

Etniska minoriteter i svenskläroböcker

En kritisk diskursanalys av hur etniska minoriteter framställs i två läroboksserier i B-svenska

Krista Kivi

Magisteravhandling i nordiska språk

Helsingfors universitet

Humanistiska fakulteten

Oktober 2020

Handledare: Hanna Lehti-Eklund

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Pohjoismaiset kielet, ruotsi toisena kotimaisena kielenä			
Tekijä – Författare – Author Krista Kivi			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Etniska minoriteter i svenskläroböcker – En kritisk diskurs av hur etniska minoriteter framställs i två läroboksserier i B-svenska			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 64	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten Suomen ja Pohjoismaiden etnisiä vähemmistöjä esitetään ruotsin oppikirjoissa. Tarkastelen, mitä etnisiä vähemmistöjä representoidaan oppikirjoissa ja millaisia diskursseja oppikirjat tuottavat näistä vähemmistöistä. Diskurssi tarkoittaa tässä yhteydessä kirjallisen ja kuvallisen esittämisen tapaa. Lisäksi vertaan, miten oppikirjat täyttävät nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) vaatimukset kulttuurisen moninaisuuden esiintymisestä sekä kulttuurisen kompetenssin kehittämisestä.</p> <p>Tutkielman aineistona on kaksi B-ruotsin oppikirjasarjaa, <i>Megafon</i> ja <i>På gång</i>, jotka on tarkoitettu 6.–9. vuosikurssille. Tutkielman rajallisuuden vuoksi keskityn ainoastaan tekstikirjoihin, eli tehtäväkirjat eivät sisälly aineistooni. Tutkimusmenetelmänä käytän kriittistä diskurssianalyysia. Olen ensin havainnoinut etnisten vähemmistöjen representaatioita oppikirjojen teksteissä, kuvissa ja henkilöhahmoissa. Tämän jälkeen olen tarkastellut, millaisia diskursseja representaatioista muodostuu. Kriittisen diskurssianalyysin mukaisesti olen tarkastellut, keiden näkökulmasta etniset vähemmistöt esitetään ja millaisia piileviä asenteita diskursseihin liittyy.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että <i>Megafon</i>- ja <i>På gång</i> -oppikirjoihin sisältyy maahanmuuttajien, saamelaisten ja ruotsinsuomalaisten representaatioita. Oppikirjat esittävät näitä vähemmistöjä neljän diskurssin avulla: vähemmistöt esitetään joko ihailun kohteena eli julkisuudenhenkilöinä, stereotyyppinä, tasavertaisina yhteiskunnan jäsenenä tai anonyymeina kuvituskuvina. Tutkimustuloksien perusteella on ilmeistä, että etnisten vähemmistöjen representaatiot eivät ole tarpeeksi monipuolisia tai samastuttavia, vaikka jotkut vähemmistöön kuuluvat henkilöhahmot ovat onnistuneita. Tutkimuksen aineistona olleet oppikirjat eivät täysin saavuta opetussuunnitelman vaatimuksia kulttuurisesta moninaisuudesta eivätkä oppikirjat yksinään anna tarpeeksi välineitä oppilaiden kulttuurisen kompetenssin kehittämiseen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords ruotsin kieli, oppikirjat, kriittinen diskurssianalyysi, etniset vähemmistöt, kulttuurinen kompetenssi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Disposition	2
2 Etniska minoriteter	4
2.1 Definition	4
2.2 De traditionella minoriteterna i Finland	5
2.3 Invandrare i Finland	9
2.4 Etniska minoriteter i Sverige	11
3 Begreppet representation	14
4 Kulturell kompetens i läroplanen och i undervisning	16
4.1 Kulturell kompetens i läroplanen	16
4.2 Kulturell kompetens i undervisning	17
5 Tidigare forskning	20
6 Material och metod	23
6.1 Material	23
6.2 Metod	24
6.3 Genomförande.....	26
6.4 Etik.....	27
7 Analys	29
7.1 Etniska minoriteter representerade i <i>Megafon</i> och <i>På gång</i>	29
7.1.1 Representationerna i <i>Megafon</i>	31
7.1.2 Representationerna i <i>På gång</i>	34
7.2 Läroböckernas diskurser om etniska minoriteter	38
7.2.1 De etniska minoriteterna som föremål för beundran	38
7.2.2 De etniska minoriteterna som stereotyper.....	40
7.2.3 De etniska minoriteterna som likvärdiga medlemmar i samhället.....	43
7.2.4 De etniska minoriteterna som anonym illustration	45
7.3 Resultaten i ljuset av läroplanen och kulturell kompetens	48
8 Sammanfattande diskussion	51
Litteraturförteckning	55
Bilaga. Representationerna av etniska minoriteter i läroboksserierna <i>Megafon</i> och <i>På gång</i>	62

Figurer

Figur 1. Antalet representationer av etniska minoriteter i <i>Megafon</i> - och <i>På gång</i> -läroböcker	29
--	----

Bilder

Bild 1. En faktaruta om Zlatan Ibrahimovic (<i>Megafon</i> 3, s. 87, © Imago sportfotodienst / All Over Press)	38
Bild 2. Niila i de fyra vindarnas mössa (<i>Megafon</i> 3, s. 84, © Marja Viskari)	41
Bild 3. Figurerna Erik Koskinen och Stella Gaori (<i>På gång</i> 2, s. 3, © Anne Hämäläinen)	44
Bild 4. En elev som hör till en etnisk minoritet (<i>På gång</i> 1, s. 32, © Sanoma Pro Oy)	46
Bild 5 och 6. Tecknade samer i <i>På gång</i> (<i>På gång</i> 3, s. 13, © Sanoma Pro Oy) och <i>Megafon</i> (<i>Megafon</i> 3, s. 7, © iStockphoto.com / Kustannusosakeyhtiö Otava)	47

1 Inledning

I den nutida skolan är kulturell kompetens mer relevant än någonsin. Under de senaste tio åren har antalet människor med utländsk bakgrund fördubblats i Finland (Tilastokeskus u.å.). Även diskussionen om de traditionella minoriteterna, som samer och romer, och deras position i samhället har blivit synligare. Det har påverkat också skolans vardag: i den nyaste läroplanen skrivs att kulturell mångfald är något skolorna ska slå vakt om, och lärarna uppmanas att behandla olika kulturella och språkliga grupper i sin undervisning (GLGU 2014: 15).

Ett medel för att behandla minoriteter i undervisningen är läroböcker. Som medium presenterar och definierar de människogrupper samt påverkar hur man ställer sig själv i relation till dessa grupper (Seppänen 2005: 82–83). I Finland styr läroböckerna både undervisningen och läroplansarbetet (t.ex. Heinonen 2005). Det är således väldigt sannolikt att läroböckerna har inflytande på hur finländska elever uppfattar olika etniska grupper. I övrigt bidrar representationer av minoriteter till hur starkt elever med minoritetsbakgrund identifierar sig som finländare, och andrafierande representationer kan få sådana elever att känna sig utomstående (Rinne 2019).

I min pedagogiska studie (Kivi 2019) undersökte jag redan hur etniska grupper är representerade i två läroböcker i svenska. Då märkte jag hur läroböckerna inte nödvändigtvis uppnår läroplanens mål för elevernas kulturella kompetens. Representationerna av etniska minoriteter kan vara generaliserande, stereotypiska och fåtaliga (Kivi 2019). Med hänsyn till den nya läroplanen och dess betoning av kulturell kompetens är resultaten litet överraskande. För att få en bredare bild av detta ämne har jag valt att undersöka representationer av etniska minoriteter i två läroboksserier, *Megafon* och *På gång*, som används i grundskolans medellånga lärokurs (B-svenska).

Kulturell mångfald och minoriteter i läroböcker i svenska har redan utforskats i andra avhandlingar (t.ex. Kauppinen 2017, Korkalainen 2019). Fokus eller material i de tidigare undersökningarna är dock annorlunda än i denna avhandling. De jämför gamla läroböcker med nya och beskriver hur situationen har förändrats vilket förstås är en viktig synpunkt på fenomenet. Emellertid koncentrerar jag mig på de böcker som just nu är på marknaden och hur läroböckerna eventuellt kunde förbättras i framtiden. Som de andra undersökningarna tar också min avhandling hänsyn till läroplanens mål.

Som blivande svensklärare anser jag att det är viktigt att vara kritisk mot kommersiella läromedel. Med hjälp av kritisk diskursanalys försöker jag avslöja möjliga underliggande, kanske omedvetna generaliseringar och attityder som finns i läroböckerna. Finländska lärare har möjlighet att själva välja sitt undervisningsmaterial. När dessa diskurser görs tydligare är det lättare att välja en lärobok som stöder kulturell kompetens. Detta val i sin tur ger en signal till bokförlagen om hurdana läroböcker som är lönsamma.

1.1 Syfte

Mitt syfte i denna avhandling är att beskriva och analysera hur etniska minoriteter representeras i två läroboksserier i svenska. Analysen baserar sig på textbäckernas bilder, texter och figurer. Genom att använda kritisk diskursanalys granskar jag hurdana diskurser om olika etniska grupper representationerna skapar. Begreppet diskurs betyder ett sätt att framställa och tala om ett fenomen eller en människogrupp. Jag undersöker vilka grupper som inkluderas i böckerna, hur de ser ut, vilka egenskaper och uppgifter som är anknutna till dem. Jag vill också ta reda på hur läroböckerna presenterar minoriteterna i vårt samhälle. Till sist jämför jag de två bokserierna och undersöker hur de uppnår läroplanens mål.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Vilka etniska minoriteter är representerade i läroboksserierna *Megafon* och *På gång*?
2. Hurdana diskurser skapar läroböckerna om minoriteter?
3. Hur uppnår läroboksserierna läroplanens mål för kulturell kompetens?

1.2 Disposition

Avhandlingen börjar med den teoretiska referensramen. I kapitel 2 presenterar jag etniska minoriteter i Finland: de traditionella minoriteterna och invandrare. Jag behandlar även etniska minoriteter i det övriga Norden. Sedan definierar jag begreppet representation i kapitel 3. Kapitel 4 handlar om kulturell kompetens i läroplanen och i undervisning. Jag granskar hur kulturell kompetens beskrivs som lärandemål i grunderna för läroplanen och vad kulturell kompetens undervisning omfattar. Teoridelen slutar med tidigare forskning i kapitel 5.

Efter det redogör jag för metoden och materialet, dvs. kritisk diskursanalys och de två läroboksserier som jag analyserar, samt genomförandet av undersökningen i kapitel 6. I kapitel 7 analyserar jag mina resultat. Först berättar jag vilka etniska minoriteter som är representerade i mitt material. Sedan presenterar jag läroböckernas diskurser om dessa minoriteter. Dessa resultat jämför jag även med läroplanen och tidigare forskning. Sammanfattning av resultaten och diskussion i kapitel 8 avslutar avhandlingen.

2 Etniska minoriteter

I följande delkapitel definierar jag först begreppet etnisk grupp. Sedan presenterar jag de traditionella minoriteterna och invandrare i Finland, med särskilt avseende på de minoriteter som är representerade i materialet. Till sist behandlar jag etniska minoriteter och invandrare i det övriga Norden.

2.1 Definition

Det är svårt att definiera begreppen etnisk grupp och etnicitet på ett uttömmande sätt som omfattar alla aspekter anknutna till dem. Man brukar tala om egenskaper som förenar vissa människor: till exempel Tilastokeskus (2013) skriver kort att det finns ”kriterier” för en etnisk grupp, som ursprung, kultur, språk och religion, och att begreppet ofta kopplas ihop med minoriteter. Även Barth (1969: 10–11), en inflytelserik antropolog inom etnicitetsforskning, konstaterar att generellt sett bygger definitionen av etnisk grupp på fyra drag: gemensamt biologiskt ursprung, kultur, social interaktion som sker inom gruppen samt identifikation och samhörighetskänsla. Medlemmar av en etnisk grupp anses således ha gemensamma förfäder och de delar särskilda kulturella vanor och föreställningar. De knyter också bekantskap med andra medlemmar och identifierar sig med dem. Barth (1969: 11) påpekar ändå att dessa fyra drag kan och ska kritiseras: de får oss att tro att olika etniska grupper har utvecklats och fortfarande lever isolerade. Med hänsyn till dagens globalisering är det osannolikt att en etnisk grupp inte har kommit i kontakt med andra grupper och att deras kultur och biologiska egenskaper har förblivit oförändrade.

Nuförtiden är det följaktligen vanligt att etnicitetsforskning anser etniska grupper vara obeständiga och situationsbundna (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006: 20). Eriksen (2015: 336, 341) konstaterar att den etniska identiteten ständigt väljs och byts i sociala relationer så att den snarare liknar en process än en fast egenskap. En individ har flera samtidiga identiteter, också sådana som inte har med etnicitet att göra, vars vikt varierar i olika situationer. Den etniska identiteten blir ofta betydande när den står i kontrast till andra människor och blir på ett visst sätt hotad. (Eriksen 2015: 336, 341). Denna kontrast uppstår till exempel när man hör till en minoritet, vilket kan leda till att den etniska identiteten får en större roll i ens liv.

Några forskare har till och med tagit avstånd från den traditionella uppfattningen om etniska grupper. Brubaker (2004: 11–12) framhäver att etnicitet borde förstås som ett bredare fenomen än en grupp. Enligt honom är etniska grupper snarare ett sätt att strukturera världen än konkreta grupper vars medlemmar uppfyller vissa kriterier. Tanken på etniska grupper visar hur människor är benägna att använda kategorier och klasser när de ser på andra. (Brubaker 2004: 17.) Det är dock möjligt att undersöka etnicitetens karaktär och hurdan påverkan sådan kategorisering som etnicitet har i vårt samhälle (Brubaker 2004: 11–12).

I denna studie granskar jag etnicitet och etniska grupper på likadant sätt som Brubaker (2004): jag undersöker hur läroböckerna kategoriserar och definierar olika etniska grupper och diskuterar hur deras diskurser påverkar vår bild på minoriteter. Trots att jag tar fram några karakteristiska drag som ofta beskriver minoriteterna i Finland och Norden, antar jag inte att dessa drag berättar vem som hör till en viss minoritet. Analys av representationer kräver att jag gör några antaganden om människors etniska identitet, men jag vill framhäva att etnicitet först och främst är en identitetsfråga.

2.2 De traditionella minoriteterna i Finland

Med de traditionella (även nationella) minoriteterna menas i den finländska kontexten följande grupper: finlandssvenskar, samer, romer, tatarer, judar, karelare och finlandssryssar. Dessa grupper definieras som minoriteter på grund av språk, religion, och/eller ursprung. Det som är gemensamt för alla är att de har funnits i Finland i flera årtionden, till skillnad från många invandrarminoriteter som har uppstått under de senaste åren. (Daher, Hannikainen & Heikinheimo 2012: 6.)

Jag har beslutat att utesluta finlandssvenskar. Eftersom det är fråga om läroböcker i svenska, antar jag att läroboksförfattare behandlar dem i hög grad. Jag är i stället intresserad av de andra minoriteterna som inte förväntas förekomma i lika stor utsträckning. En lärobok i svenska som inte skulle behandla finlandssvenskar är stört omöjlig, men hur ofta, om någonsin, andra minoriteter är representerade kan variera mellan läroböckerna. Dessutom har finlandssvenskar i svenskläroböcker redan utforskats i flera avhandlingar (t.ex. Salonen 2018, Hynönen 2020).

Till skillnad från flera andra länder för man inte statistik över befolkningens etniska bakgrund i Finland (Tilastokeskus 2013). Det är därför svårt att säga hur stora olika etniska minoriteter är. Några uppskattningar har ändå gjorts genom att granska statistiker över modersmål och

religion. Man har också tagit reda på hur individer identifierar sig. Dessa uppskattningar tar jag fram nedan där jag presenterar de traditionella minoriteterna. Jag börjar med samer som är representerade i mitt material. Sedan går jag kort igenom de andra traditionella minoriteterna.

Samer är den enda ursprungsbefolkningen i Europeiska unionen (Lehtola 2015: 22). Enligt Finlands grundlag har de som ursprungsbefolkning rätt att upprätthålla och utveckla sitt språk, kultur och traditionella näringsgrenar. På sina hemområden i Utsjoki, Enare, Enontekis och Sodankylä har samerna autonomi i frågor som gäller deras språk och kultur. Beslutsfattandet sker i Sametinget, ett självstyrelseorgan som representerar Finlands samer på nationell och internationell nivå. (Sámediggi u.å.) Med åren har samerna ändå förtryckts i Finland. Man har försökt assimilera dem i majoritetskulturen genom att ta deras landområden, tvinga dem att tala finska och stigmatisera samer och deras kultur. Diskriminering av samer sker även idag. Till exempel språkliga rättigheter uppfylls inte alltid utanför samernas hemområden eftersom alla kommuner inte erbjuder utbildning på samiska språk. (Ranta & Kanninen 2019, kapitel Johdanto: "Vain tunteitamme ei voi viedä".)

Enligt Sametingslag (1995/974) godkänns en person till Sametingets röstlängd om hen anser sig vara same och antingen 1) själv talar eller har en förälder/mor- eller farförälder som talar samiska som modersmål, 2) har antecknats som utövare av samiska näringar, eller 3) har en förälder som har rösträtt i sametinget. För att räkna antalet samer i Finland använder man ofta statistik över de röstberättigade i Sametinget. Sametingets statistik visar att det finns ungefär 10 000 samer i Finland (Sámediggi 2020). Lehtola (2015: 25) kritiserar lagens uppfattning om vem som är same och konstaterar att samer inte kan reduceras till vissa drag. Å ena sidan kan man anse sig vara same fastän man inte talar samiska. Å andra sidan är en renskötare inte nödvändigtvis same trots sin näring. Det som är väsentligt är hur man själv identifierar sig som individ och grupp. (Lehtola 2015: 25–26.)

De finländska samerna talar tre samiska språk: nordsamiska, enaresamiska och skoltsamiska. Nordsamiska talas mest och på alla samernas hemområden. Enaresamiska och skoltsamiska talas endas på Enareområdet och de har varit i fara att försvinna. Under de senaste åren har enaresamiska och skoltsamiska dock återupplivats med språkboverksamhet. (Institutet för de inhemska språken u.å.-a.) Som nämnts tidigare ligger alla samernas hemområden i Lappland men endast en tredjedel av Finlands samer bor i detta område (Sámediggi 2020). Den största "samebyn" i Finland är faktiskt Helsingfors, och samer har spridit sig över 200 kommuner (Miettinen 2011).

Till den samiska kulturen och livsstilen anknys flera saker och ting: de traditionella näringsgrenarna renskötsel, fiske och jakt, ett nära förhållande till naturen, handarbete och samedräkter samt jojk och andra samiska konstformer. Det lönar sig ändå att påpeka att många av dessa traditioner har förändrats med tiden och att de inte ha lika stor betydelse för alla samer. Till exempel bara en liten del av samer försörjer sig helt på de traditionella näringsgrenarna idag, men de flesta samer anser att de fortfarande är viktiga eftersom de hör till det samiska kulturarvet (Sámediggi 2017). På samma sätt har samedräkter blivit högtidskläder i stället för vardaglig klädsel. Trots det har deras betydelse för den samiska kulturen och identiteten inte minskat. (Ranta & Kanttinen 2019, kapitel Mitä on saamelaisuus?)

I Finland bor ungefär 10 000 romer (Åkerlund 2012: 53). Romernas ursprung är antagligen i Indien, och de har kommit till Finland redan på 1500-talet (Åkerlund 2012: 54–55). Romernas liv var kringflackande, och de utövade sådana yrken som passade denna livsstil: saluförande, hantverk, skoning, åkerarbete med flera (Tervonen 2012: 98–99). Det kringflackande livet orsakade dock flera problem. Hemlöshet och osäker ekonomi ledde till fattigdom (Tervonen 2012: 97). På grund av de ovanliga levnadsvanorna samt de kulturella och språkliga skillnaderna ansåg majoriteten att romer var problematiska och försökte assimilera dem i majoritetskulturen (Tervonen 2012: 65). Ännu idag möter romer diskriminering i flera livsområden, till exempel i utbildnings- och arbetslivet, trots att det kringflackande livet har bytts till stadigvarande hemort. Olika organisationer, som Romano Missio och Delegationen för romska ärenden, strävar till att förbättra romernas möjligheter att delta i det finländska samhällslivet. (Åkerlund 2012: 60–62.)

Romer har sitt eget språk, romani, som talas över hela Europa. Romani har utvecklats till flera dialekter som skiljer sig från varandra avsevärt, eftersom de har påverkats av olika språk. I Finland har både finska och svenska haft inflytande på landets romanidialekt. Romani har länge varit ett språk som endast talas hemma men under de senaste årtiondena har man i Finland format ett romskt skriftspråk och tagit romanin med i grundskole- och universitetsundervisning. (Institutet för inhemska språken u.å.-b.) Utöver språket har den romska kulturen andra utmärkande drag. Bland annat familjecentrerat liv, respekt för de äldre, renhetsregler och traditionell klädsel behandlas i romernas publikationer om deras kultur (t.ex. Romanit.fi 2020).

Muslimska tatarer och judar är minoriteter framför allt på grund av religion men också på grund av ursprung. Båda kom till Finland från Ryssland på 1800-talet, tatarer mestadels som handelsmän och judar som soldater (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017: 109; Kantor 2012:

81). Idag bor cirka 600 tatarer och 1500 judar i Finland, men siffrorna kan vara högre, för alla som identifierar sig som tatar eller jude hör inte till dessa religioners församlingar (Pauha m.fl. 2017: 109; Kantor 2012: 81).

Den tatariska och den judiska kulturen är kopplad till de religiösa sederna, såsom kost (halal respektive kosher), fester och ritualer. Den tatariska moskén i Träskända och de judiska synagogorna i Helsingfors och Åbo är viktiga centrum för minoriteternas verksamhet. (Daher 2012: 94–95; Kantor 2012: 82–83.) Även språken, tatarernas tatariska samt judarnas jiddisch och hebreiska, har en stor betydelse för minoriteternas identitet, trots att alla inte kan dessa språk (Daher 2012: 92; Kantor 2012: 85). Det anses dock att både tatarer och judar har integrerats väl i det finländska samhället (Pauha m.fl. 2017: 109; Kantor 2012: 85). Som finländare i allmänhet har även tatarer och judar blivit mer sekulariserade, och religion har förflyttats över till det privata livet (se t.ex. Kantor 2012: 85).

Med minoriteten karelare menas i denna kontext Finlands karelsktalande karelare. Karelare är en autokton minoritet, det vill säga de har funnits i området som nuförtiden kallas för Finland sedan urminnes tider (Sarhimaa 2017: 18). Den gamla karelsktalande regionen ligger vid östgränsen och omfattar Suomussalmi, Kuhmo, Ilomants och så kallad Gränskarelen som nu är en del av Ryssland (Sarhimaa 2017: 18–19). Efter andra världskriget flyttade Gränskarelens evakuerade befolkning till olika håll i Finland, och idag bor de flesta karelare i öst- och sydfinländska städer (Sarhimaa 2017: 20–21, 23).

Karelska är ett finsk-ugriskt språk som fördelar sig på tre huvuddialekter, vitahavskarelska, sydkarelska och livvi. Alla tre talas i Finland men de är utrotningshotade. (Sarhimaa 2017: 28–29, 193.) Cirka 100 finländare har karelska som modersmål, ungefär 11 000 talar språket bra och 30 000 identifierar sig som medlem i den karelska språkgemenskapen (Sarhimaa 2017: 111, 113). Sådana medlemmar är till exempel avkomlingar till de karelsktalande (Sarhimaa 2017: 114). Den karelska kulturen är ändå inte begränsad till språket: det gemensamma karelska kulturarvet innehåller karelsk musik, maträtter, hantverk (käspaikka, folkdräkten feresi), påskris med flera (Sarhimaa 2017: 58–59, 66–67). Sarhimaa (2017: 58, 65) påpekar emellertid att dessa traditioner också är en del av de finskspråkiga karelarnas eller de ortodoxa kristnas kultur.

Finlandsryssar är en varierande minoritet. Ryssar flyttade till Finland redan i slutet av 1700-talet, och migrationen fortsätter starkt även idag (Leskinen & Karvonen 2012: 69). Nästan 80 000 finländare har rysk bakgrund (Tilastokeskus u.å.). Som Finlands traditionella minoritet

räknas ändå bara de ryssar vars släkt har kommit till Finland före andra världskriget (Leskinen & Karvonen 2012: 69). Särskilt många ryssar med olika bakgrund kom under autonomins tid, efter att Finland hade införlivats med Ryssland år 1809: tjänstemän, soldater, affärs- och köpmän, präster och lärare (Shenshin 2016: 129, 131). Senare i början av 1900-talet fick den ryska revolutionen och världskriget flera ryssar att fly till Finland, (Shenshin 2016: 133). En stor del av dessa flyktingar var ingermanlänningar och karelare (Leskinen & Karvonen 2012: 73).

Den ryskspråkiga befolkningen har haft ett stort inflytande på kultur- och näringslivet i Finland, men den ryska påverkan har inte alltid uppfattats som positiv av majoriteten (Shenshin 2016: 129). Somliga ryssar har därför dolt sitt ursprung och till exempel bytt sitt namn (Shenshin 2016: 144). Först på 1990-talet har ryssar och ryska blivit synligare i det finländska samhället och man har börjat erbjuda utbildning och service på ryska (Shenshin 2016: 129). Situationen är alltså mycket annorlunda jämfört med de andra traditionella minoriteterna vars språk och kultur riskerar att försvinna. Shenshin (2016: 144) konstaterar att finlandsryssarnas kulturella identitet naturligtvis är väldigt varierande och varje ryss upplever sin rysk- eller finländskhet på olika sätt. Gemenskapen bygger oftast på språket och rötterna.

2.3 Invandrare i Finland

Trots att Finland länge har varit ett land varifrån man brukar utvandra, har invandrare alltid bott i Finland. Under de senaste årtiondena har invandring till Finland dock vuxit och förändrats. En analys av Statens ekonomiska forskningscentral (VATT 2014: 5–7) visar att antalet invandrare har mångdubblats och olika politiska situationer har påverkat varifrån man invandrar till Finland. Idag bor över 400 000 människor med utländsk bakgrund i Finland. De flesta av dem har kommit från före detta Sovjetunionen, särskilt Estland och Ryssland. Också Irak, Somalia, Kina, och före detta Jugoslavien är några av de vanligaste ursprungsländerna. (Tilastokeskus u.å.)

Skälen till att man har invandrat till Finland varierar, och dessa uppgifter har inte samlats in systematiskt (VATT 2014: 7–8). Forsander (2001: 106) framställer ändå sju allmänna skäl till invandring: arbete, studier, familj, etnicitet (t.ex. ingermanlandsfinnar), flyktingstatus, återflyttning och olaglig invandring. Om man granskar de länder invandrare har kommit från, kan man märka att till exempel krig och oroligheter i Somalia, före detta Jugoslavien samt Irak och andra länder i Mellanöstern har fått människor att flytta till Finland. Man ska samtidigt

komma ihåg att alla invandrare inte är flyktingar. En del strävar efter bättre arbetsmöjligheter och levnadsnivå, andra har kommit för att studera eller på grund av kärlek (VATT 2014: 8, 12).

De flesta invandrare i Finland är i arbetsför ålder, det vill säga 15–64-åriga. Orsaken är att invandringen till Finland har vuxit märkbart först på 1990- och 2000-talet. (Helminen 2015.)

De som kommit har alltså varit relativt unga och de har ännu inte nått pensionsåldern. Ansala, Hämäläinen och Sarvimäki (2014: 8–9) påpekar att andra generationens invandrare ännu är mestadels under 18 år och att denna grupp växer kraftigt. Hur man möter och presenterar invandrare med olika bakgrund är således väldigt aktuellt just i skolorna.

Utöver statistiken lönar det sig att fundera på vad man menar med begreppet invandrare. En invandrare anses vara en person som har flyttat till ett annat land. Därtill talar man om personer med utländsk eller invandrarbakgrund. Till denna grupp hör både de som själva har flyttat till Finland och de som är födda i Finland men vars föräldrar ursprungligen är från utlandet, alltså första respektive andra generations invandrare (Helminen 2015). Om en av föräldrarna är finländsk, räknas man alltså inte som invandrare. Begreppet invandrare kan följaktligen få flera olika betydelser och definitioner. I denna avhandling används begreppet invandrare i bred mening: för att beskriva olika människor som har sitt ursprung utomlands. Det är ett ord som är vanligt i allmänt språkbruk och täcker de grupper som behandlas i denna avhandling. Samtidigt är jag medveten om att allt fler personer med invandrarbakgrund är födda i Finland, har finländskt medborgarskap och har finska/svenska som modersmål och att det då är tvivelaktigt att fortsätta tala om invandrare. Bättre svensk- och finskspråkiga begrepp skulle behövas för att korrekt beskriva denna människogrupp. (Se Opetushallitus 2019; Ansala m.fl. 2014: 7–8.)

Minoriteten invandrare är varierande på grund av språk, ålder, ursprungsland med flera. Hur en person med invandrarbakgrund identifierar sig beror på dessa åtskilliga faktorer. Det har i alla fall visat sig att ens egen etniska identitet har en viss betydelse, oberoende av varifrån och varför man har kommit till Finland eller om man är en första eller andra generationens invandrare (Haikkola 2010: 223). Också höra till gruppen invandrare är en viktig byggsten för många invandrades identitet, ibland ännu mer betydande än etniciteten (Varjonen 2013: 153). Finländskheten och den finländska gemenskapen verkar inte vara lika relevanta för hur invandrare skapar sin identitet, trots att invandrare ofta är intresserade av sitt hemland och dess händelser (Varjonen 2013: 155). Även för andra generationens invandrare, som har levt hela sitt liv i Finland, är finländskheten inte nödvändigtvis ett lockande sätt att identifiera sig med,

utan etniciteten eller invandrarbakgrunden kan vara ett verktyg att medvetet skilja sig från majoriteten (Haikkola 2010: 228). Att inte identifiera sig som finländare är inte alltid ett eget val: invandrare kan uppleva att det finns kriterier för finländskheten, till exempel språk, kultur och utseende, som de själva inte uppfyller (Haikkola 2010: 234). Upplevelsen av etnicitet är ändå väldigt situationsbunden: en invandrare kan ha olika parallella identiteter, och i vissa situationer betyder den etniska identiteten mer än i andra (se delkapitel 2.1 Definition).

2.4 Etniska minoriteter i Sverige

I detta delkapitel presenterar jag kort etniska minoriteter i Sverige som förekommer i mitt material ansenligt oftare än minoriteter i de andra nordiska länderna. Det lönar sig dock att komma ihåg att flera av dessa och tidigare behandlade minoriteter lever i hela Norden.

Sverige har fem nationella minoriteter: sverigefinländare, samer, tornedalingar, romer och judar. Minoritetsspråken (finska, samiska, meänkieli, romska respektive jiddisch) har en särskild status i den svenska lagen och samhället. Till exempel skolundervisning och kulturstjänster ska ordnas på minoritetsspråk, och de som hör till en minoritet uppmuntras att använda sitt språk. (Institutet för språk och folkminnen 2019: 6.)

Sverigefinländare är en minoritet som har finsk bakgrund, medan sverigefinnar betyder endast dem som själva har eller vars släkt har haft finska som modersmål (Institutet för språk och folkminnen 2019: 21–22). Sverige och Finland var ett och samma land fram till 1809 och därför har det finska språket länge varit närvarande i Sverige. Efter att Finland blev självständigt har till exempel krig och arbetsmöjligheter fått tusentals finländare att flytta till Sverige. (Institutet för språk och folkminnen 2019: 20–21.) Nuförtiden har ungefär 700 000 svenskar finsk bakgrund. De bor överallt i Sverige, men särskilt i gränsområdet i norr samt i Stockholms- och Mälardalsregionen bor det flera sverigefinländare. (Institutet för språk och folkminnen 2019: 21.)

Tornedalingar är en minoritet som bor i Tornedalen och talar meänkieli. Sverige övergav Finland till Ryssland år 1809, och det uppstod en gräns mellan Sverige och Finland i Tornedalen. Finska talades på båda sidor om gränsen, men i Sverige blev finska påverkad av det svenska språket och så småningom utvecklades meänkieli. (Hyltenstam 1999: 98–99.) Senare förstärktes även tornedalingarnas identitet som etnisk minoritet (Hyltenstam 1999: 99). Trots att meänkieli liknar finska, är de inte samma språk, utan det uppstår förståelseproblem

mellan meänkieli- och finsktalande (Hyltenstam 1999: 132). Dessutom är meänkieli en viktig del av tornedalingarnas självkänsla (Hyltenstam 1999: 133). Idag tala cirka 75 000 personer meänkieli i Sverige (Institutet för språk och folkminnen 2019: 37).

Samer, romer och judar behandlar jag närmare i delkapitel 2.2 De traditionella minoriteterna i Finland. Dessa minoriteters historia i Sverige ser likadan ut som i Finland (se Institutet för språk och folkminnen 2019). Det samiska området i Sverige ligger i norr och omfattar kommuner som Kiruna, Gällivare och Jokkmokk (Institutet för språk och folkminnen 2019: 48). Nordsamiska är det största samiska språket, och därtill talas det varieteter som sydsamiska, lulesamiska, umesamiska och pitesamiska. Åtminstone 7 500 personer i Sverige talar samiska idag. (Institutet för språk och folkminnen 2019: 52.) Också romani i Sverige har sina egna dialekter, och språket skiljer sig från den romani som talas i Finland. Antalet romer i Sverige närmar sig 120 000, alltså tydligt flera än i Finland. (Institutet för språk och folkminnen 2019: 44). Också judar är en större minoritet i Sverige med cirka 20 000 medlemmar (Judiska Församlingen i Stockholm u.å.).

Tillsammans med de nationella minoriteterna hör invandrare till Sveriges etniska minoriteter. Invandringen till Sverige ökade redan på 1950- och 1960-talet, och största delen av invandrarna kom från Europa, till exempel från Finland, för att arbeta. Senare har kriget i före detta Jugoslavien på 1990-talet och i Syrien på 2010-talet fått flyktingar att söka asyl i Sverige. (Helminen 2015.) Anledningen till invandring är ändå inte alltid krig, utan man kan invandra för att få bättre levnadsnivå eller på grund av familjerelationer.

År 2019 hade cirka 2,6 miljoner svenskar utländsk bakgrund (Statiska centralbyrån u.å.). Av dem är ungefär 2 miljoner utrikes födda, resten är således födda i Sverige till föräldrar som är födda utomlands (Statistiska centralbyrån 2020). De vanligaste ursprungsländerna är Syrien, Irak, Finland, Polen, Somalia och före detta Jugoslavien (Statistiska centralbyrån 2019). Av alla nordiska länder är andelen personer med utländsk bakgrund högst i Sverige. Också åldersstrukturen hos invandrare är jämnare eftersom invandringen till Sverige har pågått längre och ökat kraftigare än i det övriga Norden. (Helminen 2015).

Orsaken till att Sverige skiljer sig från Finland och andra nordiska länder ligger i landets politik. Enligt Helminen (2015) har Sverige varit liberal med sin invandringspolitik och till exempel tagit emot flera flyktingar än de andra nordiska länderna. Även integrationsåtgärder, som språkundervisning, är i Sverige relativt frivilliga för invandrare jämfört med resten av Norden, och det är enklare att få svenskt medborgarskap eftersom inga integrationskurser eller språkprov krävs (Wiesbrock 2013: 9, 14).

3 Begreppet representation

I min avhandling undersöker jag representationer av etniska minoriteter i svenskläroböcker. I detta kapitel definierar jag begreppet representation. Detta begrepp är centralt i kritisk diskursanalys, för en diskurs, alltså ett sätt att tala, består av olika representationer.

Representation är ett centralt begrepp för lingvistik, för språk och representationer hänger tätt ihop. Enligt Hall (2013a: xvii) är språk ett representationellt system: med hjälp av tecken och symboler, som ljud, ord och fotografier, representerar språk våra tankar, uppfattningar och känslor. I praktiken betyder detta att man ger saker, människor och händelser dess betydelser genom att använda vissa ord om dem, producera vissa bilder om dem och koppla vissa känslor och värderingar med dem (Hall 2013a: xxi). Man skapar således representationer varje gång man kommunicerar på ett eller annat sätt. Kommunikation sker inte bara ansikte mot ansikte, utan också via medieprodukter, till exempel nyheter, reklamer, filmer och böcker (Seppänen 2005: 84).

Representationer är delade, det vill säga betydelser skapas i social interaktion. Man delar sina egna meningar och uppfattningar med andra och är samtidigt påverkad av andras. Det formas representationer vars innehåll och värde är gemensamt accepterade. Representationer är kulturbundna, och människor som tolkar representationer på samma sätt anses höra till samma kultur. (Hall 2013a: xviii–xix.) Seppänen (2005: 82) ger ett exempel på hur en enkel representation kan få olika tolkningar: alla som tittar på en bild på en kvinna identifierar sannolikt hennes kön, men om kvinnan till exempel är vacker eller inte beror på kulturbundna ideal.

Hall (2013b) presenterar tre olika betraktelsesätt till hur språk kan användas för att representera världen. Det första är det reflexiva betraktelsesättet enligt vilket språk fungerar som en spegel och reflekterar det som existerar i världen (Hall 2013b: 10). I denna undersökning skulle det betyda att representationerna av etniska minoriteter reflekterar hur dessa minoriteter verkligen är. Att påstå att representation reflekterar verkligheten är inte oproblemiskt. Det reflexiva betraktelsesättet väcker frågor om vems verklighet som representeras och var denna verklighet finns. Dessutom är det svårt att bedöma vad som är den sanningsenliga meningen av en viss representation. (Seppänen 2005: 94.)

Det andra, det intentionella betraktelsesättet, koncentrerar sig på talaren, skribenten eller producenten och vad hen vill säga. Då betyder representation vad denna person menar att den borde betyda. (Hall 2013b: 10.) I läroböckernas fall skulle jag behöva fråga läroboksförfattarna vad de menar med varje representation. Att fokuset ligger på vars och ens subjektiva meningar strider ändå emot tanken på att språk kräver kommunikation och bygger på gemensamma uppfattningar om världen (Hall 2013b: 11). Den som representerar någonting representerar inte bara sina egna tankar utan tankar som lever i det sociala sammanhanget. Det är även möjligt att andra inte tolkar ens representation som man har menat (Seppänen 2005: 95).

Det tredje betraktelsesättet granskar representation ur konstruktivismens synvinkel. Språket självt skapar, alltså konstruerar, verkligheten. Ord och lingvistiska strukturer i ens språk samt begrepp och uppfattningar i ens kultur påverkar hurdan betydelse man ger till saker och människor i omgivningen. (Hall 2013b: 11.) Det väsentligaste i det konstruktivistiska betraktelsesättet är att undersöka hurdan verklighet en representation skapar och med vilka verktyg (Seppänen 2005: 95). Trots att även detta betraktelsesätt har kritiserats, konstaterar Seppänen (2005: 96) att konstruktivismens synvinkel fungerar bättre än de två andra betraktelsesätten och erbjuder möjlighet till djupare analys. Utgångspunkten för denna avhandling är att läroböckernas representationer inte reflekterar hurdana Finlands minoriteter är i verkligheten utan medverkar till hur elever som läser böckerna uppfattar minoriteterna.

Hall (2013c) framhäver att skillnader och motsatser är centrala i representationer. Sakernas betydelser skapas genom att granska hur de skiljer sig från andra saker. Man vet vad begreppet natt betyder eftersom man kan ställa natten i kontrast till dagen. (Hall 2013c: 224–225.) Nackdelen med skillnader är att de kan leda till andrafiering, det vill säga ett maktförhållande i vilket man tycker att den ena är dominerande och hans egenskaper är mer värda än den andras. Till exempel relationen mellan män och kvinnor samt vita och svarta har länge varit andrafierande. (Se Hall 2013c: 225.) Att skillnader ägnas stor uppmärksamhet orsakar även stereotyper. Trots att stereotypisering är naturligt för människor, ger de en förenklad och överdriven bild av sitt föremål (Hall 2013c: 247). Stereotyper indelar människogrupper till ”oss” som är normala och accepterade, och till ”dem andra” som är annorlunda (Hall 2013c: 248). Det är följaktligen möjligt att stereotypiska och andrafierande representationer finns också i läroböcker.

4 Kulturell kompetens i läroplanen och i undervisning

I detta kapitel diskuterar jag hur kulturell kompetens behandlas i läroplanen och i undervisning med fokus på skolämnet svenska. Först presenterar jag Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) och hur den beskriver kulturell kompetens som ett av undervisningens mål. Sedan granskar jag hur kulturell kompetens kan utvecklas i undervisning.

4.1 Kulturell kompetens i läroplanen

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) ska undervisningen främja elevens kulturella kompetens. Det syns i värdegrunden för den grundläggande utbildningen i vilken ett element är kulturell mångfald. Läroplanen konstaterar att det finländska kulturarvet inte är statiskt eller isolerat utan det har formats och fortfarande omformas i interaktion med andra kulturer. (GLGU 2014: 15.) Till denna värdering anknyts flera olika mål. Eleven uppmuntras att reflektera över sin kulturella identitet. Samtidigt ska undervisningen göra eleven bekant med olika kulturer och handleda hen att delta i interkulturell kommunikation. (GLGU 2014: 15). Läroplanen tar även hänsyn till särskilda frågor som gäller Finlands minoriteter. Den lyfter fram samer, romer och flerspråkiga elever som har rätt till att upprätthålla sin kultur och språk och att få undervisning i sitt modersmål (GLGU 2014: 86–88). Också de enspråkiga eleverna ska spöras till att se flerspråkighet som en rikedom såväl i skolan som i samhället (GLGU 2014: 86).

Som alla språkstudier ska undervisning i det andra inhemska språket hjälpa eleven att bli medveten om kulturell och språklig mångfald i sin omgivning. (GLGU 2014: 198). Läroplanen tar upp i synnerhet minoritetsspråken och de utrotningshotade språken. Dessa språk ska behandlas i undervisning i det andra inhemska språket, och de elever som kan något minoritetsspråk ska uppmuntras att använda språket. (GLGU 2014: 197.) I språkundervisning är det relevant att visa eleven värdet av olika språk och kulturer genom att ge möjlighet att kommunicera i praktiska, autentiska situationer (GLGU 2014: 198). Sådana situationer i skolämnet svenska kan till exempel vara besök på platser och områden där svenska talas, gäster som är infödda talare i svenska eller möten med elever som går i svenskspråkig skola.

I denna avhandling undersöker jag två läroboksserier i B-svenska som har sina egna mål i läroplanen. B1-lärokurs i svenska som andra inhemska språk börjar i årskurs 6. Då bildas kulturell kompetens genom att granska det svenska språket i förhållande till andra språk eleverna känner till och bekanta sig med flerspråkighet i ens närmaste omgivning (GLGU 2014: 217–218). I årskurs 7–9 ska eleven bekanta sig med den nordiska språkmiljön och de gemensamma värderingarna för Norden. Hen ska även fundera på olika värdebundna fenomen som är förknippade med språkgemenskaper. (GLGU 2014: 345.)

Däremot definierar läroplanen inte vad man menar med ”de gemensamma nordiska värderingarna” eller ”olika värdebundna fenomen”. Vad eller vem som borde behandlas i dessa sammanhang synliggörs inte. Det är en fråga som besluts på lokal nivå (GLGU 2014: 17). Hur Finlands etniska minoriteter presenteras i läroämnet svenska beror avsevärt på skolans läroplan och lärare. Olika skolor och lärare kan tolka kulturell kompetens på varierande sätt: några tar sannolikt fram minoriteternas roll i den nordiska gemenskapen, andra koncentrerar sig på frågor av annat slag.

Undervisningen i finländska skolor styrs av läroböcker (Heinonen 2005). Läroböckerna förväntas följa läroplanens målsättningar, men förlagsprocesserna övervakas inte (Uusikylä & Atjonen 2005: 167). Därför finns det rum för tolkning också när läroboksförfattare betonar och förverkligar läroplanens mål i läroböcker. Man ska ytterligare beakta att de lokala, skolspecifika läroplanerna har en tendens att bygga på läroböcker, åtminstone delvis (Heinonen 2005: 164, 167). Således påverkar läroböckerna kraftigt hur skolorna definierar och förverkligar kulturell kompetens. Det finns visserligen andra aspekter än läroplanen som läroboksförfattare också måste ta hänsyn till, såsom konkurrens med andra läroboksförlag och begränsningarna av en tryckt bok.

4.2 Kulturell kompetens i undervisning

Hur man möter kulturell mångfald i undervisningen och stöder elever att utveckla sin kulturella kompetens har undersökts ur olika synvinklar av flera forskare. Parallellt med kulturell kompetens används begrepp som interkulturell kompetens, flerkulturell kompetens eller (inter)kulturella kunskaper. Jag har valt begreppet kulturell kompetens för att den överensstämmer med läroplanen.

Dervin och Keihäs (2013: 122) konstaterar att kulturell kompetens är emotionella och kognitiva kunskaper som krävs och utvecklas i interaktion med andra kulturer. De nämner tre huvudförmågor som lägger grunden för kulturell kompetens: förmågan att vara medveten, förmågan att analysera och förmågan att bete sig (Dervin & Keihäs 2013: 124–126). Centralt i alla tre förmågor är att kunna värdesätta kulturell mångfald och att sträva till etiskt beteende (Dervin & Keihäs 2013: 123).

Att vara medveten är att begripa komplexiteten i en identitet. Man förstår att identitet är något som varierar och förändras i olika situationer; ens kulturella identitet är inte alltid viktigast, och den kommer inte fram i alla möten. Man är också medveten om stereotypiska representationer och försöker att inte förstärka dem. (Dervin & Keihäs 2013: 124.) Att analysera betyder att man kan lägga märke till sådana sätt att tala som är till exempel rasistiska och reagera på dem. Man undviker också naivt eller motstridigt tal, som ”jag tänker aldrig stereotypiskt” eller ”jag har inga fördomar, men alla svenskar är...”. (Dervin & Keihäs 2013: 125.) Att bete sig berör först och främst känslor och tal. Man förstår att känslor påverkar hur man reagerar och talar. I besvärliga situationer då någon reagerar starkt och känslomässigt drar man inte förhastade slutsatser, till exempel att alla människor som hör till denna persons kulturgrupp är irriterande. (Dervin & Keihäs 2013: 126.)

Enligt Dervin och Keihäs (2013: 125) kan språkkunskaper ha en stor betydelse för kulturell kompetens. Hur bra man själv och ens samtalspartner kan språket påverkar kommunikationen (Dervin & Keihäs 2013: 122). När man talar ett främmande språk, kan man inte alltid kontrollera ton och nyanser, då det är möjligt att förolämpa den andra utan att man menar det (Dervin & Keihäs 2013: 125). Å andra sidan betyder bra språkkunskaper inte att man alltid lyckas i interkulturell kommunikation. Man blir inte heller kulturellt kompetent bara genom att umgås med människor från andra kulturer. (Dervin & Keihäs 2013: 123.)

Läraren står i en central roll när kulturell kompetens utvecklas i undervisning. Lahdenperä (2010: 18) skriver att lärarens medvetenhet om kulturell mångfald i klassrummet och attityder mot olika kulturer avspeglas i hens pedagogiska lösningar. Hur kulturellt kompetent läraren är påverkar alltså elevernas interkulturella kunskaper. Läraren kan visa kulturell medvetenhet genom att stöda flerspråkighet och identitetsformering i klassrummet och låta eleverna använda olika språk och uttrycka olika kulturer (Lahdenperä 2010: 24–25, 28). Att eleverna får gå i skola där flera språk och kulturer finns ökar deras kulturella kompetens och hjälper dem att sätta sig in i andras perspektiv (Lahdenperä 2010: 28). Däremot ska läraren undvika negativa fördomar

om länder, språk, etniciteter och så vidare. I stället är det väsentligt att lyfta fram de olika språkliga, kulturella och etniska bakgrunderna eleverna kommer från, när det är lämpligt. (Lahdenperä 2010: 31.)

I undervisning, speciellt i språkämnerna, behandlas beständigt kulturer och deras särdrag. Lahdenperä (2004: 13–14) framhäver att kultur består av två delar, den synliga och den osynliga. Den synliga kulturen omfattar kulturella produkter, som mat, musik och byggnader, traditioner samt språket, det vill säga historier, humor och berättelser. Den osynliga kulturen innehåller bland annat kulturbundna normer, värderingar, kommunikationssätt och känslouttryck. Både den synliga och den osynliga kulturen hör till interkulturell pedagogik (Lahdenperä 2004: 13). Det betyder att undervisning inte kan koncentrera sig endast på de synliga särdragen. Borgström (2004: 53) anser att läraren ska leda sina elever i en dialog med varandra och inleda en diskussion om kultur, i stället för att bara undervisa. Det är även väsentligt att läraren ifrågasätter elevernas tankegång och kräver förklaringar till deras åsikter (Borgström 2004: 53). På det sättet lär eleverna sig att reflektera och tänka självständigt (Borgström 2004: 54).

Läroböcker bidrar starkt till kulturundervisning i språkämnerna. Språket är en dörr till kulturell kompetens: att förstå språket hjälper förstå kulturen. (Se Kirsch 2004: 140.) En lärobok kan ha ett positivt eller negativt inflytande på elevernas kulturella kompetens. Å ena sidan kan läroboken framställa kulturer och människogrupper som för likadana och minimera kulturskillnader. I interkulturell pedagogik inser man att det finns skillnader mellan kulturer som ska beaktas. (Kirsch 2004: 138–139.) Å andra sidan kan läroboken lyckas att uppmuntra eleven att granska andra kulturer i kontrast till sin egen kulturidentitet. Läroboken inte bara beskriver kulturer utan också innehåller sådana texter och uppgifter som får eleven att jämföra kulturer. Då kan eleven även notera hur hans synvinkel på livet är kulturbunden och sannolikt skiljer sig från andras synvinklar. (Kirsch 2004: 139.) Kirsch (2004: 140) påpekar att läroböcker kan stereotypisera andra kulturer, men samtidigt kan de även leda till en diskussion om stereotyperna och om de verkligen stämmer.

5 Tidigare forskning

I Finland har kulturell mångfald och etniska minoriteter i läroböcker undersökts relativt mycket under de senaste årtiondena. Bland andra Rinne (2019), Lampinen (2013) och Tainio och Teräs (2010) har granskat och jämfört läroböcker i olika skolämnen. Enligt Rinnes (2019) doktorsavhandling innehåller finländska läroböcker i geografi, historia och samhällslära stereotypiska generaliseringar om andra länder, och läroböckerna presenterar Finland som etniskt och kulturellt enhetligt, vilket kan vara skadligt för elever med minoritetsbakgrund. Rinne (2019: 289) anser att stereotypiska diskurser möjligen är läroböckernas medel för att väcka diskussion om stereotyper och rasism. Då krävs det ändå lärarens eget initiativ så att diskussionen kan äga rum på lektionen.

Också Tainio och Teräs (2010) konstaterar att etniska minoriteter inte behandlas tillräckligt i undervisningsmaterialet i modersmål, matematik och elevhandledning. Några undantag finns när man har lyckats med att ta med kulturell mångfald i läroböckerna på ett naturligt, omfattande sätt (Tainio & Teräs 2010). Läroböckerna tenderar att beskriva etniska minoriteter som ”de andra”, ur majoritetens perspektiv (Tainio & Teräs 2010: 34, 54, 83). Vid flera tillfällen utgår böckerna ifrån att läsaren är en ljushyad elev (Tainio & Teräs 2010: 54, 93).

Däremot påpekar Lampinen (2013) i sin rapport för Förbundet för mänskliga rättigheter att det faktiskt finns skillnader mellan olika läroboksserier i hur etniska grupper är representerade. Samer, romer och invandrare var de mest frekventa minoriteterna i läroböckerna (Lampinen 2013: 30). I rapporten skrivs det dock att läroboksförfattare kunde ta hänsyn till hur de behandlar etniska minoriteter. Oftast presenteras minoriteterna i skilda delar (ett eget kapitel, en faktaruta eller dylikt) då deras status understryks onödigt mycket. Läsarpositionen är likadan som i Tainio och Teräs (2010): i många fall antar läroböckerna också att läsaren hör till majoriteten och dess kultur. Då blir det svårt för en elev med minoritetsbakgrund att identifiera sig med böckernas texter. (Lampinen 2013: 30–31.) I slutet av rapporten ger Lampinen (2013: 32) några rekommendationer om hur läroböckerna kunde förbättras: till exempel etniska minoriteter borde inte användas bara som illustration, och minoriteter ska inte talas om som om de är ett problem eller en nytthet för samhället.

På samma sätt som Lampinen (2013) har Skolverket (2006) i Sverige avlagt en rapport hur minoriteter, däribland olika etniska grupper, framställs i ett urval av läroböcker i biologi,

historia, religionskunskap och samhällskunskap för högstadiet och gymnasiet. Enligt rapporten behandlas kulturell mångfald och etnicitet inte på så hög nivå som den svenska läroplanen kräver (Skolverket 2006: 19–20). Perspektivet på kulturer och minoriteter är inte mångsidigt. Till exempel invandrare framställs först och främst som arbetskraft medan deras påverkan på svensk kultur förbises. (Skolverket 2006: 20.) Också när det gäller de nationella minoriteterna i Sverige är läroböckerna bristfälliga. Några minoriteter, som tornedalingar och romer, nämns inte. Om de minoriteter som framställs i läroböckerna lyfts fram bara vissa aspekter, som förföljelser i samband med judar. (Skolverket 2006: 22–23.) Emellertid förekommer fördomar och stereotyper inte, till skillnad från äldre läroböcker (Skolverket 2006: 23).

Även några pro gradu-avhandlingar behandlar etniska minoriteter i läroböcker. Jokinen (2017) koncentrerar sig på de traditionella minoriteterna i Finland och hur de framställs i ett urval av läroböcker för grundskolan. I likhet med de ovannämnda undersökningarna menar också Jokinen (2017) att läroböckerna presenterar de traditionella minoriteterna i skilda delar vars innehåll ofta är stereotypiskt och ur en utomståendes perspektiv. Texterna i läroböckerna gör skillnad på minoriteterna och finländare, och i synnerhet betonas samernas och romernas olikhet (Jokinen 2017: 89). Jokinen (2017: 90) påpekar att läroboksförfattarna i hennes material inte verkar höra till någon etnisk minoritet. Då är det ofrånkomligt att etniska minoriteter beskrivs ur en utomståendes, det vill säga majoritetens, synvinkel. Majoriteten kan ha en förenklad och romantiserad bild av etniska minoriteter som inte motsvarar verkligheten utan leder till stereotyper. Detta syns särskilt i läroböckernas illustrationer som presenterar till exempel samerna som renskötare trots att allt färre samer idag försörjer sig på renskötsel. (Jokinen 2017: 90–91.)

I skolämnet svenska har Kauppinen (2017) och Korkalainen (2019) forskat i detta ämne i sina avhandlingar, den förstnämnda med läroböcker för grundskolan och den sistnämnda för gymnasiet. Båda fäster speciell uppmärksamhet vid frågan om hur representationerna av olika minoriteter har förändrats under 2000-talet. I Kauppinens (2017) avhandling visar det sig att kulturell mångfald beaktas i läroböckerna, men överraskande nog innehåller den allra nyaste läroboken färre representationer än de äldre fastän kulturell kompetens är av större betydelse i dagens skola. Anledningen kan vara läroboksförfattare: de är mer medvetna om kulturell mångfald och är hellre försiktiga med etniska minoriteter än tar risken att av oaksamhet skriva någonting förolämpande (Kauppinen 2017: 50).

Korkalainen (2019) skriver att de nyare gymnasieläroböckerna i B-svenska är mestadels bristfälliga i sina representationer: vissa minoriteter, som invandrare, behandlas, men andra, som samer och romer, saknas. Mellan de gamla och nya läroböckerna finns inte mycket variation men under åren har invandrarrepresentationer förändrats från integrerade invånare till flyktingar (Korkalainen 2019: 95). Enligt Korkalainen (2019: 85) står kulturell kompetens i centrum i gymnasiets läroplan 2015. Det kommer dock inte fram i de gymnasieläroböcker hon har undersökt: den språkliga och kulturella mångfalden som finns i Finland är inte tillräckligt synlig i böckerna, vilket betyder att läroplanens mål inte uppnås (Korkalainen 2019: 89).

Resultaten i tidigare forskning överensstämmer inte alltid med varandra utan variation uppstår mellan olika skolstadier samt läroboksserier. Några läroböcker uppfyller läroplanens anspråk, andra gör det knappast. Ansvar för mångkulturell undervisning vilar oftast på lärare som eventuellt kan komplettera de bristfälliga läroböckerna. Tidigare undersökningar betonar att läraren, vid sidan om läroböckerna, har ett rätt stort inflytande på hur kulturell mångfald behandlas i klassrummet (t.ex.; Jokinen 2017: 92, Korkalainen 2019: 95).

Alla ovannämnda undersökningar framhåller att sättet hur läroböckerna presenterar etniska minoriteter borde omvärderas; det räcker inte att lägga till en bild eller en liten faktaruta. Trots att medvetenheten om kulturell mångfald har vuxit i Finland, vilket syns till exempel i läroplanen, finns det ännu mycket att utveckla i läroböckernas kulturella diversitet. Tidigare forskning lyfter fram att kulturell mångfald borde beaktas under hela förlagsprocessen, gärna med hjälp av forskare och experter samt läroboksförfattare med minoritetsbakgrund (t.ex. Jokinen 2017: 96; Rinne 2019: 298).

Med hänsyn till denna tidigare forskning och den pedagogiska studie jag har tidigare skrivit förväntar jag mig att resultaten i min magisteravhandling blir tudelade. Jag hittar sannolikt representationer av en eller flera etniska minoriteter men jag är skeptisk till att de är mångsidiga, inkluderande och inte stereotypiska.

6 Material och metod

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens material och metod. Först beskriver jag metoden, kritisk diskursanalys, sedan materialet, det vill säga de läroböcker jag analyserar i undersökningen. Till sist förklarar jag hur jag genomförde undersökningen och diskuterar forskningsetiska frågor.

6.1 Material

Mitt material koncentrerar sig på läroböcker som används i B-svenska i grundskolan. Grunden för detta val är att de flesta i Finland studerar svenska enligt den medellånga lärokursen. Bara en procent av lågstadiel elever valde svenska som A1-språk och sex procent som A2-språk år 2017 (Utbildningsstyrelsen 2019). De läroböcker som är riktade till B-svenska används alltså betydligt mer än de som är till A-svenska. Grundskolan är i sin tur relevant för min undersökning därför att den grundläggande utbildningen gäller alla finländska barn och på det sättet ger basen för var och ens kulturella kompetens.

I denna avhandling analyseras två läroboksserier, *Megafon* (Otava) och *På gång* (SanomaPro), som båda följer den nyaste läroplanen (GLGU 2014). Otava och SanomaPro är de två största läroboksförlagen i Finland varför man kan anta att deras serier är i bruk i flera grundskolor. Båda serierna består av tre läromedelspaket, en text- och en övningsbok, och de är avsedda för årskurserna 6–9. Hur läroböckerna fördelas över årskurserna beror på kommunens timfördelning för svenskundervisningen. Jag har valt att ta med endast textböckerna ur dessa serier, undersöka deras texter och bilder och utesluta övningsböckerna. Orsaken är att textböckerna inriktar sig på texter, bilder och figurer som är relevanta för min forskning medan övningsböckerna handlar om grammatik och övningar. Dessutom är figurerna och temana oftast desamma i både text- och övningsbok.

Serien *Megafon* omfattar tre textböcker: *Megafon 1* (Blom, Friis, Liukkala & Pukonen 2012), *Megafon 2* (Blom, Friis, Kokkonen, Liukkala & Pukonen 2013) och *Megafon 3* (Blom, Friis, Kokkonen, Liukkala & Pukonen 2014). Varje textbok innehåller åtta teman. Temana handlar oftast om ungdomarnas vardag, till exempel hobbyer, familj, kompisar och framtidsplaner. Ett tema behandlas med en text, en bildvokabulär, en sång och muntliga övningar, som dialoger.

Efter dessa delar kommer s.k. Kulturtorget som handlar om kulturella särdrag i Svenskfinland och Norden. Fester och traditioner behandlas även i en särskild del. I slutet av textböckerna finns det en grammatiksammanfattning och en alfabetisk ordlista.

Serien *På gång* består likaså av tre textböcker: *På gång 1* (Ahokas, Ainoa, Kunttu, Wahlström & Westerholm 2017), *På gång 2* (Ahokas, Ainoa, Kunttu, Nordgren & Westerholm 2017) och *På gång 3* (Ahokas, Ainoa, Kunttu & Nordgren 2018). En *På gång*-textbok har tio teman som koncentrerar sig på likadana ämnen som *Megafon*. Ett tema behandlas med en bildvokabulär, en serie och två olika texter. I delen ”Kultur på gång” presenteras finlandssvensk och nordisk kultur, och i en särskild del ”Fest på gång” behandlas fester och traditioner. Även i *På gång*-textböckerna finns det en grammatiksammanfattning och en alfabetisk ordlista i slutet av varje bok.

6.2 Metod

Denna undersökning är en kvalitativ läroboksanalys som beskriver hur etniska grupper är representerade i ett urval av läroböcker genom text och bild. Som analysmetod i min undersökning används kritisk diskursanalys. Begreppet diskurs har flera definitioner men i denna metod hänvisar det till språkbruk: en diskurs är vårt sätt att tala om världens olika fenomen, i olika sociala områden i samhället (Jørgensen & Phillips 2000: 7). En central tanke i diskursanalys är att vårt språkbruk bidrar till att skapa den sociala verkligheten vi lever i (Bergström & Boréus 2005: 305), och metoden syftar till att analysera hur dessa sociala betydelser kommer till (Tuomi & Sarajarvi 2009: 104). Eftersom jag vill ta reda på hur läroböckernas språkliga och visuella drag definierar och beskriver etniska grupper, är denna metod lämplig.

Kritisk diskursanalys observerar inte bara hur språket påverkar vårt sätt att förstå världen utan också hur det förorsakar maktförhållanden och ojämlikhet i samhället. Fairclough (1992: 65), som har utvecklat välkända teorier om kritisk diskursanalys, konstaterar att diskurs förändrar och producerar sociala strukturer, som sociala identiteter, relationer och föreställningar. Samtidigt förändras diskursen själv av social praktik. Å ena sidan påverkar alltså samhällets sätt att tala om en viss grupp hur denna grupp identifierar sig och hur den placeras i relation till andra. Å andra sidan reflekterar språkbruket samhällets uppfattningar och attityder. Även Pynnönen (2013: 32–33) påpekar att kritisk diskursanalys kräver att forskaren inte håller sig

endast på den textuella nivån utan hen ska gå djupare bakom texten för att ifrågasätta diskurserna.

Diskursen har också inflytande på politisk och ideologisk praktik: den skapar maktförhållanden och gör dem naturliga (Fairclough 1992: 67). Begreppet makt betyder numera i flera fall möjlighet att agera i samhället, inte att bruka våld mot eller tvinga andra människor. Denna typ av maktförhållanden uppstår till exempel mellan kön samt majoritets- och minoritetsbefolkning. (Jørgensen & Phillips 2000: 69.) Också jag stöder mig på denna definition av makt när jag granskar vilka grupper som inkluderas i läroböckerna och på så sätt presenteras som aktörer i samhället.

Diskurserna i läroböckerna skapas genom representationer som ofta kommer till uttryck i bilder. Tolkning av bilder är en invecklad process, och man måste ta hänsyn till åtskilliga drag och detaljer. Björkvall (2009) skriver om olika aspekter som forskaren ska observera när hen arbetar med bilder. Med hjälp av beskärning och perspektiv kan en bild presentera vissa personer personliga och engagerade, andra distanserade och exkluderade (Björkvall 2009: 39–44, 54–55). Människor kan vara dynamiska aktörer eller statiska mål för andras aktion beroende på vad de gör i bilden (Björkvall 2009: 61). Det är också relevant om bilder innehåller individer eller grupper: individer engagerar läsaren mer än grupper som upplevs som anonyma (Björkvall 2009: 77). Dessa aspekter, aktioner och individualitet, kan man granska även i representationerna som är i textform.

Till exempel en bild eller ett textstycke om en invandrapojke visar att gruppen invandrare representeras i läroboken. Bilden eller textstycket berättar pojken könen, ålder och sannolikt andra definitioner, som namn, etnicitet och utseende. Sedan granskar jag vad pojken gör i bilden eller i texten: är han mål för någon annans aktion (t.ex. lyssnar), gör han något statiskt (t.ex. står) eller agerar han aktivt (t.ex. talar).

Om det är en bild, undersöker jag bildens beskärning och perspektiv. En närbild på pojken är lättare lättillgängligare än en distanserad bild (Björkvall 2009: 41–44). En bild fotograferats ovanifrån kan verka undertryckande, underifrån stark, till och med skrämmande, och öga-mot-öga-perspektivet likvärdig och lätt att identifiera sig med (Björkvall 2009: 52). Om pojken är fotograferad framifrån, är han inkluderad i det sociala sammanhanget, och bakifrån betyder att han är exkluderad. Sidoperspektivet visar pojken som betraktare. (Björkvall 2009: 54–55.) När det gäller ett textstycke, kan jag granska textens betydelse: är den beskrivande eller förmedlar

den några attityder till läsaren (Björkvall 2009: 11–12). Naturligtvis fäster jag uppmärksamhet också vid ordval och språkliga strukturer.

Efter att ha undersökt alla representationer granskar jag om det finns genomgående sätt att framställa och tala om dem, alltså förenar sig representationerna till diskurser. Jag jämför även de sätt läroböckerna representerar minoriteterna och majoriteten: vem som får mest plats och högst röst på läroböckernas sidor, vem som är medlem i samhället.

Kritisk diskursanalys har kritiserats för dess definitioner är rätt suddiga. Jørgensen & Phillips (2000: 93) anmärker att kritisk diskursanalys inte definierar förhållandet mellan diskursen och den sociala verkligheten. Exakt hur språkbruket påverkar samhället är oklart. Den sociala verkligheten presenteras som objektiv fastän olika människor på olika tider och platser upplever den ur sin egen individuella synvinkel. (Jørgensen & Phillips 2000: 93.) Däremot förutsätts det att människor inte har möjlighet att kontrollera eller ändra på sitt språkbruk (Jørgensen & Phillips 2000: 94).

Ett stort problem som gäller reliabilitet i kritisk diskursanalys är forskarens roll. Som kritiken ovan belyser är begreppen inte väldefinierade vilket kan leda till att forskare använder metoden på varierande sätt. Dessutom är resultaten beroende av forskarens tolkningar, och om forskaren inte motiverar tydligt sina val, blir resultaten inte trovärdiga (Bergström & Boréus 2005: 352–353). Trots sina nackdelar lämpar kritisk diskursanalys sig väl som metod i min avhandling. Jag vill undersöka om det finns systematiska sätt att tala om minoriteter i läroböcker och hur läroböckerna kunde förbättras i framtiden. Med dessa saker hjälper kritisk diskursanalys mest. Dessutom har kritisk diskurs utnyttjats ganska litet i tidigare avhandlingar om samma ämne.

6.3 Genomförande

Undersökningen började med att jag avgränsade och skaffade materialet. Serien *På gång* hade jag redan på grund av tidigare studier. *Megafon*-textböckerna fick jag av förlaget Otava efter att ha skickat dem e-post. Sedan formulerade jag forskningsfrågorna och valde en lämplig forskningsmetod. Med utgångspunkt i kritisk diskursanalys gjorde jag observationer om läroböckernas språkliga och visuella drag, som bilder, texter och figurer. Observationerna satte jag upp i en Excel-tabell som visade vilka minoriteter som var representerade och hur många gånger. Jag granskade hurdana val och tolkningar författarna hade gjort i läroböckernas representationer. Som hjälp använde jag Björkvalls (2009) teori som behandlas djupare i

delkapitel 6.2 Metod. Efter att ha granskat representationerna förenade jag dem till olika diskurser. Det är centralt i kritisk diskursanalys att undersöka kritiskt vad som finns bakom texten (Pynnönen 2013: 32). Därför fäste jag också uppmärksamhet vid allt som saknas eller inte sägs rakt i texten. Till sist jämförde jag resultaten med läroplanen och tidigare forskning.

6.4 Etik

Min roll som tolkare är betydande, vilket är ett faktum som gäller all kritisk diskursanalys. Att tolka människors utseende är problematiskt. En person kan höra till en annan etnisk grupp än man utgår ifrån på basis av utseende. Det är också möjligt att identifiera sig med flera grupper än bara en. Några antaganden och förenklingar måste jag ändå göra för att kunna undersöka detta ämne. Under analysen ska jag tänka på vad som är det uppenbaraste och allmännaste sättet att tolka någons utseende. Det viktigaste är uppfattningar som delas av flera individer, inte bara forskaren (Bergström & Boréus 2005: 353).

Å andra sidan kan jag påpeka att det är lika problematiskt om alla figurer i läroböcker ser likadana ut eller om denna fråga förbises. Tidigare forskning visar att elever med minoritetsbakgrund kan känna sig utomstående om läroböckerna presenterar en begränsad bild av finländare (se t.ex. Rinne 2019). Motiveringen till att undersöka läroboksfigurernas utseende är grundad trots att tolkningen kan orsaka problem.

Inte bara läroböcker utan också jag som forskare bär ansvaret för hur minoriteter framställs. Inom sociologi, som undersöker bland annat minoriteter, har det utarbetats etiska normer för forskare. Enligt dem är det nödvändigt att vara medveten om att forskarens antaganden och resultat påverkar samhället (ISA 2001). Under undersökningsprocessen ska jag följaktligen reflektera över mina ordval och argument. Lika väsentligt är det att sträva efter objektivitet men samtidigt vara öppen om sin egen bakgrund (ISA 2001). Jag själv har ingen minoritetsbakgrund och därför kan jag inte helt och hållet identifiera mig med personer som hör till en minoritet, men i denna avhandling försöker jag synliggöra deras ställning i läroböcker efter bästa förmåga.

Särskilt begreppet invandrare har orsakat mig bekymmer. Det är mycket kontroversiellt att definiera någon, även en fiktiv figur, som invandrare på basis av yttre faktorer. Jag granskade hur Finlands etniska minoriteter nämns i statens publikationer, och där används ofta begreppet invandrare (t.ex. Justitieministeriet u.å.). Eventuellt i framtiden kommer man med nya begrepp som beskriver Finlands etniska minoriteter bättre, men i denna avhandling stöder jag mig på de

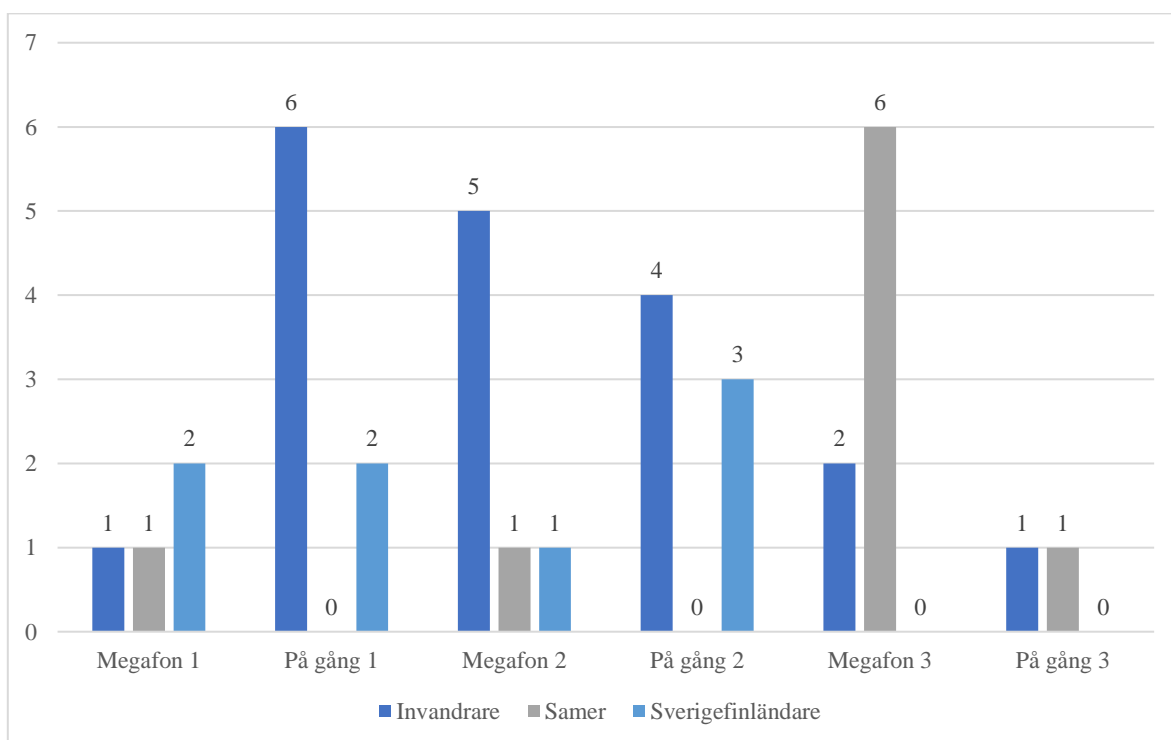
begrepp som för tillfället används. Problemen med begreppet invandrare diskuterar jag ytterligare i delkapitel 2.3 Invandrare i Finland.

7 Analys

I detta kapitel presenterar jag mina resultat. Först går jag i genom representationerna i mitt material. Alla representationer är även ordnade i tabellform i bilaga. Sedan presenterar jag fyra diskurser som syns i läroböckerna. Diskurserna heter *de etniska minoriteterna som föremål för beundran*, *de etniska minoriteterna som stereotyper*, *de etniska minoriteterna som likvärdiga medlemmar i samhället* samt *de etniska minoriteterna som anonym illustration*. Till sist utvärderar jag hur läroplanens mål för kulturell kompetens uppnås i läroboksserierna *Megafon* och *På gång*.

7.1 Etniska minoriteter representerade i *Megafon* och *På gång*

I de sex läroböckerna finns sammanlagt 36 representationer av etniska minoriteter, 19 i *Megafon* och 17 i *På gång*. Tre minoriteter är representerade: invandrare, samer och sverigefinländare. Figuren nedan presenterar fördelningen av representationerna.



Figur 1. Antalet representationer av etniska minoriteter i *Megafon*- och *På gång*-läroböcker.

Det finns inga stora skillnader mellan de två läroboksserierna. Den mest avsevärda skillnaden är behandling av samer som är mer omfattande i *Megafon*. Det som väcker uppmärksamhet är antalet representationer i båda serierna. Med hänsyn till att mitt material innehåller hundratals representationer verkar siffran ganska låg. Kauppinen (2017) har märkt att kulturell mångfald har minskat i svenskläroböcker under 2000-talet, och utvecklingen syns även i *Megafon* och *På gång*.

Som figur 1 visar förekommer invandrare oftast, sedan samer och sverigefinländare med 19, 9 respektive 8 representationer. Invandrare är även representerade mer regelbundet än de två andra minoriteterna: de är den enda gruppen som syns i varje lärobok. Anledningen är sannolikt det att invandrare förekommer i flera kapitel i läroböckerna medan samer och sverigefinländare behandlas i ett skilt kapitel. Resultaten stämmer överens med tidigare forskning i vilka invandrare, samer och sverigefinländare också är relativt vanliga (Kauppinen 2017, Korkalainen 2019).

Varför dessa tre minoriteter har valts kan diskuteras. Invandrare har redan länge varit en synlig del av de nordiska samhällena. Invandringen till Sverige har ökat sedan efterkrigstiden, och under de senaste tjugo åren har antalet invandrare fördubblats (Statistiska centralbyrån 2020). I Finland har utvecklingen inte varit lika snabb men allt fler finländare har utländsk bakgrund (Helminen 2015). Det är naturligt att läroböckerna speglar denna utveckling.

Anledningen till att samer förekommer i läroböckerna är förmodligen läroplanen. Läroplanen betonar samernas betydelse i Finland (GLGU 2014: 28), och de samiska elevernas rättigheter i undervisningen får ett eget kapitel (GLGU 2014: 86). Det ska även beaktas att det bor samer i flera nordiska länder varför det är motiverat att behandla dem i synnerhet i skolämnet svenska. I läroplanen skrivs det också att elever ska bekanta sig med den nordiska språkmiljön i svenskundervisning (GLGU 2014: 345).

Sverigefinländares förekomst kan förklaras med stark förbindelse mellan denna minoritet och Finland. I ämnet svenska är det relevant att berätta för elever om finländare i Sverige och hur språken finska och svenska lever vid sidan om varandra i båda länderna. Sverigefinländare är även en ganska stor minoritet i Sverige: ungefär 300 000 människor talar finska i Sverige och ännu fler har finländska rötter (Institutet för språk och folkminnen 2017). Detta faktum stöder beslutet att inkludera sverigefinländare i läroböckerna.

Av alla traditionella minoriteter i Finland är endast samer representerade. Många minoriteter har alltså utelämnats. Läroplanen lyfter fram till exempel romer som Finlands minoritet (GLGU

2014: 87), men de förekommer inte i *Megafon* eller *På gång*. Inte heller i Sveriges kontext har andra minoriteter behandlats än samer och sverigefinländare, vilket enligt Skolverket (2006: 22–23) är ganska vanligt även i svenska läroböcker. Med hänsyn till att läromedel påverkar hur starkt elever med minoritetsbakgrund identifierar sig som finländare förefaller detta resultat problematiskt (se Rinne 2019). Om en elev inte hittar sig i läroböckerna, är det inte nödvändigtvis lätt att se sig som en likvärdig medlem av det finländska samhället. På samma sätt ska man notera att svenskundervisningen beskriver även den nordiska gemenskapen. I läroböckerna visas vilka grupper som är en del av Norden, och enligt *Megafon* och *På gång* verkar inte alla minoriteter vara synliga där.

7.1.1 Representationerna i *Megafon*

I bokomslaget av *Megafon 1* finns det en tecknad same på en karta över Norden. Den kvinnliga samens står på höger sida om Lappland, och hon är klädd i samedräkt. Hennes ålder är svårt att bedöma. Ingen text kompletterar bilden. På samma karta finns det tecknade bilder på vikingar och olika nordiska sevärdheter.

På flera sidor behandlas ett band, SF Kidz, som består av fyra sverigefinländska ungdomar, två flickor och två pojkar. Dessa figurer heter Emilia, Laura, Andreas och Robin, och de är i cirka 13 års ålder. Figurerna berättar att de kommer från Finland men bor i Sverige och att de går i Sverigefinska skolan (*Megafon 1*, s. 9, 39). Mestadels handlar texten ändå om tonåringarnas vardag, som skola, musik och kläder. Det står att figurerna trivs i skolan, de har många kompisar och klär sig i snygga ungdomskläder (*Megafon 1*, s. 39, 49). I bilderna är figurerna fotograferade framifrån och på nära håll. De ler eller har ett neutralt ansiktsuttryck, vilket får dem verka lättillgängliga.

Texten ”Jesse har två familjer” (*Megafon 1*, s. 18–19) fokuserar på den sverigefinländska rap-artisten Jesse P. Det sägs att Jesses hem är i Stockholm, men han har två familjer, i Finland och i Sverige, för hans föräldrar är skilda. Jesse berättar om sin familj och att han talar både finska och svenska. Bredvid texten finns det en helbild på Jesse som står i mitten av en gågata. Han ser allvarlig ut och klär sig i rap-kläder, som keps, halsband och hängande byxor. I en faktaruta vid sidan om bilden står det att Jesse är född i Kuopio, bor i Stockholm och har en hund. En tidslinje visar att Jesse flyttade till Umeå som tvååring, gick i skola där, flyttade till Stockholm som 25-åring och nu jobbar med den finländska rap-artisten Redrama.

Läroboken presenterar också andra sverigefinländska kändisar. Under rubriken ”Suomalaisia Ruotsissa” (sv. Finländare i Sverige, Megafon 1, s. 46) berättas det om journalisten Mark Levengood samt musikerna Markoolio, Linda Lampenius, Jari Sillanpää och Anna Järvinen, som alla har sverigefinländsk bakgrund. Texten handlar om kändisarnas prestationer och hur sverigefinländskhet syns i deras liv (t.ex. de är födda i Sverige eller har flyttat dit). På samma sida finns det en ansiktsbild på alla fem.

En representation av invandrare förekommer när det behandlas svensk musik (Megafon 1, s. 88): musikern Loreen. Det skrivs att hon har marockansk bakgrund och att hon egentligen heter Lorine Zineb Nora Talhaoui. Läroboken nämner att hon blev mobbad i skolan eftersom hon såg annorlunda ut. Senare har hon enligt läroboken tävlat i Idol-tävlingen och vunnit Eurovisionsfestivalen. En ansiktsbild på Loreen med förtonade färger kompletterar texten.

I bokomslaget av *Megafon 2* finns det samma tecknade same som i *Megafon 1*. I denna lärobok står sammen emellertid på en karta över Sverige. Hon är placerad i Johkamohki i norra Sverige.

I en bildvokabulär (Megafon 2, s. 12) framställs en medelålders kvinna som kunde vara från Mellanöstern. Vokabulären handlar om olika fordon. Kvinnan promenerar, och hon är fotograferad rakt framifrån så att endast hennes överkropp syns. Vid sidan om kvinnan finns det en pratbubbla med texten ”Jag går/promenerar”.

Fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic, vars föräldrar kommer från före detta Jugoslavien, nämns på två ställen (Megafon 2, s. 25, 31). Det första är ett stycke av en skönlitterär text som berättar om Ludde, en ung pojke som spelar fotboll. I texten tittar Ludde och hans kompisar på en match där Ibrahimovic spelar, och pojkarna hejar på honom. Det andra stället är en text om svenska idrottslegender. Där skrivs det att Zlatan Ibrahimovic är en av Sveriges mest populära idrottare.

I ett textstycke som behandlar den svenska filmen *Se upp för dårarna* (Megafon 2, s. 41) berättas det att filmen handlar om en invandrare som är läkare, men nu i Stockholm kör hen tåg i Tunnelbanan. Enligt texten kan hen inte uttala ”Se upp för dörrarna”, och i stället säger hen ”Se upp för dårarna”. Invandrarens namn, kön eller ålder nämns inte, inte heller annat om filmens handling, utan uttalsfelet verkar stå i centrum.

Ett av lärobokens teman handlar om fritid och hobbyer. Där berättar texten ”Dansa med vänner” (Megafon 2, s. 62–63) om Sonya, en cirka 20 år gammal dansare i gruppen Danceteam International. Sonyas namn och utseende kan tyda på att hon har invandrarbakgrund, trots att det inte sägs explicit. I texten skrivs det att Sonya alltid har tyckt om dans och musik och att

dansgruppen är viktig för henne. Hon har många kompisar i gruppen, och hon talar om vänskap, till exempel hurdan en god vän är och att det är naturligt att bråka med kompisar. Bredvid texten finns det en stor och två mindre närbilder på Sonya. I den stora ler Sonya mot kameran. I de två mindre närbilderna dansar och gycklar hon med sin kvinnliga kompis. I en faktaruta står det att Sonya bor i Helsingfors, är dansare och har långpromenader och böcker som hobby. En tidslinje visar att Sonya började dansa balett som barn men bytte till streetdance som tonåring, och nu studerar hon koreografi på Teaterhögskolan. På sidan 69 i samma lärobok finns det även en kompisbok som Sonya har fyllt i. Av någon anledning berättas Sonyas efternamn, Lindfors, först i kompisboken, vilket kanske ändrar läsarens tolkning om hennes bakgrund. Trots att Sonya väl kan ha finländsk bakgrund, är hon inkluderad i analysen. De som läser bara huvudtexten får inte veta hennes efternamn, vilket antagligen påverkar deras tolkning av Sonya.

På sidan 75 i *Megafon 2* finns det en sång av musikern Darin, vars föräldrar är Iraks kurder. I samband med sången framställs Darin i en ansiktsbild framifrån, men ingen text kompletterar bilden.

På pärmen på *Megafon 3* ligger en flicka i tonåren på en skateboard. Bredvid henne ligger en pojke i samma ålder. Pojken är i centrum och ser rakt i läsarens ögon, medan flickan ser åt sidan. Baserat på flickan utseende kan hon höra till minoriteten invandrare. Denna bild förekommer också på sidan 6, men det berättas inte mer information om flickan.

På bokomslaget till *Megafon 3* finns det även samma bild som i *Megafon 1* som presenterar en karta över Norden med en tecknad same. Denna same dyker upp senare i samband med en text (*Megafon 3*, s. 85) som presenterar lappmackor som man gör av tunnbröd.

Ett kort textstycke i början av läroboken (*Megafon 3*, s. 7) behandlar samer. Texten berättar att samerna är en del av den nordiska kulturen, samernas områden ligger i de nordliga delarna av Norge, Sverige, Finland och Ryssland, och samerna har sitt eget språk, flagga och kultur. Under texten har man lagt en bild på en ren i tundran. I bilden finns det även samma tecknade same som har använts tidigare. Samen har den samiska flaggan i sin hand, och i en pratbubbla bredvid henne står det "Buorre beaivi!" (sv. God dag!).

Ett av lärobokens teman behandlar samer. I texten "Frihet i fjällen" (*Megafon 3*, s. 78–79) intervjuar man Mattias, en samisk pojke i 16 års ålder. Han har bott hela sitt liv i norra Sverige i Jänsmässholmen, en liten by med cirka 30 invånare. Enligt texten vill Mattias bli renskötare, men han uppfattar att han kanske behöver ett annat jobb för att kunna försörja sig. Han beskriver att renskötsel ger honom en känsla av frihet och trygghet, och hans hemby är hans drömställe

för den ligger nära fjällen. I bilden står Mattias nära kameran och tittar allvarligt in i den. I bakgrunden ser man naturen i fjällen. Mattias klär sig i vanliga ungdomskläder, men hans halsduk och halsduksring verkar vara samiska. Bredvid bilden står det i en faktaruta att Mattias talar svenska, nordsamiska och sydsamiska, sågar ved som hobby och att hans drömyrke är renskötare. Även i en text som handlar om jul i Norden (Megafon 3, s. 103) talas det om Mattias och hans familj. I denna text betonar Mattias att de firar jul som en vanlig svensk familj och tittar på Kalle Anka. Dessutom äter de renkött, men enligt Mattias äter familjen renkött många gånger i veckan resten av året också.

På sidan 81 i *Megafon 3* presenterar läroboken en dikt av den samiska musikern Jon Henrik Fjällgren. Vid sidan om dikten har boken en närbild på Fjällgren som är klädd i samedräkt. Han står mittemot kameran och ler vänligt. I bakgrunden syns naturen. Ovanför bilden berättas det att Fjällgren också har gjort en jojk, som eleverna kan lyssna på.

I en dialogövning (Megafon 3, s. 84) talar en pojke, Elias, och en samisk pojke, Niila, med varandra. Niila berättar om sin hemort, Jokkmokk, för Elias: i Jokkmokk finns det fjäll samt renar, älgar och lodjur. Dessutom säger Niila att han fiskar, jagar och åker snöskoter. Niila är fotograferad bakifrån, så att hans ansikte inte syns. Han har de fyra vindarnas mössa på sig. Däremot är Elias fotograferad framifrån.

Även i *Megafon 3* förekommer fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic i samband med kända svenskar (Megafon 3, s. 87). Ibrahimovic presenteras i form av en bild, i vilken han spelar fotboll i Sveriges tröja, och en bildtext med hans namn, födelseår (1981) och yrke.

7.1.2 Representationerna i *På gång*

I *På gång 1* förekommer en stor bild på en liggande flicka i en bildvokabulär om fritid (*På gång 1*, s. 22). Flickan kan tolkas som invandrare. Hon är fotograferad upp och ned på nära håll. Flickan koncentrerar sig på sin mobil och lyssnar på musik med hörlurar.

I en serie om skolan (*På gång 1*, s. 32) finns det ett par mörkhyade elever som kan höra till minoriteten invandrare. Eleverna sitter först i bänken, och senare går de ut ur klassrummet. De säger ingenting, utan de är snarare i biroll i serien.

En text (*På gång 1*, s. 44–45) behandlar fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic. Först kommer en närbild på honom som är tagen nerifrån. I bilden firar Ibrahimovic något slags mästerskap med en pokal i sin hand. Texten berättar att han är född i Rosengård i Malmö i 1981 och att det bor

människor från olika länder i Rosengård. Sedan står det att Ibrahimovics far är från Bosnien och mor från Kroatien, och det nämns några fotbollslag i vilka han har spelat. Enligt läroboken är Ibrahimovic nu en av de bästa fotbollsspelarna och tjänar miljoner. Under texten finns det en faktaruta som handlar om Ibrahimovics hobbyer, tatuering och bilar samt vilka språk han talar. På följande sida har läroboken texten av sången *Who's da' man*. I sångtexten berömmar man Zlatan Ibrahimovic: han växte upp i Rosengård där livet inte alltid var lätt, men senare blev han en världskänd fotbollsspelare som är ”svenskens hopp, vår superman”.

I en text om sverigefinländare (På gång 1, s. 52–53) presenteras musikerna Markoolio, Anna Järvinen och Linda Lampenius, journalisten Mark Levengood, skådespelaren Stina Rautelin och fotbollstränaren Sixten Boström. Texten berättar hur gamla dessa kändisar var när de flyttade till Sverige och varför de är kända. Texten kompletteras med ansiktsbilder på kändisarna, och Markoolio har till och med finska flaggan i ena handen och svenska flaggan i den andra. På följande sida finns texten av Markoolios sång *Rocka På* samt en bild på honom i vilken han hoppar upp i luften.

En figur i läroboken heter Hassan Al-Sadiq. Namnet tyder på att han har invandrarbakgrund. Hassan spelar i samma band som Jonte, huvudfiguren i läroboken. Han förekommer i en serie (På gång 1, s. 64), två texter om musik (På gång 1, s. 65, 66) och illustration (På gång 1, s. 66). I serien sms:ar Hassan och Jonte med varandra och möts plötsligt i Stockholms tunnelbana. På följande sida i en bloggtext skriver Jonte om sitt band och nämner att Hassan spelar bas. På sidan 66 finns en tecknad bild på bandet i vilken Hassan är med. Både i serien och i bilden är Hassan alltså tecknad, och läroboken har inget fotografi på honom. En text under bilden presenterar bandets historia. Enligt texten började Hassan och Jonte spela gitarr i Hassans pappas garage. Senare grälade de om vem som ska spela bas, och i ett skede sparkade Hassans pappa ut bandet ur garaget.

I samma serie på sidan 64 ser man en kvinna klädd i burka i en av serierutorna. Hon kan höra till minoriteten invandrare. Kvinnan står i tunnelbanetåget ryggen mot läsaren. Man kan inte se hennes ansikte utan bara kroppen i den svarta burkan. Kvinnan säger ingenting.

I Jontes och Hassans band spelar också Tobbe Tikkanen som antagligen är sverigefinländare. I Jontes bloggtext (På gång 1, s. 65) berättar han att Tobbe spelar trummor. I den tecknade bilden på bandet (På gång 1, s. 66) sitter Tobbe bakom trummorna. På samma sätt som Hassan är också Tobbe tecknad, inte fotograferad, i läroboken. I texten under bilden står det att Tobbe kom med i bandet eftersom Jonte och Hassan behövde någon som kan spela trummor.

På sidan 67 i *På gång 1* presenterar lärobokens andra huvudfigur, Sofia, sitt fotbollslag. I laget spelar en flicka som heter Nour Isak som möjligtvis hör till minoriteten invandrare. I en tecknad bild på laget ligger hon på knän på marken och ler. I en text ovanför bilden skriver Sofia att Nour ”kämpar hela 90 minuter”.

I *På gång 2* heter en av huvudfigurerna Erik Koskinen som förekommer på flera sidor i läroboken. Han verkar vara sverigefinländare på grund av sitt efternamn, trots att det inte sägs explicit. Erik bor i Göteborg och är tonåring. Han framställs både i fotografier och i serieteckningar (t.ex. På gång 2, s. 16–17). Generellt sett ser Erik glad och sportig ut. Texterna behandlar bland annat Eriks relation med Alva, som han är förtjust i, hans hobbyer, till exempel innebandy, fritid på sommarstugan, favoritmat och semesterplaner.

En annan figur i denna lärobok är Stella Gaori som också förekommer många gånger. Hon är den enda mörkhyade huvudfiguren i läroboken och dessutom i hela läroboksserien. Med hänsyn till hennes efternamn och utseende kan Stella ha invandrarbakgrund. Även Stella bor i Göteborg och är i samma ålder som Erik. Hon syns i lärobokens fotografier och serier (t.ex. På gång 2, s. 64–65). Av någon anledning används bilder på Stella i några bildvokabulärer (På gång 2, s. 15, 47), medan bilder på exempelvis Erik eller Daniel inte används i dem. Liksom Erik ser Stella oftast glad ut, och hon är klädd i neutrala ungdomskläder. Texterna handlar om Stellas favoritmat och -filmer, sportlov i Sälen, semesterplaner samt hennes relation med Daniel, som enligt läroboken kanske är Stellas pojkvän (På gång 2, s. 3).

Den sverigefinländska musikern Timo Räisänen presenteras i texten ”Musiker från Gbg” (På gång 2, s. 12). Det sägs dock inte att han är sverigefinländare utan att han är sångare och gitarrist som sjunger mest på engelska. Räisänen är fotograferad på nära håll med stort leende. I samma text behandlas även musikern Laleh som har invandrarbakgrund. Läroboken berättar att hon egentligen heter Laleh Pourkarim och att hon var född i Iran men kom till Sverige som ettåring. Det står också att Laleh studerade på musikprogrammet på gymnasiet, hon har fått flera musikpris och hon sjunger på svenska, engelska och persiska. Under texten finns det en närbild på Laleh när hon uppträder på scen. Laleh har ett hårband med tofsar och färgrikt mönster som kunde sägas vara etniskt inspirerat.

I en serie som utspelas på en klädbutik (På gång 2, s. 24) förekommer en manlig expedit som kan höras till minoriteten invandrare på grund av sitt utseende. Expediten är i tjugooårsåldern, men hans namn kommer inte fram, trots att han har en namnskylt på sin tröja. Expediten betjänar en av lärobokens figurer, Alva, som har kommit för att byta ett linne.

På sidan 77 i *På gång 2* finns texten till sången *Honky tonk*. Illustrationen på samma sida framställer småbarn som dansar. Ett av barnen kan vara en representation av invandrare med hänsyn till hens utseende. Det är emellertid svårt att bestämma barnets kön, för hen har könsneutrala kläder på sig.

I slutet av läroboken presenteras några fester i Sverige. En av dem är sverigefinnarnas dag (På gång 2, s. 88). I texten står det först att festdagen firas den 24 februari och att fester ordnas i kommuner som har många invånare med finländska rötter, som Stockholm, Göteborg och Eskilstuna. Sedan sägs det att det finns ungefär 300 000 personer som talar finska i Sverige. Enligt läroboken flyttade många finländare till Sverige på 1960- och 1970-talet för att söka jobb. I bilden under texterna är fyra unga kvinnor som ser leende mot kameran och viftar med svenska och finska flaggor.

I *På gång 3* representeras samer i samband med kartor. Två tecknade samer, en manlig och en kvinnlig, är placerade på en karta över Sverige (På gång 3, s. 13) och Norge (På gång 3, s. 29). På kartan över Sverige är samerna i norr, nära Kiruna. På kartan över Norge är de också i norr, mellan Tromsø och Nordkapp. Samerna är klädda i samedräkt. Ingen text kompletterar bilden, och på kartorna finns det även svenska eller norska sevärdheter.

Texten ”Norrmän” (På gång 3, s. 28) presenterar fem fakta om Norge och norrman. En av dem är Norges placeringar i Eurovision Song Contest. Bredvid detta faktum är en bild på Alexander Rybak som har vunnit tävlingen. I bilden firar Rybak med norska flaggan i sin hand. Rybak är född i Sovjetunionen, och han har flyttat till Norge som barn. Det finns ändå ingen text om honom, och hans namn nämns inte någonstans.

7.2 Läroböckernas diskurser om etniska minoriteter

I detta delkapitel presenterar jag hurdana diskurser om etniska minoriteter jag har hittat i läroböckerna.

7.2.1 De etniska minoriteterna som föremål för beundran

I flera fall är de etniska minoriteterna representerade som kändisar. Dessa kändisar förekommer vanligen när kultur, till exempel musik eller sport, behandlas i läroböckerna. Oftast nämner läroböckerna kändisens namn, yrke och varför hen är känd och beundrad. Denna korta text kompletteras med bild. Detta verkar vara vanligt i läroböckerna: till exempel Korkalainen (2019: 35, 54) har noterat att en kort faktaruta som fokuserar på kändisens yrke är ett allmänt sätt att presentera kändisar med minoritetsbakgrund i gymnasieläroböcker i svenska.



Bild 1. En faktaruta om Zlatan Ibrahimovic (Megafon 3, s. 87, © Imago sportfotodienst / All Over Press).

Ibland kommer också minoritetsbakgrunden fram, men det finns variation mellan de tre minoriteterna som är representerade i materialet. De sverigefinländska kändisarnas bakgrund understryks ofta i både *Megafon* och *På gång*. De är samlade under sådana rubriker som ”Finländare i Sverige” (*På gång* 1, s. 52). Att de alla är sverigefinländare är således den viktigaste gemensamma faktorn. I *Megafon 1* (s. 46) har man valt sverigefinländska kändisar med olika bakgrund: både svensk- och finskspråkiga finländare som har flyttat till Sverige samt en kändis som är född i Sverige till finländska föräldrar, men som nu bor i Finland. Lärobokens representationer stöder det faktum att sverigefinländare är en mångsidig människogrupp

(Institutet för språk och folkminnen 2019: 21–22). Också när det talas om kändisar med invandrarbakgrund, nämner läroboken vanligtvis varifrån de kommer. Det gäller exempelvis Loreen (*Megafon 1*, s. 88), Zlatan Ibrahimovic (*På gång 1*, s. 44) och Laleh (*På gång 2*, s. 12). Däremot säger man inte explicit att den enda samiska kändisen, Jon Henrik Fjällgren (*Megafon 3*, s. 81), är same. Läsaren får själv dra slutsatser av Fjällgrens samedräkt.

Denna diskurs är ytligt sätt positiv: läroböckerna lyfter fram kändisarnas framgång, presenterar dem i bra ljus och använder bilder i vilka kändisarna ler och ser glada ut. Man kan i alla fall göra flera kritiska iakttagelser om diskursen. För det första är namn, yrke och bild ganska lite information. Då blir kändisarna lätt bara illustration till texten, vilket enligt Lampinen (2013: 32) är något man borde undvika när man behandlar en minoritet. Lampinen (2013: 30–31) konstaterar dessutom att minoritetsställningen onödigt understryks om minoriteterna behandlas i skilda delar. I lärobokserierna *Megafon* och *På gång* använder man ofta skilda faktarutor och textkapitel i böckernas kulturdelar för att presentera en kändis med minoritetsbakgrund. Om etniciteten är den centrala informationen i en kort, skild faktaruta, är det således möjligt att den får för stor uppmärksamhet.

En annan iakttagelse är ett narrativ om kändisar med invandrarbakgrund som går från trasor till rikedom. I *Megafon 1* (s. 88) sägs det att Loreen blev mobbad i skolan eftersom hon såg annorlunda ut. Hon är ursprungligen från Marocko och har lite mörkare hud och hår. Texten kan tolkas så att Loreens bakgrund påverkade hennes barndom på ett negativt sätt. Sedan står det i läroboken att Loreen har vunnit olika musiktävlingar. Hon har alltså blivit en framgångsrik musiker, trots att hon blev mobbad, och kanske till och med trots att hon är invandrare. I *På gång 1* (s. 44–45) finns det en likadan berättelse om Zlatan Ibrahimovic. Man berättar att Ibrahimovic är född i Rosengård i Malmö där det bor människor från olika länder, det vill säga invandrare. Man påpekar att han inte hade det lätt i början av sitt liv och att ”i Rosengård lever man inte så fett”. Sedan står det att Ibrahimovic numera är en fotbollsspelare som tjänar miljoner. Läroboken belyser hans framgång genom att nämna vilka Mercedes-, Ferrari- och Porsche-modeller han kör.

Räisä (2016: 41) skriver i sin doktorsavhandling om hur invandrare hyllas i medierna till exempel när Årets flyktingkvinna väljs. De kvinnor som vinner priset blir hyllade på grund av att de har kunnat integreras i det finländska samhället, men det är inte nödvändigtvis dessa kvinnors perspektiv ur vilket integrationen bedöms. (Räisä 2016: 41.) Diskursen om kändisar i mitt material kan anses vara ett sätt att hylla de invandrare som har blivit integrerade i vårt

samhälle. Hyllning syns i alla representationer av kändisar, men tydligast är den i Loreens och Zlatan Ibrahimovics fall. Trots att de har invandrarbakgrund har de nått sådana saker som allmänt uppskattas i vår kultur: berömmelse, pengar och framgång. De har blivit personer alla beundrar. Men är detta ett för ensidigt sätt att framställa de etniska minoriteterna? Om en stor del av representationerna är kändisar, är frågan om det finns tillräckligt med rum för så kallade vanliga invandrare, sverigefinländare, samer och så vidare. Å andra sidan har man märkt att läroboksförfattarna har blivit försiktigare när de behandlar de etniska minoriteterna (Kauppinen 2017: 50). Kanske vill författarna ge en så positiv bild på invandrare som möjligt.

De som är målgruppen för dessa läroböcker är elever i tonåren. Elever beundrar säkert kändisar och är intresserade av dem. Samtidigt är det viktigt att läroböckerna innehåller sådana representationer som elever med minoritetsbakgrund kan identifiera sig med (se Rinne 2019). De kändisar som presenteras i mitt material är mycket äldre än de tonåriga eleverna, och de är i ett helt annat livskede. Det är sannolikt lättare att identifiera sig med någon som är i samma ålder, går i skola och sysslar med saker som hör till ungdomarnas vardag.

Dessutom lade jag märke till att läroböckerna i flera texter har valt att skriva om samma kändisar. Till exempel Zlatan Ibrahimovic lyfts fram i tre olika läroböcker, och Markoolio, Anna Järvinen, Linda Lampenius och Mark Levengood nämns i båda läroboksserierna. Dessa kändisar förekommer även i andra läroböcker i svenska, också i sådana som har getts ut för över tio år sedan (Korkalainen 2019: 54, 67). Urvalet kändisar med minoritetsbakgrund förefaller ensidigt och oförändrat. Det skulle vara önskvärt att eleverna inte fick det intrycket att exempelvis Zlatan Ibrahimovic är den enda kända invandraren i Sverige.

7.2.2 De etniska minoriteterna som stereotyper

I denna diskurs framställs de etniska minoriteterna på ett stereotypiskt sätt. Stereotyperna koncentrerar sig på saker och egenskaper som skiljer minoriteten från andra, det vill säga de andrafierar. Enligt Hall (2013c: 247) är det naturligt för människor att koncentrera sig på skillnader, men nackdelen är att bilden på minoriteten blir förenklad och ensidig. Den stereotypiska diskursen berör nästan enbart samer.

I representationerna av samer är det väsentligaste innehållet att dessa personer hör till den samiska minoriteten och att de är på något vis annorlunda. Att en person i läroboken är same synliggörs på olika sätt. Det kan stå i texten, eller läsaren kan lätt dra slutsatser av personens

klädsel och livsstil. I läroböckerna finns det flera bilder om samer i samedräkt med ingen bildtext eller dylikt. Andra aspekter än att vara same verkar inte vara viktigt i dessa representationer, och personerna förblir anonyma. I en representation (Megafon 3, s. 84) har man till och med valt att inte visa den samiska Niilas ansikte. I stället ser läsaren Niilas rygg och de fyra vindarnas mössa som han har på sig. Niila är alltså lika med den samiska mössan. En text i *Megafon 3* (s. 78–79) som handlar om en samisk, pojke, Mattias, är visserligen en djupare och mer definierad representation. Ändå presenteras Mattias som en ganska stereotypisk same.



Bild 2. Niila i de fyra vindarnas mössa (Megafon 3, s. 84, © Marja Viskari).

Till den samiska kulturen anknyter läroböckerna bland annat samedräkt, Lappland, renskötsel och natur. De är förstås viktiga delar av samernas liv, men man måste ifrågasätta böckernas sätt att koncentrera sig helt på dessa aspekter. I mitt material bor samerna i norr: på kartorna står de i Lappland, till exempel nära Kiruna och Nordkapp (På gång 3, s. 13, 29). Man betonar också att samerna bor i glesbebyggda områden. Om den samiska Mattias sägs det att han bor i ”en liten by med cirka 30 personer”. Statistiken visar i stället att exempelvis de flesta samer i Finland bor i Helsingfors medan bara en tredjedel bor i de traditionella samiska områdena i Lappland (Miettinen 2011, Sámediggi 2020). På basis av denna information är även läroböckernas syn på det samiska naturförhållandet litet tvivelaktig. Samerna i böckerna är fotograferade i Lapplands natur: bakom Mattias (Megafon 3, s. 78–79) och den samiska musikern Jon Henrik Fjällgren (Megafon 3, s. 81) syns fjällandskap och växtlighet som är typisk för tundran, och det sägs i texten att Mattias gillar natur och trivs nära fjällen. Men om de flesta

samer bor i städer, inte i byar i Lappland, är det en aning stereotypiskt att förknippa samerna med Lapplands natur.

Varje same i läroböckerna klär sig i något samiskt plagg, oftast i samedräkt. Ranta och Kanttinen (2019, kapitel Mitä on saamelaisuus?) konstaterar att samedräkten är fortfarande viktig för den samiska identiteten, trots att man numera använder den huvudsakligen på högtider. Det är alltså relevant att samedräkten kommer fram i läroböckerna. Man kan samtidigt kritisera att samedräkten verkar vara den enda klädseln samerna har, och läroböckerna framställer inte andra människogrupper endast i deras högtidskläder. Att visa alla samer i samedräkt förstärker stereotypisering.

Också renskötsel behandlas i samband med samer. Renar syns i illustrationer av texter som handlar om samer (Megafon 3, s. 7, 78), och samens Mattias drömmer om att bli renskötare. Samer och renskötsel förknippas även på språklig nivå: meningen ”Mattias är same och han brinner för renskötsel” (Megafon 3, s. 79) skapar en viss förbindelse mellan renskötsel och att vara same. Traditionellt har renskötsel varit en viktig näringsgren för samer, men idag är det bara få samer som försörjer sig på de traditionella samiska näringsgrenarna (Sámediggi 2017). Med hänsyn till denna information är läroböckernas bild på samer inte helt uppdaterad. *Megafon 3* (s. 79) tar dock fram att Mattias kanske behöver ett annat arbete eftersom man sannolikt inte lever på renskötsel. På det sättet behandlar läroboken förändring av den samiska livsstilen samt renskötselns ställning i dagens samhälle.

Renskötsel, samedräkt och de samiska områdena i Lappland är förmodligen bekanta till de flesta finländare. Kanske därför har läroboksförfattarna valt att betona dem. De stereotypiska dragen i läroböckerna visar att böckerna är skrivna ur majoritetens perspektiv och för majoriteten. Samerna är då de andra som granskas ur utomståendes synvinkel. Läroböckerna definierar ganska starkt hur en same ser ut och vad hen uppskattar i livet. I *Megafon 3* (s. 103) försöker man vara mer inkluderande genom att säga att Mattias familj firar jul ”som en vanlig svensk familj”. Bakom dessa ord ligger ändå antagandet att samer är annorlunda än andra svenskar och att de har annorlunda jultraditioner. Man drar en linje mellan samiska familjer och vanliga svenska familjer, även om det inte skulle vara meningen.

Enligt Jokinen (2017: 90–91) är majoritetens bild på Finlands traditionella minoriteter, särskilt samer, ofta romantiserad och det syns också i läroböcker. Läroboksserierna *Megafon* och *På gång* skiljer sig inte från Jokinens (2017) resultat. De följer denna vedertagna diskurs om samer som sköter ren i Lappland, klär sig i samedräkt och älskar naturen fastän samernas liv i

verkligheten är mycket mångsidigare. Eftersom denna diskurs förefaller så vanlig, finns det en risk att majoritetens makt att definiera samiskhet har blivit självklar i vårt samhälle (se Fairclough 1992: 67).

Denna förenklade och stereotypiserande diskurs tar inte i beaktande hur flytande den etniska identiteten är. Eriksen (2015: 336, 341) skriver att man väljer och byter sin identitet jämt och ständigt, och ibland är den etniska identiteten inte av stor vikt i ens liv. I de läroböcker som jag granskade är det den samiska identiteten som lyfts starkt fram, och det finns inte mycket rum för andra delar av identiteten. En lärobok är förstås som medium mycket begränsad, och högstadielärovernas språkkunskaper räcker troligen inte till en ingående diskussion om identitetens variation.

Rinne (2019: 289) påpekar att stereotypiska diskurser i läroböcker kan vara ett sätt att ifrågasätta stereotyper i klassrummet. Det är därför möjligt att också författarna av *Megafon* och *På gång* vill att elever som läser läroböckerna blir medvetna om stereotyper som man brukar anknyta med samer. Trots det sägs det ingenstans explicit att alla samer är individer och dessa stereotyper ska kritiseras. Också här kan elevernas kunskaper i svenska vara orsaken till att stereotyperna inte behandlas närmare. Man ska ändå ta hänsyn till att exempelvis alla Kulturtorget-texterna i *Megafon*-läroböckerna är skrivna på finska. I dessa texter kunde stereotyperna samt den etniska identiteten ha diskuterats utan stora förståelseproblem. Sist och slutligen är det läraren som bär ansvaret för om denna diskussion sker i klassrummet eller inte.

7.2.3 De etniska minoriteterna som likvärdiga medlemmar i samhället

Denna diskurs ger det intrycket att de etniska minoriteterna naturligtvis hör till det omgivande samhället och kulturen. Representationerna i diskursen är mångsidiga och detaljerade. Minoritetsbakgrunden är inte den viktigaste egenskapen hos en person, utan läroböckerna ger flera uppgifter om hen och behandlar hans liv från olika håll. Denna diskurs berör först och främst sverigefinländare och samer.

Diskursen kommer tydligt fram i läroböckernas figurer: man har valt att några centrala figurer hör till en minoritet. Till exempel Erik Koskinen och Stella Gaori i *På gång 2* samt SF Kidz i *Megafon 1* och Sonya i *Megafon 2* är sådana huvudfigurer. Trots att minoritetsbakgrunden ibland kommer fram (t.ex. SF Kidz i *Megafon 1*, s. 9, 39), är texterna koncentrerade på andra saker, som skolgång och hobbyer. Situationen är mycket annorlunda jämfört med den samiska

figuren Mattias som genast sägs vara same (Megafon 3, s. 79). De ovannämnda figurerna har likvärdig status i läroböckerna, och hur man framställer dem skiljer sig inte avsevärt från andra huvudfigurer. Därtill finns det somliga figurer med minoritetsbakgrund i mindre roll, som Hassan och Tobbe i *På gång 1*. Resultaten överensstämmer delvis med tidigare forskning. Till exempel Kauppinen (2017) har märkt att figurerna som hör till en minoritet ofta framställs som likvärdiga med andra människor, även om det inte nödvändigtvis finns så många figurer med minoritetsbakgrund i läroboken. Däremot är det allmänt i Tainio och Teräs (2010: 34, 40) material att figurerna med minoritetsbakgrund hamnar åt sidan.



Bild 3. Figurerna Erik Koskinen och Stella Gaori (*På gång 2*, s. 3, © Anne Hämäläinen).

En figur med minoritetsbakgrund förbättrar läroboken på olika sätt. Figurerna brukar vara med i lärobokens händelser jämt och ständigt, vilket leder till att minoriteterna förekommer regelbundet och de hamnar inte i skilda delar. Dessutom liknar figurerna lärobokens målgrupp. De är ungdomar vars livssituation det är lätt att identifiera sig med. I denna diskurs undviker man således många problem som man har märkt i tidigare forskning (t.ex. Lampinen 2017, Rinne 2019). Samtidigt visar man att de etniska minoriteterna är en del av ungdomarnas verklighet, och den mångfald som finns i skolan kommer fram också i läroböckerna.

Med hänsyn till kritisk diskursanalys är figurerna i denna diskurs inte utsatta för ett starkt maktförhållande. De är inte anonyma, utan alla definieras med namn, ålder, hemort, karaktärsdrag och så vidare. Figurerna är inte karaktärer i en illustration som bara står och är. De agerar aktivt: diskuterar, möter andra människor, sysslar med olika sport- och

kulturaktiviteter, konsumerar, gör val samt uttrycker sina känslor och åsikter. Eftersom figurerna är aktörer i samhället, verkar de inte nertryckta eller osynliga (se Jørgensen & Phillips 2000: 69).

Vid sidan om figurerna använder läroböcker texter för att visa läsaren att minoriteterna är en del av kulturen i Finland och Norden. En text i *På gång 2* (s. 88) ger en kort introduktion till sverigefinländare. Man berättar att det bor många människor med finländska rötter till exempel i Stockholm, Göteborg och Eskilstuna. Med andra ord är sverigefinländare en väldigt stor och synlig minoritet i Sverige. I en text om samer i *Megafon 3* (s. 7) är första meningen ”Saamelaiset ovat osa pohjoismaista kulttuuria.” (Sv. Samerna är en del av den nordiska kulturen.) Senare sägs det att samerna också har sin egen kultur. Läroboken visar att Norden inte är monokulturell utan består av olika överlappande kulturer.

Även läroböckernas sätt att ta fram flerspråkighet belyser hur de etniska minoriteterna syns i omgivningen. *Megafon 1* (s. 18–19) ägnar uppmärksamhet åt att Jesse P. talar både finska och svenska. I *Megafon 3* (s. 78) står det att Mattias kan svenska, nordsamiska och sydsamiska, och man har även skrivit ett par ord på samiska i läroboken (*Megafon 3*, s. 7). I *På gång*-läroböckerna lyfts fram vilka språk kändisarna Zlatan Ibrahimovic och Laleh talar. Där nämns bland annat bosniska och persiska (*På gång 1*, s. 44; *På gång 2*, s.12). Läroböckerna ger en positiv bild på flerspråkighet, och att kunna flera språk är en förmåga som tydligt uppskattas.

7.2.4 De etniska minoriteterna som anonym illustration

Diskursen består av enstaka representationer i vilka de etniska minoriteterna används som illustration. Illustrationen kan vara bilder på kändisar och andra människor eller tecknade figurer i serier och på kartor. Denna diskurs är enligt tidigare forskning (t.ex. Tainio & Teräs 2010, Lampinen 2013) mycket vanlig i läroböckerna.

De som framställs i illustrationen är anonyma: man visar eller berättar mycket litet om dem. Deras namn nämns inte, och läsaren får inte veta närmare information om deras liv eller personlighet. Inte heller behandlar man den minoritet personen representerar. Till exempel använder man i både *Megafon*- och *På gång*-läroböckerna tecknade samer som illustration utan att berätta någonting om samer.

På basis av Björkvalls (2009: 61) teori är dessa representationer väldigt statiska. De står, sitter eller ligger. I flera fall säger de inte någonting. I kontrast till representationer av

majoritetsbefolkningen är de etniska minoriteterna i biroll. Det syns bland annat i serierna i *På gång*. Personerna som hör till en etnisk minoritet står i bakgrunden, medan handlingen i serien koncentrerar sig på personer som hör till majoriteten (t.ex. de mörkhyade eleverna och kvinnan i burka i *På gång 1*, s. 32, 64). Även om denna person med minoritetsbakgrund hade en aktivare roll (t.ex. expediten i *På gång 2*, s. 24), är hen ändå inte i en central roll.



Bild 4. En elev som hör till en etnisk minoritet (*På gång 1*, s. 32, © Sanoma Pro Oy).

Också på pärmen på *Megafon 3* är pojken, som sannolikt hör till majoriteten, i centrum och ser läsaren rakt i ögonen. Flickan på pärmen, som möjligen hör till en etnisk minoritet, ligger bredvid honom och tittar bort. Anonymiseringen gäller inte bara bilder i materialet, utan också texter. Ett textstycke i *Megafon 2* (s. 41) behandlar den svenska filmen *Se upp för dårarna*. Texten ger inte mycket information om huvudpersonen i filmen, utan det står bara att hen är invandrare, före detta läkare och numera metrochaufför. Frågan om hens namn, ålder och kön förblir obesvarad. I stället är fokus på denna persons uttalsfel. Det tyder på att texten är skriven ur majoritetens perspektiv för uttalsfelet är kanske någonting som majoriteten upplever som roligt och intressant. Invandrarens individualitet är i varje fall förbisedd.

Det uppstår några specifika frågor gällande läroböckernas illustration. Den första är varför det finns så många tecknade samer. I min tidigare forskning (Kivi 2019) undersökte jag två läroböcker och redan då funderade jag på denna fråga. I materialet av denna avhandling hittade jag ännu fler tecknade samer. Såväl *Megafon* som *På gång* använder exakt samma teckningar om samer ett flertal gånger. Lampinen (2013: 29) framhäver att representation av etniska minoriteter lätt blir för begränsad och ensidig om representationen baserar sig på ett par bilder eller illustrationer.



Bild 5 och 6. Tecknade samer i *På gång* (På gång 3, s. 13, © Sanoma Pro Oy) och *Megafon* (Megafon 3, s. 7, © iStockphoto.com / Kustannusosakeyhtiö Otava).

Därtill kan man diskutera hurdan bild på samer teckningarna ger. Största delen av representationerna av samer är tecknade, och deras utseende är ganska karikatyriskt. Det kan leda till att samerna tycks vara något slags fiktiva personer, som andra seriefigurer. I *Megafon 3* förekommer en tecknad same på en karta över Norden på bokomslaget. På samma karta finns det också en tecknad viking. Trots att det en gång har levt vikingar i Norden, är de nuförtiden snarare mytiska karaktärer. Eftersom läroboken visar samerna och vikingarna på detta sätt vid sidan om varandra, finns det en risk att även samerna anses vara en mytisk grupp, inte verkliga människor. Allt som allt är de tecknade samerna inte särskilt realistiska. Därför kan man återigen tänka över om representationerna av denna typ är lätta att identifiera sig med.

Jag fäste även uppmärksamhet vid en huvudfigur i *På gång*, Stella Gaori, som antagligen hör till en etnisk minoritet. Hon används mycket oftare i illustrationen, till exempel i bildvokabulärer (På gång 2, s. 15, 47), än andra huvudfigurerna. Har läroboksförfattarna valt Stella eftersom hon är mörkhyad? Det är förstås positivt om läroboksförfattarna har velat inkludera människor som är olika till utseendet. Emellertid uppstår det samma problem som med de tecknade samerna: användning av samma illustration ger en begränsad bild på minoriteten (Lampinen 2013: 29). Inte heller blir läsaren engagerad av en liten och ganska intetsägande bild i en bildvokabulär (se Björkvall 2009: 39–44, 54–55).

Enligt Fairclough (1992: 65) speglar diskurserna social praktik och samhällets uppfattningar. I denna diskurs är de etniska minoriteterna anonyma och statiska åskådare, vilket väcker frågan om det är deras uppgift också i verkligheten. Representationerna av majoritetsbefolkningen får mer rum i mitt material. Läroböckerna presenterar således ett samhälle där minoriteterna hamnar på andra plats och är mindre betydande än resten av befolkningen.

7.3 Resultaten i ljuset av läroplanen och kulturell kompetens

I detta delkapitel granskar jag resultaten ur läroplanens synvinkel. Jag undersöker hurdana verktyg läroböckerna erbjuder för att utveckla kulturell kompetens som är en av läroplanens centrala målsättningar.

I den nuvarande läroplanen (GLGU 2014: 15) konstateras att kulturen i Finland inte är enhetlig och oförändrad. Den kulturella och språkliga mångfalden i Finland och Norden ska behandlas i undervisning i det andra inhemska språket (GLGU 2014: 198). På basis av detta är *Megafon* och *På gång* bristfälliga. Endast tre etniska minoriteter syns i läroböckerna, medan sex minoriteter har uteslutits. Det är märkligt att till exempel romer eller finlandssvenskar inte är representerade i läroböckerna. De är ändå rätt stora och synliga minoriteter i det vardagliga livet. Det finns några textstycken i läroböckerna som framställer kulturen som flytande och överlappande. Huvudsakligen är den finländska och nordiska kulturen densamma som majoritetskulturen. Läroböckerna lyfter nog fram flerspråkighet som också är en beaktansvärd aspekt i läroplanen (GLGU 2014: 86, 217–218). Att kunna flera språk anses vara en positiv förmåga. Det är ändå bara ett par minoritetsspråk som nämns. Enligt Lahdenperä (2010: 28) ska eleven möta flera olika språk och kulturer i skolan för att kunna utveckla empati för andra. Om den språkliga och kulturella mångfalden är tillräcklig i *Megafon* och *På gång*, beror på andra läromaterial och aktiviteter i svenskundervisningen.

Ett av läroplanens mål är att eleven reflekterar över sin kulturella identitet (GLGU 2014: 15). Även Dervin & Keihäs (2013) framhäver att en kulturellt kompetent människa kan granska sin egen och andras identiteter och förstår att identiteten varierar i olika situationer. I mitt material är uppfattningen om kulturell identitet inte särskilt flexibel. Läroböckerna låter förstå att den etniska eller kulturella identiteten är mest betydande. I flera representationer är det just etniciteten och kulturbakgrunder som understryks. Det uppstår ganska litet diskussion om hur människor med minoritetsbakgrund kan uppleva sin etnicitet och kultur på olika sätt. Överhuvudtaget koncentrerar läroböckerna sig på den synliga kulturen, som musik, klädsel,

språk och traditioner. Enligt Lahdenperä (2004: 13–14) är det väsentligt att behandla också de osynliga delarna, till exempel genom att diskutera kulturbundna normer, känslor och värderingar.

Dessutom erbjuder *Megafon* och *På gång* få förebilder som elever med minoritetsbakgrund kan identifiera sig med. Till exempel är representationerna av samer väldigt stereotypiska, och de motsvarar inte nödvändigtvis det liv unga samer lever. Inte heller är bilder på kändisar de mest fungerande representationerna för identitetsformning, som tidigare sagt. För vissa etniska minoriteter erbjuds inga förebilder. För att kunna forma sin egen kulturella och etniska identitet är det ändå viktigt att man kan se olika människogrupper i medierna (se Seppänen 2005: 82–83).

Ett stort problem i de läroboksserier jag undersöker är de stereotypiska representationerna. Läroböckerna ska inte minimera kulturskillnader och presentera alla människor exakt likadana, men de ska inte heller stereotypisera (Kirsch 2004: 138–139). Stereotypisering har dock sina fördelar: de stereotypiska representationerna kan leda till en diskussion om stereotyperna faktiskt stämmer (Kirsch 2004: 140, Rinne 2019: 289). Eleverna blir medvetna om stereotyper och lär sig att kritisera dem, vilket är en central förmåga i kulturell kompetens (Dervin & Keihäs 2013: 124). I textböckerna finns det inte många sådana diskussionsöppningar, men övningsböckerna, som jag inte undersöker, kan innehålla övningar om stereotyper.

Det är tydligt att läraren har största ansvaret för hur elevernas uppfattningar om identitet och stereotyper utvecklas. Läraren kan stöda eleven när hen funderar på sin identitet, om läroböckerna inte ger fungerande medel till det (se Lahdenperä 2010: 24–25). Läraren kan vara en bara förebild genom att undvika stereotypiska och negativa fördomar om olika kulturer (Lahdenperä 2010: 31). Om det finns en stereotypisk representation av samer i läroboken, har läraren möjlighet att till exempel fråga eleverna om alla samer verkligen är sådana som i läroboken. Hen kan även använda kompletterade läromaterial som ger en bredare bild på minoriteterna. En kulturellt kompetent lärare kompenserar sannolikt läroböckernas brister. På samma sätt kan en lärare med knapphändiga kulturella kunskaper göra situationen värre. Hen kan exempelvis förstärka stereotyperna i läroböckerna eller glömma behandla de etniska minoriteterna i sin undervisning eftersom de inte förekommer i böckerna.

Ur läroboksförfattarnas perspektiv vill jag framhäva att läroplanen och dess mål är ganska abstrakta och mångtydiga. Läroplanen tolkas på varierande sätt i skolorna, och också läroboksförfattarna gör sin egen tolkning av kulturell mångfald och kulturell kompetens. Man

kan inte få med allt möjligt i en bok, utan något måste alltid uteslutas. Den nuvarande läroplanen är även relativt ny, för den togs i bruk år 2016. Läroboksförlagen har först publicerat de första läroböckerna som följer den nya läroplanen, och man utvecklar säkert läroböckerna i framtiden.

Till sist jämför jag kort läroboksserierna i mitt material. Det finns inte stora skillnader mellan *Megafon* och *På gång*, utan båda har sina för- och nackdelar. Serierna behandlar samma etniska minoriteter och utesluter samma minoriteter. Båda stöder sig kraftigt på kändisar i sina representationer. *Megafon* framställer samer på ett mer omfattande sätt än *På gång*. Nackdelen är att representationerna av samer i *Megafon* är ganska stereotypiska och andrafierande. Däremot har *På gång* två lyckade huvudfigurer med minoritetsbakgrund som förekommer regelbundet i läroboken. Det är tyvärr mycket vanligt i båda läroboksserierna att använda de etniska minoriteterna som illustration. Ingenting av läroboksserierna är betydligt mycket bättre på att utveckla elevens kulturella kompetens, utan representationerna av de etniska minoriteterna i både *Megafon* och *På gång* kunde förbättras.

8 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel sammanfattar jag avhandlingens centrala resultat och diskuterar dem. Avhandlingens syfte var att undersöka hurdana representationer och diskurser om etniska minoriteter som förekommer i läroböcker i B-svenska. Jag granskade även hur läroböckerna förhåller sig till läroplanens mål för kulturell kompetens. Som material använde jag textböckerna av två läroboksserier som är avsedda för B-svenska i årskurs 6–9, *Megafon* (Otava) och (*På gång*). Sammanlagt blev materialet sex läroböcker. Analysen baserade sig på kritisk diskursanalys. Avhandlingens forskningsfrågor var följande:

1. Vilka etniska minoriteter är representerade i läroboksserierna *Megafon* och *På gång*?
2. Hurdana diskurser skapar läroböckerna om minoriteter?
3. Hur uppnår läroboksserierna läroplanens mål för kulturell kompetens?

Resultaten visar att tre etniska minoriteter är representerade i mitt material: invandrare, samer och sverigefinländare. Däremot förekommer romer, judar, tatarer, karelare, finlandssryssar och tornedalningar inte i dessa läroböcker. Likadana resultat har man fått även i tidigare forskning (t.ex. Skolverket 2006, Kauppinen 2017, Korkalainen 2019).

I analysen lyfte jag fram fyra olika diskurser om de tre förekommande minoriteterna. I dessa diskurser framställs minoriteterna antingen som föremål för beundran, som stereotyper, som likvärdiga medlemmar i samhället eller som anonym illustration. Föremål för beundran betyder att minoriteterna är representerade som kändisar som beundras för de har nått framgång i livet. Den stereotypiska diskursen koncentrerar sig på stereotyper och de saker som skiljer minoriteten från de andra. Denna diskurs berör särskilt samer som är representerade på ett mycket förenklat och andrafierande sätt. De etniska minoriteterna som likvärdiga medlemmar i samhället betyder att representationerna är mångsidiga och detaljerade. Minoriteterna framställs som likvärdiga med majoriteten, och minoritetsbakgrunden betonas inte. I anonym illustration är minoriteterna enstaka representationer i illustrationen av texterna. Läsaren får mycket litet information om personen i en representation. Minoriteterna är statiska åskådare, och de står i biroll i handlingen i denna diskurs.

Alla diskurser syns i båda läroboksserierna. De är dels lyckade, dels bristfälliga. Diskurserna ger således en motstridig bild på de etniska minoriteternas ställning i läroböckerna. Hur en

minoritet framställs kan variera mycket också i en och samma lärobok. Mestadels är diskurserna problematiska och ensidiga, vilket stämmer med flera tidigare undersökningar som framhäver att det finns mycket att utveckla i läroböckernas kulturella mångfald (t.ex. Tainio & Teräs 2010, Lampinen 2013, Jokinen 2017). Det ska emellertid beaktas att man har fått motsatta resultat som visar att läroböckerna behandlar etniska minoriteter relativt ofta och minoriteterna brukar vara likvärdiga med majoriteten (Kauppinen 2017). Också i mitt material finns det sådana exempel.

Ett av de största problemen i *Megafon* och *På gång* är att de behandlar etniska minoriteter ur majoritetens synvinkel. Det leder till stereotypiska och förenklade representationer, i synnerhet om samer. De stereotyper som förekommer i mitt material är vanliga också i andra läroböcker (Jokinen 2017: 89–91). Enligt Tainio och Teräs (2010: 54, 93) tar läroböckerna sällan hänsyn till att läsaren kan höra till en minoritet. Majoritetens synvinkel gör det svårt för elever med minoritetsbakgrund att identifiera sig med läroböckernas representationer (Lampinen 2013: 30–31, Rinne 2019: 289) Denna syns i viss mån i *Megafon* och *På gång*, i vilka majoritetens synvinkel gäller huvudsakligen samer. Däremot har läroböckerna i denna avhandling ett par representationer som eleverna med minoritetsbakgrund kan identifiera sig med. Man kan ändå önska att flera, mer varierande representationer skulle inkluderas i både *Megafon* och *På gång*.

Läroplanens mål för kulturell kompetens uppnås bara delvis i mitt material. Analysen visar att läroböckernas diskurser innehåller drag som kan vara skadliga med hänsyn till kulturell kompetens. Fastän *Megafon* och *På gång* behandlar vissa minoriteter och tar upp några aspekter gällande kulturell mångfald, vilar ett stort ansvar på läraren som kan komplettera läroböckerna i undervisning. Om man granskar enbart läroböckerna, är representation av etniska minoriteter ofrånkomligen otillräcklig. Det visar sig att situationen är likadan även på gymnasienivå (Korkalainen 2019: 89, 95).

För att läroböckerna skulle kunna förbättras i framtiden ger jag några rekommendationer på basis av min undersökning. Som Lampinen (2013: 30–32) redan har konstaterat ska de etniska minoriteterna inte förekomma endast i illustration eller i skilda delar. Då blir representationerna lätt anonyma, och innehållet i texten fokuserar på etniciteten. Man ska även fästa uppmärksamhet vid att man inte använder samma representationer flera gånger och att man försöker hitta andra sätt att framställa minoriteter än kändisar. Stereotypiska representationer ska man naturligtvis undvika.

I stället skulle det vara önskvärt att läroböckerna fortsätter med den tredje diskursen i vilken de etniska minoriteterna verkar likvärdiga i samhället. Representationerna i denna diskurs är personliga och mångsidiga, och de ger inte en sådan bild att minoriteterna är annorlunda på något fundamentalt sätt. Representationerna av denna typ erbjuder en möjlighet för elever med minoritetsbakgrund att se personer som sig själva i skolans medier. Om eleven känner att hans minoritet är inkluderad i läroboken, upplever hen kanske att minoriteten är inkluderad i det finländska samhället också (se Rinne 2019). Det är nyttigt även för de elever som hör till majoriteten att se den etniska och kulturella mångfalden i läroböckerna, inte bara i skolans korridorer, för medierna har en rätt stor inverkan på hur man upplever olika människogrupper (Seppänen 2005: 82–83).

Jokinen (2017: 96) och Rinne (2019) skriver att det skulle vara ytterst viktigt att ha några läroboksförfattare med minoritetsbakgrund med i förlagsprocessen. Också jag tycker att detta skulle vara ett bra sätt att förbättra läroböckernas representationer om etniska minoriteter. Läroboksförfattarna i *Megafon* och *På gång* verkar inte höra till någon etnisk minoritet. Då är det ganska naturligt att majoritetens perspektiv styr. Det är dock möjligt att man redan nu låter någon expert med minoritetsbakgrund granska de bilder och texter som behandlar minoriteter. Om det inte görs så, kunde läroboksförlagen börja med en utomstående granskning.

Denna avhandling har förstås sina egna problem. Materialet är begränsat, för jag undersökte bara textböcker, inte övningsböcker. Jag har valt endast två läroboksserier, men det finns flera serier i svenska, till exempel för gymnasiet samt A-svenska på låg- och högstadiet. Trots det begränsade materialet stämmer resultaten ändå till största delen med tidigare forskning. Man ska också ta i beaktande att tolkningen av representationer inte har varit helt objektiv. Tolkningarna är mina, och de är baserade på mina förkunskaper. Jag hör inte till någon etnisk minoritet. Det är möjligt att en forskare med minoritetsbakgrund kunde ha tolkat representationerna på annat sätt. Jag har ändå försökt motivera mina tolkningar till exempel genom att bifoga bilder på representationerna till avhandlingen.

Avhandlingens ämne kunde utvidgas i framtiden. Ett mer omfattande material kunde ge en bredare bild på hur läroböckerna i svenska behandlar etniska minoriteter. Till exempel kan analys av övningsböcker visa en helt annan synvinkel på minoriteter. Ytterligare skulle det vara intressant att undersöka lärarnas eget material och deras undervisningsmetoder, eftersom behandling av etniska minoriteter på lektionerna kan väl skilja sig från läroböckerna. I alla fall

är det väsentligt att undersöka läroböcker kritiskt och fundera på hur läroböckerna kunde utvecklas så att de fyller dagens krav.

Litteraturförteckning

Undersökningsmaterial

Megafon:

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2012. *Megafon 1: textbok*. 1.–8. upplagan. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Blom, A., Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2013. *Megafon 2: textbok*. 2.–8. korrigerade upplagan. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Blom, A., Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2014. *Megafon 3: textbok*. 1.–6. upplagan. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.

På gång:

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Wahlström, F. & Westerholm, S. 2017. *På gång 1: texter*. 1.–3. upplagan. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S. 2017. *På gång 2: texter*. 1.–2. upplagan. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M. & Nordgren, A. 2018. *På gång 3: texter*. 1. upplagan. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Litteratur

Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. *Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa*. Työpapereita 56. Helsingfors: Forskningsavdelningen vid FPA.

Barth, F. 1969. Introduction. I: Barth, F. (red.) *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsförlaget. S. 9–38.

- Bergström, G. & Boréus, K. 2005. Diskursanalys. I: Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur. S. 305–362.
- Björkvall, A. 2009. *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hellgren & Fallgren.
- Borgström, M. 2004. Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I: Lahdenperä, P. (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 33–56.
- Brubaker, R. 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Daher, O. 2012. Suomen tataarivähemmistö – täysin integroitunut yhteiskuntaan. I: Daher, O., Hannikainen, L. & Heikinheimo K. (red.) *Suomen kansalliset vähemmistöt: kulttuurien ja kielten rikkautta*. [Okänd]: Minority Rights Group Finland. S. 89–96.
- Daher, O., Hannikainen, L. & Heikinheimo, K. 2012. Perustietoja. I: Daher, O., Hannikainen, L. & Heikinheimo K. (red.) *Suomen kansalliset vähemmistöt: kulttuurien ja kielten rikkautta*. [Okänd]: Minority Rights Group Finland. S. 6–10.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään*. Åbo: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2015. *Small places, large issues: an introduction to social and cultural anthropology*. London: Pluto.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Forsander, A. 2004. Maahanmuuton merkitys väestökehityksen kannalta. I: Valtioneuvoston kanslia. *Väestökehitykseen vaikuttaminen – tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon liiteraportti 2*. Helsingfors: Statsrådets kansli.
- GLGU. 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Haikkola, L. 2010. Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. I: Martikainen, T. & Haikkola, L. (red.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. S. 219–238.
- Hall, S. 2013a. Introduction. I: Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. *Representation*. Thousand Oaks: Sage Publications. S. xvii–xxvi.
- Hall, S. 2013b. The Work of Representation. I: Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. *Representation*. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 1–59.

- Hall, S. 2013c. The Spectacle of the 'Other'. I: Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. (red.) *Representation*. Thousand Oaks: Sage Publications. S: 215–287.
- Heinonen, J.-P. 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Helminen, M.-L. 2015. *Suomi ja Ruotsi vastakohtapari maahanmuutossa*. Tilastokeskus: Tieto & Trendit. <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2015/suomi-ja-ruotsi-vastakohtapari-maahanmuutossa> (Hämtad 18.2.2020.)
- Hyltenstam, K. 1999. Begreppen språk och dialekt – meänkielis utveckling till eget språk. I: Hyltenstam, K. (red.) *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hynönen, L. 2020. *Snabbguide till Ankdammen: en studie om finlandssvenskhet i gymnasieläroböcker i svenska*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Institutet för de inhemska språken. U.å.-a. *Samiska*. https://www.sprakinstitutet.fi/sv/om_sprak/sprak_i_finland/samiska (Hämtad 5.4.2020.)
- Institutet för de inhemska språkerna U.å.-b. *Romani*. https://www.sprakinstitutet.fi/sv/om_sprak/sprak_i_finland/romani (Hämtad 1.5.2020.)
- Institutet för språk och folkminnen. 2017. *Finska*. <http://www.isof.se/om-oss/for-dig-i-skolan/sprak-for-dig-i-skolan/spraken-i-sverige/finska.html> (Hämtad 19.2.2020.)
- Institutet för språk och folkminnen. 2019. *Sveriges nationella minoritetsspråk och svenskt teckenspråk: ett läromedel från Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen*. Stockholm: Institutet för språk och folkminnen. <https://www.isof.se/download/18.6e35e72316a4e82507410eb0/1556179260194/Minoritetssprak%20laromedel%20190423.pdf> (Hämtad 15.9.2020.)
- ISA = International Sociological Association. 2001. *Code of Ethics*. <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/code-of-ethics> (Hämtad 14.2.2020.)
- Jokinen, E. 2017. *Suomen perinteiset vähemmistöt peruskoulun oppikirjoissa*. Pro gradu-avhandling. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Judiska Församlingen i Stockholm. U.å. *Judar i Sverige*. <https://jfst.se/judendom-judar/judar-i-sverige/> (Hämtad 15.9.2020.)
- Justitieministeriet. U.å. *Diskriminering i olika befolkningsgrupper*. <https://yhdenvertaisuus.fi/sv/minoriteter-i-finland> (Hämtad 15.8.2020.)

- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Översatt av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Kantor, D. 2012. Suomen juutalaiset – hyvin järjestäytynyt yhteisö. I: Daher, O., Hannikainen, L. & Heikinheimo K. (red.) *Suomen kansalliset vähemmistöt: kulttuurien ja kielten rikkautta*. [Okänd]: Minority Rights Group Finland. S. 81–88.
- Kauppinen, B. 2017. *Kulturell mångfald i läroböcker i B-svenska: En jämförande studie om hur etniska minoriteter framställs i grundskolans läroböcker*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Kirsch, F.-M. 2004. Språk och läroböcker i språk – nyckel till andra kulturer. I: Lahdenperä, P. (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 119–146.
- Kivi, K. 2019. *Kulttuurisen moninaisuuden representaatiot kahdessa 9. luokan B-ruotsin oppikirjassa*. Pedagogisk studie. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Korkalainen, M. 2019. *Språkliga minoriteter i Finland och Sverige och deras representationer i ett urval av gymnasieläroböcker i B-svenska*. Pro gradu-avhandling. Joensuu: Östra Finlands universitet.
- Lampinen, J. 2013. *Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla*. Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013. https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf (Hämtad 31.1.2020.)
- Lehtola, V.-P. 2015. *Saamelaiskiista: sortaako Suomi alkuperäiskansaansa?* Helsingfors: Into Kustannus.
- Leskinen, A. & Karvonen I. 2012. Venäjänkielinen vähemmistö – ennen, tänä päivänä ja tulevaisuudessa. I: Daher, O., Hannikainen, L. & Heikinheimo K. (red.) *Suomen kansalliset vähemmistöt: kulttuurien ja kielten rikkautta*. [Okänd]: Minority Rights Group Finland. S. 69–80.
- Lahdenperä, P. 2004. Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I: Lahdenperä, P. (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 11–32.
- Lahdenperä, P. 2010. Mångfald som interkulturell utmaning. I: Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.) *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 15–40.

- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. I: Martikainen, T. (red.) *Ylirajainen kulttuuri: etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsingfors: SKS. S. 9–41.
- Miettinen, E. 2011. Seminaari saamen kielen elvyttämisestä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 2(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2011/seminaari-saamen-kielen-elvyttamisesta> (Hämtad 5.4.2020.)
- Opetushallitus. 2019. *Tarvitaanko uutta tai päivitettyä käsitteistöä, kun puhutaan maahanmuutosta, kotoutumisesta tai kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta?*
<https://www.oph.fi/fi/tietoameista/tarvitaanko-uutta-tai-paivitettya-kasitteistoa-kun-puhutaan-maahanmuutosta> (Hämtad 17.8.2020.)
- Pauha, T., Onnisekä, S. & Bahmanpout, A. 2017. Islams två århundraden i Finland. I: Ilman, R., Ketola, K., Latvio, R. & Sohlberg, J. (red.) *De många religionernas och åskådningarnas Finland*. Översatt av Malin Fredriksson. Tammerfors: Kyrkans forskningscentral. S. 109–120.
- Pynnönen, A. 2013. *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Working Paper N:o 379 av Handelshögskolan vid Jyväskylä universitet. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Ranta, K. & Kanninen, J. 2019. *Vastatuuleen: saamen kansan pakkosuomalaistamisesta*. E-bok. Helsingfors: Kustantamo S & S.
- Rinne, E. 2019. *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa*. Doktorsavhandling. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Romanit.fi. 2020. *Romanien tapakulttuuri ja perinteet*.
<https://www.romanit.fi/viranomaisille/tapakulttuuri-ja-perinteet/> (Hämtad 1.5.2020.)
- Räisä, T. 2016. Medieritualet som klass- och kulturbundna diskurser och funktioner: Hufvudstadsbladets lucia och konstruktionen av Svenskfinland. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Salonen, J. 2018. *Äter du en fralla eller en semla: en innehållsanalys av finlandssvensk och sverigesvensk kultur i två läroboksserier för B-svenska för årskurs 6–9*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Sámediggi 2017. *Saamelaisten perinteisten elinkeinojen nykytilanne Suomessa – Biodiversiteettisopimuksen seuraintindikaattorien taustoitus*
<https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2019/01/Perinteiset-saamelaiset-elinkeinot-2.pdf> (Hämtad 23.4.2020.)

- Sámediggi 2020. *Saamelaisten lukumäärä vuoden 2019 Saamelaiskäräjien vaaleissa*.
<https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/download/?d=Dokumenttipankki/Tilastoja/Saamelaisten%201km%20vaaleissa/v%C3%A4est%C3%B6tieteellinen%20tilasto%202019%20nettiin.pdf>
(Hämtad 22.2.2020.)
- Sámediggi. U.å. *Ydintehtävä*. <https://www.samediggi.fi/ydintehtava/> (Hämtad 20.2.2020.)
- Sametingslag 1995/974. Given i Helsingfors 22.12.1996.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1995/19950974> (Hämtad 20.2.2020.)
- Sarhimaa, A. 2017. *Vaietut ja vaiennetut: karjalankieliset karjalaiset Suomessa*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Seppänen, J. 2005. *Visuaalinen kulttuuri: teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tammerfors: Vastapaino.
- Shenshin, V. 2016. Den ryskspråkiga befolkningens historia i Finland. I: Wickström, M. & Wolff, C. (red.) *Mångkulturalitet, migration och minoriteter i Finland under tre sekel*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. S. 128–150.
- Skolverket. 2006. *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582a4/1553961645390/pdf1659.pdf>
(Hämtad 11.2.2020.)
- Statistiska centralbyrån. 2019. *Sveriges befolkning efter födelseland/-region, medborgarskap och bakgrund, 31 december*.
https://www.scb.se/contentassets/89f383330fe8414b9a75c6ea30ff7bea/be0101_flandmedbutlsbakgr_2019.xlsx (Hämtad 11.9.2020.)
- Statistiska centralbyrån. 2020. *Utrikes födda i Sverige*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/> (Hämtad 9.9.2020.)
- Statistiska centralbyrån. U.å. *Antal personer efter utländsk/svensk bakgrund och år*.
https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__BE__BE0101__BE0101Q/UtlSBakgGroV/table/tableViewLayout1/ (Hämtad 9.9.2020.)
- Tainio, L. & Teräs, T. 2010. *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Tervonen, M. 2012. Kiertolaisia, silmätikkuja ja rajojen ylittäjiä: 1800-luvun lopulta toiseen maailmansotaan. I: Pulma, P. (red.) *Suomen romanien historia*. Helsingfors: Suomen Kirjallisuuden Seura.

- Tilastokeskus. 2013. *Etnisyystiedon merkitys kasvaa maahanmuuton lisääntyessä*.
http://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-09-23_003.html?s=0 (Häntad 29.11.2019.)
- Tilastokeskus. U.å. *Ulkomaalaistaustaiset*.
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>
(Häntad 22.11.2019)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. 2019. *Eleverna i grundskolan föredrar allt jämnt engelskan då de väljer språk*.
<https://www.oph.fi/sv/nyheter/2019/eleverna-i-grundskolan-foredrar-allt-jamnt-engelskan-da-de-valjer-sprak> (Häntad 1.11.2019.)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsingfors: WSOY.
- Varjonen, S. 2013. *Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet
- VATT = Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. 2014. *Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen*.
VATT Analyysi 1/2014. <https://vatt.fi/documents/2956369/3012221/j67.pdf> (Häntad 14.5.2020.)
- Wiesbrock, A. 2013. *Den svenska integrationspolitiken: en förebild för EU? Översatt av Anders Johansson*. Stockholm: Timbro.
https://timbro.se/app/uploads/2013/04/den_svenska_integrationspolitiken_4_1.pdf (Häntad 11.9.2020.)
- Åkerlund, T. 2012. Romanit yhteiskunnassa – meitä on moneksi. I: Daher, O., Hannikainen, L. & Heikinheimo K. (red.) *Suomen kansalliset vähemmistöt: kulttuurien ja kielten rikkautta*. [Okänd]: Minority Rights Group Finland. S. 51–68.

Bilaga. Representationerna av etniska minoriteter i lärobokserierna *Megafon* och *På gång*.

Megafon 1	S.	Minoritet
en tecknad same (bild)	bok- omslag	samer
ett band bestående av sverigefinländska ungdomar (figur)	9, 39 m.fl.	sverige- finländare
kända sverigefinländare: musikerna Markoolio, Linda Lampenius, Jari Sillanpää och Anna Järvinen, journalisten Mark Levengood (bild, text)	46	sverige- finländare
musikern Loreen (bild, text)	88, 89	invandrare

Megafon 2	S.	Minoritet
en tecknad same (bild)	bok- omslag	samer
en kvinna på promenad (bild)	12	invandrare
rap-artisten Jesse P. (bild, text)	18, 19 m. fl.	sverige- finländare
fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic (text)	25, 31	invandrare
en metrochaufför (text)	41	invandrare
dansaren Sonya (bild, text)	62, 63, 69	invandrare
musikern Darin (bild)	75	invandrare

Megafon 3	S.	Minoritet
en liggande flicka (bild)	bok- omslag	invandrare
en tecknad same (bild)	bok- omslag	samer
samer (bild, text)	7	samer
en samisk pojke Mattias (bild, text)	78, 79	samer
musikern Jon Henrik Fjällgren (bild, text)	81	samer
en samisk pojke Niila (bild, text)	84	samer
en tecknad same (bild)	85	samer
fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic (bild)	87	invandrare

På gång 1	S.	Minoritet
en liggande flicka (bild)	22	invandrare
elever (serie)	32	invandrare
fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic (bild, text)	44, 45	invandrare
kända sverigefinländare: musikerna Markoolio, Anna Järvinen och Linda Lampenius, journalisten Mark Levengood, skådespelaren Stina Rautelin och fotbollstränaren Sixten Boström (bild, text)	52, 53	sverige- finländare
Hassan Al-Sadiq (figur)	64, 65 m.fl.	invandrare
en kvinna i burka (serie)	64	invandrare
Tobbe Tikkanen (figur)	65, 66	sverige- finländare
Nour Isak (bild, text)	67	invandrare

På gång 2	S.	Minoritet
Erik Koskinen (figur)	3, 17 m.fl.	sverige- finländare
Stella Gaori (figur)	3, 15 m.fl.	invandrare
musikern Timo Räisänen (bild, text)	12	sverige- finländare
musikern Laleh (Pourkarim) (bild, text)	12	invandrare
en manlig expedit (seriefigur)	24	invandrare
ett dansande barn (bild)	77	invandrare
sverigefinnar (bild, text)	88	sverige- finländare

På gång 3	S.	Minoritet
tecknade samer (bild)	13, 29	samer
musikern Alexander Rybak (bild)	28	invandrare