kulturell mångfald blivit en del av det finländska samhället och dess värdegrund. Både läroplanen 2004 och 2014 beskriver det finländska kulturarvet som något som har formats av andra kulturer, men där läroplanen 2004 betonar att influenserna har kommit främst från Finlands närområden så begränsar läroplanen 2014 inte alls varifrån de kulturella influenserna har kommit (ibid. s. 28-29). I läroplanen 2014 tar man stärkandet av kulturell mångfald som en stark utgångspunkt för undervisningen. Den finländska kulturen är i sig själv pluralistisk, den har förändrats och den förändras fortfarande genom att olika kulturer påverkar den. Kultur, och på så sätt också identitet, är inte längre ett bestående tillstånd som man kan uppnå, utan en process som fortsätter och som

man kan stöda och främja. Enligt läroplanen är eleverna del av pluralistiska grupper och grundskolans uppgift är att stöda eleverna i de här mångkulturella miljöerna.

I läroplanen 2014 är språket centralt när det gäller att definiera en invandrarelev (!) (Mäkelä et al., 2017: 31). Skillnaden jämfört med läroplanerna 1994 och 2004 är att man i läroplanen 2014 inte längre talar om tvåspråkighet, utan om mångspråkig/flerspråkig kompetens (OPS 2014: 463). I själva verket utgår läroplanen 2014 från antagandet att alla grupper av elever är mångspråkiga och att skolan ska stöda alla elever att växa till mångspråkiga polyglotter. I läroplanen 2014 betonar man också att “likvärdighet inte betyder att alla är likadana⁷” (Mäkelä et al., 2017). Läroplanen utgår från att elevernas ses som likvärdiga, och att de får olika, individuell behandling i undervisningen förväntas leda till ett jämlikt slutresultat. I undervisningen ska man enligt läroplanen 2014 alltså utnyttja elevernas och deras föräldrars kulturella kompetens och bakgrund (ibid. s. 32). Mäkelä et al. (2017: 32-33) problematiserar läroplanernas inställning till att dra nytta av mångkulturella elever i undervisningen som ensidig och generaliserande. Genom att lyfta upp individen i centrum förbiser man den kulturella mångfalden. Samtidigt använder Mäkelä et al. själva begreppet “mångkulturell elev” för att beteckna invandrare.

I följande kapitel redogör jag för teori och begrepp som är centrala för min forskning innan jag går vidare med att analysera mitt material i kapitel 4. I kapitel 3.1 går jag igenom teori och begrepp inom jämställdhetsforskning och i kapitel 3.2 beskriver jag central teori om kulturell mångfald.

⁷ ”Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta” (OPS 2014: 28).

3 Centrala begrepp och teori

3.1 Jämställdhet mellan könen

Enligt språkvårdaren Mikael Reuter (2007) används ordet jämställdhet i svenskt språkbruk normalt när det gäller förhållanden mellan kvinnor och män, medan jämlikhet används mer allmänt. Enligt Hanna Ylöstalo (2012: 15-16) har man i Finland under de senaste årtiondena både inom jämställdhetspolitik och i den offentliga debatten använt det finska begreppet *tasa-arvo* för att hänvisa till just jämställdhet mellan könen. Till skillnad från i de övriga nordiska länderna, Island borträknat, har det i Finland (på finska) inte utvecklats ett skilt begrepp för jämlikhet som handlar om kön. I Sverige, Norge och Danmark etablerades däremot på 1960- och 1970-talen en terminologisk skillnad gällande om man talade om jämlikhet beträffande klass eller beträffande kön. Också i Finlands lag kopplas begreppet *tasa-arvo* ihop med kön (Ylöstalo, 2012: 16). Lagen heter nämligen *Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta*⁸ på finska (POPS, 2014: 12) och den kräver att man arbetar för att främja jämställdhet mellan kvinnor och män. Enligt Ylöstalo (2012: 16) är just Finlands lag en viktig orsak till att man på till exempel arbetsplatser kopplar ihop begreppet *tasa-arvo* med kön. Trots det här används *tasa-arvo* ibland för att beskriva jämlikhet, vilket naturligtvis orsakar förvirring.

Den nordiska jämställdhetsideologin är annorlunda jämfört med till exempel den angloamerikanska eller den franska jämställdhetsdiskussionen (Ylöstalo, 2012: 21). Den nordiska jämställdheten anses karakteriseras av kvinnors starka/höga deltagande i arbetslivet och i de nordiska parlamenten. Inom den nordiska jämställdhetsideologin betonar man att könen är relativt lika, medan man däremot i till exempel Frankrike betonar könsskillnad och i den angloamerikanska diskussionen har man kritiserat begreppet jämställdhet för att det producerar likhet och utgår från en maskulin norm (Honkanen, 1997). Enligt Anne Maria Holli (2003: 8) har *tasa-arvo* blivit ett centralt begrepp för att beskriva förhållanden mellan könen, och begreppet har till skillnad från i många andra länder egentligen inte utmanats. På 1970-talet när man i hela västvärlden förbättrade kvinnors ställning institutionaliserades jämställdhetspolitiken i Finland genom olika statliga organ, som till exempel TANE (Tasa-

⁸ sv. Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män

arvoasiain neuvottelukunta⁹). I början av de här diskussionerna sågs kvinnors olikhet jämfört med män som ett problem i jämställdhetens namn, och därför handlade lösningarna om att förändra kvinnor till att bli mer lika män, i alla fall beträffande arbete, utbildning och andra samhällseliga befattningar (Ylöstalo, 2012: 22-24). Senare började man inom den finländska jämställdhetspolitiken fundera på om kvinnor verkligen skulle förändra sina sätt att leva så att de liknade mäns sätt, eller om jämställdhet och jämlikhet istället kunde förstås så att man kan vara olika men ändå lika värda. I slutet av 1970-talet började man omdefiniera begreppet *tasa-arvo* i den finländska jämställdhetspolitiken, och man började tänka på att kvinnors sysselsättningar, eller sådant som ansågs kvinnligt inte skulle vara mindre värt i förhållande till mäns sysselsättningar. Det nya idealet blev således att kvinnor och män, samt deras aktiviteter skulle vara lika uppskattade. Begreppet *tasa-arvo* kopplades allt starkare ihop med kvinnor. Samtidigt började uppfattningen om att det var nödvändigt med samarbete mellan könen för att åstadkomma jämställdhet att luckras upp.

I den finländska jämställdhetspolitiken har *tasa-arvo* framför allt tolkats som något som gäller män och kvinnor, men på senare tid har ett intersektionellt perspektiv¹⁰ fått mer fotfäste, mycket på grund av att Finland gick med i Europeiska Unionen år 1995 (Ylöstalo, 2012: 24; Brunila & Ylöstalo, 2015: 445). Begreppet *sukupuolten tasa-arvo*¹¹ har kritiserats för att många har upplevt att man inte kan avskaffa mångbottnad diskriminering enbart med det begreppet, eftersom det endast erkänner att en ojämställdhet existerar mellan personer av olika kön medan andra kategorier av skillnader faller bort. En central fråga inom jämställdhetspolitiken har därför varit om de existerande metoderna för att främja jämställdhet verkligen fångar upp en mångbottnad social verklighet, eller om de istället skapar en essentialistisk och tudelad uppfattning om kön. På grund av detta har man i jämställdhetsdiskussionen idag också börjat tala om andra kategorier än kön, som till exempel etnicitet, sexualitet och ålder. Ett mer mångfacetterat sätt att se på jämställdhet har alltså i princip accepterats både inom jämställdhetspolitiken och i den samhällseliga diskussionen, men sätten att förverkliga detta synsätt i praktiken är ännu under arbete. Under de senaste årtiondena har jämställdhetsarbetet i Finland främst fokuserat på orättvisor beträffande kvinnors ställning på arbetsmarknaden och på att bredda kvinnors yrkesmässiga och

⁹ sv. Delegationen för jämställdhetsärenden

¹⁰ fi. *moninaisuusnäkökulma*. Begreppet intersektionalitet introducerades ursprungligen av Kimberlé Crenshaw (1989) som ville synliggöra att svarta kvinnors erfarenheter föll mellan stolarna inom både feministiska och anti-rasistiska diskurser

¹¹ sv. *Jämställdhet mellan könen*

karriärmässiga möjligheter. Jämställdhetspolitiken har alltmer effektivt skjutits över på den offentliga sektorn samtidigt som statens, politikens och den offentliga sektorns makt minskat. Kvinnor har alltså fått bli mer delaktiga i de politiska institutionerna som använder expertismakt, men institutionerna har i praktiken allt mindre makt. Det här har i sig själv minskat på jämställdhetspolitikens samhälleliga betydelse och jämställdhetsperspektivet har institutionaliserats allt mer (Ylöstalo, 2012: 25).

I Finland regleras och främjas jämställdheten av internationella avtal samt internationell jämställdhetslagstiftning, framför allt Förenta Nationernas (FN) och Europeiska Unionens (EU) lagar och förordningar (Ylöstalo, 2012: 26). Det här ser man också i läroplanen 2014, till exempel genom att man nämner FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna (LP 2014: 12). Finlands lag om jämställdhet mellan kvinnor och män trädde i kraft år 1987, vilket var sent i förhållande till de andra nordiska länderna. I Sverige, Norge och Island trädde jämställdhetslagarna i kraft i mitten av 1970-talet, och i Danmark stiftade man vid samma tid en lag som reglerade att alla skulle få lika lön. Syftet med Finlands jämställdhetslag är att förhindra diskriminering på basis av kön, att förbättra jämställdhet mellan kvinnor och män samt att förbättra kvinnors ställning framför allt i arbetslivet. Finlands lag om jämställdhet mellan kvinnor och män har förnyats sedan dess, men den finländska lagstiftningen saknade trots det länge lagparagrafer som reglerade andra grunder för diskriminering än kön (ibid. s. 28). Lagen om likabehandling¹² trädde i kraft år 2004 och samtidigt avskaffade man minoritetsombudsmannens tjänst (Ylöstalo, 2012: 29).

Begreppet jämställdhet är alltså inte entydigt och har kritiserats en hel del inom genusvetenskapen. Kattis Honkanen (1997: 3) situerar jämställdhetsideologin som en patriarkal mekanism som hon menar att på grund av sina tankemönster är en antifeministisk ideologi. Honkanen (1997: 4) menar att jämställdhetsideologin baserar sig på samma dikotoma ideologi och på förhand bestämda betydelser som gör att den manliga normen skrivs in till och med i definitionen av kategorin kvinna. Honkanen kritiserar jämställdhetsideologin för att den innehåller manliga normer och ett likhetstänkande. Enligt Honkanen kan man ur ett jämställdhetsperspektiv helt enkelt inte förstå kvinnor utan att referera till män, till förnuft, likhet, till individen och det mänskliga.

¹² fi. *Yhdenvertaisuuslaki*

Enligt Honkanen (1997) betonar jämställdhetsideologins kvinnosyn likheter, alltså drag som är desamma för män och kvinnor och som överskrider skillnaderna mellan de här två grupperna. Honkanen menar att jämställdhetsideologins grundläggande utgångspunkt för att berättiga jämställdhet är andra saker än könsskillnad. På grund av det här är kroppen, och framför allt kvinnokroppen, irrelevant och vilseledande som utgångspunkt för att definiera en kvinna. Jämställdhetsideologin har enligt Honkanen rätt i att man lokaliserar förtryckets koppling till olikheter, men enligt henne trivialiserar jämställdhetsideologin den här producerade skillnaden vilket leder till en evig rundgång av att trivialisera skillnad. En jämställdhetsideologisk syn på kvinnan ser inget speciellt i henne, utan ifrågasätter tvärtom representationer som beskriver kvinnan som speciell (Honkanen 1997: 5). Istället ser man kvinnan i första hand som människa - på samma sätt som man ser mannen i första hand som människa.

Om man ser kvinnan i första hand som människa utgår man enligt Honkanen (1997: 5-6) från en ett likhetstänkande. Till exempel Luce Irigaray (1994) har skrivit mer om detta. Problemet med den här tankemodellen är enligt Honkanen att den manliga normen döljs, eftersom det i definitionen av kategorin kvinna ingår en mänsklig norm som utgår från mannen. Enligt Honkanen (1997: 6) erbjuder jämställdhetsideologin inte heller några övertygande förklaringar till varför olika förändringar skett i samhället. Många människor har jobbat aktivt och hårt för att förbättra kvinnors ställning, men enligt Honkanen (ibid.) luras man inom en jämställdhetsdiskurs att tro att kvinnors förbättrade rättigheter har kommit på köpet med olika samhällsliga förändringar istället för att inse att kvinnors rättigheter har förbättrats på grund av hårt arbete. Det här blir ett problem eftersom man då kan luras att tro att förändring kommer av sig själv bara tiden är "rätt".

Enligt Lena Martinsson, Gabriele Griffin & Katarina Giritli Nygren (2017: 4-5) kan begreppet jämställdhet mellan könen tolkas på många olika sätt och som får olika, motstridiga betydelser beroende på sin kontext. Enligt Martinsson et al. (2017) har den nordiska modellen för jämställdhet mellan könen konstruerats som väldigt framgångsrik i både nationella svenska och i internationella diskurser, vilket innebär att man tänker sig att Sverige per definition är ett jämställt land. Men trots att den här tanken är känd både inom och utanför Sveriges gränser finns det också många feministiska, antirasistiska, postkoloniala och queera forskare i Sverige som argumenterar för att normen om en existerande jämställdhet mellan könen är väldigt problematisk. Problemet med myten om Sverige som ett jämställt land är att

man ser jämställdhet mellan könen som ett nationellt drag, vilket inte stämmer med hur verkligheten ser ut, speciellt just nu när man utför många nedskärningar inom välfärdsstaten och nyliberal politik styr besluten som fattas. Idén om Sverige som ett jämställt land tar inte heller hänsyn till att jämställdhetsmodellen (re)producerar en mängd skadliga normer. Enligt Martinsson et al. (2017) bygger den hegemoniska normen om jämställdhet mellan könen i Sverige på och producerar naturaliserade, nationalistiska, hetero- och cisnormativa och rasifierade positioner i ett både postkolonialt och nyliberalt tid och rum.

På motsvarande sätt som Martinsson et al. (2017) tar upp att jämställdhet i Sverige ofta upplevs som något man redan *är*, lyfter Hanna Ylöstalo (2012: 15) upp att det i Finland är vanligt att man talar om jämställdhet som något som redan har hänt. Liksom Sverige är Finland vant vid att uppfattas som ett mönsterland för jämställdhet, där det inte finns problem beträffande jämställdhet mellan könen. Framför allt män tror att jämställdhet redan har förverkligats. Om man tror att jämställdhet mellan könen är något som redan har uppnåtts så finns risken att problem som skulle kunna tolkas som jämställdhetsproblem istället tolkas som något annat. Att tala om förverkligad jämställdhet kan också förminska olika problem som relaterar till jämställdhet mellan könen och dra mattan under det arbete som görs för att främja jämställdhet. Genom att förminska olika jämställdhetsrelaterade problem eller inte alls ser att dessa existerar, finns ju sedan inte heller något behov av att åtgärda problemen. I Finland är jämställdhet också något som nästan alla säger sig understöda (Ylöstalo, 2012: 14). Jämställdhet uppfattas som en så central del av västerländsk demokrati att man inte uttalat kan vara mot jämställdhet utan att tappa ansiktet. På grund av det här motsätter många sig istället förändringsarbete via själva begreppet jämställdhet, alltså i praktiken genom att man försöker skilja på "rätt" och "fel" sorts jämställdhet och vara emot det som man tycker är fel.

Enligt Ylöstalo (2012) är jämställdhetsarbete polyfont och innehåller alltså många olika tolkningar av vad jämställdhet är. Trots det här definierar man sällan begreppet jämställdhet när man jobbar för att främja jämställdhet (ibid.). Ylöstalo (2012: 13) har i sin doktorsavhandling undersökt två arbetsplatsers jämställdhetsarbete, och hennes informanter definierade jämställdhet på väldigt olika sätt. Någon av informanterna ansåg att jämställdhet är att alla ska ha samma möjligheter och lika lön medan någon annan sade att jämställdhet är att folk har lite olika behov och att man därför behöver behandla folk olika. Också i en enskild persons svar avspeglades ibland olika uppfattningar om jämställdhet, eftersom jämställdhet får olika betydelse i olika kontexter. Trots de här tvetydigheterna konstaterar Ylöstalo (ibid.)

att man kan se att människor *upplever* begreppet jämställdhet mellan könen som självklart. Alla de tillfrågade hade nämligen något svar på frågan om vad jämställdhet i arbetslivet betydde för dem. Den här föreställningen om att jämställdhet är något självklart syns också i läroplanen, där man på många ställen lyfter upp jämställdhet mellan könen, men utan att definiera vad man menar med begreppet.

Begreppet jämställdhet får alltså olika betydelser i olika sammanhang, men begreppets innebörd förändras också med tiden (Ylöstalo, 2012: 14). De olika definitionerna på jämställdhet visar också på hur man tänker att kön och förhållanden mellan könen är på en viss plats vid en viss tidpunkt. Samtidigt producerar de här uppfattningarna kön och förhållanden mellan könen. Enligt Ylöstalo (ibid.) kan vissa av definitionerna på jämställdhet till och med sägas upprätthålla könade hierarkier, istället för att ta isär dem. Ett exempel på detta är att man ibland definierar kvinnor som lika bra som män eller att man undersöker jämställdhet genom att se på hur bra kvinnor har lyckats uppnå samma samhällsliga ställningar som män. Men på det här sättet blir det män och manlighet som utgör normen som kvinnor behöver uppnå.

Ylöstalos (2012: 17-18) delar in uppfattningar om jämställdhet i tre olika perspektiv: jämställdhet som lika rättigheter, jämställdhet som baserar sig på könsskillnad och intersektionell jämställdhet. Jämställdhet som lika rättigheter baserar sig på ett likhetstänkande, jämställdhet som baserar sig på könsskillnad handlar om att kvinnor och män i grunden är olika, medan intersektionell jämställdhet innebär ett bredare perspektiv på jämställdhet som inkluderar också andra kategorier än enbart kön, som till exempel sexualitet, etnicitet och ålder. Ylöstalo motiverar sin kategorisering med att man även i feministisk teori hittar liknande synvinklar, till exempel i begreppen jämlikhet, könsskillnad och mångfald¹³. Hon betonar ändå att en dylik tredelning inte är huggen i sten, och att gränserna mellan hennes kategorier är inte knivskarpa. Tvärtom går kategorierna mycket in i varandra, och till exempel kategorin intersektionell jämställdhet innehåller i sig själv många motstridigheter och kunde enligt Ylöstalo ha delats in i egna underkategorier. Hon har ändå valt att göra just den här tredelningen eftersom den enligt henne åskådliggör olika synsätt på jämställdhet på ett tydligt sätt, så att man får syn på olika perspektiv på jämställdhet.

¹³ Ylöstalo (2012: 17) hänvisar här till de engelska begreppen *equality*, *difference* och *diversity*

Ylöstalos (2012: 124) första kategori är en syn på jämställdhet som lika rättigheter. Detta synsätt ligger väldigt nära ett likhetstänkande, som i sin tur ligger nära ett tänkande om könsneutralitet. Enligt detta synsätt ska alla människor bemötas på samma sätt, eftersom alla är lika värda även om de är olika (ibid.). I det här perspektivet betonas också individens ansvar för sin egen position. Perspektivet har kritiserats för att osynliggöra könade maktstrukturer och upprätthålla en skenbar könsneutralitet istället för att vidkännas skillnader/orättvisor och åtgärda dem (se Honkanen, 1997). Till exempel visar Gordon och Lahelma (1998: 178) hur könsneutralitet i grundskolans läroplaner på 1990-talet ledde till att lärarna i praktiken inte fick några verktyg för att försöka utjämna de stora vitsordsskillnaderna som bevisligen fanns mellan flickor och pojkar som grupper. Ylöstalos (2012: 180) andra kategori är en syn på jämställdhet som baserar sig på könsskillnad. Det här synsättet kan liknas vid ett särartstänkande. Ur det här perspektivet kan könsskillnad berättiga att man bemöter flickor och pojkar olika, eftersom grupperna har olika utgångslägen. Olika bemötande anses då kunna leda till ett rättvist slutresultat. I Gordon och Lahelmas (1998: 178) exempel skulle man ur det här perspektivet se könsskillnad som en orsak att bemöta flickor och pojkar olika eftersom det gynnar ett rättvist slutresultat (att minska på vitsordsskillnaderna mellan grupperna och t.ex. ge mer stöd åt dem som behöver mer stöd). Ylöstalos (2012: 125, 231) tredje jämställdhetsperspektiv är intersektionell jämställdhet, enligt vilket man strävar efter att bredda perspektivet på lika rättigheter till att gälla även andra skillnader än enbart kön, till exempel etnicitet och sexuell jämlikhet. Ylöstalos två första kategorier, alltså jämställdhet som lika rättigheter och jämställdhet som baserar sig på könsskillnad är de mest centrala i min studie.

Jag har nu redogjort för mina centrala analysverktyg som jag använder i kapitel 4.1 när jag analyserar jämställdhet i läroplanen. I följande kapitel 3.2 redogör jag för teori om kulturell mångfald.

3.2 Kulturell mångfald

Enligt Stuart Hall (2003: 233) är mångkulturalism ett begrepp som sträcker sig i olika riktningar. Trots att begreppet har spridits har dess betydelse ändå inte stabiliserats eller klarnat. Jag tolkar ordet mångkulturalism (eng. *multiculturalism*, fi. *monikulttuurisuus*) som

en motsvarighet till begreppet kulturell mångfald som används i läroplanen 2014. Enligt Hall (ibid.) är både begreppet mångkulturalism, och många andra närbesläktade termer som "ras", etnicitet, identitet och diaspora så diskursivt otydliga att man endast kan använda dem som övergripande termer. Eftersom vi saknar tydligare begrepp för att tala om de problem vi vill adressera måste vi ändå fortfarande använda och undersöka den här termen. Enligt Ella Shohat & Robert Stam (ibid. s. 1) har man under 1990-talet kunnat se ett ökat akademiskt intresse för frågor som har med ras, kön, nation, sexualitet och andra identitetskategorier att göra. Olika forskningsfält har utvecklats på grund av detta, till exempel postkolonialism, transnationalism, *diaspora studies* och just mångkulturalism, alla forskningsfält med sina egna särskilda tyngdpunkter. Shohat & Stam (ibid.) argumenterar ändå för att alla frågor som de här disciplinerna undersöker måste diskuteras i relation till varandra, eftersom samhällen och nationer inte existerar autonomt, utan i en komplex och global värld där allting påverkas och har påverkats av den koloniala processen.

Debatterna om ordet mångkulturalism ser olika ut i olika nationella, institutionella och diskursiva kontexter. I till exempel länder som Kanada och Australien har mångkulturalism kommit att syfta på officiella myndighetsprogram som skapades för att blidka och i viss mån stärka minoriteters ställning genom att erbjuda ett minimum av representation inom det existerande politiska systemet (Shohat & Stam, 2003: 6). Den här formen av mångkulturalism har kritiserats som ett försök till att assimilera minoriteterna med majoritetsbefolkningen. Begreppet mångkulturalism är alltså allt skiftande, pluralistiskt och beroende på tidpunkten. Det existerar i relation till olika institutioner, diskurser, grupper, samhällen och nationalstater. Det är därför omöjligt att entydigt definiera ett så brett begrepp som mångkulturalism, men man kan istället schemalägga och visa på olika och till och med motstridiga diskurser som ryms inom begreppet. Shohat & Stam (ibid. s. 6-7) använder ordet som en beteckning för en samling av akademiskt arbete som kritisk engagerar sig med frågor om maktförhållanden som grundar sig i praktiker och diskurser som har med kolonialism, imperialism och rasism att göra och för dem beskriver ordet mångkulturalism framför allt en debatt.

I debatterna om begreppets betydelse glömmar man många gånger bort vilka viktiga resultat som faktiskt åstadkommit inom det akademiska fältet som arbetar med frågor som rör mångfald. Sådana resultat är till exempel analyser av minoritetsrepresentationer, kritik mot rasism och imperialism inom media, arbete med kolonial och postkolonial diskurs och representation, ett teoretiserande av tredje världen, det diaspora och ursprungsbefolkningar,

vithetsstudier, en kritisk analys av globalisering samt olika projekt inom antirasistisk och mångkulturell pedagogik (Shohat & Stam, 2003: 7). Det är ändå viktigt att skilja åt två delar av mångkulturalism, nämligen före det första det som Shohat & Stam kallar för det mångkulturella faktumet (*the multicultural fact*) och för det andra det mångkulturella projektet (*the multicultural project*). Det mångkulturella faktumet refererar till den uppenbara kulturella heterogeniteten i världen, alltså en mångfald av etniciteter, språk och religioner. Det mångkulturella projektet däremot syftar på att man omskapar sin syn på världshistorien och det nutida sociala livet ur ett dekolonialistiskt och antirasistiskt perspektiv (ibid.). Man kan i läroplanen 2014 se att i alla fall det mångkulturella faktumet finns noterat, i och med att man i läroplanen talar om kulturell mångfald.

Man kan också tala om *polycentrisk mångkulturalism*, vilket har kritiserats för att vara ett anti-amerikanskt eller anti-västerländskt begrepp, men som enligt Shohat & Stam (2003: 7) är ett sätt att kritisera eurocentrismen och dess narcissistiska tankemodell om att Europa och det europeiska är ursprunget till allt gott och all utveckling i världen. Eurocentrism bygger på ett förenklat tänkande som ser världen ur en enda privilegierad synvinkel och som också påverkar språket genom att organisera världen i binära hierarkier till Europas fördel (ibid. s. 8). Enligt Shohat & Stam har kvarlevor av århundraden av europeiskt kolonialvälde sipprat in i vardagligt språk och mediala diskurser, vilket har gett upphov till en påhittad känsla av självklar överlägsenhet och universalitet hos den västerländska kulturen. Det här syns till exempel i språkliga konstruktioner som “*våra* länder och *deras* stammar”, “*våra* religioner och *deras* vidskepelse”, “*vår* kultur och *deras* folklore”, “*vårt* försvar och *deras* terrorism”.

Sara Ahmed (2011, 2012) har undersökt vad mångfald “gör” inom institutioner och talat med människor som arbetar med mångfaldsfrågor om de praktiska svårigheterna med att kämpa för institutionella förändringar. Utgående sina intervjuer konstaterar Ahmed (2011: 12) att man genom att “ha en policy” för jämlikhet och mångfald kan upprätthålla en illusion om att en organisation i verkligheten är jämlik. Till exempel kan omnämmandet av ordet mångfald i ett dokument som beskriver utbildningsuppdrag vara ett sätt för en organisation att föreställa sig på ett visst sätt, som att mångfald är något man redan “har” eller “är” (ibid. s. 238). Ahmed (ibid. s. 11-12) beskriver också hur rum kan vara orienterade kring vissa kroppar, vilket gör att dessa kroppar kommer att känna sig hemma i de rummen, och också institutioner kan enligt Ahmed fungera som hem och göra att vissa kroppar trivs där i större utsträckning än andra.

Liksom Shohat & Stam (2003: 8) kritiserar också Ahmed (2011: 13) kritiska vithetsstudier med argumentet att man riskerar att cementera vithetens plats genom att man ifrågasätter vithet som fenomen. Även Ahmed tar upp problematiken med att tala om att vi befinner oss i ett "postrasifierat" eller "postrasistiskt" samhälle, eftersom rasismen fortfarande inte är "över". Ahmed betonar att vår samtid och våra kroppar präglas av postkoloniala och imperialistiska arv, även fast många i Finland och Sverige anser att "vi" har stått utanför Europas koloniala historia (Dahl 2011: 18; se också Keskinen et al., 2009). Enligt Ahmed (ibid. s. 239) är mångfald ett ord som har marknadsvärde, som universitet kan använda för att framställa sig själv som en lycklig plats där man uppskattar och välkomnar olikheter. Tyvärr har mångfaldspolitik kommit att handla om vad Ahmed kallar "imagehantering", alltså om att förändra *uppfattningarna om vithet* snarare än att förändra *organisationers vithet* (ibid. s. 240). Med Ahmeds ord använder man mångfald för att framställa sin organisation som "lycklig, trivsamt, antirasistisk och engagerad i jämlikhet" (ibid. s. 241). Ordet mångfald har också många gånger kommit att ersätta ordet rasism, eftersom det för många vita känns mindre laddat (ibid. s. 244), vilket är ytterst problematiskt.

Som jag har visat i detta kapitel 3 finns det många perspektiv på både jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald. Ylöstalo (2012) och Honkanen (1997) visar att jämställdhetsbegreppet inte är entydigt, och framför allt inte i en finländsk kontext, där ordet *tasa-arvo* kan syfta både på (miss)förhållanden mellan könen men också på ojämlikhet mer generellt. Shohat & Stams (2003) uppdelning av mångkulturalism i ett mångkulturellt faktum och ett mångkulturellt projekt ger verktyg för att studera olika typer av kulturell mångfald i läroplanen medan Ahmeds (2011, 2012) arbete om institutionell rasism och mångfald i sin tur ger redskap för att djupare analysera styrdokument som vid första anblicken verkar måna om mångfaldsfrågor. Hurdana diskurser om jämställdhet och kulturell mångfald kan man alltså hitta i läroplanen och vad får dessa diskurser för följder?

4 Analys

I det här kapitlet analyserar jag mitt material om jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald i läroplanen. I kapitel 4.1 undersöker jag hur läroplanen behandlar jämställdhet och sexuella trakasserier och i kapitel 4.2 analyserar jag kulturell mångfald, om den kulturella mångfalden kopplas ihop med alla elever och lärare eller enbart med vissa grupper, samt hur man i läroplanen talar om rasism. I båda mina analyskapitel undersöker jag även vilka skillnader som lyfts fram i läroplanen och vilka som förblir osynliga. Jag analyserar mitt material och visar hur olika, motstridiga diskurser om jämställdhet och kulturell mångfald existerar samtidigt och blandas ihop med varandra.

4.1 Jämställdhet mellan könen i läroplanen 2014

I läroplanen 2014 nämns begreppet "jämställdhet" 26 gånger: 7 gånger den längre formen av begreppet "jämställdhet mellan könen", och 19 gånger utan bestämningen "mellan könen", alltså "jämställdhet" (LP 2014). Ordet kön ingår i olika ord totalt 30 gånger i läroplanen. Sju av dessa gånger ingår ordet i begreppet "jämställdhet mellan könen". Ordet "kön" förekommer dessutom i ord som "könsroller", "könsbundna val", "könets mångfald", "köns sensitivt förhållningssätt" och i kontexter som "på grund av kön" och "oberoende av kön". Ordet "genus" nämns inte alls i läroplanen. Kvinnor och män nämns på två ställen i läroplanens allmänna delar, och båda gångerna handlar det om en hänvisning till en och samma lag, nämligen *Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män* (LP 2014: 10; ibid. s. 12 i en fotnot). Flickor och pojkar nämns två gånger i läroplanen medan sexualitet tas upp på sju ställen. Som jag diskuterar i kapitel 3.1 delar Ylöstalo (2012) upp olika uppfattningar om jämställdhet i tre kategorier: jämställdhet som lika rättigheter, jämställdhet som baserar sig på könsskillnad och intersektionell jämställdhet. I det här kapitlet analyserar jag läroplanens diskurser om jämställdhet genom de här tre kategorierna, och visar hur de olika diskurserna går in i varandra och emellanåt förekommer till och med i samma mening.

Trots att begreppet "jämställdhet" tas upp 26 gånger definieras begreppet ingenstans i läroplanen. På fyra ställen i läroplanen syftar begreppet på *Lagen om jämställdhet mellan*

kvinnor och män (LP 2014: 10, 12) som också i läroplanen kallas för *jämställdhetslagen* (ibid. s. 12, två gånger). I läroplanen skriver man följande om jämställdhetslagen:

Jämställdhetslagen förpliktar alla läroanstalter att se till att alla har *lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön*. (LP 2014: 12, min kursivering)

Här betonar man alltså allas lika rättigheter, vilket jag tolkar som en diskurs om jämställdhet som lika rättigheter (Ylöstalo, 2012: 124). Läroplanen innehåller också en hänvisning till en specifik lagparagraf i ovannämnda jämställdhetslag, och i jämställdhetslagen definierar jämställdhet på följande sätt:

Jämställdhet vid utbildning och undervisning

Myndigheter och utbildningsanordnare samt andra sammanslutningar som tillhandahåller utbildning eller undervisning ska se till att *flickor och pojkar samt kvinnor och män har lika möjlighet till utbildning och avancemang inom yrket samt att undervisningen, forskningen och läromedlen stöder syftet med denna lag*. Vid utbildning och undervisning ska jämställdhet främjas med hänsyn till barnens ålder och mognad.

(Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män (609/1986) 5 §, min kursivering)

Också jämställdhetslagen betonar lika möjligheter till utbildning, så läroplanens diskurs om jämställdhet som lika rättigheter verkar alltså på det här stället komma direkt från jämställdhetslagen som reglerar utbildningen. Jämställdhetslagen tar ändå upp grupperna flickor och pojkar, samt kvinnor och män, alltså könade grupper. Som Ylöstalo (2012: 28) konstaterar är syftet med Finlands jämställdhetslag uttryckligen att förhindra diskriminering på basis av kön och att förbättra kvinnors ställning framför allt i arbetslivet, medan andra grunder för diskriminering länge saknades i lagen. Idag noterar lagen ändå att dess syfte också är att motverka diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck (Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 609/1986) 1 §). I lagen verkar alltså finnas en strävan mot ett mer intersektionellt perspektiv på jämställdhet, eller i alla fall mot en mindre binär syn på kön.

I läroplanen hänvisar man också till jämställdhetslagen i samband med att man slår fast att alla skolor är skyldiga att utarbeta en jämställdhetsplan (LP 2014: 10). Som jag diskuterar i kapitel 2.5 beror det här kravet på en skolspecifik jämställdhetsplan på en förändring i den

finländska jämställdhetslagen (Jääskeläinen et al. 2015: 5). Att alla skolor inom den grundläggande utbildningen ska ha en egen jämställdhetsplan är alltså ett nytt krav jämfört med den tidigare läroplanen för den grundläggande utbildningen från 2004. Enligt läroplanen ska en jämställdhetsplan antingen ingå i skolans skolspecifika läroplan, eller vara ett skilt dokument. Läroplanen slår också fast hur ofta en jämställdhetsplan ska utarbetas:

Enligt lagen ska en jämställdhetsplan utarbetas årligen i samarbete med personalen och eleverna; istället för en årlig genomgång kan planen utarbetas för högst tre år i sänder (LP 2014: 10).

En jämställdhetsplan ska alltså göras varje år, men kan också göras endast vart tredje år. Den här formuleringen gör det ganska otydligt för läsaren att tolka hur ofta man egentligen ska göra en jämställdhetsplan. Den här formuleringen låter som att man i läroplanen vill lyfta upp jämställdhet som ett viktigt tema, och att en jämställdhetsplan därför ska göras varje år. Men i praktiken räcker ändå vart tredje år, vilket innebär att man inte prioriterar att en jämställdhetsplan faktiskt ska göras varje år. Då är det intressant varför man alls skriver ut att planerna ska göras varje år, om det ändå räcker med vart tredje år. Eventuellt kan det här ha att göra med att man tänker sig att jämställdhet är något som vi redan *har* i Finland, eller nästan har, och därför inte behöver arbeta så aktivt för (Ylöstalo, 2012: 15; se också Martinsson et al., 2017), och att det därför räcker med att göra en jämställdhetsplan vart tredje år.

Varje skola ska alltså ha en jämställdhetsplan som ska uppdateras minst vart tredje år, eventuellt oftare. Läroplanen innehåller ändå inga direktiv beträffande vad en jämställdhetsplan ska innehålla. Enligt Maj-Len Engelholm (2019) hittar man förslag på vad en jämställdhetsplan kan innehålla i Utbildningsstyrelsens guide *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen et al., 2015). Guiden diskuterar könade praktiker i skolan med utgångspunkt i jämställdhetslagen och den nya läroplanen, och dess syfte är att “uppmuntra och hjälpa att skolor som ordnar grundläggande utbildning att göra ett effektivt jämställdhetsarbete” (ibid. s. 7). Enligt Salla Tuori (2017: 102) kan guiden *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* beskrivas som normkritisk i förhållande till kön och sexuell läggning. Guiden diskuterar olika aspekter av både kön och sexualitet, till exempel könsuppdelning i utbildningen, könsmångfald, sexuella trakasserier och genusmedveten undervisning. Guiden innehåller också en ordlista med viktiga ord där man bland annat tar

upp könsneutralitet och att en skenbar könsneutralitet kan ha en diskriminerande inverkan om man inte beaktar könsuppdelningen i verkligheten (Jääskeläinen et al., 2015: 67). Ett helt kapitel på tio sidor ägnas också åt att diskutera hur en jämställdhetsplan i skolorna kunde se ut och hur man kan göra upp en sådan.

Jämställdhetsguiden (Jääskeläinen et al., 2015) tar alltså upp viktiga frågor och den innehåller konkreta beskrivningar av vad olika ord betyder och på hur man kan arbeta för att främja jämställdhet i skolan. På så sätt verkar den vara ett bra hjälpmedel för jämställdhetsarbete i skolan. En sak som är problematiskt beträffande skolors jämställdhetsarbete är ändå att jämställdhetsguiden inte verkar vara obligatorisk läsning för lärarna. Läroplanen är det dokument som alla lärare förväntas läsa och den innehåller inga konkreta riktlinjer eller direktiv angående hur en jämställdhetsplan ska göras upp. Jämställdhetsguiden nämns faktiskt inte heller alls i läroplanen. Det verkar alltså som att läroplanen slår fast att en jämställdhetsplan är obligatorisk för skolorna, medan jämställdhetsguiden diskuterar hur man i praktiken kan förverkliga en jämställdhetsplan. Det här är intressant eftersom det innebär att det i praktiken alltså är upp till varje skola att på egen hand skapa en sådan jämställdhetsplan som man tycker är bra. Om en skola vill satsa på jämställdhet och göra en jämställdhetsplan med konkreta verktyg för sina lärare så verkar det finnas bra hjälpmedel i jämställdhetsguiden. Att läroplanen inte omfattar några krav på innehåll i jämställdhetsplanen lämnar ändå utrymme för varje skola att tolka jämställdhet på sitt eget sätt, vilket kan leda till väldigt olika definitioner (se Ylöstalo, 2012: 13) och på så sätt till väldigt olika jämställdhetsplaner. Vidare finns en möjlighet att skolor redan kan uppfatta sig som jämställda (Ylöstalo, 2012; Martinsson et al., 2017) vilket kan göra att jämställdhetsplanen närmast blir en formalitet, i jämförelse med regeringen Sipiläs lägesbeskrivning om att kvinnor och män är jämställda i Finland (Harala, 2015).

4.1.1 Flickor, pojkar och könets mångfald

I läroplanen finns också en diskurs om jämställdhet som jag tolkar att baserar sig på könsskillnad (Ylöstalo, 2012: 180). Det tydligaste exemplet på detta är att man pratar om flickor och pojkar. Orden "Flickor" och "pojkar" nämns ändå endast på två ställen i hela läroplanen, på 555 sidor. Det ena stället där man talar om flickor och pojkar är när man beskriver utbildningens uppdrag:

Den grundläggande utbildningen ska på ett jämlikt sätt uppmuntra *flickor och pojkar* i studierna i olika läroämnen och öka kunskapen och insikten om *könets mångfald*.

(LP 2014: 16, mina kursiveringar)

Det vi ser här är alltså en diskurs om eleverna som könade grupper. Båda grupperna, flickor och pojkar, ska på ett jämlikt sätt uppmuntras i sina studier. I samma mening talar man ändå om “könets mångfald”, som är ett begrepp som inte förekom i den föregående läroplanen från 2004 (LP 2004). Enligt SETA:s guide för lärare *Opitaan yhdessä - Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus* (Karvinen, 2016) kan begreppet “könets mångfald” betyda många olika saker. För det första innebär tal om könets mångfald en förståelse för att kön inte är något som är entydigt indelat i endast två kategorier (Karvinen, 2016: 8). På det här sättet utmanar begreppet den binära uppfattningen om att det endast finns två kön, kvinnor och män, och att de är varandras motpoler. Det finns många infallsvinklar till begreppet beroende på om man talar om genetiska, utvecklingsmässiga, hormonella, fysiologiska, psykiska, sociala eller kulturella egenskaper. När man talar om könets mångfald vidkänns man det faktum att var och en upplever sitt kön på olika sätt, att var och en av oss har ett mångfacetterat kön.

Användningen av begreppet “könets mångfald” i läroplanen skulle kunna tyda på att man erkänner olika könsidentiteter som överskrider kategorierna “flicka” och “pojke”, alltså transidentiteter. Å andra sidan skulle “könets mångfald” också kunna syfta på att det finns olika könsidentiteter *inom* kategorierna flicka och pojke, alltså att läroplanen vill betona att det finns olika sorters femininiteter hos flickor och maskuliniteter hos pojkar. Baserat på den här meningen är det alltså inte entydigt om läroplanen vidkänns endast två kön eller flera. Dessutom nämns könets mångfald i samma mening som man talar om flickor och pojkar, och att *flickor och pojkar* ska få “ökad kunskap och insikt” om könets mångfald. Detta kan tolkas som att läroplanen endast erkänner att det finns flickor och pojkar i skolan och att dessa grupper ska lära sig om könets mångfald. I en sådan tolkning förblir barn med könsidentiteter som inte passar in i kategorierna flicka eller pojke utanför diskursen och därmed osynliga i läroplanen.

Går man till guiden *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen et al., 2015: 13, 66) hittar man begreppet “könets mångfald” och en definition där det konstateras att

begreppet omfattar “alla kön och könsidentiteter och sätt att uttrycka kön” (ibid. s. 13). Man talar i guiden om människor, flickor, pojkar, män, kvinnor och ”något annat kön”, och man skriver rakt ut att alla barns uppfattning om det egna könet inte passar in i ett binärt könssystem (ibid. s. 14). Dessutom tar man i jämställdhetsguiden upp könsminoriteter, till exempel transkönade, transvestiter, transgender, intergender och genderqueer (ibid. s. 66). Liksom i fråga om jämställdhetsplaner som jag diskuterar i början av det här kapitlet ser vi alltså att jämställdhetsguiden fungerar som ett komplement till läroplanen. Jag ser det ändå som problematiskt att läroplanen inte definierar “könets mångfald”, och att det inte är säkert att alla lärare läser jämställdhetsguiden och tar del av dess definitioner och hjälpmedel. En möjlig orsak till att läroplanen inte definierar könets mångfald och till exempel talar om andra könsidentiteter än män och kvinnor kan vara att läroplanen regleras av Finland lag, som idag fortfarande endast erkänner två juridiska kön (Lag om fastställande av transsexuella personers könstillhörighet 563/2002, 1§). Det blir ändå väldigt motstridiga diskurser att läroplanen i samma mening talar dels om flickor och pojkar, och dels om könets mångfald, utan att närmare precisera vad som avses.

Ett annat ställe där man kan se en diskurs om jämställdhet som baserar sig på könsskillnad är i introduktionen till kapitlet om årskurs 7-9, under rubriken *Att växa som medlem i gemenskapen*, där man skriver att:

Individuella skillnader i elevernas utveckling, också mellan pojkar och flickor, blir tydligare och inverkar på skolarbetet (LP 2014: 321).

Enligt Martti Siimes (Utbildningsstyrelsen, 2004: 8) beaktar dagens skola inte de fysiska och psykosociala följderna av puberteten i tillräcklig utsträckning. Siimes menar att utvecklingskillnaderna mellan pojkar och flickor är som störst i åldern 13,5 (då man vanligen går på årskurs 7) och att skillnaderna borde beaktas i läroplanen för att inte försätta pojkar i en sämre position än flickor. Till exempel borde inte avgörande livsval göras just i den här kritiska åldern. I ljuset av Siimes resultat tolkar jag citatet ur läroplanen som att man har valt att betona skillnader mellan pojkar och flickor med puberteten i åtanke. I samma mening talar man ändå också om *individuella* skillnader mellan eleverna, vilket kan tolkas som en uppfattning om jämställdhet som lika rättigheter. I exemplet finns alltså både en diskurs om elever som könade grupper (“flickor och pojkar”), och en diskurs om elever som individer, som alltså betonar likhet (“individuella skillnader”).

Man talar alltså i citatet både om individuella skillnader och om könade skillnader, men man definierar inte hurdana skillnader man avser, inte på vilket sätt de påverkar skolarbetet och viktigast av allt, man skriver inte ut hur det här ska beaktas i undervisningen. Innebär meningen att flickor och pojkar ska bemötas *olika* på grund av skillnader i deras utveckling (jämsällldhet som baserar sig på könsskillnad)? Eller kan man tolka meningen som att de individuella skillnaderna är de huvudsakliga skillnaderna man vill betona, och att alla elever kanske därför borde bemötas *lika*? Och framför allt - om individuella skillnader och skillnader mellan pojkar och flickor blir tydligare och inverkar på skolarbetet i årskurs 7 - vad innebär det här i praktiken för en lärare? Enligt Utbildningsstyrelsens (2004: 6) rapport kan man se kunskapsskillnader mellan grupperna flickor och pojkar, som har lett till att eleverna bedöms olika. Förhoppningsvis är tanken i läroplanen inte att lärare ska bedöma flickor och pojkar olika på grund av skillnader i utvecklingen, men inte heller detta kan man veta med säkerhet eftersom läroplanen inte förklarar vad man avser. Som jag visat i tidigare exempel i det här kapitlet får en brist på definitioner som följd att tolkningen faller på enskilda lärare, vilket är problematiskt för att människor definierar jämsällldhet på väldigt olika sätt, både mellan olika individer och från en situation till en annan (Ylöstalo, 2012: 13).

Läroplanen talar alltså både om flickor, pojkar och könets mångfald. En annan formulering som kommer upp på flera ställen i läroplanen är att man betonar att eleverna ska stödjäs att göra olika val "utan könsbundna modeller". Läroplanens kapitel 3 diskuterar den grundläggande utbildningens uppdrag och allmänna mål, och där tar man upp att:

Varje elev ska få hjälp med att upptäcka sina möjligheter och skapa sin lärtig *utan könsbundna rollmodeller*. (LP 2014: 16, min kursivering)

Det här tolkar jag som en diskurs om jämsällldhet som lika rättigheter (Ylöstalo, 2012: 124), eftersom man skriver "varje elev", vilket sätter fokus på individen, vilket i sin tur är vanligt för detta perspektiv på jämsällldhet. Dessutom lyfter man upp att eleverna ska få hjälp att skapa sin lärtig *utan könsbundna rollmodeller*, vilket jag tolkar som att man ska sträva efter att bemöta alla elever på samma sätt. Det förblir ändå oklart på vilket sätt eleverna ska få hjälp att upptäcka sina möjligheter och skapa sina "lärtigar" utan könsbundna rollmodeller. För det första definierar man inte vad man avser med "könsbundna rollmodeller", och för det andra skriver man inte ut hur man i praktiken ska "ta bort" de här påstådda könsbundna

rollmodellerna. “Utan könsbundna rollmodeller” låter som en strävan efter könsneutralitet, och som att man vill att allt som har med kön att göra ska suddas ut. Om man tänker sig att lärare i egenskap av lärare är rollmodeller för eleverna, och man utgår från att varje lärare har någon könsidentitet, så låter det som att alla lärare på något sätt borde göra sig själva könsneutrala för att inte påverka eleverna på ett könsbundet sätt. Det här är ju ändå i praktiken omöjligt, eftersom lärare mycket som har med kön att göra är omedvetet. En annan tolkning av meningen är att lärare inte i sin undervisning ska lyfta upp rollmodeller för eleverna som på något sätt är stereotypiskt könsbundna, till exempel beträffande yrkesval. Med andra ord att lärare inte endast ska lyfta upp kvinnor som är sjukskötare och barnträdgårdslärare samt män som är poliser och elektriker. Det förblir ändå oklart och upp till läsarens tolkning vad som egentligen menas i citatet.

Lite senare i samma kapitel 3 om utbildningens mål talar man om elevernas framtida yrkesval och att:

Eleverna ska få hjälp med att upptäcka yrken som intresserar dem och att välja lämpliga fortsatta studier *utgående från sina egna förutsättningar, medvetna om traditionella könsrollers och andra rollmodellers inverkan.* (LP 2014: 23, min kursivering)

I det här fallet lyfter man upp att eleverna ska bli *medvetna* om traditionella könsrollers inverkan. Enligt Utbildningsstyrelsens (2004: 5) rapport finns det anmärkningsvärda skillnader mellan flickor och pojkar beträffande val av fortsatta studier på andra stadiet, alltså efter årskurs 9. Ungefär hälften av pojkarna väljer att fortsätta till gymnasiet medan den andra hälften väljer yrkesläroanstalter. Av flickorna väljer närmare två tredjedelar att fortsätta till gymnasiet medan en dryg fjärdedel fortsätter på yrkesläroanstalter. Dessutom är det utmärkande för både andra och tredje stadiets utbildning att flickor mer fördomsfritt söker till mansdominerade branscher än pojkar söker till kvinnodominerade branscher (ibid.). Jag tolkar citatet ovan som att man i läroplanen är medveten om att det finns sådana här skillnader mellan grupperna flickor och pojkar, och att man i den här meningen vill fästa uppmärksamhet på detta och få alla elever att välja framtida studier på ett mindre könsstereotypiskt sätt och istället mer utifrån sina egna, individuella förutsättningar. Det här låter som en strävan efter könsneutralitet och jag tolkar därför meningen som ett exempel på en diskurs om jämställdhet som lika rättigheter (Ylöstalo, 2012: 124). Enligt meningen ovan verkar läroplanen utgå från att det finns något som traditionella könsroller, men man beskriver inte vad dessa kan vara eller hur eleverna ska bli medvetna om dessa könsrollers inverkan på

deras yrkes- och studieival. Detta gör som jag tar upp i tidigare exempel att det igen en gång blir på varje lärares ansvar att tolka vad meningen betyder, och att varje lärare kan göra väldigt olika tolkningar (se Ylöstalo, 2012: 13).

4.1.2 Könssensitivitet och jämställdhet i språkval

I kapitel 4 diskuterar läroplanen skolans “verksamhetskultur”, och här finns tecken på en viss normkritisk medvetenhet:

Verksamhetskulturen formas av både *medvetna och omedvetna, och ibland även oavsiktliga, faktorer*. Verksamhetskulturen påverkar alla som tar del av den, oberoende av om de är medvetna om dess betydelse och effekter eller inte. De vuxnas sätt att agera överförs till eleverna, som tillägnar sig skolans värden, attityder och vanor. Till exempel överförs modeller för kommunikation och språkbruk samt *könsroller* till eleverna. För att utveckla verksamhetskulturen är det viktigt att fundera över verksamhetskulturens inverkan och lägga märke till *icke-önskvärda drag* och korrigera dem.

(LP 2014: 25, mina kursiveringar)

Man är alltså i läroplanen medveten om att också omedvetna och oavsiktliga beteenden, attityder, vanor och även könsroller påverkar eleverna i skolan, och här lyfter man explicit fram de vuxna, som är de som påverkar eleverna. Det här stycket är ändå ett typiskt exempel på de vaga formuleringar som förekommer ofta i läroplanen. Man noterar att det finns sådant som man önskar att *inte* ska föras vidare till eleverna (“icke-önskvärda drag”), men man definierar inte vad som räknas som ett sådant drag. Det här gör igen en gång att tolkningen faller på den enskilda läraren, vilket jag redan tidigare har visat att är problematiskt (se Ylöstalo, 2012: 13).

Också när man i läroplanens allmänna delar diskuterar arbetssätt utgår man från att det finns attityder och rutiner som är könsbundna och att detta är något negativt:

Vid val av arbetssätt ska man sträva efter att *identifiera och förändra könsbundna attityder och rutiner.*” (LP 2014: 29, min kursivering)

När jag läser meningen väcks många frågor. Hurdana attityder och rutiner menar man? Handlar det om könsbundna attityder hos eleverna, hos lärarna eller i båda grupperna? Varför är könsbundna attityder och rutiner något negativt som behöver förändras? Hur ska man förändra dem? Jag tolkar det här som en diskurs om jämställdhet som baserar sig på könsskillnad (Ylöstalo, 2012: 180), eftersom man talar om att det finns attityder och rutiner som är könsbundna och att man ska försöka förändra dem. I undervisningen i musik i årskurs 7-9 tar läroplanen också upp könsbundna mönster, men den här gången finns en tvetydighet beträffande om dessa mönster verkligen existerar:

Vid valet av arbetssätt ska målet vara att *bryta eventuella könsbundna mönster som förekommer inom musikkulturen och i musikundervisningen.* (LP 2014: 498, min kursivering och understrykning)

Här har man alltså lagt in ordet “eventuella”, vilket gör att läsaren själv får tolka om det överhuvudtaget finns könsbundna mönster inom musikkulturen eller inte. Enligt den här meningen behöver en lärare som anser att det inte finns könsbundna mönster inte heller beakta några sådana, vilket igen går att återknyta till det som Ylöstalo (2012: 13) konstaterar om att alla tolkar jämställdhet på olika sätt.

I de två föregående exemplen ser vi alltså en diskurs om jämställdhet som baserar sig på könsskillnad och med värderingen att det finns attityder, rutiner och mönster som är könsbundna på ett negativt sätt och behöver förändras. Läroplanen slår också fast att undervisningen i skolan ska ha ett könssensitivt förhållningssätt:

Under grundskoletiden utvecklas elevernas uppfattning om *sin egen sexuella identitet och sexualitet.* En lärande organisation främjar genom sina värderingar och sin praxis *jämställdhet mellan könen* och stödjer eleverna i deras identitetsskapande. Undervisningen ska ha ett *könssensitivt förhållningssätt.* Skolan ska uppmuntra eleverna att upptäcka sina egna möjligheter och att förhålla sig till olika läroämnen, göra val och binda sig till studierna *utan könsbundna rollmodeller.* Genom val och utveckling av lärmiljöer, arbetssätt och undervisningsmaterial ger man synlighet åt och visar respekt för *den mänskliga mångfalden.*” (LP 2014: 27, mina kursiveringar)

Ordet “könssensitiv” definieras inte i läroplanen och inte heller i jämställdhetsguiden (Jääskeläinen et al., 2015). Setas guide för lärare om hur man kan beakta köns- och

sexualitetsmångfald i undervisningen öppnar däremot upp termen bland annat genom att beskriva övningar där läraren tillsammans med sin klass kan undersöka vilka stereotyper det finns om flickor och pojkar (Karvinen, 2016: 24-25). Ett könssensitivt förhållningssätt i undervisningen kunde då till exempel innebära att man som lärare för det första själv är medveten om normer och stereotyper beträffande kön och därefter försöker undvika att förstärka dem i sitt bemötande av eleverna. Ett könssensitivt bemötande verkar alltså handla om att ta kön i beaktande genom att medvetet undvika att förstärka könsnormer. På så sätt skulle könssensitivitet handla om jämställdhet som baserar sig på könsskillnad (Ylöstalo, 2012: 180).

I läroplanen har man också valt att använda pronominet *hen* som tog med i Svenska Akademiens ordlista så sent som år 2015 (Milles, 2013: 127-128). Det här är en ändring jämfört med läroplanen från 2004 då man använde *hans eller hennes* (se t.ex. LP 2014: 12; LP 2004: 14). Ordet *hen* används totalt 276 gånger i läroplanen 2014 och då både i grundformen *hen* samt den böjda formen *hens*. Enligt Karin Milles (ibid.) sågs ordet ofta som ett politiskt ställningstagande innan det togs med i Svenska Akademiens Ordlista (SAOL), vilket gjorde att ordet sällan användes i myndighetsspråk. Numera är ordet inte lika kontroversiellt, men det kan ändå ses som ganska modernt att man har valt att använda ordet i läroplanen. Dessutom har man valt att använda ordet i läroplanen *innan* ordet *hen* togs med i SAOL, eftersom läroplanen ju slogs fast 2014. Å andra sidan kan man fråga sig om användningen av ordet *hen* i läroplanen verkligen är ett politiskt ställningstagande, eller om man helt enkelt har valt att använda det mest praktiska, och kortaste, ordet. Oberoende så öppnar användningen av ordet *hen* upp kön på så sätt att man i alla fall inte förstärker en binär könsuppfattning, som man gör när man skriver "hans eller hennes".

I Utbildningsstyrelsens (2004: 5-6) rapport om samband mellan kön och inlärningsresultat i skolan konstateras att flickor generellt behärskar språk bättre än pojkar, medan pojkar som grupp är starkare än flickor i naturvetenskapliga ämnen. Till exempel har pojkar klart oftare än flickor svårigheter med språkfärdigheter, till exempel läsning. Enligt rapporten har de här skillnaderna påverkat lärares bedömning av eleverna på så sätt att flickor har bedömts lindrigare i matematik och pojkar i språk. I läroplanen tas temat jämställdhet också upp som något som ska beaktas i samband med språkundervisningen:

Jämställdheten i språkval och språkstudier förstärks genom att man på varierande och intressanta sätt informerar om valmöjligheter i språken, genom att man *uppmuntrar eleverna att oberoende av kön fatta beslut om språkval utgående från sina individuella intressen*, genom att man behandlar teman mångsidigt och ur olika synvinklar och genom att man använder omväxlande och praktiska arbetsmetoder.

(LP 2014: 134-135, *Det andra inhemska språket finska/svenska*, min kursivering)

Det här citatet finns under beskrivningen av det andra inhemska språket (finska/svenska) för årskurs 1-2, men så gott som samma mening upprepas även i beskrivningarna av det andra inhemska språket för årskurs 3-6 och 7-9, samt även i beskrivningarna av främmande språk för alla tre årskursgrupper. Det är intressant att man tar upp temat jämställdhet i beskrivningar av språkstudier. Jag tolkar detta som att man i läroplanen är medveten om att det finns skillnader mellan hur många flickor och pojkar som väljer att studera språk och att man vill få fler pojkar att välja studier i främmande språk. Kön verkar alltså vara en faktor som påverkar elevers språkval, vilket alltså skulle behöva beaktas för att få till stånd en förändring. Det som betonas i texten är ändå att elevernas *individuella* intressen ska styra deras språkval, medan kön blir något som inte ska betonas. På det här sättet utgår man från ett synsätt på jämställdhet som lika rättigheter (Ylöstalo, 2012), fast det verkar som att man skulle behöva betona könsskillnad för att få fler pojkar att studera främmande språk.

Även i ämnet modersmål tar läroplanen för alla årskurser upp jämställdhet som ett tema som kopplas ihop med val av texter och arbetssätt:

Texterna och arbetssätten ska väljas så att eleverna bemöts jämlikt och jämställt oberoende av kön. (LP 2014: 330, *Modersmål och litteratur åk 7-9*)

Att bemöta elever jämställt kan betyda olika saker beroende på hur man definierar jämställdhet. Om man ser jämställdhet som att alla ska bemötas på samma sätt så utgår man från ett likhetstänkande och könsskillnad suddas alltså ut (Ylöstalo, 2012; Honkanen, 1997). Formuleringen "oberoende av kön" tolkar jag också som ett likhetstänkande, och i så fall kan man tolka hela meningen i citatet som en syn på jämställdhet som lika rättigheter. Om man däremot ser jämställdhet som att man ska bemöta människor olika eftersom alla har olika behov så utgår man från ett särartstänkande. Eftersom man i samma mening använder

formuleringen “oberoende av kön” låter det som en strävan efter könsneutralitet och då tolkar jag denna diskurs som en syn på jämställdhet som lika rättigheter (Ylöstalo, 2012: 125).

Enligt Utbildningsstyrelsens (2004: 5-6) rapport har pojkar svagare läsförmåga än flickor. Också i media har det rapporterats om att pojkar läser mindre än flickor (se t.ex. Löfgren, 2014). Kön verkar alltså vara en faktor som påverkar elevers läsande och läsförmåga. Läroplanen skriver inte ut varför man ska beakta jämställdhet i val av texter och arbetssätt i modersmålsundervisningen, men en möjlig tolkning är att man vill stärka pojkars läsförmåga. En annan tolkning kunde vara att eftersom den litterära kanon långt har dominerats av manliga författare, vill man kanske medvetet försöka läsa mer litteratur av kvinnliga författare så att flickor ska känna att texterna är relevanta för dem och bli motiverade att läsa mer. Om det är någon av de här sakerna man vill åstadkomma skulle man alltså behöva beakta skillnader mellan könen, men i citatet ovan tolkar jag synen på jämställdhet snarare som ett likhetstänkande (Honkanen, 1997; Ylöstalo, 2012: 124), eftersom man skriver “oberoende av kön”. Eftersom kön verkar vara en särskiljande faktor som påverkar elevernas resultat (läsförmåga), men som enligt läroplanen inte ska beaktas, leder det här antagligen inte till någon förändring.

4.1.3 Sexualitet och sexuella trakasserier

Eftersom det ur ett intersektionellt perspektiv aldrig helt går att lösgöra olika förtryckskategorier från varandra är det förutom att granska kön också relevant att undersöka vad läroplanen säger om sexualitet (se t.ex. Ylöstalo, 2012: 230). I läroplanen tar man upp sexualitet upp på sju ställen. Två av dem finns i läroplanens allmänna delar, först på ett ställe där man hänvisar till Finlands grundlag och slår fast att ingen får särbehandlas på grund av sexuell läggning (LP 2014: 12) och sedan på ett annat ställe där man tar upp att elevernas uppfattning om sin egen sexualitet och sexuella identitet utvecklas under grundskoletiden (ibid. s. 27). Sexualitet tas också upp fyra gånger som en del av ett läroämne: inom omgivningslära för årskurs 3-6 (LP 2014: 272), två gånger inom ämnet hälsokunskap¹⁴ för årskurs 7-9 (ibid. s. 470) och inom ämnet katolskt tro för årskurs 7-9 (ibid. s. 481). Det sista

¹⁴ Hälsokunskap i årskurs 7-9 motsvarar delvis omgivningslära för årskurs 3-6. I omgivningslära för årskurs 3-6 ingår även andra ämnesområden som på årskurs 7-9 blir egna läroämnen (se LP 2014)

stället i läroplanen där man nämner sexualitet är i kapitlet om årskurs 7-9 och då talar man om sexuella trakasserier.

Inom ämnet hälsokunskap för årskurs 7-9 ska eleverna bland annat få kunskap om “olika variationer av sexuell utveckling” (LP 2014: 470). Det här, samt att man i läroplanens allmänna delar tar upp att ingen får särbehandlas på grund av sexuell läggning, är ett synliggörande av att det *finns* olika sorters sexuella läggningar. Det står ändå ingenstans i läroplanen hurdana olika sexuella läggningar det finns, eller hur man definierar dem. Enligt Riitaoja (2013: 158) talade man inte i den föregående läroplanen från 2004 om skillnader i sexualitet och heteronormativitet var en norm som inte nämndes högt. Enligt Brunila & Ylöstalo (2015: 453-454) är det problematiskt att diskutera jämställdhet genom en heteronormativ diskurs, eftersom man då betonar skillnaderna mellan grupperna kvinnor och män, medan skillnader *inom* grupperna ignoreras. Enligt en heteronormativ diskurs är “alla är heterosexuella” och den som inte är det ses som onormal (Tuori 2017: 101). I denna nya läroplan vidkänner man alltså ändå att olika sexuella läggningar existerar, men läroplanen varken nämner eller diskuterar vilka dessa är.

I guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen et al., 2015) finns däremot en ordlista där man under ”sexuell läggning” berättar att det finns en mångfald av sexuella läggningar som omfattar homosexualitet, lesbiskhet, bisexualitet, heterosexuallitet och “andra sätt att definiera sin sexuella läggning” (ibid. s. 66). Igen ser vi alltså att jämställdhetsguiden fungerar som ett komplement till läroplanen, men det är fortfarande problematiskt att guiden inte nödvändigtvis är ett dokument som lärarna läser i samma utsträckning som läroplanen. Tuori (2017: 102) konstaterar att den nya läroplanen och guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga* kan beskrivas som normkritiska i förhållande till kön och sexuell läggning. Jag anser också att läroplanen och jämställdhetsguiden i kombination kan sägas vara normkritiska i förhållande till kön och sexualitet, men om man läser endast läroplanen är det enda som nämns i läroplanen “könets mångfald” och “olika sexuella läggningar”, men inget mer än detta för att öppna upp begreppen. På en formell nivå existerar alltså olika sorters sexuella läggningar i läroplanen, men i praktiken benämns inga sexuella läggningar och inga verktyg erbjuds för att utmana heteronormativitet (ibid. s. 101).

Läroplanen nämner sexuella trakasserier en enda gång. I Kapitel 15 i läroplanen beskrivs övergången från årskurs 6 till årskurs 7-9, och i denna del av läroplanen kan man läsa följande mening:

Eleverna ska stödjas att utveckla en gemenskap som inte godkänner varken mobbning, sexuella trakasserier, rasism eller annan diskriminering. (LP 2014: 319)

Det här är det enda som står om sexuella trakasserier i läroplanen. Enligt Elina Lahelmas (1996: 479) kategorisering av sexuella trakasserier i skolan kan man dela in sexuella trakasserier i fyra grupper, beroende på vem som trakasserar och vem som blir utsatt. Enligt henne kan en lärare eller en annan vuxen som hör till skolans personal trakassera någon från sin egen grupp eller elever, och elever kan för sin del trakassera andra elever eller lärare. Om man jämför det som står i läroplanen om sexuella trakasserier med Lahelmas kategorisering så märker man att ganska många former av sexuella trakasserier faller utanför det som läroplanen beskriver. Det ovannämnda citatet bygger på en diskurs där sexuella trakasserier är något som händer *mellan eleverna*. Det är *eleverna* som ska "stödjas att utveckla en gemenskap som inte godkänner sexuella trakasserier". Lärarna och andra vuxna i skolan förblir osynliga i denna diskurs och det är elevgruppens eget ansvar att inte trakassera varandra, även om läroplanen betonar att eleverna ska få stöd i detta. Som jag nämner i min inledning framkom i och med Metoo att man i många finländska skolor har problem med att lärare har trakasserat elever (se Ruda, 2017), men på det ställe i läroplanen där man tar upp sexuella trakasserier noterar man inte alls möjligheten att en lärare skulle trakassera en elev.

Förutom att läroplanen situerar sexuella trakasserier som något som händer endast mellan elever, så situeras sexuella trakasserier också uttryckligen till årskurs 7-9. Läroplanen är nämligen, som jag beskriver i kapitel 2, indelad årskursvis och enligt läroämne, så att årskurs 1-2, årskurs 3-6 och 7-9 beskrivs var för sig. På motsvarande ställen i läroplanen där man beskriver övergångarna till årskurs 1-2 och 3-6 nämns inte sexuella trakasserier (och inte heller rasism) utan enbart mobbning och diskriminerande beteende (LP 2014: 101, 166). På de här ställena i läroplanen nämner man inte heller att det är *eleverna* som ska utveckla en gemenskap som inte godkänner mobbning och diskriminering, utan man har istället valt att skriva att "Mobbning och diskriminerande beteende ska inte tillåtas [i skolan]" (ibid.). Det här visar på en diskurs i läroplanen inom vilken sexuella trakasserier överhuvudtaget inte verkar förekomma innan årskurs 7.

Det finns ändå forskning som visar att lekar, men också våld, med sexuella inslag förekommer hos barn, alltså mycket tidigare än årskurs 7. Till exempel har Tuija Huuki (2016) undersökt hur könad makt byggs upp i förskolebarns lekar och hon konstaterar att barns sexualiserade lek och den makt och det våld som ingår i den har studerats väldigt lite i Finland, men att den absolut finns. Huuki (ibid. s. 11) konstaterar också att man inom forskningen tyvärr ofta har lagt ansvaret på enskilda barn istället för att se på sexismen som finns i kulturen. I och med Metoo har det också kommit fram att elever i skolor, också i Åbo, har trakasserats av lärare tidigare än på årskurs 7 (Blomqvist, 2017, se också Suitiala & Ahnger, 2018). Det skulle alltså finnas goda skäl att också i läroplanen ta upp sexuella trakasserier tidigare än i årskurs 7-9.

Enligt läroplanen är det alltså eleverna som ska låta bli att trakassera (varandra) sexuellt, och de ska enligt läroplanen få stöd i detta. Läroplanen beskriver ändå inte hur detta ska gå till, alltså *hur* eleverna ska stödjas att utveckla en gemenskap som inte godkänner sexuella trakasserier, eller vem som ska hjälpa dem med detta. Eftersom läroplanen riktar sig till den undervisande personalen i skolan, så tolkar jag det som att läroplanen implicit menar att det är lärarna som ska stödja eleverna med detta. Men eftersom temat "sexuella trakasserier" inte situeras till något visst undervisningsämne (det är alltså på allas ansvar) ser jag en risk för att ingen vuxen diskuterar frågan med eleverna, eller arbetar med och mot sexuella trakasserier under annan arbetstid. Läroplanen ger inte heller några konkreta verktyg för lärare att arbeta mot sexuella trakasserier. Läroplanen definierar inte vad som räknas som sexuella trakasserier, utan det blir på lärarnas eget ansvar att tolka detta. Eftersom sexuella trakasserier i läroplanen situeras till årskurs 7-9 ser jag också en risk för att sexuella trakasserier som sker innan årskurs 7 *inte uppfattas som sexuella trakasserier*, utan istället som något annat. Det här är problematiskt och enligt ett reportage som Yle Åboland har gjort i april 2019 verkar lärare i Åboland sakna redskap för att ta itu med sexuella trakasserier och sexuellt våld mot barn (Hansson, 2019), vilket stöder min analys om att läroplanen inte ger tillräckliga verktyg för att motverka sexuella trakasserier i skolan.

Utbildningsstyrelsen har ändå år 2018 gett ut en handbok för att förebygga sexuella trakasserier i skolorna, *Handbok för att förebygga och ingripa i sexuella trakasserier i skolor och läroanstalter* (Granskog, Haanpää, Järvinen, Lahtinen, Laitinen & Turunen-Zwinger, 2018). Det är intressant att notera att guiden har kommit ut just år 2018, alltså året efter att

Metoo-rörelsen blev stor. Guiden nämns ändå inte i läroplanen, och är därför antagligen frivillig läsning för skolans personal. En annan fråga är sedan om lärare utöver allt annat jobb verkligen har tid att läsa handböcker som inte är obligatorisk läsning för dem.

Sammanfattningsvis innehåller läroplanen alltså flera olika diskurser om jämställdhet, både diskurser om jämställdhet som baserar sig på könsskillnad och diskurser om jämställdhet som lika rättigheter. Man nämner sexuella trakasserier på ett ställe men öppnar inte upp ämnet. Läroplanen definierar inte de begrepp man använder sig av, vilket gör att tolkningen blir på varje enskild individs ansvar. Det här gör att många olika tolkningar är möjliga. Jag återkommer till mina resultat i min avslutande diskussion (kapitel 5). I nästa kapitel analyserar jag hur kulturell mångfald behandlas i läroplanen.

4.2 Kulturell mångfald i läroplanen 2014

I det här kapitlet analyserar jag hur temat kulturell mångfald behandlas i läroplanen. Först beskriver jag hur många gånger olika relevanta begrepp och ord förekommer i läroplanen 2014. Begreppen jag analyserar i läroplanen är kulturell mångfald, mångkulturalism och rasism. Sedan diskuterar jag i vilka sammanhang de olika begreppen används i läroplanen 2014 och analyserar detta. Forskningsfrågorna jag undersöker i detta kapitel är: Hur behandlas kulturell mångfald i läroplanen? Kopplas kulturell mångfald ihop med alla elever och lärare eller endast med vissa grupper? Vilka skillnader lyfts fram och vilka förblir osynliga? Hur talas det i läroplanen om rasism?

I läroplanen 2014 nämner man begreppet "kulturell mångfald" nästan 150 gånger. Ordet "mångkulturalism" nämns inte alls i läroplanen. Man använder adjektivet "mångkulturell" 35 gånger i samband med olika substantiv. Till exempel talar man om "mångkulturella miljöer" (12 gånger), "mångkulturellt samhälle" (7 gånger), "mångkulturell identitet" (6 gånger), "mångkulturell värld/omvärld" (4 gånger), "mångkulturella situationer" (4 gånger), "mångkulturellt perspektiv" (1 gång) samt "mångkulturella inslag" (1 gång). Av de här 35 gångerna är en överväldigande majoritet i samband med undervisning i olika språk, som finska, engelska, samiska, främmande språk, modersmål (svenska) och svenska som

andraspråk. Tre gånger används adjektivet “mångkulturell” i samband med undervisning i katolsk tro, en gång i samband med ortodox tro och en gång i samband med omgivningslära.

Läroplanen nämner ordet “invandrare” nio gånger, ordet “invandrarelever” en gång och ordet “invandrarbakgrund” en gång. Ordet “rasism” nämns två gånger i läroplanen medan orden “etnicitet” och “ras” inte alls tas upp i läroplanen. Också Salla Tuori (2017: 110) noterar att läroplanen endast nämner rasism två gånger och konstaterar att båda gångerna är i samband med att man tar upp mobbning, diskriminering och trakasserier. Läroplanen benämner det finländska samhället som mångkulturellt, men det mångkulturella kopplas ändå ihop med invandring och elever med invandrarbakgrund och läroplanen problematiserar inte vithet eller finländskhet. Rasism behandlas inte i samband med mångkulturalism utan bara i samband med mobbning och trakasserier, vilket osynliggör all annan form av rasism än olika sorters trakasserier. Enligt Tuori återstår därför mycket normkritiskt arbete beträffande frågor om kulturell mångfald och ras/etnicitet i läroplanen. (Tuori, 2017: 110.)

De allra flesta gånger (över 100 gånger) som man i läroplanen nämner “kulturell mångfald” är i samband med undervisning i något språk, och då handlar det oftast om att det är ett mål med språkundervisningen eleverna ska lära sig mer om “kulturell mångfald”. “Kulturell mångfald” nämns dessutom 22 gånger i samband med något annat läroämne än språk. De här ämnena är bildkonst, livsåskådning, musik, gymnastik, geografi, slöjd och elevhandledning, till exempel:

Musikundervisningen ska utveckla en positiv och nyfiken inställning till musik och kulturell mångfald. (LP 2014: 153, *musik, åk 1-2*)

Gymnastiken ska bidra till att främja jämlikhet, jämställdhet och gemenskap samt stödja kulturell mångfald. (LP 2014: 313, *gymnastik, åk 3-6*)

Man granskar kulturell mångfald som en rikedom, en rättighet och en etisk fråga. (LP 2014: 484, *livsåskådning, åk 7-9*)

De här meningarna exemplifierar hur kulturell mångfald framställs generellt i läroplanen, nämligen som något positivt som undervisningen ska stärka.

Begreppet “kulturell mångfald” nämns endast nio gånger i läroplanens allmänna delar. De två första av dessa är i kapitel 2 i beskrivningen av skolans värdegrund, under rubriken “kulturell mångfald är en rikedom” (LP 2014: 14, två gånger). Begreppet tas också upp fyra gånger i kapitel 3 där man diskuterar utbildningens uppdrag och mål:

Undervisningen ska öka förståelsen för kulturell mångfald och hjälpa eleverna att se kulturer som en obruten följd av det förflutna, nutiden och framtiden, där var och en aktivt kan medverka (LP 2014: 16, *Den grundläggande utbildningens uppdrag*).

Eleverna behöver ha kompetens i multilitteracitet för att kunna förstå och tolka världen omkring sig och skapa sig en bild av den kulturella mångfalden (LP 2014: 21, 3.2 *Mångsidig kompetens som mål, multilitteracitet*)

De två andra gångerna begreppet tas upp i kapitel 3 kopplas det ihop med språklig mångfald:

Eleverna växer upp i en värld som kännetecknas av kulturell och språklig mångfald och av olika religioner och åskådningar. [...] De ska lära sig att se kulturell och språklig mångfald och olika åskådningar som en positiv resurs. (LP 2014: 19, två exempel, *Mångsidig kompetens som mål, mina kursiveringar*)

I kapitel fyra där läroplanen diskuterar skolans verksamhetskultur tas begreppet “kulturell mångfald” upp två gånger, och båda gångerna kopplar man ihop kulturell mångfald med flerspråkighet (LP 2014: 26, 27). Begreppet nämns också en gång i kapitel 10 i samband med mål och utgångspunkter för undervisning på två språk då man konstaterar att “På lång sikt är målet för undervisningen på två språk att lägga grund för livslångt språklärande och uppskattning för språklig och kulturell mångfald” (LP 2014: 93).

Dessutom nämns “kulturell mångfald” två gånger i de inledande styckena till de årskursindelade kapitlen för årskurs 1-2 samt 7-9, under rubriken “mångsidig kompetens”, till exempel:

Eleverna ska lära sig att se kulturell mångfald som en positiv resurs. (LP 2014: 323, *Mångsidig kompetens i årskurs 7-9*)

Intressant nog nämns kulturell mångfald inte för årskurs 3-6.

Sammanfattningsvis talar läroplanen om “kulturell mångfald” i samband med något läroämne, och allra mest i samband med språkämnen. Kulturell mångfald benämns tämligen genomgående som något positivt och också när temat nämns i läroplanens allmänna delar kopplas begreppet ofta ihop med flerspråkighet eller språklig mångfald.

4.2.1 Kulturell mångfald som värdegrund och som mål för undervisningen

Som jag beskriver i kapitel 3.2 delar Shohat & Stam (2003: 7) upp kulturell mångfald i två delar: det mångkulturella faktumet och det mångkulturella projektet. Det mångkulturella faktumet hänvisar till det faktum att det i världen finns en mångfald av religioner, språk och etniciteter. Enligt Shohat & Stam (ibid.) hänvisar en radikal version av det mångkulturella projektet å sin sida till en strävan att omskapa synen på världshistorien och nutiden ur ett antirasistiska och dekolonialistiskt perspektiv. Att man i läroplanen 2014 överhuvudtaget tar upp kulturell mångfald tolkar jag som ett tecken på att man har noterat det mångkulturella faktumet.

I läroplanen 2014 finns en diskurs där kulturell mångfald kategoriseras som en *värdegrund* i utbildningen. Kulturell mångfald konstrueras alltså som något man redan *är* eller *har*. Ett exempel på det är att man i läroplanens allmänna delar där man diskuterar utbildningens värdegrund tar upp kulturell mångfald i ett eget stycke under rubriken “Kulturell mångfald är en rikedom” (LP 2014: 14). Där beskriver man att det finländska kulturarvet har formats genom växelverkan mellan olika kulturer och att människor med olika kulturella och språkliga bakgrunder möts i skolan. Kulturell mångfald kopplas dessutom ihop med landets kulturarv och nationalspråk samt språklig, religiös och åskådningsmässig mångfald (LP 2014: 26). Det här tolkar jag som att man i skapandet av läroplanen 2014 har noterat att det existerar något som kulturell heterogenitet, och att man har tagit upp detta i läroplanen.

Att man i läroplanen 2014 nämner begreppet “kulturell mångfald” 103 gånger är också en stor skillnad jämfört med läroplanen 2004 där “kulturell mångfald” nämns fyra gånger och “mångkulturalism” åtta gånger (LP 2004). Jag tolkar den här ökningen som att man har börjat fästa större vikt vid temat kulturell mångfald än tidigare. Eventuellt kan det här bero på en rådande diskurs i samhället om att den kulturella mångfalden i Finland uppkom på 1990-talet som en följd av ökad invandring (Tuori, 2017: 104-105). Idén om att Finland skulle ha varit

monokulturellt innan 1990-talet har ändå problematiserats, eftersom det naturligtvis fanns kulturella, etniska och religiösa minoriteter i Finland också innan 1990-talet (ibid.). I den grundläggande utbildningens läroplaner ser vi ändå att kulturell mångfald har dykt upp för första gången just på 1990-talet och att kulturell mångfald sedan dess fått en allt större plats i läroplanerna (se Riitaoja, 2013), vilket kan vara ett tecken på att den samhälleliga diskursen som situerar kulturell mångfald till 1990-talet har påverkat läroplanerna.

Det finns alltså en diskurs i läroplanen där man talar om kulturell mångfald som en värdegrund, eller med Shohat & Stams (2003: 7) ord, man talar om ett mångkulturellt faktum. Att man benämner kulturell mångfald som en rikedom visar samtidigt att man kopplar ihop kulturell mångfald med något positivt. Det här stämmer med Shohat & Stams (ibid.) kategori det mångkulturella projektet. Här existerar alltså de två diskurserna samtidigt - det mångkulturella faktumet och det mångkulturella projektet.

En annan diskurs i läroplanen är att kulturell mångfald beskrivs som ett *mål* för utbildningen. I och med att kulturell mångfald benämns som ett mål lutar diskursen här ännu mer mot det mångkulturella projektet (Shohat & Stam, 2003: 7), vilket framkommer i följande citat:

Den grundläggande utbildningens kulturella uppdrag är att *främja mångsidig kulturell kompetens och en högaktning av kulturarvet* samt att stödja eleverna att forma egna kulturella identiteter och egna kulturella kapital. Undervisningen ska *öka förståelsen för kulturell mångfald* och *hjälpa eleverna att se kulturer* som en obruten följd av det förflutna, nutiden och framtiden, där var och en aktivt kan medverka (LP 2014: 16, mina kursiveringar).

Undervisningen ska alltså öka elevernas förståelse för kulturell mångfald, och utbildningen ska främja mångsidig kulturell kompetens. Det här tolkar jag som det som Shohat & Stam (2003: 7) kallar det mångkulturella projektet. Man förhåller sig positivt till kulturell mångfald, men ger inga konkreta verktyg eller råd för *hur* undervisningen ska stärka kulturell mångfald eller stödja elevernas kulturella identiteter. Man definierar inte heller vad man menar med till exempel "mångsidig kulturell kompetens".

Enligt Shohat & Stam (ibid.) kräver som sagt en radikal version av det mångkulturella projektet att man omformar sin syn på nu- och dåtid genom dekolonialism och antirasism, men frågan är om läroplanen verkligen kan sägas göra detta. Man strävar helt tydligt efter att inkludera temat kulturell mångfald i utbildningens mål, men man definierar inte vad detta

innebär i praktiken. Som Sara Ahmed (2011: 239) konstaterar har mångfaldspolitik ofta kommit att handla om imagehantering snarare än om verkligt förändringsarbete. Ordet "mångfald" används enligt Ahmed (ibid. s. 241) ofta för att framställa en organisation som "lycklig, trivsamt, antirasistisk och engagerad i jämlikhet", men ordet har många gånger kommit att ersätta ordet rasism, eftersom det för många vita känns mindre laddat (ibid. s. 244). Det här syns verkligen tydligt i läroplanen 2014, där man nämner "kulturell mångfald" över hundra gånger men endast två gånger tar upp ordet "rasism".

4.2.2 Rasism

Första gången läroplanen nämner rasism är i kapitel 4 då man talar om skolans verksamhetskultur:

Mobbning, våld, rasism eller annan diskriminering ska inte accepteras och man ska genast ingripa vid osakligt beteende" (LP 2014: 26).

Läroplanen kopplar alltså ihop rasism och våld, mobbning och diskriminering. Läroplanen ger ändå inga konkreta verktyg för *hur* man ska ingripa vid rasism, eller exempel på vad rasism kan vara. På den här meningen låter det som att rasism och annan diskriminering är något som alltid är tydligt för alla när det sker, fast rasism till exempel kan handla om att lärare har strängare disciplin för elever med invandrarbakgrund eller att de inte ingriper i andra elevers rasistiska beteende (Dami, Ibrahim, Khanov & Vienonen, 2016). Enligt Antti Kivijärvi (2015) vid Nuorisotutkimusverkosto är rasismen som unga upplever ofta sådan att en utomstående har svårt att lägga märke till den och sådan som är svår att bevisa. Eftersom läroplanen inte definierar rasism faller det på lärarnas ansvar att veta vad rasism är och att ingripa om och när något rasistiskt händer. Ett stort problem i den här diskursen är att lärare ju naturligtvis också kan bete sig rasistiskt (se Dami et al., 2016), och i sådana fall erbjuder läroplanen inga hjälpmedel. Vem ska ingripa om en lärare har strängare disciplin för elever med invandrarbakgrund, och hur?

Den andra gången man i läroplanen 2014 talar om rasism är i kapitel 15, då man beskriver övergången från årskurs 6 till årskurs 7 och läroplanen slår fast att:

Eleverna ska stödjas att utveckla en gemenskap, som inte godkänner varken mobbning, sexuella trakasserier, rasism eller annan diskriminering (LP 2014: 321-322).

Den här formuleringen är ytterst problematisk, på motsvarande sätt som jag konstaterar i föregående kapitel då jag diskuterar sexuella trakasserier. När man beskriver att *eleverna* ska stödjas att *utveckla en gemenskap som inte godkänner rasism* så situerar man implicit rasism till något som endast sker mellan eleverna, och det blir då också på elevernas ansvar att ingen rasism förekommer i skolan. Lärare och annan personal i skolan förblir alltså “utanför” rasism enligt en sådan här diskurs, vilket kan göra det väldigt svårt för elever som blir utsatta för rasism av vuxna att ta upp problemet. Maktrelationen mellan lärare och elever göms här i en hegemonisk diskurs om att rasism endast förekommer mellan elever sinsemellan och inte mellan lärare och elever.

Det är dessutom problematiskt att rasism inte tas upp i övergången till årskurserna 1-2 och 3-6, utan endast för årskurs 7-9. Det här situerar rasism, liksom sexuella trakasserier, till årskurs 7-9. Enligt Anne-Mari Souto (2013: 323) sker mycket av den rasism som barn och unga möter i skolan. Mycket av rasismen förekommer visserligen enligt Souto (ibid.) just i högstadiet, men det är ändå inte uteslutande i högstadiet som rasism förekommer (se också Souto, 2011). Eventuellt har man i skapandet av läroplanen utgått från forskning som visat just att rasism förekommer extra mycket i högstadiet, och därför valt att i läroplanen betona att rasism inte ska accepteras av eleverna i årskurs 7-9, men det är ändå problematiskt att man situerar rasism till vissa årskurser eftersom det riskerar att osynliggöra rasism i andra årskurser.

Som jag diskuterar i kapitel 4.1 har Utbildningsstyrelsen också gett ut guiden *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen et al., 2015), och den innehåller mycket praktiska hjälpmedel beträffande en genusmedveten undervisning och hur man ska ta kön i beaktande i skolan. Guiden erbjuder ändå inga hjälpmedel beträffande rasism eller anti-rasism. I guiden nämns kulturell mångfald fyra gånger, men endast ytligt angående att temat ska ingå i undervisningen i bildkonst, gymnastik och geografi. Rasism nämns två gånger i guiden, men lika ytligt som i läroplanen då man på båda ställena i guiden, liksom i läroplanen, betonar att “*eleverna* ska stödjas att utveckla en gemenskap som inte godkänner mobbning, sexuella trakasserier, rasism eller annan diskriminering” (ibid. s. 39) samt att “Man uppmuntrar *elever* att skapa en gemenskap där inga former av mobbning, sexuella trakasserier, rasism eller annan diskriminering accepteras” (ibid s.46). Även

jämställdhetsguiden situerar alltså rasism till något som sker enbart mellan elever, vilket skapar en diskurs som osynliggör att lärare kan bete sig rasistiskt. Läroplanen kräver inte heller att skolorna ska ha en anti-rasistisk plan, även om man ska ha en jämställdhetsplan. Läroplanen nämner ändå att skolorna kan välja om de vill göra upp en så kallad plan för kulturell fostran (LP 2014: 10), men de här planerna verkar snarare vara tänkta att handla om att delta i hembygdskultur eller lokalkultur snarare än mångfaldsfrågor¹⁵.

4.2.3 Grupper som produceras som annorlunda

Läroplanen har ett helt kapitel som heter "Särskilda frågor som anknyter till språk och kultur" (kapitel 9, LP 2014). I det kapitlet finns skilda underkapitel om samer och samisktalande (9.1), om romer (9.2), om teckenspråkiga (9.3) och om "andra flerspråkiga elever" (9.4). Dessa grupper lyfts alltså upp, medan de finsk- och svenskspråkiga majoriteterna inte nämns skilt. Det här konstruerar en diskurs där finsk- och svensktalande elever utgör normen, medan samer, romer, teckenspråkiga och "andra flerspråkiga elever" benämns som annorlunda och "i behov av särskilt stöd". Samer lyfts fram som en särskilt viktig minoritet i Finland, vilket syns i formuleringar som att skolan är en lärande organisation som "lyfter fram *den samiska och andra minoritetens* betydelse i Finland" (LP 2014: 26). Samtidigt beskrivs romer som en etnisk och kulturell minoritet vars ställning ska beaktas i undervisningen (ibid. s. 91). Läroplanen innehåller även tre bilagor som handlar om innehåll och bedömning av elevers lärande och de tre bilagorna handlar om elever som får undervisning i samiska, romani och "elevens eget modersmål". Det här skilda omnämmandet får också elever som hör till dessa språkgrupper att verka annorlunda, eftersom de lyfts fram skilt i bilagor.

Ordet "romer" nämns 13 gånger i läroplanen och alla är i samband med antingen kapitel 9, som behandlar särskilda frågor som anknyter till språk och kultur, eller också i samband med beskrivningar av undervisningen i romani för elever som har romani som modersmål eller hemspråk. Romer som grupp nämns alltså inte alls i läroplanens allmänna delar. Samerna lyfts däremot fram i läroplanens allmänna delar, till exempel i kapitel 2 då läroplanen hänvisar till FN:s deklaration om att urfolkens rättigheter ska beaktas för att trygga samernas rättigheter (LP 2014: 12). I övrigt nämner läroplanen endast samer och samiska i kapitel 9 och

¹⁵ Enligt Maj-Len Engelholm (2019) har många kommuner program för kulturell fostran, och de kallas ofta för "Kulturstigen". Detta tolkar jag som att de handlar om hembygdskultur snarare än mångfaldsfrågor.

i samband med undervisning i samiska. Det är också intressant att notera att elever enligt läroplanen verkar kunna läsa samiska som A-språk i årskurs 3-6 (alltså som ett extra språk som inte är ens modersmål), medan undervisningen i romani verkar rikta sig endast till elever som har romani som modersmål eller hemspråk.

I kapitel 9.4 där man talar om flerspråkiga elever beskriver man dessa flerspråkiga elever som invandrare (LP 2014: 92). Att vara flerspråkig med andra språk än finska och svenska kopplas alltså i läroplanen ihop med att vara invandrare. På det här stället i läroplanen använder man också ordet “invandrarelev” (ibid.). Då har man alltså slagit ihop ordet “invandrare” med ordet “elev”, och man är inte längre en elev med vissa förutsättningar, alltså till exempel en elev med så kallad invandrarbakgrund, utan bestämningen “invandrar-” blir en bestående del av den elevens “identitet/roll”. Enligt Utbildningsstyrelsens hemsida avser man med ordet *invandrarelever* “barn och unga med invandrarbakgrund som antingen flyttat till Finland eller är födda i Finland” (Utbildningsstyrelsen, 2019). Det här är en ganska problematisk definition, eftersom den också inkluderar barn och unga som har fötts i Finland. Att man alls väljer att använda ordet “invandrarelev” är också problematiskt, eftersom epitetet “invandrare” då så att säga fastnar i eleven, och man är inte bara en *elev*, utan man är alltid en *invandrarelev*, och på så sätt någon som produceras som annorlunda än “vanliga” elever.

I kapitel 10 i läroplanen om undervisning på två språk konstaterar man att skolor som ordnar undervisning på två eller flera språk ofta har en stor mångfald av språk och kulturer, både bland eleverna och bland personalen (LP 2014: 96). Man konstaterar att detta ger goda möjligheter att främja flerspråkighet och att utveckla förmågan att möta olika kulturer, men att det samtidigt innebär en *utmaning* för skolan att kunna stödja varje elevs flerspråkiga och mångbottnade kulturella identitet på ett positivt sätt. Här kommer alltså en mer negativ sida av kulturell mångfald fram, i och med att man beskriver det som en utmaning för skolor att kunna stöda elevers “flerspråkiga och kulturella identitet på ett positivt sätt” (ibid.).

Enligt läroplanen ska undervisningen i skolan vara religiöst, konfessionellt och partipolitiskt obunden (LP 2014: 14). I läroplanen finns följande religioner eller livsåskådningar som egna läroämnen: evangelisk-luthersk tro, katolsk tro, islam, judendom och livsåskådningskunskap. Om eleverna har någon annan religion än dess nämnda kan man enligt läroplanen studera den religionen i sitt eget religiösa samfund. Läroplanen slår fast att eventuella betyg från religiösa samfund inte ska antecknas i elevens läsårsbetyg eller avgångsbetyg (LP 2014: 57, 60). I och

med att man benämner dessa religioner/åskådningar vidkänner läroplanen alltså en mångfald av religioner och livsåskådningar. Samtidigt förekommer adjektivet "mångkulturell" förekommer endast i samband med ortodox tro och katolsk tro:

Man bekantar sig med elevens ortodoxa traditioner ur ett mångkulturellt perspektiv.
(LP 2014: 149, *ortodox tro*)

I undervisningen beaktas elevernas bakgrund och de mångkulturella och mångreligiösa inslag den eventuellt innehåller (LP 2014: 149, *katolsk tro*).

Man reflekterar över det mångkulturella och mångreligiösa samhället och olika värderingar (ibid. s. 481, *katolsk tro*).

Enligt den här diskursen än ortodox tro och katolsk tro mer mångkulturella än evangelisk-luthersk tro, islam, judendom eller livsåskådning. Framför allt är det intressant att evangelisk-luthersk tro, som är nästan 70% av finländarnas religion¹⁶, inte kopplas ihop med mångkulturalitet.

I beskrivningen av evangelisk-luthersk tro för årskurs 7-9 konstateras i läroplanen vidare att "Man reflekterar hur man själv förhåller sig till att vara lutheran, finländare och europé" (ibid. s. 478). På det här sättet kopplar man samman evangelisk-luthersk tro med finländskhet och europeiskhet. Orden "finländare" och "europé" nämns endast på detta ställe i läroplanen. Det här tolkar jag som ett tecken på eurocentrism, där kristen tro, finländskhet och europeiskhet kopplas samman utan att det problematiseras (Shohat & Stam, 2003: 8). En skillnad jämfört med föregående läroplan från 2004 är också att läroplanen 2004 endast benämnde två religioner inom religionsundervisningen: evangelisk-luthersk religion och ortodox religion, samt "övriga religioner" och livsåskådning som ett skilt läroämne (LP 2004). I underkapitlet "Övriga religioner" i läroplanen 2004 stod det endast att:

Vid undervisningen i andra religioner följs principerna för grunderna för läroplanerna för ovan beskrivna religioner, i synnerhet de mål som uppställts för alla konfessionella grupper. För undervisningen i andra religioner ges läroplansgrunder med separata beslut (LP 2004: 212).

¹⁶ Evangelisk-lutherska kyrkan i Finland:
<https://evl.fi/pressrum/nyheter/-/items/item/25402/69-7+procent+av+finlandarna+hor+till+kyrkan>, läst 30.4.2019

Det är alltså en tydlig förändring från den tidigare läroplanen från 2004 att man i läroplanen 2014 explicit tar upp också katolsk tro, judendom och islam.

Läroplanen beaktar alltså olika minoriteter, men i läroplanens diskurs produceras minoriteterna som elever som behöver särskilt stöd, eftersom frågor som berör dem lyfts upp skilt, medan elever som hör till de finsk- och svenskspråkiga majoriteterna inte nämns explicit. Shohat & Stam (2003: 6) beskriver att mångkulturalism i vissa sammanhang kan syfta på officiella myndighetsprogram som skapats för att blidka och i viss mån stärka minoriteters ställning genom att erbjuda ett minimum av representation inom det existerande politiska systemet. Ett minimum av representation kan i läroplanens fall ses som ett omnämnande av grupper som tidigare varit osynliga. Första gången som kulturell mångfald nämndes i en läroplan för den grundläggande utbildningen var 1994 då man med begreppet kulturell mångfald syftade på så kallade historiska minoriteters och invandrades närvaro i skolan (Riitaoja, 2013: 124). Kulturell mångfald ansågs då inte innehålla den finländska majoritetskulturen och inte heller skillnader beträffande region, samhällsklass, kön eller sexualitet inom majoriteten eller minoriteter. Det var sådant som i förhållande till den finska majoritetskulturen sågs som annorlunda som man benämnde som mångkulturalism (ibid.). Också i den föregående läroplanen från 2004 talar man om kulturell mångfald, men även då syftar man på invandrare och gamla minoriteter, och inte på alla elever (ibid. s. 158). En motsvarande diskurs hittar man också i läroplanen 2014. Genom att man i läroplanen skriver ut speciella inlärningsmål för minoritets elever och så kallade invandrarelever erkänner man att minoriteter och "invandrarelever" finns, men samtidigt att de har "särskilda behov".

Sammanfattningsvis tas temat kulturell mångfald upp många gånger i läroplanen men behandlas väldigt ytligt. Rasism nämns två gånger men diskuteras inte. I ett av mina exempel benämndes kulturell mångfald som en utmaning för skolan när man ska stöda elevers "flerspråkiga och kulturella identitet på ett positivt sätt" (LP 2014: 96). På andra ställen benämndes kulturell mångfald genomgående som något positivt. I nästa kapitel sammanfattar jag mina resultat och diskuterar dem.

5 Avslutande diskussion

I den här avhandlingen pro gradu har jag undersökt hur jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald behandlas i grundskolans nyaste läroplan från år 2014. Jag har även undersökt om kulturell mångfald i läroplanen kopplas ihop med alla elever och lärare eller enbart med vissa grupper, samt vilka skillnader som lyfts fram i läroplanen och vilka som förblir osynliga. Dessutom har jag analyserat hur man i läroplanen talar om sexuella trakasserier och rasism. Jag har undersökt läroplanen med hjälp av foucauldiansk diskursanalys (Foucault, 1969/2002; 1971/1993). Beträffande jämställdhet har jag visat att det i läroplanen finns olika och delvis motstridiga diskurser om kön som existerar bredvid varandra. Jag har hittat både diskurser om jämställdhet som lika rättigheter och jämställdhet som baserar sig på könsskillnad (Ylöstalo, 2012). Ett intersektionellt perspektiv på jämställdhet saknades i läroplanen. Hanna Ylöstalo (2012: 13) har visat hur människor i Finland upplever jämställdhet som ett självklart begrepp, men som folk ändå tolkar väldigt olika från person till person och situation till situation. Läroplanen definierar inte hurudan jämställdhet man menar och ger inte några verktyg för att kritiskt arbeta med frågorna i skolans vardag.

Kulturell mångfald behandlas i läroplanen både som ett mångkulturellt faktum och som ett mångkulturellt projekt (Shohat & Stam, 2003). Frågor om kulturell mångfald lyfts särskilt fram som något positivt, medan negativa aspekter nästan inte alls behandlas i läroplanen. Läroplanen beskriver kulturell mångfald som en rikedom och det finländska samhället som kulturellt heterogent. Trots detta kopplas mångkulturalitet framför allt ihop med elever som hör till minoriteter eller har invandrarbakgrund. På grund av detta blir vithet och elever med svenska eller finska som modersmål en osynlig norm. Läroplanen tar upp både rasism och sexuella trakasserier, till skillnad från sin föregångare läroplanen från 2004. Både rasism och sexuella trakasserier situeras framför allt till årskurs 7-9 och som något som sker endast mellan eleverna. Detta betyder att skolans vuxna helt faller "utanför" i denna diskurs. Maktrelationer mellan lärare och elever göms på detta sätt i hegemoniska diskurser beträffande både rasism och sexuella trakasserier. Det är en utveckling i rätt riktning att dessa ämnen tas upp i läroplanen, men de behandlas väldigt ytligt. Läroplanen ger inte heller lärarna några verktyg för att arbeta mot rasism och sexuella trakasserier. Sara Ahmed (2011, 2012) visar hur ordet "mångfald" ofta används istället för ordet rasism eller anti-rasism, eftersom det

upplevs som mindre laddat för många vita. I min analys har jag visat att kulturell mångfald nämns över hundra gånger i läroplanen medan rasism endast nämns två gånger, vilket kan tolkas som att läroplanen väjer för ämnet rasism till förmån för det mindre laddade uttrycket kulturell mångfald.

Redan i läroplanen från 1985 betonades jämställdhet och jämlikhet många gånger (Rokka, 2011: 221). Enligt läroplanen från 1985 var ett mål att eleven skulle lära sig uppskatta jämlikhet, men redan då kritiserade Utbildningsministeriet (1988: 31) läroplanen för att den inte gav "konkreta direktiv om vad jämlikhet betyder i läroplanen". På motsvarande sätt saknar läroplanen 2014 konkreta definitioner och direktiv angående vad jämlikhet betyder och framför allt hur man ska förverkliga det. Viktiga teman tas upp i läroplanen men behandlas ytligt och en avsaknad av definitioner leder till att det blir svårt och ologiskt att förstå vad olika krav innebär. Beträffande jämställdhet mellan könen och kulturell mångfald förmedlar läroplanen ideal och målsättningar, men ger inga konkreta verktyg för hur man kan förverkliga dem. Det här gör att det blir svårt, eller rentav omöjligt att tillämpa det läroplanen skriver om jämställdhet och kulturell mångfald.

Källor

Primärmaterial

LP (2014) = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen. Tammerfors: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

https://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen , läst 6.11.2017

POPS (2014) = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Next Print Oy.

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, läst 17.4.2019.

Referenslitteratur

Ahmed, Sara (2000): *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.

Ahmed, Sara (2011): *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft förlag.

Ahmed, Sara (2012): *On being included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham och London: Duke University Press.

Ahva, Laura & Keränen, Nilla (2017): *Sukupuoli peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa*. Kandidatavhandling i pedagogik inom utbildningsprogrammet för klasslärare. Uleåborgs universitet.

Antikainen, Ari; Rinne, Risto & Koski, Leena (2013): *Kasvatussosiologia*. 5. Förnyade upplagan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Apple, Michael (1979): *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Beauvoir, Simone de (1949/2006): *Det andra könet*. Översatt av Adam Inczèdy-Gombos & Åsa Moberg. Danmark: Nørhaven Paperback A/S.

Blomqvist, Jenny (2017): "TS: Fler än trettio tidigare elever vittnar om sexuella övergrepp i Åboskola". *Hufvudstadsbladet* 29.12.2017.

<https://www.hbl.fi/artikel/ts-fler-an-trettio-tidigare-elever-vittnar-om-sexuella-overgrepp-i-aboskola/>, läst 24.4.2019.

Brunila, Kristiina & Ylöstalo, Hanna (2015): "Challenging Inequalities in Education and in Working Life. A Mission Possible?" *Journal of Education & Work* 28(5), 443–460.

Bäck, Jenny (2018): "Vi måste sluta tala om 'normala' elever". *Hufvudstadsbladet* 27.5.2018. <https://www.hbl.fi/artikel/vi-maste-sluta-tala-om-normala-elever-2/>, läst 28.2.2019.

Crenshaw, Kimberlé (1989): "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum* 14: 538-554.

Dahl, Ulrika (2011): "Att läsa (med) Sara Ahmed". I: Ahmed, Sara *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft förlag, 17-32.

Dami, Rayaan; Ibrahim, Naima; Khanov, Pavel & Vienonen, Eetu (2016): "Opettajakin voi olla rasisti - 'Pitäisi myöntää, että on olemassa ennakkoluuloja'". Yle, Nuorten Ääni-redaktionens sommarreportrar i samarbete med Yle Uutisluokka 24.8.2016.

https://yle.fi/uutiset/osasto/uutisluokka/opettajakin_voi_olla_rasisti_-_pitaisi_myontaa_etta_on_olemassa_ennakkoluuloja/8980278, läst 20.2.2019.

Engelholm, Maj-Len (2018): e-post till Fanny Bergman, 20.11.2018.

Engelholm, Maj-Len (2019): e-post till Fanny Bergman, 18.3.2019.

Foucault, Michel (1969/2002): *Vetandets arkeologi*. Översatt av C. G. Bjurström. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, Michel (1971/1993): *Diskursens ordning*. Översatt av Mats Rosengren. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Gordon, Tuula (2000): "Tears and laughter in the margins". *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 8 (3), 149-159.

Gordon, Tuula; Holland, Janet; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2005): "Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms". *Qualitative Research*. 5, 1, 113-131.

Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina (2007): "Temporal, spatial and embodied relations in the teacher's day at school". *Ethnography and Education*, Volume 2, 200, Issue 2.

Gordon, Tuula; Hynninen, Pirkko; Lahelma, Elina; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007): "Koulun arkea tutkimassa". I Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (red.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tammerfors: Vastapaino, 41-64.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1998): "Koulutus ja sukupuoli". I Takala, Tuomas (red.) *Kasvatussociologia*. Juva: WSOY, 151-196.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003): *Koulun arkea tutkimassa : yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingfors: Yliopistopaino, 74-77 (Helsingfors stads utbildningsverks publikationsserie. A; nr 1).

<https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html>

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2004): "Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan". *Kasvatus*. 35 (1), 66-78.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2007): "Koulun arkea tutkimassa". I Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (red.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tammerfors: Vastapaino, 17-38.

Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Beach, Dennis (2003): "Marketisation of democratic education: ethnographic insights". I Beach, Dennis; Gordon, Tuula & Lahelma Elina (red.) *Democratic education*. London: Tufnell Press, 1-9. <http://bada.hb.se/bitstream/2320/3605/1/Beach,%20Gordon%20och%20Lahelma%20260508.pdf>, läst 20.11.2018.

Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Holland, Janet (2002): " 'Making spaces' - researching citizenship and difference in schools." I Walford, Geoffrey (red.) *Debates and developments in ethnographic methodology*. Amsterdam: Elsevier JAI, 107-121 (Studies in educational ethnography; vol. 6).

Granskog, Pamela; Haanpää, Sanna; Järvinen, Jouni; Lahtinen, Matti; Laitinen, Kristiina & Turunen-Zwinger, Sari (2018): *Handbok för att förebygga och ingripa i sexuella trakasserier i skolor och läroanstalter*. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/publikationer/2018/handbok_for_att_forebygga_och_ingripa_i_sexuella_trakasserier_i_skolor_och_laroanstalter, läst 9.4.2019.

Halinen, Irmeli (2012): "Inledande seminarium om revideringen av läroplansgrunderna", 27.8.2012. Powerpointpresentation från Hemsidan LP 2016. <https://www.oph.fi/lp2016/bakgrundsmaterial>, https://www.oph.fi/download/143805_SV_Toimintaympariston_muutosta_avaavaa_aineistoa_IH.pdf, läst 4.3.2019.

Hall, Stuart (2003): "Monikulttuurisuus". I Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (red.): *Erilaisuus*. Tammerfors: Vastapaino, 233-281.

Hansson, Nilla (2019): "Sexuellt våld och trakasserier mot barn är svårt och känsligt att bemöta i skolorna - redskap och kännedom saknas". Svenska Yle 17.4.2019. <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/04/17/sexuellt-vald-och-trakasserier-mot-barn-ar-svart-och-kansligt-att-bemota-i>, läst 24.4.2019.

Harala, Samuli (2015): "Sipilä: Tasa-arvon edistäminen on itsestäänselvyys hallitukselle". Yle 12.6.2015. <https://yle.fi/uutiset/3-8069850>, läst 9.11.2018

Holli, Anne Maria (2003): *Discourse and Politics for Gender Equality in Late Twentieth Century Finland*. Diss. Helsingfors universitet. Helsingfors: Helsinki University Press.

Holm, Katariina (2017): *Oppilaiden ja käsityönopeettajien puheita sukupuolittuneista käsityövalinnoista*. Avhandling pro gradu i pedagogik, Östra Finlands universitet.

Honkanen, Kattis (1997): "Tasa-arvoideologia suomalaisessa naishistoriassa". *Naistutkimus* 10: 3,2, 2-15.

hooks, bell (1981): *Ain't I a woman: black women and feminism*. Boston: South End Press.

hooks, bell (1984): *Feminist theory from margin to center*. Boston: South End Press.

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Huuki, Tuija (2016): "Pinoa, pusua ja puserrusta: Vallan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä". *Sukupuolentutkimus* 29(3), 11–24.

Irigaray, Luce (1994): *Könsskillnadens etik och andra texter*. I urval av författaren och Christina Angelfors. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings förlag.

Jokinen, Arto (2004): "Diskurssianalyysin kourissa - Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus". I Liljeström, Marianne (red.) *Feministinen tietäminen - Keskustelua metodologiasta*. Tammerfors: Vastapaino, 191-208.

Jääskeläinen, Liisa; Hautakorpi, Johanna; Onwen-Huma, Hanna; Niittymäki, Hanna; Pirttijärvi, Anssi; Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri (2015): *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga. Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen.

https://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf,

läst 8.3.2019.

Karvinen, Marika (2016): *Opitaan yhdessä - Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus*. Ort saknas: Suomen Uusiokuori Oy.

<https://seta.fi/sateenkaaritieto/ammattilaisille/opetusala/> , läst 20.9.2018

Keskinen, Suvi (2013): “Antifeminism and white identity politics: Political antagonisms in radical right-wing populist”. *Nordic Journal of Migration Research* 3(4): 225-232.

Keskinen, Suvi; Tuori, Salla; Irni, Sari & Mulinari, Diana (2009): *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* (red.). Surrey: Ashgata Publishing Limited.

Kivijärvi, Antti (2015): *Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa: tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentällä*. Diss. Östra Finlands universitet. Ungdomsforskningsnätverket/Ungdomsforskningsssällskapet. Helsingfors: Unigrafia.

Lag om fastställande av transsexuella personers könstillhörighet 563/2002, 1§

<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2002/20020563>, läst 23.4.2019

Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män (609/1986) 5 §

<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609>, läst 21.4.2019

Lahelma, Elina (1992): *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Diss. Helsingfors universitet. Helsingfors: Yliopistopaino.

Lahelma, Elina (1996): “Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolisesta häirinnästä”. *Kasvatus* (1996): 5, 478-488.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1999): “Rajankäyntiä - sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä”. I Arnesen, Anne-Lise; Jónsdóttir, Sigríður; Hultinger, Eva-Stina; Klemp, Torunn, Trier Frederiksen; Birgit & Lönn, Hillevi (red.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä : sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Översatt från norska av Pirkko Hynninen. Helsingfors: Yliopistopaino, 91-106.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007): "Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan". I Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (red.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tammerfors: Vastapaino, 17-38.

Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2011): "Skola och kön". I Hansén, Sven-Erik & Forsman, Liselott (red.) *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lappalainen, Sirpa & Lahelma, Elina (2016): "Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: reflections of the imagined society". *Journal of Curriculum Studies*, 48:5, 650-670.

Laukkanen, Anu ; Miettinen, Sari; Elonheimo, Aino-Maija; Ojala, Hanna & Saesma, Tuija (2018): "Lukijalle". I Laukkanen, Anu; Miettinen, Sari; Elonheimo, Aino-Maija; Ojala, Hanna & Saesma, Tuija (red.) *Feministisen pedagogiikan ABC - opas ohjaajille ja opettajille*. Tammerfors: Vastapaino, 7-13.

Launonen, Leevi (2000): *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Diss. Jyväskylän universitet. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.

Lithén, Michaela (2018): e-post till Fanny Bergman, 26.11.2018.

LP (2004) = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utbildningsstyrelsen. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>, läst 17.4.2019.

Löfgren, Annika (2014): "Finlandssvenska pojkar läser minst". Svenska Yle 25.9.2014.

<https://svenska.yle.fi/artikel/2014/09/25/finlandssvenska-pojkar-laser-minst>, läst 27.4.2019.

Martinsson, Lena; Griffin, Gabriele & Giritli Nygren, Katarina (2017): "Introduction: challenging the myth of gender equality in Sweden". I Martinsson, Lena; Griffin, Gabriele & Giritli Nygren, Katarina (red.) *Challenging the Myth of Gender Equality in Sweden*. Bristol: Policy Press, 1-22.

Milles, Karin (2013): "En öppning i en sluten ordklass? Den nya användningen av pronomenet *hen*". *Språk och stil* 23, 107-140.

Mills, Sara (1997): *Discourse*. London: Routledge.

Mäkelä, Marja-Liisa; Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2017): "Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990-2010-luvuilla". *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 22-38.

Mohanty, Chandra Talpade (1984): "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses". *boundary 2* 12(3). Duke: Duke University Press, 333-358.

Mohanty, Chandra Talpade (2003): "Under the Western Eye: Decolonizing Feminist Theory". I: *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. London: Duke University Press, 17-43.

Ojala, Hanna (2018): "Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia". I Laukkanen, Anu; Miettinen, Sari; Elonheimo, Aino-Maija; Ojala, Hanna & Saresma, Tuija (red.) *Feministisen pedagogiikan ABC - opas ohjaajille ja opettajille*. Tammerfors: Vastapaino, 14-22.

Palmén, Fredrik (2019): "Misstankarna om sexualbrott i Uleåborg och Helsingfors - det här vet vi nu". Svenska Yle 14.1.2019.

<https://svenska.yle.fi/artikel/2019/01/14/misstankarna-om-sexualbrott-i-uleaborg-och-helsingfors-det-har-vet-vi-nu>, läst 27.4.2019

Reuter, Mikael (2007): "Jämlikhet och jämställdhet. Reuters ruta 31/1 2007". *Hufvudstadsbladet*.

https://www.sprakinstitutet.fi/sv/publikationer/sprakspalter/reuters_rutor_1986_2013/2007/jamlikhet_och_jamstalldhet, läst 1.2.2019.

Riitaoja, Anna-Leena (2013): *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Diss. Helsingfors universitet, Helsingfors.

Rinne, Risto (1987): "Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona". I Malinen, Paavo & Kansanen, Pertti (red.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset - Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25–26.9.1986*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48. Helsingfors: Yliopistopaino, 95– 130.

Rinne, Risto; Kivinen, Osmo, & Kivirauma, Joel (1984): *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia B 11. Åbo: Turun yliopiston offsetpaino.

Rokka, Pekka (2011): *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Diss. Tammerfors universitet. Tammerfors: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Ruda, Anna (2017): "Öviselever vittnar om sexuella trakasserier". Svenska Yle 28.11.2017, uppdaterad 30.11.2017.

<https://svenska.yle.fi/artikel/2017/11/28/oviselever-vittnar-om-sexuella-trakasserier>,

läst 2.4.2019

Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

Shohat, Ella & Stam, Robert (2003): *Multiculturalism, postcoloniality, and transnational media*. New Brunswick, New Jersey & London: Rutgers University Press.

Simola, Hannu (1995): *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsingfors: Yliopistopaino.

Simola, Hannu (1996): "Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education". I: Simola, Hannu & Popkewitz, Thomas S. (red.), *Professionalization and education*. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Reports 169. Helsingfors: Hakapaino, s. 97-118.

Simola, Hannu (1997): *Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996*. Helsingfors: Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A3:1997.

Souto, Anne-Mari (2011): *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Diss. Östra Finlands universitet. Ungdomsforskningsnätverket/Ungdomsforskningsnätverket. Publikationer 110. Helsingfors: Hakapaino.

Souto, Anne-Mari (2013): "Pelko ja rasismi koulussa". I: *Kasvatus 3/2013*, 323-329.

Spivak, Gayatri (1994) "Can the Subaltern Speak?". I Williams, Patrick & Chrisman, Laura (red.) *Colonial Discourse and Postcolonial Theory. A Reader*. New York: Columbia University Press.

Suitiala, Rauha & Ahnger, Lila (2018): "Jo alakoululaiset kohtaavat seksuaalista härintää - 'En muista, että asiasta olisi puhuttu tunneilla tai koulussa', sanoo helsinkiläinen kahdeksaslukkalainen." *Helsingin Sanomat* 16.8.2018.

<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005792425.html>, läst 11.4.2019.

Suomen Uutiset (2016): "Opetushallitus ajaa monikulttuurisuutta kouluihin". *Sannfinländarnas digitala partitidning* 26.10.2016.

<https://www.suomenuutiset.fi/opetushallitus-ajaa-monikulttuurisuutta-kouluihin/>, läst 27.2.2019.

Tuori, Salla (2009): *The Politics of Multicultural Encounters: Feminist Postcolonial Perspectives*. Diss. Åbo Akademi. Åbo.

Tuori, Salla (2017): "Normkritiska perspektiv på kön och ras/ethnicitet i en skolkontext". I Hilli, Charlotta & Kronqvist, Camilla (red.) *Ungas rätt till samtal - En antologi om människorättsfostran*. Åbo Akademi, Åbo, 97-117.

Utbildningsministeriet (1988): Tasa-arvotoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1988:17. Helsingfors: Valtion painatuskeskus.

Utbildningsstyrelsen (2004). Skola – kön –inläring. Duplikat 16. Helsingfors: Edita Prima. https://www.oph.fi/download/49216_skola_kon_inlarningsresultat.pdf, läst 17.4.2019.

Utbildningsstyrelsen (2019): Undervisning för elever med invandrarbakgrund. https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundläggande_utbildning/sprak_och_kulturgrupper/elever_med_invandrarbakgrund, läst 12.3.2019.

Vitikka, Erja (2009): *Opetussuunnitelman mallin jäsennyt: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia*. Diss. Helsingfors universitet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ylöstalo, Hanna (2012): *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Diss. Tammerfors universitet. Tammerfors: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.