

HELSINGFORS UNIVERSITET

”Balanserade och aktiva samhällsmedlemmar”

*En kvalitativ undersökning om bilden av
flerspråkiga elever i läroplan och läromedel*

Ronja Saaresaho
014586756
Magisteravhandling
Nordiska språk
Humanistiska fakulteten
Helsingfors universitet
Höstterminen 2021

Tiivistelmä – Sammandrag – Abstract

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistiska fakulteten	Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Magisterprogrammet i nordiska språk och litteraturer	
Tekijä – Författare – Author Ronja Anna Isabella Saaresaho		
Työn nimi – Arbetets titel – Title ”Balanserade och aktiva samhällsmedlemmar” – En kvalitativ undersökning om bilden av flerspråkiga elever i läroplan och läromedel		
Oppiaine – Läroämne – Subject Nordiska språk, svenska som modersmål		
Työn laji – Arbetets art – Level Magisteravhandling	Aika – Datum – Month and year November 2021	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 44 sidor + bilagor (4 sidor)
Tiivistelmä – Sammandrag – Abstract <p>Diskrimineringsombudsmannen har gjort en undersökning år 2020 som visar att rasism och diskriminering är anmärkningsvärt vanligt inom utbildning i Finland. I denna avhandling vill jag ta reda på hur inkluderande finländska läroplansgrunder och läromedel är med tanke på olika etniciteter. Analysen består av två delar. Den första är en diskursanalys om hurdan bild som skapas av flerspråkiga elever och vilka benämningar som används om dem i Utbildningsstyrelsens läroplansgrunder 2004 och 2014. Den andra delen är en multimodal analys av två läroböcker för årskurs 7–9 inom ämnet svenska och litteratur. Syftet är att studera hur stor andelen av bilder med enbart vita människor är i böckerna.</p> <p>Avhandlingen inleds med ett bakgrundskapitel där jag behandlar läroplansgrunderna och deras värdegrund, samt undervisning i svenska som modersmål och litteratur (SVL) och undervisning svenska som andraspråk och litteratur (S2). Därefter presenteras tidigare forskning om läroplansgrunder (Breilin 2016; Selander 2006), S2-böcker (Hägglund 2018) och övriga läroböcker (Mikander 2016; Siljala 2008). Inom avhandlingens teoretiska referensram behandlas begreppen rasism (Hall 1997; Memmi 1999; Said 1995), etnocentrism (Elmeroth 2008; Lasonen m.fl. 2009) och interkulturalitet (Lorentz 2013). Utöver referensramen presenteras även diskursanalys som metod (Bolander & Fejes 2019; Lind Palicki 2015) tillsammans med textanalys av värdeord (Hellspong & Ledin 1997) i läroplansgrunderna och en främst kvantitativ men även kvalitativ multimodal analys som metod med läroböckerna.</p> <p>Analysens resultat visar att det har skett positiva ändringar mellan LP2004 och LP2014. Bland annat har den exkluderande benämningen ”invandrarelev” slopats och i stället används benämningen ”flerspråkiga elever i LP 2014. Fortsättningsvis bidrar ändå båda läroplansgrunderna till rasistiska strukturer inom skolvärlden då de bl.a. skapar en bild av att flerspråkiga elever behöver utvecklas från sitt nuvarande motsatta tillstånd till att bli ”balanserade och aktiva”. Liknande ändringar går att se i de analyserade läroböckerna. Läroboken som är publicerad under LP2004:s verksamhetstid innehåller 97,22 procent bilder av enbart vita människor, medan läroboken som är publicerad under LP2014:s tid innehåller 71,43 procent bilder av enbart vita människor. Detta innebär att även om representationen av andra etniciteter har ökat råder det fortfarande en vithetsnorm även i den nyare läroboken. Avhandlingen avslutas således med en rekommendation om ökad inkludering i läromedel, samt förslag på vidare liknande forskning.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords läroplan, läromedel, diskursanalys, multimodal analys, interkulturalitet, etnocentrism, rasism, jämlikhet		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor	2
1.2	Disposition	4
2	Bakgrund.....	5
2.1	Läroplansgrunderna i Finland	5
2.2	Värdegrund.....	5
2.3	Modersmålsundervisning	6
2.4	S2-undervisning	7
3	Tidigare forskning	8
3.1	Läroplansforskning	8
3.2	Forskning om S2-böcker	9
3.3	Forskning om övriga läroböcker	10
4	Teoretisk referensram	11
4.1	Rasism.....	11
4.1.1	Fenomenet rasism i västvärlden	12
4.1.2	Etnocentrism och stereotypisering	13
4.2	Interkulturalitet.....	15
4.2.1	Interkulturell undervisning.....	15
4.2.2	Interkulturalitet i finländsk läroplan och skola	16
5	Material och metod	18
5.1	Läroplansgrunderna	18
5.2	Läroböckerna	18
5.3	Diskursanalys	19
5.4	Multimodal analys.....	20

6	Analys.....	22
6.1	Diskursanalys av läroplansgrunderna	22
6.2	Multimodal analys av läroböckerna.....	27
7	Resultat och slutsatser.....	31
7.1	Diskursanalysens resultat.....	31
7.2	Multimodala analysens resultat.....	35
7.3	Jämförelse av resultaten	37
8	Sammanfattande diskussion.....	40
8.1	Metoddiskussion	40
8.2	Förslag till vidare forskning.....	42
	Litteratur.....	43
	Bilagor.....	45
	Bilaga 1: Utdrag ur LP2004 (A) och LP2014 (B) enligt tema.....	45
	Bilaga 2: Bildstatistik ur läroböckerna.....	47

1 Inledning

Finland toppar ofta listorna i att vara ett av världens lyckligaste land (Förenta nationerna, 2021), men lyckan verkar inte tilldelas lika för alla invånare då landet även toppar listorna i rasism. Enligt Diskrimineringsombudsmannens (2020) undersökning från år 2019 tvingades merparten av respondenterna med afrikansk bakgrund möta diskriminering i sin vardag åtminstone varje månad eller till och med varje dag. Vidare kom det fram i undersökningen att 67 procent av respondenterna hade upplevt diskriminering inom utbildning. Diskrimineringen utövades både av andra studerande och undervisningspersonalen, samt bland annat av kuratorn och skolhälsovårdaren. Detta faktum står i stark kontrast med Finlands grundlag och likabehandlingslagen som presenteras i detta citat ur Utbildningsstyrelsens (UBS) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*:

Enligt Finlands grundlag och lagen om likabehandling får ingen utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av kön, ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, sexuell läggning, hälsotillstånd, handikapp eller av någon annan orsak som gäller hans person. Jämställdhetslagen förpliktar alla läroanstalter att se till att alla har lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön. Undervisningen och lärostoffet ska stödja syftet med jämställdhetslagen. (UBS 2014: 13)

I citatet nämns lärostoffet tydligt som en faktor som ska stödja jämställdhetslagens och likabehandlingslagens syfte, så därför kommer denna avhandling ur ett inkluderande perspektiv se på hur detta förverkligas i två aktuella läromedel för läroämnet svenska och litteratur i årskurs 7–9. Genom att analysera hur människor från olika etniska och nationella ursprung får, eller inte får, ta plats i läroböckernas bilder kan man ta reda på ifall böckerna fungerar som interkulturella läromedel eller ej. Interkulturalitet innebär en öppen och fördomsfri interaktion mellan olika kulturer. Innan denna multimodala analys av bilderna i läroböckerna genomförs en diskursanalys av läroplansgrundstexter från åren 2004 och 2014 för att se hurdan bild skapas av flerspråkiga elever i dem och vilka termer som används om flerspråkiga elever med mångkulturell bakgrund. Det är ändamålsenligt att först se på hur individer med mångkulturell bakgrund beskrivs i läroplansgrunderna innan man granskar hur mångkulturella individer med olika etniska ursprung representeras i läroböckerna, då det är läroplansgrunderna som är utgångspunkten till skapandet av alla läromedel i Finland.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att med hjälp av både diskursanalys och multimodal analys ta reda på hur flerspråkiga elever och deras undervisning beskrivs i utvalda delar ur läroplansgrunderna 2004 och 2014, samt hur detta aktualiseras i praktiken med två olika läroböcker för årskurs 7–9 inom ämnet svenska och litteratur. Den ena boken är publicerad under verksamhetstiden av de tidigare läroplansgrunderna 2004 och den andra boken under de nuvarande läroplansgrundernas (2014) verksamhetstid, men båda böckerna kan fortfarande användas i undervisning. Såsom det kom fram i citatet ovan är Utbildningsstyrelsens aktuella krav att lärostoffet som används i skolorna ska stöda syftet med likabehandlingslagen, det vill säga att alla har lika möjligheter till en likadan utbildning, men blir utbildningen lika för alla ifall alla inte får vara med som en del av läroböckerna? Fokus i den kvantitativa multimodala analysen av läroböckerna är således på antalet bilder som innehåller bruna människor jämfört med antalet bilder som endast visar vita människor. Jag har valt att använda ordet *brun* i stället för icke-vit, rasifierad, svart, People of Color/PoC eller någon annan term. Ordet har introducerats i Finland av författaren och människorättsaktivisten Koko Hubara som beskriver dess betydelse i följande citat:

Jag använder ordet Brun för att beskriva min egen identitet, men också i en bredare bemärkelse som en synonym för ordet rasifierad. Brun är en lite mindre smärtsam version av rasifierad. [...] Brun betyder samma sak som rasifierad för mig, alltså inte nödvändigtvis någon särskild hudfärg eller etnicitet. När jag använder ordet Brun i finländsk kontext syftar jag också till exempel på Svarta personer, ryssar, ester, östeuropeer, romer och samer — alla sådana grupper som, enligt vad jag förstår, inte ges utrymme att vara vita eller finländska eller norm. (Hubara 2018: 22)

I enlighet med Hubaras beskrivning använder jag ordet brun i denna analys för att jag upplever att den inte har en lika negativ ton som ordet ”rasifierad” eller ”icke-vit”, samt för att även inkludera bland annat romer, samer och andra grupper som eventuellt inte automatiskt anses vara finländare eller tillhöra den normen. Utöver begreppet brun kommer jag att använda begreppet *flerspråkiga elever* eller *S2-elever* då det gäller skolkontexten och elever som tar del av lärokursen svenska som andraspråk (S2). Det är givetvis inte heller så att alla flerspråkiga elever eller S2-elever är bruna, men alla

kommer ändå från en mångkulturell bakgrund med ett annat modersmål än svenska och befinner sig således i en större risk att råka ut för diskriminering än elever med svenska eller finska som modersmål. Trots att den tidigare nämnda undersökningen av Diskrimineringsombudsmannen endast var riktad till finländare med specifikt afrikansk bakgrund vill jag i min undersökning ta reda på ifall det finns en *vithetsnorm* som utesluter alla bruna människor ur läroböckerna. Vithetsnorm innebär att vit hudfärg anses vara det normala i ett samhälle, det vill säga normen som andra hudfärger bedöms efter, eller alternativt totalt nonchaleras andra hudfärger än den vita (Dalhielm, 2015).

I och med att läroböckerna utarbetas på basen av det som står skrivet i UBS:s läroplansgrunder inleds undersökningen med en diskursanalys av utvalda delar ur läroplansgrunderna 2004 och 2014. Den första forskningsfrågan lyder således:

1. *Hur dan bild skapas och vilka benämningar används om flerspråkiga elever i läroplansgrunderna 2004 och 2014?*

Den andra forskningsfrågan gäller de två läroböckerna och den kvantitativa multimodala analysen av antalet bilder av bruna människor i dem. Frågan är:

2. *Hur stor procentuell andel av bilderna i böckerna visar bruna människor och fungerar böckerna således som interkulturella läromedel eller inte?*

Den tredje frågan blir en jämförelse av de två tidigare frågorna:

3. *Finns det en relation mellan läroplansgrundens bild av flerspråkiga elever och bilden av bruna människor i läroboken som publicerats under läroplansgrundens giltighetstid?*

Mitt syfte är inte att skylla vare sig läroplansgrundernas eller böckernas författare för rasism, utan endast att ta reda på om det eventuellt ligger en vithetsnorm över analysmaterialet, vilket kan bidra till rasistiska strukturer i vår skola och i vårt samhälle. Jag arbetar själv både som klasslärare inom förberedande undervisning för nyanlända elever samt som ämneslärare i svenska som andraspråk och utifrån min arbetserfarenhet är min hypotes inför denna undersökning att det finns en diskriminerande vithetsnorm i

materialet, men att den eventuellt reducerats i de nyare läroplansgrunderna och detta går även att se i den nyare läroboken från den nuvarande läroplanens (2014) giltighetstid.

1.2 Disposition

Avhandlingen inleds med ett bakgrundskapitel som behandlar läroplansgrunderna och deras värdegrund, undervisning i svenska som modersmål och litteratur (SVL) samt undervisning i svenska som andraspråk och litteratur (S2). Därefter presenteras tidigare forskning om läroplansgrunder, S2-böcker och övriga läroböcker. Det därpå följande fjärde kapitlet presenterar avhandlingens teoretiska referensram med begreppen rasism, etnocentrism, stereotypisering och interkulturalitet. I kapitel 5 beskrivs avhandlingens tudelade metod och material inför själva analysen som sedan redogörs för i kapitel 6. Efter att analysens båda delar, diskursanalysen av läroplanstexterna och den multimodala analysen av läroböckerna, är genomförda diskuteras och presenteras resultaten och svaren på forskningsfrågorna i kapitel 7. Avhandlingen avslutas med en sammanfattande diskussion inklusive metoddiskussion om den multimodala analysen och förslag på vidare forskning i kapitel 8.

2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras bakgrund om ämnet. Denna avhandling behandlar endast undervisning inom den grundläggande utbildningen, så därför kommer följande delkapitel om läroplansgrunder endast behandla det som gäller utbildningen i fråga även om läroplansgrunder finns likaså för bl.a. småbarnspedagogik och gymnasieutbildning.

2.1 Läroplansgrunderna i Finland

I Finland baserar sig lärarnas och skolornas arbete i grundskolorna, dvs. årskurs 1–9, på läroplansgrunderna som utarbetas av Utbildningsstyrelsen (UBS), vilka i sin tur baserar sig på både nationella lagar och förordningar om grundläggande utbildning. De läroplansgrunder som är aktuella för den grundläggande utbildningen under skrivandet av denna avhandling har publicerats år 2014 och tagits i bruk 2016. Läroplansgrunderna är ett både bindande och styrande dokument som utbildningsanordnarna inte får lämna obeaktat eller avvika från. Syftet med styrsystemet är att garantera kvalitet, jämlikhet och en lika god allmänbildning för alla elever runt hela landet. Med utgångspunkt i läroplansgrunderna utarbetar utbildningsanordnaren, dvs. kommunen och skolorna, en egen läroplan på lokal nivå. Den lokala läroplanen ska enligt läroplansgrunderna ta hänsyn till elevernas individuella behov, områdets lokala särdrag och resultat från diverse relevanta utvecklingsarbeten och interna utvärderingar. (UBS 2014: 9)

2.2 Värdegrund

Läroplansgrunderna innehåller beskrivningar av olika förpliktelser som styr undervisningen. De flesta baserar sig på olika nationella och internationella lagar, i främsta hand lagen om grundläggande utbildning samt FN:s deklaration om mänskliga rättigheter och barnens rättigheter, men även bland annat lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män, samt Finlands grundlag och lagen om likabehandling, som nämndes redan i det inledande kapitlet av denna avhandling. I enlighet med dessa lagar innehåller läroplansgrunderna en egen värdegrund som genomsyrar hela dokumentets syn på skolarbetet. Enligt denna värdegrund är alla elever unika och värdefulla, samt har rätt till en god undervisning. Den grundläggande utbildningen ska stå på övertygelsen om att det finns ett egenvärde i barndomen och att barnet ska ha rätt till att växa till sin fulla

potential, samt bli en god människa och samhällsmedlem. Eleven ska få känna sig hörd, uppskattad och uppsmuntrad i skolan och få stöd för både sitt lärande och personliga välbefinnande. Varje elev ska även ha rätt till att få lyckas i skolarbetet och att få känna sig delaktig i skolgemenskapen. (UBS 2014: 13–14)

Med tanke på temat i denna avhandling är följande citat ur beskrivningen av värdegrunden särskilt intressant:

I takt med att eleverna lär sig formar de sin identitet, människosyn, världsbild och världsåskådning samt sin plats i världen. Samtidigt skapar eleverna en relation till sig själva, andra människor, samhället, naturen och olika kulturer. Att marginaliseras från lärande innebär att rätten till bildning inte förverkligas och detta utgör ett hot mot växande och utveckling. (UBS 2014: 14)

I citatet framhävs både att eleverna formar sin människosyn, världsbild och relation till bland annat andra människor och olika kulturer, samt att ifall eleven marginaliseras från lärandet blir inte rätten till bildning förverkligad och hans växande och utveckling hotas. Såsom det kom fram i avsnitt 1.1 av denna avhandling är mitt syfte att ta reda på ifall bruna människor i själva verket blir marginaliserade från undervisningen. Hur har i så fall majoritetsbefolkningens barn en möjlighet att ta med dessa människor i sin bild av den finländska normen eller skapa en sund världsbild och god relation till andra kulturer? Resultaten av undersökningen kommer att presenteras senare i kapitel 7.

2.3 Modersmålsundervisning

Läroämnet svenska som modersmål och litteratur (SVL) har i uppdrag enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 287) att stimulera elevers språkintresse och intresse för litteratur och annan form av kultur, samt att utveckla elevers färdigheter i förståelse av språk, text och kommunikation, samtidigt som eleven ska bli medveten om sig själv som språkanvändare och kommunikatör. Vidare ska eleven utveckla sin kompetens i multilitteracitet (dvs. förmåga att läsa och tolka olika former av text), lära sig att analysera texter, handledas i att läsa texter på en lämplig nivå och vägledas i att förstå sin egen och andras "mångfasetterade språkliga och kulturella identitet" (UBS 2014: 287). Läroplansgrunderna betonar vikten av att inkludera elevens alla språk i undervisningen och att undervisningen ska utgå från elevernas egna språkvärldar och

erfarenheter, samt att läroämnet ska beakta elevernas olikheter och sträva till jämställdhet både mellan språk, begåvning och kön. (UBS 2014: 287–288)

2.4 S2-undervisning

I Finlands grundskolor erbjuds förutom undervisning i finska eller svenska och litteratur även andra möjligheter att avlägga kurserna inom ämnet modersmål och litteratur. Eleven kan studera antingen samiska och litteratur, romani och litteratur, teckenspråk och litteratur eller få undervisning i något annat modersmål ifall vårdnadshavaren så önskar och utbildningsanordnaren har möjlighet att erbjuda detta. En egen plan för lärande utarbetas för eleven och undervisningens eftersträlvade nivå fastställs med utgångspunkt i lärokursen svenska eller finska och litteratur. Denna plan ska ta hänsyn till elevens språkliga och kulturella bakgrund samt hur elevens omgivning stöder utvecklingen av det egna modersmålet. (UBS 2014: 314)

I praktiken blir det ändå oftast svårt för utbildningsanordnaren att erbjuda tillräcklig undervisning i elevens eget modersmål ifall det inte är frågan om svenska eller finska, men i stället kan eleven “helt eller delvis undervisas i svenska eller finska enligt en lärokurs som är speciellt inriktad för invandrare” (ibid.), det vill säga svenska som andraspråk och litteratur (S2). Lärokursens syfte är att stöda elevens utveckling till en fullvärdig medlem i språkgemenskapen och ge språkmässiga förutsättningar för fortsatta studier. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 314–315) stödjer kunskaper i svenska integreringen i det finländska samhället och därför ska undervisningen utnyttja textgenrer och språksituationer som är relevanta för elevens språkliga utveckling, så att språkkunskaperna utvecklas inom både tal, hörförståelse, skrivande och läsförståelse och utvidgas från vardagsspråk till abstrakt tänkande. Elevens utveckling bedöms enligt mål och kriterier för lärokursen svenska som andraspråk även om eleven skulle delta i en undervisningsgrupp med lärokursen svenska som modersmål och litteratur. UBS (2014: 315) betonar vikten av att eleven ska få ta del av samma texter och textgenrer som de andra eleverna i årskursen. Med tanke på detta är det viktigt att granska vilka texter och läroböcker som används i undervisningen och hur inkluderande de är för alla parter då de inte används av enbart SVL- utan även av flerspråkiga S2-elever.

3 Tidigare forskning

Detta kapitel behandlar tidigare forskning om läroplaner och främst svenskspråkiga läroböcker som används i Finland. På grund av att både skolsystemen och lagstiftningen är tämligen annorlunda i Sverige och Finland koncentrerar sig detta kapitel på forskning som gjorts i Finland och för det mesta specifikt inom den finlandssvenska skolvärlden.

3.1 Läroplansforskning

De nationella läroplansgrunderna i Finland är ett mycket välutforskat område då dessa dokument tangerar både skolvärlden, politik och samhället över lag. För att nämna ett exempel som tangerar temat med denna avhandling analyserar Staffan Selander i verket *Skolans blick och textens röst – om svenskspråkiga läromedel för den finlandssvenska grundskolan i Finland* (2006) skillnader mellan läroplanen 1994 (LP1994) och 2004 (LP2004). Selander (2006: 51) skriver att de största allmänna skillnaderna mellan läroplanerna är att LP1994 är mer argumenterande och resonerande än den mer direktiva LP2004. Vidare menar Selander (2006: 49) att de så kallade honnørsorden i LP1994 är ”mänskliga rättigheter, hållbar utveckling, nationella kulturtraditioner, internationalism, värden och moral samt hälsa och välmåga”, medan för LP2004 gäller ”mänskliga rättigheter, alla människors lika värde, demokrati, en vilja att bevara naturens mångfald samt tolerans och vilja att slå vakt om kulturell mångfald” (ibid.). Enligt dessa honnørsord kan man tolka att LP2004 tar större hänsyn till antirasistiska och interkulturella aspekter, då LP1994 förutom den för båda gemensamma ”mänskliga rättigheter” endast nämner ”internationalism” medan LP2004 värdesätter ”alla människors lika värde”, ”tolerans” och ”vilja att slå vakt om kulturell mångfald”. LP1994 i sin tur uppskattar nationella finländska kulturtraditioner mer än kulturell mångfald. Trots detta anser Selander (2006: 48) att i LP2004 blir begreppet ”kultur” odefinierat även om texten ger order att främja tolerans för andra människor och kulturer, vilket bidrar till att ”kultur” betraktas som något självklart, en norm som läroböcker oftast inte utmanar. I något liknande banor som Selander kommer jag att analysera och jämföra LP2004 och LP2014 med varandra i kapitel 6.

Andra exempel på inhemsk forskning som är av intresse ur synvinkeln för denna avhandling är bland annat Jenny Breilins pro gradu-avhandling *Tasa-arvon mahdolliset maailmat. Tasa-arvoisuuden ideologinen rakentuminen valtakunnallisessa*

opetussuunnitelmassa (2016) där Breilin analyserar den finskspråkiga versionen av LP2014 ur ett kritiskt jämställdhetsperspektiv. Breilin (2016: 55) skriver att läroplanen är alltför oklar vad gäller själva förverkligandet av jämställdhet i skolorna, vilket bidrar till att vi i själva verket inte kan veta om likadant jämställdhetstänkande existerar ens i skolor inom en och samma kommun. Vidare menar Breilin (2016: 55–56) att läroplanen framstår som ett dokument som formellt sätt strikt främjar jämlikhet, men dess inre motstridigheter bidrar till ett samhälle där möjligheterna att förverkliga jämlikhet är begränsade. Breilin (2016: 56) anser att begreppet jämlikhet borde dissekteras för att få reda på vad det egentligen betyder i skolkontexten och för att hindra det döljas under vad som blir endast tomt prat och behaglig retorik. Min egen analys av flerspråkiga elever och S2-undervisning i läroplanerna 2004 och 2014 presenteras i avsnitt 6.1.

3.2 Forskning om S2-böcker

Det finns en del forskning om undervisningsmaterial som används i svenska som modersmål och litteratur, medan material och läromedel inom svenska som andraspråk är för tillfället ett nästan totalt outforskat område i Finland. Detta kan givetvis bero på att hela läroämnet är relativt nytt och att det i nuläget finns endast två stycken finlandssvenska S2-läromedel; läroboken *Nudlar och pannkaka* (2014) av Sara Razai och Pia Stråhlman, samt den svenskspråkiga versionen av Utbildningsstyrelsens webbresurs kotisuomessa.fi.

Ett av de få eller kanske till och med enda verk som behandlar ämnet är Sofia Hägglunds pro gradu-avhandling *”En uppfinnare får man nog vara på riktigt”*: *Läromedel för svenska som andraspråk – ett lärarperspektiv* (2018). I sin avhandling forskar Hägglund kring frågor om vilka läromedel som används för tillfället inom S2-undervisningen, hurdant material eventuellt saknas och hur man anpassar läromedel från Sverige till finländska förhållanden. Hägglund har intervjuat S2-lärare, speciallärare och SVL-lärare som undervisar S2-elever i södra Finland och Österbotten. I sin undersökning kom Hägglund fram till att det används en mängd olika läromedel, att det skulle finnas ett stort behov av en omfattande materialbank i stället för enhetliga böcker på grund av elevernas mycket varierande språkkunskaper och behov av hjälp även i andra ämnen såsom historia och samhällslära. Avslutningsvis konstaterar Hägglund

(2018: 91): "Det behövs en integrationsmodell för skolorna, kunskap om ämnet, en lärarutbildning och framför allt läromedel i svenska som andraspråk." Det är således inte endast ett eget S2-material som saknas, då det i Hägglunds avhandling utöver S2-materialet även efterlyses en specifik S2-lärarutbildning i Finland och en konsekvent gemensam integrationsmodell för skolorna runt hela landet.

3.3 Forskning om övriga läroböcker

Utöver SVL och S2 har andra undervisningsämnen och deras läromedel forskats i en hel del i Finland från en liknande diskursanalytisk synvinkel som i denna avhandling, framför allt inom läroämnena historia, religion, geografi och samhällslära. Pia Mikander (2016) har studerat hur läroböcker i historia, samhällslära och geografi konstruerar uppfattningar om västerlänningar som överlägsna andra, samt hur globala maktrelationer beskrivs. I sina studier har Mikander bland annat kommit fram till att både i beskrivningar av historiska och nutida konflikter är västerländskt våld antingen dolt eller rättfärdigat i texterna. Vidare menar Mikander (2016: 68) att i historieböcker beskrivs förluster av västerländska liv som mer "beklagliga" (eng. "grievable") och kolonisateurer som hjältar, i geografiböcker beskrivs ökningen av befolkningmängden endast utanför västerländerna som ett problem, samt att i samhällsläroböcker kan kolonialismen antingen beskrivas som en avgörande faktor för nuvarande strukturell ekonomisk ojämlikhet i världen, eller i andra fall nämns detta inte alls. Kolonialismen och dess påverkan på västvärlden och speciellt Europa kommer att behandlas mer ingående i avsnitt 4.1.1 av denna avhandling.

Inom svenskan som ett skolämne i de finskspråkiga skolorna har Pia Siljala med sin pro gradu-avhandling *Kultur i svenskundervisningen: interkulturella aspekter i läromedel i svenska* (2008) forskat i hur den interkulturella aspekten tas i beaktande inom läromedel i B1-svenska. Siljala (2008: 82–83) kom fram till att materialet erbjuder endast nöjaktiga och mycket ojämna möjligheter för elever att utveckla sin interkulturella kompetens och få de färdigheter som kompetensen förutsätter, samt att materialet inte alls passar för en utbildning som strävar till att vara interkulturell. Begreppet interkulturalitet presenteras och diskuteras vidare i avsnitt 4.2.

4 Teoretisk referensram

I detta kapitel förklaras den teoretiska referensramen för avhandlingen med olika begrepp som är relevanta för att förstå avhandlingens syfte. I och med att avhandlingens syfte är att hitta eventuella rasistiska strukturer i analysmaterialet kommer nedan först att presenteras vad som egentligen menas med rasism, samt hurdana rötter rasismen har i västvärlden som Finland är en del av. Därefter behandlas begreppen etnocentrism och stereotypisering för att belysa rasismens olika och kanske vardagligare former än direkt öppet hat mot andra folkgrupper. Till sist presenteras begreppet interkulturalitet och dess betydelse för skolvärlden, undervisningen och speciellt den finländska skolan.

4.1 Rasism

De flesta av oss har antagligen en relativt bra uppfattning om vad begreppet rasism innebär, men vad är det egentligen för ett fenomen vi talar om? Albert Memmi (1999: 3) skriver att det är mycket få personer som uppfattar sig själva som rasister, medan rasistiska handlingsmönster och attityder onekligen existerar och alla kan se sådana – hos någon annan än sig själv. Vidare menar Memmi (1999: 9–10) att för att generalisera olika människogrupper räcker det med en indelning i ”sådana som inte är som vi” eller ”sådana som inte är härifrån”, i vilket fall man ser på andra människor endast med utgångspunkt i sig själv och inte i den främmande människans egna existens. Likaså enligt Elisabeth Elmeroth (2008: 11) byggs fundamentet för fördomar som leder till diskriminering och rasism genom en konstruktion av ”den andra”, dvs. den ”icke-svenska”, eller ”icke-finländska” i vårt lands fall. I och med denna konstruktion och kategorisering fördelas makten i samhället med utgångspunkt i etnicitet och dessa skeva maktrelationer återskapas i vår vardag och bidrar till reproduktion av rasism på både individuell och strukturell nivå. Via denna konstruktion av ”det annorlunda” både skapar man och upprätthåller man ett exkluderande samhälle med ”infödda” kontra ”invandrare”, där det ofta anses vara självklart att den som fötts i landet ska ha fördelar i samhället på grund av detta. (Elmeroth 2008: 11–12) Jag skulle våga påstå att det heller inte alltid räcker med att vara infödd i landet. Ifall man med sitt utseende avviker från majoritetsbefolkningen kan man ändå lätt bli ett offer för rasism och diskriminering trots att man kanske fullt behärskar landets majoritetsspråk och seder.

4.1.1 Fenomenet rasism i västvärlden

Rasism i Europa och västvärlden anses enligt flera forskare vara starkt förknippat med kolonialismens tid. Enligt Stuart Hall (1997, refererad i Elmeroth, 2008) har en stark gräns skapats mellan ”the West and the Rest” i Europa. Elmeroth (2008: 13) i sin tur menar att gränsens ursprung finns i kolonialtiden då mark och naturtillgångar utanför västvärlden erövrades och exploaterades av européer. Förutom erövring av landområden infördes även europeiska traditioner, religioner och språk till dessa länder. Även om det är flera hundra år sedan kolonialismens så kallade guldålder, lever tankar och idéer kvar idag i vårt postkoloniala samhälle.

Postkolonialistiska teorier kan knappast diskuteras utan att nämna det inflytelserika verket *Orientalism* (1978) av Edward Said. I boken lyfter författaren fram de faktum som skapat bilden av Orienten som ”direkt motsatt det europeiska” (Said 1995: 41). Said (1995: 44–45) menar att kärnan i orientalismen är en indelning i västerländsk överlägsenhet kontra orientalisk underlägsenhet, ett starkt framhävt modernt och rationellt europeiskt ”vi” och ett föråldrat och ociviliserat österländskt ”de”. Även om orientalismen har sin grund i de europeiska upptäcktsresornas och kolonialismens tid, skriver Said att det orientalistiska tankesättet inte har försvunnit någonstans under tidens lopp. Enligt Said (1995: 284–285) har den internationella maktfördelningen ändrats från Storbritanniens och Frankrikes storhetstider till att U.S.A. nu besitter den mest centrala rollen på den världspolitiska scenen. Efter Andra världskriget har arabiska folk framträtt överallt som något hotfullt för västvärlden och ersatt det judiska folket som måltavla för européernas bekymmer, såsom t.ex. bensinbrist och uppdelningen av Palestina (ibid.). Efter att Saids verk kommit ut i slutet av 1970-talet har denna bild av den hotfulla araben förstärkts rejält på grund av 9/11 attackerna, ISIS och de flera olika terrordåden i europeiska storstäder, men även Said (1995: 286) kunde redan påpeka att araben framträder på västerländsk film och TV som sexgalen, degenererad, blodtörstig och ohederlig med en traditionell roll som skurk, kameldrivare, slavhandlare eller allmänt lågtstående mot den västerländska hjälten. Trots att Saids namn ofta förknippas med orientalismen, menar författaren själv (1995: 47–48) att hela problemet ligger just i begreppet orientalism och indelningen i öst och väst, I-och U-länder eller första och andra eller tredje världen, vilket endast bidrar till en polarisering där det västerländska

blir mer västerländskt och orienten mer orientalisk, vilket i sin tur begränsar skeendet av fördomsfria mänskliga möten mellan olika samhällen, traditioner och kulturer.

4.1.2 Etnocentrism och stereotypisering

I denna avhandling kommer jag förutom begreppet rasism även använda begreppet etnocentrism, ett begrepp som enligt min uppfattning är lite mildare än rasism eller åtminstone beskriver bättre en persons eller ett samhälles handlingar då de inte är rent medvetet fientliga mot olika etniciteter. Elmeroth (2008: 30) skriver att det är majoritetsbefolkningen i ett samhälle som har makten och upprätthåller bilden av att den egna kulturen är det ”normala”. Denna tendens att se den egna kulturen som norm och central är det som kallas för *etnocentrism*. Utifrån en etnocentrisk inställning tolkas och bedöms andra kulturer med de värdesystem som skapats och upprätthållits i den egna kulturen. Elmeroth (2008: 30–31) menar att när den egna kulturen blir norm kan det vara svårt att förstå att det finns andra synsätt på världen än ens egna, för att det innebär ett perspektiv som följt med oss under hela vår uppväxt och vi definierar alla andra människor vi möter med utgångspunkt i detta etnocentriska perspektiv. Vidare anser Elmeroth (2008: 31) att med etnocentrism ofta följer en nedvärderande attityd mot andra kulturer än den egna, som anses vara överlägsen och bättre än de andra och genom att nedvärdera andra kulturer höjer man sin egen kulturs värde.

När vi möter en ny människa har vi förutom det etnocentriska perspektivet även en hel del stereotyper att antingen vända oss till eller medvetet motarbeta. Enligt Elmeroth (2008: 31) har vi i sådana möten ett behov av att sortera och kategorisera människan för att kunna skapa förenklade bilder som utmärker olika människogrupper, vilka i sin tur kallas för *stereotyper*. Denna gruppering innebär att man på ett förenklat och fördomsfullt sätt tillskriver människor från olika grupper olika egenskaper. Elmeroth (2008: 31–33) påstår att först då vi lär känna människors inre egenskaper bortser vi från kategorierna vi skapat och ser individer, men före det sorterar vi människor enligt yttre egenskaper för att få världen att bli enklare, men samtidigt osann. Elmeroth (2008: 33) undrar vad vi egentligen har för avsikt då vi frågar från vilket land någon kommer. Är meningen att ge underlag för att kategorisera människan till en viss stereotyp eller handlar det om ett genuint intresse för individen? Elmeroth (2008: 33–34) menar också att stereotyper leder till bedömning av individer utan att korrektheten i gruppens tillskrivna egenskaper prövas. Således ses dessa människor, ”dom andra”, som en

statisk homogen massa medan inom vår egen grupp ser vi en stor variation av olika egenskaper. Vi har behov av stereotyper för att snabbt skapa ordning i vår sociala verklighet (Khakimov & Khotinets 2009: 134), men samtidigt kan de legitimera social orättvisa och utgöra en grogrund för strukturell diskriminering och vardagsrasism.

Stereotyper och olika slags stigmatisering är även kopplade med det språk man använder och vilka benämningar man ger en viss grupp av människor. Elmeroth (2008: 19) skriver att ord inte är objektiva, de väcker idéer och tankar som kan användas för att sortera och särskilja, såsom t.ex. i fallet med ”svenskar” eller ”finländare” och ”invandrare”, då det skapas en bild av att det inte går att höra till flera av grupperna utan det blir ett ”antingen eller” tillstånd. Elmeroth (2008: 20) anser också att genom användning av begrepp som ”invandrare” byggs upp en tolkningsram som associerar gruppen med utanförskap, problem och annorlundahet. I finländsk kontext håller Lasonen m.fl. (2009: 14) med Elmeroth då författarna skriver att människan ofta definieras utifrån av sitt språk och påpekar att ett barn som fötts i Finland till en invandrarfamilj inte kan, eller åtminstone inte borde, kallas för invandrare, så då blir hen kanske i stället kallad för ett barn med invandrarbakgrund. Detta begrepp både markerar föräldrarnas bakgrund och det faktum att barnets hemspråk inte är finska. Lasonen m.fl. (ibid.) frågar också att i vilket skede, om någonsin, slutar någon ha ”invandrarbakgrund” och vad blir personen kallad då? I samma banor tänker Raija Pini Kemppainen och Johanna Lasonen (2009: 26) då de påpekar att ordet ”invandrare” används fortfarande för personer som fått finländskt medborgarskap och för personer som kanske till och med hör till tredje generationen av sin familj som bor i landet. Begreppen ”invandrarelev” eller ”elev med invandrarbakgrund” stämplar således eleverna som ”de andra”, även om de fötts och vuxit upp i Finland. Lasonen m.fl. (2009: 14) menar ändå att det inte finns någon ”vacker” lösning till problemet kring vilka begrepp man ska använda om människor och att det ofta leder till desperata försök att uppnå maximal politisk korrekthet, medan det viktiga enligt författarna är att vara medveten om vad man talar om och varför man använder de begrepp man gör. I analyskapitlets avsnitt 6.1 kommer jag att se på vilka benämningar som används i läroplansgrunderna 2004 och 2014 gällande de elever som här kallats för ”invandrarelever” eller ”elever med invandrarbakgrund”.

4.2 Interkulturalitet

I det här avsnittet förklaras vad som menas med interkulturalitet och framför allt interkulturell pedagogik. Även om invandring och interkulturalitet ofta beskrivs i medierna som ett nytt och modernt fenomen, speciellt i Finland, är sanningen såsom Lasonen m.fl. (2009: 12) skriver att det egentligen är frågan om ett fenomen som är lika gammalt som mänskligheten själv i och med att vi människor alltid har vandrat vidare från vår födelseort och begått handel med varandra i tusentals år. I det följande presenteras begreppen interkulturalitet och etnorelativitet mer ingående, samt deras betydelse för lärare, skolvärlden och speciellt den finländska skolan diskuteras.

4.2.1 Interkulturell undervisning

För att kunna arbeta på ett inkluderande sätt behöver läraren besitta *interkulturell* pedagogisk kompetens. Hans Lorentz (2013: 53–54) skriver att begreppet interkulturell står för en handling eller rörelse mellan individer, till skillnad från begreppet *mångkulturell* som benämner ett tillstånd, t.ex. ett mångkulturellt samhälle. Vidare framhäver Lorentz (2013: 54) vikten av att läraren i dagens mångkulturella skola ska ha kunskap om interkulturalitetens villkor och förstå elevernas kulturella identitetsformering, vilket borde enligt författaren vara en dominerande del av lärarutbildningen. Lorentz (2013: 55) menar också att interkulturalitet ofta handlar om olika så kallade meningsskapande kulturer, såsom t.ex. förutom etniska även språkliga, tankemässiga, religiösa och köns- eller klassrelaterade kulturer, samt deras samverkan och påverkan av varandra. Lasonen m.fl. (2009: 12) tillägger att förutom meningsskapande skapar begreppet interkulturalitet även positiva känslor och nyfikenhet, samt en association till öppen och fördomsfri interaktion mellan olika kulturer och religioner.

Till skillnad från etnocentrism som presenterades i avsnitt 4.1.2 betraktar ett interkulturellt perspektiv olika kulturer ur ett *etnorelativt* perspektiv. Etnorelativitet innebär att man inte bedömer andras moraluppfattningar eller handlingar utifrån sitt eget kulturperspektiv. Framför allt inom pedagogiken och i undervisningssituationer är det viktigt att inneha kunskap om fördomar, för att sådana har alla inom sig i någon form. Skolans interkulturella uppdrag är att skapa en vi-känsla, vilket bidrar till goda relationer och lärprocesser där eleverna lär sig av varandra. Förutom elever och lärare

sinsemellan bör det interkulturella perspektivet prägla alla mänskliga relationer inom skolans värld både mellan elever, lärare, vårdnadshavare, skolledare och huvudmän. (Lorentz 2013: 55–56)

4.2.2 Interkulturalitet i finländsk läroplan och skola

I avsnitt 2.2 presenterades de nuvarande läroplansgrundernas värdegrund, som bland annat fastspikar det faktum att alla elever är unika och värdefulla, samt att barndomen har ett egenvärde, men likaså värderas rikedomerna av en kulturell mångfald och speciellt just interkulturalitet i LP2014. Såsom redan konstaterats i inledningen av detta kapitel är varken in- och utvandring eller kulturell växelverkan några nya fenomen och det håller även läroplansgrunderna med om, vilket kommer fram i följande citat:

”Den grundläggande utbildningen bygger på det mångskiftande finländska kulturarvet som har formats och kontinuerligt formas genom växelverkan mellan olika kulturer. Undervisningen ska stödja elevernas kulturella identiteter och sporra dem att aktivt delta i egna kulturella och sociala gemenskaper och också till att de intresserar sig för andra kulturer. Samtidigt ska undervisningen stärka uppskattningen för kreativitet och kulturell mångfald, främja kulturell och interkulturell kommunikation och på så sätt lägga grund för en kulturellt hållbar utveckling.” (UBS 2014:15)

Vidare menar UBS (2014: 15) att inom skolorna och den grundläggande utbildningen möts eleverna med människor ur olika kulturella och språkliga bakgrunder, samt stiftar bekantskap med olika livsåskådningar, seder och bruk. De vuxnas uppgift är att handleda eleverna i att lära sig se saker och ting ur andra människors förhållanden och livssituationer. Då man lär sig tillsammans i en positiv anda över kultur-, språk- och livsåskådningsgränser skapas förutsättningar för en god kommunikation och genuin gemenskap. (ibid.)

Enligt en forskning av Kareem J. Johnson och Barbara L. Fredrickson (2005) ökar positiva känslor igenkänningsförmågan av individers ansikten som tillhör en annan etnicitet än man själv, emedan man annars har lättare att känna igen ansiktsdrag och skilja emellan individer med samma etnicitet som en själv, ett fenomen som kallas för *own-race bias*, dvs. ”partiskhet” för ens egen ”ras”, eller kanske hellre etnicitet. Med tanke på denna forskning och UBS:s tankar om att lära sig tillsammans över olika kulturgränser har skolan en mycket viktig uppgift att lyckas med i detta. Ifall skolan

lyckas erbjuda inlärningsituationer och möten laddade med positiva känslor mellan elever ur olika kulturer kan man således utifrån Johsons och Fredricksons forskning anta att även denna ovan nämnda partiskhet för den egna etniciteten skulle minska och förmågan att se andra människor som individer i stället för representanter av en etnicitet eller en kultur skulle öka. Detta betyder att skolan har en utmärkt möjlighet att väsentligt bidra till skapandet av ett mindre rasistiskt samhälle i framtiden.

5 Material och metod

Material och metod inför avhandlingens analys behandlas i detta kapitel. Först presenteras de två olika typerna av material och därefter de två olika metoderna.

5.1 Läroplansgrunderna

I avsnitt 2.1 förklarades hur undervisningen i Finland bygger på läroplansgrunderna som skapas av Utbildningsstyrelsen. I denna avhandling analyseras utvalda delar ur den föregående läroplanen 2004 (LP 2004) och den nuvarande läroplanen 2014 (LP 2014). Delarna som analyseras behandlar flerspråkiga elever och S2-undervisning. Ur LP 2004 analyseras följande delar: 6.4. *Elever med invandrarbakgrund* (s. 34) och delen *Svenska som andraspråk* (s. 94–97) ur kapitel 7, *Undervisningens mål och centrala innehåll*. Dessa delar jämförs med de närmast motsvarande delarna ur LP2014: 9.4 *Andra flerspråkiga elever* (s. 87–88) och delen *Svenska som andraspråk och litteratur* (s. 314–318) ur delkapitlet 15.4.1 *Modersmål och litteratur* för årskurs 7–9. Utöver dessa specifika kapitel har vissa jämförelser av enstaka ord eller formuleringar gjorts även med andra delar av läroplansgrunderna, men de delarna har inte studerats mer ingående. Av vissa ord har helhetsantalet av ordens användning beräknats i båda läroplanerna.

5.2 Läroböckerna

Det andra materialet för min analys är två finlandssvenska läroböcker för ämnet svenska och litteratur utgivna av förlaget Schildts och Söderströms, som förutom läroböcker ger ut även skönlitteratur och sakprosa på svenska, samt har dessutom en del allmänlitterär utgivning på finska¹. Den första läroboken för analysen, *Ordval Ask – Handbok i modersmål och litteratur för åk 7–9*, är utgiven år 2009 och skriven av Pirkko Björkqvist, Helena Palmén och Marie Sund. Schildts & Söderströms katalog *S&S Läromedel Grundskola 2021* beskriver att boken ger eleven redskap att analysera tal- och skriftspråk, samt “konkreta tips kring bl.a. retorik, mötesteknik, skrivprocesser och läsning samt tolkning av skönlitteratur” (Schildts & Söderströms Läromedel, 2021). Till samma serie tillhör boken *Ordval Embla* (2012), men den behandlas inte i denna analys.

¹ Källa: <https://www.sets.fi/kontakt/>

Den andra boken i denna analys, *Surfa vidare! Åk 9* (2015), tillhör även en serie med böckerna *Logga in! Åk 7* (2012) och *Chatta! Åk 8* (2013). Serien är skapad av Moja Ladvelin, Pia Raunio och Katrina Åkerholm. I katalogen presenteras *Surfa vidare! Åk 9* så här: "Retorik, muntliga färdigheter, offentliga texter och multimodala texter står i fokus. Skönlitteraturen lyfts fram och speciellt klassikerna tas upp på ett intressant sätt" (Schildts och Söderströms Läromedel, 2021). Dessa två böcker valdes till analysen för att de är publicerade av samma finlandssvenska förlag, behandlar ungefär samma teman och är riktade till samma årskurs, även om den förstnämnda kan användas som en handbok genom hela högstadiet och den senare är riktad specifikt till årskurs 9. Valet stöds av det faktum att inom Häggglunds undersökning (se avsnitt 3.2) kom det fram att läroboken *Surfa vidare! Åk 9* faktiskt används i undervisning av S2-elever.

5.3 Diskursanalys

I avsnitten ovan beskrevs hur materialet består av två olika sorters typer av texter; läroplansgrunder och läroböcker. Likaså kommer två olika typer av metod att användas i analysen och dessa metoder presenteras inom detta avsnitt. Metoden inför analysen av de ovan presenterade delarna ur LP2004 och LP2014 är en kvalitativ textanalys med hjälp av diskursanalys. Enligt Eva Bolander och Andreas Fejes (2019: 91) hjälper diskursanalys att förstå hur vi skapar vår verklighet med det språk vi använder. Med diskursanalysen kan man dekonstruera texter för att ta reda på hur de inne- eller utesluter något, samt hurdana sanningar som skapas om vad som är normalt kontra onormalt. Vi konstruerar både oss själva och andra med vårt språk, således bidrar språket även till hur vi ser på olika människor, grupper, yrken, benämningar och så vidare (Bolander & Fejes 2019: 91–92). Lena Lind Palicki (2015: 195) tillägger att samhällsfrågor är centrala för diskursanalysen och man studerar med andra ord hur samhällets strukturer, normer, förgivet taganden och värderingar kommer fram genom språkliga uttryck. Vidare poängterar Lind Palicki (2015: 196) att diskursanalysens främsta forskningsfråga handlar om hur olika maktförhållanden aktiveras i mänsklig kommunikation, samt sociala ojämlikheter och institutionell makt. I frågan om läroplansgrunderna är det i hög grad institutionell makt som råder, då Utbildningsstyrelsen, som namnet säger, styr anordnandet av utbildning i vårt land. Lind Palicki (2015: 197) framhäver även vikten av att diskursanalys bör genomföras

specifikt inom texter som handlar om vardagliga praktiker, för att se hur makt förhandlas och utspelas i vår vardag.

Utöver diskursanalys kommer jag även att använda mig av Lennart Hellspongs och Per Ledins teori om *värdeord*. Hellspong och Ledin (1997: 170) skriver att i en textanalys kan man hitta olika värdeord, som både kan påverka läsarens attityd och visa en värdegemenskap som skapar samhörighet mellan deltagarna, dvs. den som skrivit och den som läser texten. Vidare menare Hellspong och Ledin (ibid.) att det finns två typer av värdeord: *plusord* och *minusord*, som man kan koppla samman med varandra som motsatser på en värdeaxel, t.ex. bra–dålig, rik–fattig och nyttig–onyttig. Genom att studera minusorden, dvs. motsatsen av idealet som texten vill skapa, kan man få reda på vad det är som texten inte vill att man strävar till, vilket Hellspong och Ledin (1997: 171) kallar för ”skräckbilden”. Med en genomgång av vilka plus- och minusord, samt deras icke-utskrivna motsatser, som finns i läroplanstexterna vill jag ta reda på vilket är det eftersträvansvärda idealet enligt UBS för elever som läser svenska som andraspråk och vilken igen är den oönskade, nästan hotfulla skräckbilden.

Såsom det kommit fram ovan handlar diskursanalys inte om någon särskilt enhetlig teori eller en viss specifik metod, så inom diskursanalysens ramar har jag format mitt eget tillvägagångssätt inför textanalysen av läroplansgrunderna. Först har hela materialet granskats för att hitta återkommande teman, varefter jag har valt ut ett, eller vissa få fall två, citat ur både LP2004 och LP2014 som behandlar ett visst tema (se bilaga 1). Dessa teman utsätts för en noggrann närläsning för att se vilka benämningar som används om eleverna, hurdan bild som skapas av eleverna och deras undervisning i texterna, samt vilka plus- eller minusord som används och vilka deras motsatser skulle vara. Min utgångspunkt är att Utbildningsstyrelsen i detta fall har makten att skapa bilden eller åtminstone starkt bidra till hur lärare i Finland ser på ämnet svenska som andraspråk, elever som tar del av lärokursen och flerspråkiga elever i allmänhet.

5.4 Multimodal analys

Uppfattningen inför denna analys är att läroböckerna i fråga betraktas som multimodala texter, det vill säga via ett vidgat textbegrepp. Anna-Malin Karlsson (2007: 20) skriver att “man tänker sig att text i skolan numera är något mer än det traditionellt har varit.

Tidigare har man sysslat med skrivna och talade texter, men nu ingår även bilder i textbegreppet.” I och med att det vidgade textbegreppet används i skolvärlden passar det bra att se på materialet genom samma synvinkel, nämligen att bilderna i läroböckerna inte är någon avskild eller mindre viktig del av dem, utan tillhör själva texten som eleverna tar del av. Således kommer bilderna att fungera som utdrag ur läroböckerna i denna analys för att se om böckerna fungerar som interkulturella och inkluderande läromedel eller ej. Först genomförs en kvantitativ granskning av bilderna i de två olika böckerna. I denna analys beaktas endast äkta fotografier på människor, emedan t.ex. tecknade illustrationer har valts att uteslutas då de ofta innehåller karikatyrer som inte tillhör någon etnicitet alls. Likaså är mängden människor inom en bild icke-relevant information för analysen. Även så att säga oklara bilder, dvs. t.ex. människor i skuggor, fotograferade bakifrån eller som silhuetter, utelämnas från analysen. Antalet fotografier som tydligt illustrerar en eller flera verkliga människor kommer att räknas, varefter antalet bilder som visar bruna människor kommer att beräknas och jämföras med helhetsantalet av alla mänskliga bilder i båda böckerna (se bilaga 2). Även ett kvalitativt inslag följer då kontexten i vilken de bruna människorna visas i bilderna behandlas kort.

Inför analysen rekommenderar jag en kritisk läsning inte endast av materialet utan även av min egen text och mina resultat. Så som Bolander och Fejes (2019: 95) skriver är även forskaren påverkad av den diskurs hen skriver inom. Dessutom är båda mina val av forskningsmetod tämligen subjektiva och påverkas av mina egna kvalitativa val, trots en strävan till så hög grad av objektivitet som möjligt. Speciellt bildanalysen kan ställas inför diskussion, då den präglas av min egen granskning av vem som räknas som brun eller inte (se avsnitt 8.1). Jag är medveten om att denna kategorisering kan bidra till ökad polarisering och rasistiska strukturer inom forskning, vilket paradoxalt nog är precis det jag vill motarbeta med min undersökning. Bland annat Charise Pimentel (2017) har forskat inom den mångkulturella lärarens arbetsbild som forskaren kallar för *the (im)possible multicultural teacher*, dvs. den (o)möjliga mångkulturella läraren. Pimentel (2017: 102) menar med denna ”(o)möjlighet” att lärare enligt hennes forskningsresultat i slutändan ändå resulterar att förstärka de skolejämlikheter som de försöker förändra och efterlyser att lärarutbildningar borde ge redskap till att kritiskt betrakta skolsystemet. Det är även mitt mål med denna analys att kritiskt granska både läroplansgrunderna och läroböckerna för att blottlägga eventuella rasistiska eller åtminstone etnocentriska och vithetsnormativa maktförhållanden inom dem.

6 Analys

I detta kapitel utförs själva analysen med hjälp av de metoder som presenterades i föregående kapitel. Först analyseras läroplansgrunderna från ett diskursanalytiskt perspektiv och därefter analyseras läroböckerna kvantitativt och multimodalt.

6.1 Diskursanalys av läroplansgrunderna

I enlighet med metodbeskrivningen i avsnitt 5.3 har läroplanstexterna indelats i teman för att få en överblick om hurdana diskurser som existerar i dem. I texterna identifierades 6 stycken olika teman: *Elevernas benämning*, *Hemmet och skolan*, *Undervisning i S2 och det egna modersmålet*, *Stödundervisning*, *Undervisningens mål* och *Undervisningens målgrupp*. Inom den nedan följande texten presenteras inte själva citaten ur läroplansgrunderna utan endast analysen av dem med vissa referenser till UBS och tidigare forskning, se bilaga 1 för att läsa alla utdrag i sin helhet och enligt tema.

Tema 1: Elevernas benämning

Det första temat behandlar elevernas benämning som intressant nog har ändrat, men av någon anledning endast delvis, från LP2004 (A) till LP2014 (B). Inom A används genomgående benämningen ”invandrarelever” och dessutom tydliggörs det att med detta avses både elever ”med invandrarbakgrund som har flyttat till Finland” (UBS 2004: 34) och elever som i själva verket är födda i Finland och egentligen inte har personligen något med invandring att göra. Utöver denna problematik med att ”invandrarelev” inte realistiskt beskriver alla elevers situation hänvisar jag till Elmeroths tankar som presenterades i avsnitt 4.1.2 angående begreppet ”invandrare”. Begreppet skapar en bild av att inte höra till motsatsgruppen ”finländare” och dessutom associeras gruppen lätt med annorlundahet, utanförskap och problem. Genom att använda detta begrepp bidrar UBS till att skapa en bild av ”invandrareleven” som något annorlunda från ”den finländska eleven”. Dessutom blir ”invandrareleven” avbildad som ett problem för skolan som nu måste bland annat anordna S2-undervisning. Skulle benämningen ”elev med invandrarbakgrund” i så fall varit bättre? Jag blickar åter tillbaka till avsnitt 4.1.2 och Lasonen m.fl. som frågar i vilket skede upphör man vara någon med ”invandrarbakgrund”. Hur många generationer krävs eller är det egentligen etniciteten som räknas? Således kan man konstatera att ”elev med invandrarbakgrund” är ett minst lika problematiskt och felaktigt begrepp som ”invandrarelev”.

UBS kommer med en ny benämning tio år senare. I B har ”invandrareleverna” blivit ”flerspråkiga elever”, vilket är mycket en mer neutral, mindre problematisk och mer inkluderande term än den tidigare benämningen. Där var ”invandrare” kopplas med något negativt väcker ”flerspråkig” positiva tankar om en internationell elev som kan tala flera olika språk. I det andra utdragsexemplet inom detta tema kommer det ändå fram att eleverna fortsättningsvis även i B kallas för invandrare. Här kan förstås UBS lägga skulden på statsrådet, som den refererar till när denna benämning används. Statsrådets påstående om att ”invandrare” kan i stället för SVL undervisas i ”en lärokurs som är speciellt avsedd för invandrare” (UBS 2014: 88) är annars också intressant, för att då S2-undervisningens målgrupp presenteras (se tema 6) ställs inga krav på att man måste vara en invandrare, eller att lärokursen skulle vara ”speciellt avsedd” för dessa.

Tema 2: Hemmet och skolan

Inom följande tema tar A ”invandrarelevernas” familj och vårdnadshavare med i anvisningarna, medan B inte nämner dem alls. I stället uttrycker B att ”flerspråkiga elever ska uppmuntras”, men det blir oklart ifall detta uppmuntrande är skolans eller vårdnadshavarnas uppgift (se bilaga 1, tema 2, ex. B). Några hundra sidor senare tydliggörs visserligen detta en aning under rubriken Svenska som andraspråk och litteratur inom delkapitel 15.4.1 Modersmål och litteratur:

Undervisningen i svenska som andraspråk ska i samarbete med hemmen, undervisningen i det egna modersmålet och de övriga läroämnena hjälpa eleverna att bygga upp en språklig och kulturell identitet i ett mångkulturellt och -medialt samhälle. (UBS 2014: 314)

Inga tydliga anvisningar ges dock angående vems uppgift det är att göra vad och hur man ska hjälpa eleven att uppnå denna identitet. Vad gäller A:s anvisningar om att elevens vårdnadshavare ”informerar om det finländska skolsystemet” (UBS 2004: 34) är syftet kanske gott, men denna formulering skapar en bild av att vårdnadshavarna skulle vara totalt ovetande om det finländska skolsystemet och inkapabla att själv kunna ta reda på denna information, medan utgångspunkten hellre kunde vara att ta reda på vad föräldrarna redan vet om den finländska skolan och berätta mer om det som är oklart. Formuleringen i A bidrar åter till bilden om att alla elever som läser svenska som andraspråk och deras familjer är nyinflyttade i landet, medan det i själva verket är mycket möjligt att eleven eller kanske till och med föräldrarna är födda i landet, har levt här redan i flera år och är mycket välinformerade om Finlands skolsystem.

Ett annat problematiskt begrepp som både A och B använder inom detta tema är ordet ”utnyttjas” i samband med att både elevens och vårdnadshavarnas ”kunskaper om natur, levnadssätt, språk och kulturer i sitt språk- och kulturområde utnyttjas i undervisningen” (UBS 2004: 34). I värsta fall bidrar denna formulering till idéer om att eleven eller vårdnadshavarna kan tvingas stå framför klassen och berätta om t.ex. Somalia eller islam, medan eleven kanske inte någonsin ens har varit i föräldrarnas hemland Somalia och kan inte heller ensam stå för att veta allt om familjens religion islam. Det är förstås eftersträvansvärt ifall eleven själv vill berätta om dessa saker t.ex. i samband med geografi och religions- eller livsåskådningslektioner, men att pressa eleven eller vårdnadshavarna till detta orsakar endast att i större grad främmandegöra och exotisera eleven i de andras ögon och förstärka ”vi och dem” känslan. Visserligen nämner B endast att ”de språk som eleverna behärskar värdesätts och utnyttjas” (UBS 2014: 314) och inget om natur, kultur o.s.v. som i A. ”Värdesätts” är även ett utmärkt positivt tillägg i B, medan ”utnyttjas” fortfarande finns kvar som ett eko från A och kolonialismens tid då européerna exploaterade och utnyttjade resurser från andra länder.

Tema 3: Undervisning i S2 och det egna modersmålet

Inom detta tema analyseras utdrag ur A och B som behandlar elevernas undervisning i S2 och deras egna modersmål. Märkbart är att i båda läroplansgrunderna ska eleverna endast ”i mån av möjlighet” ges undervisning i deras eget modersmål, t.ex. arabiska eller somaliska, medan inkonsekvent nog skulle elevens egna språk ”värdesätts och utnyttjas” på andra ställen i läroplansgrunderna, såsom det kom fram inom föregående tema. Emellertid är A:s användning av invandrarbegreppet förhållandevis konsekvent då i citatet om detta tema ska ”invandrarna” få undervisning i svenska som andraspråk (se bilaga 1, tema 3, ex. A). Användningen av bestämd form pluralis förstärker bilden av en utpekad och separat grupp från motsatsen ”vi normala finländare som studerar svenska eller finska som modersmål”. För att återkoppla i viss mån till analysen av tema 1 kan vi beräkna hur ofta benämningen ”invandrare” används i A kontra B. Inom A ger sökordet ”invandra” allt som allt 14 träffar, varav i B ger samma sökord 5 stycken träffar. Detta bevisar att man försökt men av någon anledning inte totalt lyckats, eller kanske velat lyckas, sluta använda benämningen i de nyare läroplansgrunderna B.

Tema 4: Stödundervisning

En intressant aspekt inom detta tema är att formuleringen kring elevernas stödbehov i undervisningen har ändrats från ”bör [...] få speciellt stöd” i A till ”ska [...] vid behov ges stöd” i B. Man kan anse att formuleringen i A återigen bidrar till den stereotypiska bilden av den problematiska invandrareleven som ”bör” få speciellt stöd bara för att hen är en invandrarelev som läser S2. Det är inte heller någon fråga om eleven har behov för stödundervisning eller inte, enligt A är det självklart att invandrareleven bör få speciellt stöd, medan i B är formuleringen mer verklighetstrogen och dessutom mindre stigmatiserande då eleven ”vid behov” får stödundervisning ”inom andra områden av lärandet för att garantera jämlika förutsättningar för lärande” (UBS 2014: 88). A är inne på samma spår med att erbjuda jämlikhet, men snubblar igen över att konstruera det som Elmeroth i avsnitt 4.1 kallar för ”den andra” med formuleringen ”*de* skall kunna nå jämlika inlärningsfärdigheter” (UBS 2004: 34, min egen kursivering). I B kringgår man detta genom att tala om ”eleverna”, i stället för ”de” eller ”invandrarna” såsom i A.

Tema 5: Undervisningens mål

Hittills har vi sett en antydning om att i den nyare läroplansversionen B har man satsat på språket som en inkluderande faktor då man talar om elever som läser S2, men inom detta tema använder både A och B exakt samma ordval om eleverna. Båda läroplanerna menar att målet med undervisningen är att den skall stöda S2-elevernas utveckling till ”aktiva och balanserade” medlemmar antingen ”såväl i den finländska språk- och kulturgemenskapen som i den egna språk- och kulturgemenskapen” (UBS 2004: 34) i A eller i samhället enligt B. Med en första läsning kan det här ju låta positivt. Om man däremot tar på sig diskursanalytiska glasögon för att se vad som inte nämns i texten och dessutom tar Hellspongs och Ledins värdeord (se avsnitt 5.3) till hjälp ser man att motsatsen till plusorden av den *aktiva* och *balanserade* samhällsmedlemmen är minusorden som skapar en *passiv* och *obalanserad* individ. Man kan således genom det som inte sägs i texten anta att utan att få ta del av den grundläggande utbildningen är ”invandrareleven” eller den ”flerspråkiga eleven” i första hand både passiv och obalanserad, för att hen har inte än fått utvecklas till UBS:s idealbild. Aktivitet förväntas visserligen även av andra elever inom läroplansgrunderna, men intressant nog antas inte elever som talar svenska, finska, samiska, romani eller teckenspråk vara i behov av att bli ”balanserade” i någondera läroplanen, även om elever som talar de tre

sist nämnda likaså lever bland olika kulturer. Genom att söka efter ordet ”balans” i A får vi 3 stycken träffar. En handlar om balans och muskelstyrka inom gymnastik, varav de två andra handlar om en ”balanserad utveckling” för ”invandrarelever” antingen inom S2 eller den förberedande undervisningen som är riktad till precis nyanlända barn och ungdomar. Inom B ger samma sökord 2 stycken träffar, en inom gymnastik och en annan inom detta redan diskuterade fall om S2-elever. Av detta kan man dra slutsatsen att enligt UBS är endast de flerspråkiga eleverna obalanserade och behöver den grundläggande utbildningens stöd i att bli balanserade, medan varenda en elev och individ i själva verket balanserar mellan olika sorts kulturer. Jag hänvisar här till Lorentz som beskrev i avsnitt 4.2.1 att kulturer kan förutom etniska även vara språkliga, köns- och klassrelaterade eller tankemässiga och religiösa. Upprätthållandet av bilden av S2-eleven som passiv och obalanserad är både kränkande, felaktig och direkt farlig då den hos den motsatta gruppen, dvs. ”finländare”, kan väcka tankar och rädslor om utstötta och obalanserade individer som dras åt extremistiska rörelser och i värsta fall kanske till och med begår terrordåd (se avsnitt 4.1.1).

Tema 6: Undervisningens målgrupp

Det sista temat behandlar undervisningens ansedda målgrupp, vilket redan har tangerats i viss mån inom de tidigare temana. Såsom det redan konstaterades i tema 1 står det ingenstans i någondera läroplansgrundena några krav om att man måste vara en invandrare för att ta del av kursen svenska som andraspråk i Finland. Lärokursen heter inte heller ”svenska för invandrare”, vilket den gör i Sverige, även om lärokursen svenska som andraspråk också existerar där. Inom A är kraven eller anvisningarna att ”de elever vars modersmål inte är finska, svenska eller samiska” (UBS 2004: 94) läser S2. Inom B ska eleven läsa S2 ”om elevens språkfärdigheter är bristfälliga inom ett eller flera områden och inte räcker till för att eleven ska kunna delta i den dagliga kommunikationen och i skolarbetet som en jämbördig medlem i skolgemenskapen” (UBS 2014: 88). Ordet ”jämbördig” klingar fint med ”jämlighet”, ”mänskliga rättigheter”, ”alla människors lika värde” och liknande honnörsord som Selander hittade i LP2004 och LP1994 i avsnitt 3.1, men lämnar ändå obesvarade frågor hängande i luften. Ifall eleven inte har tillräckliga kunskaper i svenska, ska hen då behandlas som en icke-jämbördig medlem inom skolgemenskapen? Hur goda kunskaper i svenska måste man ha för att bli en ”jämbördig medlem”? Dessa är endast ett fåtal av de frågor

som blir obesvarade då man läser båda läroplansgrunderna, vilka ser ut att bidra snarare med abstrakta idealbilder än med konkret hjälp till planeringen av S2-undervisningen.

6.2 Multimodal analys av läroböckerna

Avhandlingens andra analysdel består av den multimodala läroboksgranskningen, vars metod presenterades i avsnitt 5.4. Utöver de exkluderingar som nämndes i metodbeskrivningen angående de äkta bilderna av människor i böckerna, dvs. att tecknade illustrationer och oklara bilder såsom fotografier bakifrån eller i skuggan utelämnas, kom det fram i samband med analysprocessen att även bilder av bokpärmar med människor på har uteslutits, likaså bilder på stora folkskaror. Denna exkludering gjordes på grund av att bilderna av bokpärmarna oftast var så små att det var omöjligt att granska ifall det var frågan om en målning eller ett äkta fotografi och med de stora folkskarorna var det likaså omöjligt att fastställa varenda en individs etnicitet. Såsom jag redan nämnde i slutet av avsnitt 5.4 är denna metod där jag själv som forskare bestämmer över vem som är brun eller inte i viss mån diskutabel och man kan till och med anse att i detta fall är det jag som utövar makt över dessa fotograferade människor, då jag bestämmer deras etnicitet utan att fråga av dem själva. Mitt syfte är ändå inte att kategorisera individer till någon grupp de eventuellt inte känner sig höra till. Genom denna relativt grova indelning i vita och bruna människor på bilderna kan jag tydligt blottlägga att det faktiskt råder en procentuellt sett hög etnocentrisk vithetsnorm över dessa finlandssvenska läroböcker, vilket onekligen kommer fram i tabellen nedan.

Tabell 1. Statistik om bilderna i lärobok A och lärobok B. Se statistiken i sin helhet i bilaga 2

	Antal bilder på människor över lag:	Antal bilder med bruna människor:	Antal bilder med vita människor:	Procentuell andel bruna människor:	Procentuell andel vita människor:
Bok A	36	1	35	2,78 %	97,22 %
Bok B	21	6	15	28,57 %	71,43 %
Sammanlagt	57	7	50	12,28 %	87,72 %

Tabell 1 visar att bok A som har publicerats under LP2004:s tid år 2009 innehåller 36 stycken enligt analysmetoden igenkännbara fotografier på människor. Av dessa 36 stycken bilder innehöll endast en (1) bild i hela boken en brun människa. Detta resulterar i att den procentuella andelen bilder på enbart vita människor är så hög som 97,22 procent, medan bruna människor representeras med 2,78 procent. Utöver dessa fotografier innehåller bok A även tecknade illustrationer av människor, varav vissa få kan tolkas vara bruna, men såsom redan tidigare nämndes tillhör dessa teckningar inte analysen då endast äkta fotografier beräknas. De tecknade illustrationerna i bok A är inte heller jämförbara med teckningarna i bok B som visar olika sorts, för det mesta monsterliknande, färggranna figurer i olika sysselsättningar. Bok B:s illustrationer med hjälp av dessa icke-mänskliga figurer kan löst kopplas ihop med LP2014 och dess sätt att kringgå de exkluderande begreppen "invandrarelev" eller "de" med att i stället helt enkelt och neutralt tala om "elever". I bok B, som ju dessutom är publicerad år 2015 under LP2014:s tid, har man då på ett liknande sätt kringgått denna eventuella etniska exkludering genom att med ungefär hälften av bokens illustrationer använda dessa icke-mänskliga figurer i stället. Men fotografier på äkta människor finns även i bok B, om än inte lika många som i bok A. Såsom tabell 1 visar finns det 21 stycken enligt analysmetoden igenkännbara fotografier på människor i bok B. Av dessa 21 bilder innehåller 6 stycken bilder bruna människor, medan 15 stycken bilder visar enbart vita människor. Utifrån detta blir den procentuella andelen bilder med bruna människor 28,57 procent, medan bilderna på enbart vita människor utgör 71,43 procent.

Det är värt att notera att vissa av de bilder som innehåller en brun människa i bok A eller B innehåller även en vit människa, vilket är orsaken till att jag skriver "enbart vita människor" om de bilder som inte innehåller en brun människa. Om man skulle räkna antalet människor per bild i stället för antal bilder som jag gjort i denna analys skulle de procentuella andelarna vara markant annorlunda, då vissa bilder innehåller flera vita eller bruna människor och en bild kan även innehålla både bruna och vita människor. Avslutningsvis kan vi ännu med min metod räkna ut hur många bilder det allt som allt finns i dessa två läroböcker utgivna av samma förlag. Sammanlagt finns det 57 stycken enligt analysmetoden igenkännbara fotografier på människor i böckerna, varav 7 stycken bilder innehåller bruna människor och 50 stycken enbart vita människor. Den procentuella andelen blir således 12,28 procent för bilder med bruna människor och 87,72 procent för bilder med enbart vita människor.

Utöver den kvantitativa statistiken utlovades i analysens metodbeskrivning i del 5.4 även ett kvalitativt inslag genom att studera och beskriva också kontexten de bruna människorna visas i på böckernas fotografier. Utöver att beskriva själva kontexten kom jag fram till under analysens gång att kontexten även behöver analyseras på skalan positiv–neutral–negativ för att kunna utföra en komparation av resultaten. Icke-bruna människors kontext är irrelevant för denna analys och beskrivs varken i detta avsnitt eller i tabellerna i bilaga 2. Som det kom fram i den kvantitativa analysen ovan finns det endast en bild med en brun människa i bok A. I denna bild på sidan 21 i boken ser vi längst ner över hela sidan en bild med bildtexten “Kungliga ovationer för Martti Ahtisaari i Oslo 2008”. Kapitlet handlar om att hålla tal, men varken bild- eller brödtexten förklarar vidare vem personerna på bilden är eller vem Ahtisaari är och varför han fick sina kungliga ovationer just i Oslo. Eleven får heller inte i uppgift att ta reda på detta, så det blir på lärarens ansvar att förklara kontexten med President Ahtisaaris Nobelpris ytterligare om hen så önskar. Vissa elever kan eventuellt känna igen Norges kronprins Haakon och kronprinsessan Mette-Marit på bilden, åtminstone kanske med hjälp av bildtextens ledtråd “kungliga ovationer”, men vi får ingen information om vem den bruna kvinnan till höger om det kungliga paret är. På så sett blir hon mindre viktig än de vita kungligheter i bokens informationsflöde. Trots det bidrar situationen med den prestigefyllda Nobelfesten till att kontexten för bruna människor i denna bild kan anses vara positiv.

Bok B innehåller ett liknande kapitel om att hålla tal på sidan 10, men i detta fall har man valt att illustrera texten med två bilder av välkända bruna människor, människorättsaktivisten Martin Luther King Jr. och U.S.A.:s President Barack Obama. Den första bilden med Martin Luther King Jr., som var en central ledare inom den afroamerikanska medborgarrättsrörelsen på 1950- och 1960-talet, visar honom då han håller sitt världsberömda ”I have a dream” tal. Detta nämns även i bokens brödtext i samband med människor som har förmågan att fånga publiken med sina ord: ”En av dem var medborgaraktivisten Martin Luther King. Det tal, I have a dream, som han höll i Washington 1963 gick till världshistorien” (Ladvelin m.fl. 2015: 10). Av Barack Obama, som även ser ut att hålla ett tal i den andra bilden, står det ingenting om i brödtexten. Man kan således tolka att enligt författarna känner eleven eller läsaren antagligen till Barack Obama, men kanske inte Martin Luther King Jr. Bådas namn står visserligen som bildtext under de två bilderna, men Barack Obama kommer inte fram i

själva brödtexten, förutom implicit då eleven i uppgift 3 ska ta reda på vem som har sagt "Yes we can!" i ett välkänt tal. På denna sida är kontexten bruna människor visas i således positiv i både som känd aktivist och president, men även en mindre smickrande negativ kontext kan hittas på sidan 67 där bruna människor presenteras som flyktingar i samband med ett kapitel om nyhetsbilder. Brödtexten förklarar inte något alls om bilden i fråga, så det blir åter på lärarens ansvar att väcka diskussion om bilden och flyktinghjälp, annars blir eleven ensam med sina funderingar och eventuellt felaktiga antagningar om varifrån människorna på bilden håller på att fly, vart och varför.

Visserligen åter igen som en positiv motsats visas bruna människor även i bättre ljus och kontext på sidan 32 där en hel rad med bruna abiturienter har fått sina studentmössor. Likaså skapar bilderna på uppslaget sid. 22–23 en positiv gemenskap då elever från olika etniska bakgrunder tillsammans deltar i ett grupparbete på sidan 22 och i någon sorts elevledamotsmöte med representanter från olika finländska skolor på sidan 23. Allt som allt visar de flesta bilderna i bok B bruna människor antingen i positiv eller neutral kontext, t.ex. som en självklar del av skolvärlden, utom ett specifikt kontextuellt negativt undantag med den ovan nämnda bilden på flyktingarna. Den så kallade negativiteten av flyktingbilden kan förstås ställas inför diskussion, men med tanke på att bilden inte förklaras alls i boken riskerar den enligt min åsikt bidra till det rådande problematiska och avsevärt negativa förhållandet i Finland mot bruna människor och begrepp som "invandrare" eller "flykting". Ifall inte skolan tar upp diskussionen om flyktingar och invandring, med utgångspunkt i läroplansgrundernas värdegrund (se avsnitt 2.2) och FN:s mänskliga rättigheter som värdegrunden står på, blir elevernas enda möjlighet att skapa en egen åsikt om temat genom utbudet av olika politiska röster i media runtomkring dem. Skolan, som enligt LP2014 (UBS 2014: 15) ska främja humanitet, jämlikhet och demokrati utan att vara religiöst eller partipolitiskt bunden, har en utmärkt möjlighet att fungera som en arena för dessa etiska diskussioner där alla olika åsikter ska få bli hörda och ventilerade. Direkt rasistiska utlåtanden ska förstås inte accepteras då de till och med strider mot yttrandefrihet. Även dessa åsikter är ändå viktiga att bli hörda, för att få reda på orsaken till dem och således bli motarbetade av den interkulturellt kompetenta läraren. För att skapa en interkulturell och inkluderande skola behövs även läromedel som är lämpliga för detta ändamål. I följande kapitel diskuteras resultaten och huruvida de analyserade läromedlen lyckades med detta.

7 Resultat och slutsatser

I detta kapitel kommer jag att redovisa analysens resultat genom att svara på mina forskningsfrågor som presenterades i avsnitt 1.1. Resultaten och forskningsfrågorna är indelade i avsnitt enligt vilken del av analysen de är kopplade med. Det första avsnittet behandlar analysen av läroplansgrunderna och den första forskningsfrågan, det andra behandlar den multimodala analysen av läroböckerna och andra forskningsfrågan, vilket leder till att det sista tredje avsnittet utgör en jämförelse mellan dessa tidigare frågors resultat och svarar på forskningsfråga nummer tre. I detta kapitel betecknas LP2004 som LP A och LP2014 som LP B för att inte förväxlas med bok A och bok B.

7.1 Diskursanalysens resultat

Inom detta avsnitt behandlas resultaten från diskursanalysen av läroplansgrunderna och första forskningsfrågan besvaras. Forskningsfrågan är:

1. *Hurdan bild skapas och vilka benämningar används om flerspråkiga elever i läroplansgrunderna 2004 och 2014?*

För att ta reda på hurdan bild som skapas av flerspråkiga elever använde jag mig av en kvalitativ textanalys inom diskursanalysens ramar, vilket behandlades i avsnitt 5.3. I avsnittet refererade jag till Bolander och Fejes som menar att med hjälp av diskursanalys kan man dekonstruera texter för att se hur de inne- eller utesluter och hurdana sanningar som skapas om vad som är normalt eller onormalt. Inom samma avsnitt presenterades även Lind Palickis teori om att diskursanalys handlar om hur maktförhållanden aktiveras i mänsklig kommunikation samt hur detta kan upprätthålla institutionell makt. Inom mitt tema innebär detta att i enlighet med Bolanders och Fejes' tankar dekonstruera läroplanstexterna och se hurdana sanningar de skapar om bilden av den normala flerspråkiga eleven och hans undervisning, samt i enlighet med Lind Palickis teori se hur Utbildningsstyrelsens institutionella makt aktiveras i textutdragen. Förutom diskursanalys användes även Hellspongs och Ledins (se avsnitt 5.3) metod med värdeord, såsom plus- och minusord, som kan påverka läsarens attityd.

Inom **Tema 1: Elevernas benämning** kom min analys fram till att i LP2004 (LP A) användes benämningen ”invandrarelev” av alla flerspråkiga elever, även de som var

födda i Finland och hade så kallad ”invandrarbakgrund”. Enligt Elmeroth (se avsnitt 4.1.2) skapar detta en motsats till gruppen ”finländare” och samtidigt associeras ”invandrare” med utanförskap, annorlundahet och problem. I LP2014 (LP B) hade benämningen ändrats till ”flerspråkiga elever”, vilket är begreppet även jag själv prefererar att använda då de flesta kopplar flerspråkighet med något positivt, dvs. en internationell person som kan tala flera olika språk, i stället för den stereotypa främmande och eventuellt problematiska invandraren. Totalt hade ändå inte heller LP B lyckats slopa användningen av benämningen invandrare, då sökordet ”invandra” fortfarande ger 5 träffar i LP B, gentemot så mycket som 14 träffar LP A.

I **Tema 2: Hemmet och skolan** dissekerar analysen läroplansgrundernas beskrivningar om flerspråkiga elevernas familjer och vårdnadshavare. LP A menar att elevernas vårdnadshavare ska informeras om det finländska skolsystemet, men skapar med detta en bild av att ”invandrarelevens” vårdnadshavare är totalt omedvetna om skolsystemet och inkapabla att själva ta reda på detta, medan jag föreslår att man först tar reda på vad föräldrarna redan vet och fyller sedan i luckorna, utan att anta något om vad vårdnadshavarna vare sig vet eller inte vet innan man har diskuterat med dem. En annan problematik var kopplad med ordet ”utnyttjas” som användes både i LP A och LP B i samband med elevernas och vårdnadshavarnas kunskaper om olika språk, länder och kulturer. I analysen konstateras att i ordet ”utnyttjas” klingar ett eko från kolonialismens tid (se avsnitt 4.1.1) och européernas exploatering av andra länder och kulturer, medan det nya tillägget i LP B om att även ”värdesätta” dessa kunskaper är enligt min åsikt en mycket positivare formulering.

I analysen av **Tema 3: Undervisning i S2 och det egna modersmålet** och **Tema 4: Stödundervisning** kom det fram att flerspråkiga elever endast ”i mån av möjlighet” skulle undervisas i sina egna modersmål både enligt LP A och LP B, medan elevernas alla språk inkonsekvent nog skulle ”värdesättas och utnyttjas” i temat ovan. Utöver detta hade formuleringen kring elevernas stödbehov ändrats. I LP A ”bör” eleverna få speciellt stöd, medan i LP B ska eleverna ”vid behov” ges stödundervisning. Här bidrar LP A:s formulering åter till bilden av den problematiska invandrareleven, medan LP B:s mer verklighetstroga och mindre stigmatiserande formulering indikerar att på samma sätt som med alla andra elever ges stödundervisning till dem som verkligen behöver det.

Inom **Tema 5: Undervisningens mål** fick vi i analysen se kanske den tydligaste bilden av hurdana både LP A och LP B menar att flerspråkiga elever ska utvecklas till genom den grundläggande utbildningen. LP A och LP B använder exakt samma formulering med plusorden ”aktiva” och ”balanserade” medlemmar, antingen inom samhället eller i olika kulturgemenskap. Om man enligt Hellspongs och Ledins modell ser på de motsatta minusorden blir de ”passiva” och ”obalanserade”, vilket är i så fall tillståndet som LP A och LP B anser flerspråkiga eleverna vara i, eller åtminstone är i fara att bli till om de inte tar del av den finländska grundläggande utbildningen. Det mest intressanta är ändå att inga andra elever i varken hela LP A eller LP B anses vara i behov av att bli balanserade, vare sig de betraktas vara finska, finlandssvenska, romer, samer eller teckenspråkiga. Detta bevisades genom att i analysen användes sökordet ”balans” i både LP A och LP B och de få resultaten av sökträffarna behandlade antingen balans och muskelstyrka inom gymnastik eller alternativt flerspråkiga elevernas behov av att bli balanserade. På detta vis skapar både LP A och LP B en bild av att flerspråkiga elever är i första hand obalanserade och behöver den överlägsna grundläggande undervisningens hjälp för att hitta en inre balans, medan jag vågar påstå att varenda en människa balanserar enligt Lorenz beskrivning (se avsnitt 4.2.1) mellan olika språkliga, etniska, köns- och klassrelaterade eller tankemässiga kulturer. LP A:s och LP B:s beskrivning av enbart flerspråkiga elever som obalanserade är således både kränkande, felaktig och rätt ut sagt rasistisk, då speciellt LP A menar att de flerspråkiga eleverna är invandrare från olika kulturer och LP B inte står långt borta från denna bild.

I det sista temat, **Tema 6: Undervisningens målgrupp**, fastställs utifrån LP A:s och LP B:s egna beskrivningar att även om båda texterna behandlar S2-eleverna explicit eller implicit som invandrare finns det inga krav i någondera läroplansgrunden om att man måste vara en invandrare för att läsa ämnet svenska som andraspråk. Detta är endast ett av läroplansgrundernas flera inkonsekvenser, tillsammans med t.ex. erbjudandet av undervisning i det egna modersmålet ”i mån av möjlighet” medan modersmålet samtidigt ska ”värdesättas” och ”utnyttjas”, såsom redan redovisades ovan i tema 3 och 4. Likaså bevisar analysen att både LP A och LP B slänger ut en stor mängd praktfulla honnörsord (se Selander i avsnitt 3.1) om jämlikhet och mänskliga rättigheter, men lämnar ett flertal frågor obesvarade gällande hur dessa, visserligen fina och välvilliga, idealbilder i själva verket ska uppnås i skolans vardag.

För att sammanfatta resultaten från läroplansanalysen och besvara forskningsfråga 1 kan vi konstatera att bilden som skapas av den flerspråkiga eleven i LP A år 2004 är långt ifrån oproblematiserad. Den största problematiken ligger i användningen av den exkluderande benämningen ”invandrare” och ”invandrarelev”, som i enligt Elmeroth (se avsnitt 4.1) bildar en rasistisk konstruktion av ”den andra”, eller den ”icke-finländska” och ”icke-normala”. Utöver denna benämning bidrar även själva texten till bilden av den flerspråkiga eleven som något mödosamt och problematiskt för skolan, då eleven enligt LP A bland annat ”bör” få stödundervisning och elevens vårdnadshavare ”ska informeras” omfattande om både ”det finländska skolsystemet, skolans verksamhetsidé, läroplanen, bedömningen, undervisningsmetoderna och om planen för elevens lärande” (UBS 2004: 34). Vad gäller LP B som tagits i bruk 10 år senare än LP A är denna ovan nämnda problematik omarbetad och delvis även totalt utrotad. Benämningen som används är det inkluderande och positiva ”flerspråkiga elever” i stället för ”invandrare”, även om 5 stycken sökträffar fortfarande hittas i LP B med ordet ”invandra”, men detta är en stor förminskning i förhållande till LP A:s 14 stycken sökträffar. I LP B betonas även samarbetet mellan skolan och hemmet, till skillnad från LP A:s auktoritativa inställning om att vårdnadshavarna är totalt ovetande om allt gällande skolan och att det är skolans uppgift att upplysa dem. Däremot upprätthåller både LP A och LP B bilden av den ”passiva” och ”obalanserade” flerspråkiga eleven som behöver den finländska grundläggande utbildningen för att kunna utvecklas till en ”aktiv” och ”balanserad” samhällsmedlem. I och med att inga andra elever inom grundläggande utbildningen beskrivs vara i behov av att bli aktiva och balanserade blir detta påstående gällande flerspråkiga elever i LP A och LP B förhållandevis etnocentriskt (se avsnitt 4.1.2). Men på grund av att det är just det egna överlägsna finländska skolsystemet som kan hjälpa dessa elever uppnå denna idealbild blir inte påståendet enbart etnocentriskt utan till och med rent utav rasistiskt, då det dessutom riktas endast mot en viss grupp elever som speciellt i LP A, men likaså i LP B, anges vara ”invandrare”.

Slutsatsen blir således att även om både LP A och LP B tutar ut ett budskap om alla människors lika värde, jämlikhet och en skola för alla, bidrar båda läroplansgrunderna till att upprätthålla rasistiska strukturer inom den finländska skolgemenskapen. Utbildningsstyrelsen har den institutionella makten att påverka hur varje skola i hela landet sköter sitt arbete och likaså har den makten över att bestämma vad de olika elevgrupperna kallas för inom skolvärlden. I avsnitt 3.1 skrev Selander att LP1994 är

mer argumenterande och resonerande, medan LP2004 (dvs. LP A i min analys) är mer direktiv. Enligt min analys har läroplansgrunderna återvänt till ett mindre direktivt och mer resonerande tillvägagångssätt i LP2014 (LP B). Samtidigt som texten om flerspråkiga elever och S2-undervisning har bearbetats till en mer inkluderande och mindre rasistisk form har den förkortats och direktiven om hur man ska sköta S2-undervisningen och uppnå alla dessa jämlikhetsmål har drastiskt minskat i LP B.

7.2 Multimodala analysens resultat

Till följande presenteras den multimodala analysens resultat och den andra forskningsfrågan besvaras. Forskningsfrågan gäller läroboksserierna och ljuder:

2. *Hur stor procentuell andel av bilderna i böckerna visar bruna människor och fungerar böckerna således som interkulturella läromedel eller inte?*

Tabell 1 i avsnitt 6.2 visar att bok A innehåller 36 stycken enligt analysmetoden igenkännbara fotografier på människor, varav endast en (1) bild i hela boken visar en brun människa. Således blir den procentuella andelen bilder på enbart vita människor 97,22 procent, medan bruna människor representeras med endast 2,78 procent. I bok B finns 21 stycken enligt analysmetoden igenkännbara fotografier på människor. Inom dessa 21 bilder finns 6 stycken bilder som innehåller bruna människor, medan 15 stycken av bilderna visar enbart vita människor. Här blir den procentuella andelen bilder med bruna människor 28,57 procent, medan bilderna som visar enbart vita människor utgör 71,43 procent. Detta betyder att i bok B finns 25,79 procent fler bilder som innehåller bruna människor än vad det finns i bok A. Böckerna är utgivna av samma förlag så det är intressant att även se på en hurdan helhet de bildar tillsammans. Sammanlagt finns det i dessa böcker 57 stycken enligt analysmetoden igenkännbara fotografier på människor, varav 7 stycken visar bruna människor och 50 stycken visar enbart vita människor. Helhetsprocenten blir således 12,28 procent för bilder med bruna människor och 87,72 procent för bilder med enbart vita människor.

Inom den annars kvantitativa multimodala analysen granskades även kvalitativt den kontext i vilken bruna människor visades i på bilderna. Den enda bilden i bok A visar en brun kvinna bredvid Norges kronprins Haakon och kronprinsessan Mette-Marit på

Nobelfesten 2008. Människorna på bilden applåderar till Finlands President Martti Ahtisaari som vunnit Nobels fredpris, men detta kommer inte direkt fram i texten. Det blir även totalt oklart vem den bruna kvinnan är, till skillnad från det icke-bruna kungaparet, vilket bidrar till en uppfattning om att hon är mindre viktig. Visserligen är själva tillställningen och därmed även kontexten prestigefylld och positiv. I bok B hittades 6 stycken enligt analysmodellen igenkännbara bilder med bruna människor. Inom dessa bilder visade en bild bruna människor i negativ kontext som flyktingar utan att förklara fenomenet något vidare, i neutral kontext som en självklar del av skolvärlden i 2 stycken bilder och i positiv kontext i 3 stycken bilder som utexaminerade abiturienter, berömd människorättsaktivist och U.S.A.:s president.

I och med att det endast finns en bild i bok A går det inte att genomföra någon jämförelse av läroböckernas kontexter sinsemellan, men i stället kan vi se på deras funktion som interkulturella läromedel, vilket även forskningsfrågan var ute efter. Utifrån den mycket knappa representationen av bruna människor i bok A kan man dra slutsatsen att boken inte ensamt i sig fungerar som ett interkulturellt läromedel. Lorentz beskrev interkulturalitet i avsnitt 4.2.1 som en rörelse mellan individer och att ett interkulturellt perspektiv menar att man betraktar olika kulturer och individer fördomsfritt och etnorelativt, dvs. inte utifrån sitt eget kulturperspektiv. Lorentz efterlyste också interkulturell pedagogisk kompetens för lärare och likaså kan vi konstatera att om läraren inte besitter denna kompetens och kan ifrågasätta bok A:s vithetsnorm i sin undervisning inför eleverna, skapar bok A visuellt sett egentligen inga förutsättningar för ökad interkulturalitet i klassrummet. Inom avsnitt 4.2.2 presenterades Johnsons och Fredricksons forskning som visar att alla människor lider av ett fenomen som kallas för ”own-race bias”, alltså partiskhet för att lättare känna igen och skilja emellan individer inom ens egen etnicitet. Ifall en lärare väljer att i sin undervisning använda bok A, kommer inte eleverna ens att få se några andra än icke-bruna individer förutom ett undantag, vilket är i hög grad oroväckande och en grogrund för rasism.

Bok B i sin tur har en möjlighet redan utan en kompetent lärare att fungera som ett interkulturellt läromedel. Även denna bok präglas fortsättningsvis av en vithetsnorm i och med att 71,43 procent av bilderna visar enbart vita eller icke-bruna människor, men den är på bättre väg mot att slopa denna norm med sina 28,57 procent bilder av bruna människor. Det som även ökar interkulturalitetsfaktorn är det faktum att inom dessa

28,57 procent, dvs. 6 stycken bilder, visas bruna människor i 5 av 6 fall i en positiv eller neutral kontext. Såsom redan nämnt i avsnitt 6.2 är den ena undantagsbildens negativitet med flyktingkontexten diskutabel. För att vända kontexten till något positivt eller åtminstone neutralt behövs återigen interkulturell pedagogisk kompetens av läraren för att väcka en givande diskussion om ämnet i klassrummet, då boken i sig inte erbjuder några som helst tolkningar om vad som händer på bilden i fråga och varför. Således kan vi avslutningsvis dra en slutsats att bok B fungerar självständigt som ett interkulturellt läromedel redan med sitt eget innehåll, medan en interkulturellt kompetent lärare kan få ännu mer ut av boken med hjälp av viss kritik eller ifrågasättande av innehållet.

7.3 Jämförelse av resultaten

Inom denna sista del av resultatens genomgång behandlas den tredje forskningsfrågan, som är en jämförelse av de tidigare forskningsfrågornas resultat:

1. *Finns det en relation mellan läroplansgrundens bild av flerspråkiga elever och bilden av bruna människor i läroboken som publicerats under läroplansgrundens giltighetstid?*

Först och främst är det på sin plats att poängtera att materialet inom läroboksanalysen är rätt litet med tanke på alla läroböcker som getts ut inom alla läroämnen under dessa läroplansgrunders giltighetstid åren 2004–2021. Om man ändå specificerar att det handlar om just ämnet svenska och litteratur samt inhemska läroböcker som är riktade till årskurs 7–9 blir utbudet betydligt mindre och således ökar även analysens reliabilitet och betydelsen av dessa två utvalda läroböcker. Utbildningsstyrelsen har redan för 30 år sedan slutat kontrollera läroboksutgivningen, vilket betyder att ansvaret för att skapa läroplansenliga läroböcker ligger hos förlagen och ansvaret att välja ut lämpliga svenskspråkiga läromedel inom ett stort utbud från både Finland och Sverige ligger hos varje enskilda lärare. Läroböckerna från Sverige är givetvis anpassade till landets egna läroplaner, vilken är orsaken till varför denna analys som behandlar finländska läroplansgrunder även är riktad endast till inhemska läroböcker.

Om vi då ser på just dessa två inhemska läroplansgrunder, 2004 (LP A) och 2014 (LP B), samt dessa två utvalda läroböcker, *Ordval Ask – Handbok i modersmål och*

litteratur för åk 7–9 från år 2009 (bok A) och *Surfa vidare! Åk 9* från år 2015 (bok B), vad kan vi hitta för paralleller mellan läroplan och lärobok? I avsnitten 7.1 och 7.2 ovan redovisades hurdan bilden som läroplansgrunderna skapar av den flerspråkiga eleven är, samt hur stor den procentuella andelen av bruna människor i läroböckerna är och vilken sorts kontext dessa människor visas i. Resultaten visar att bilden som skapas i LP A är både problematisk, exkluderande och rasistisk på grund av valet av elevernas benämning, samt konstruktionen av eleverna som passiva och obalanserade. Samtidigt anses elevernas vårdnadshavare antingen vara totalt okunniga eller alternativt ska de utnyttjas i undervisningen som något slags exotiska föreläsare. I nästan överraskande enlighet med detta är även bok A i hög grad exkluderande och starkt präglad av en vithetsnorm då den innehåller endast 2,78 procent bilder med bruna människor och hela 97,22 procent bilder med enbart vita människor. Den enda bilden visar ändå bruna människor i en positiv kontext, på samma sätt som LP A visserligen strävar till att skapa jämlik undervisning, men både LP A och bok A misslyckas i själva förverkligandet av jämlikheten och representationen av individer från olika etniska bakgrunder.

Mycket hinner ske inom tio år, speciellt inom den språkpolitiska arenan där ord och begrepp ändrar betydelse och grad av känslor som de väcker hos allmänheten. Detta har bidragit till att UBS år 2014 med LP B har valt att slopa det nuförtiden negativt laddade begreppet ”invandrare” som användes i LP A och i stället används den mer positivt laddade benämningen ”flerspråkiga elever”. Utöver denna förändring blir bilden av den flerspråkiga eleven mindre probleminriktad i LP B, då det bland annat fastställs att eleverna ”vid behov” ska ges stödundervisning och inte ”bör” ges stödundervisning såsom i LP A. Fortsättningsvis är ändå även LP B långt ifrån optimal med sina tillsammans med LP A identiska redan 10 år gamla beskrivningar om att flerspråkiga elever ”i mån av möjlighet” ska undervisas i sitt eget modersmål och att eleverna behöver den grundläggande utbildningens hjälp för att utvecklas till aktiva och framför allt balanserade individer. Även här går att dra en tydlig parallell mellan läroplansgrund och lärobok. Bok B har 25,79 procent fler bilder med bruna människor än bok A och 5 av 6 av bok B:s bilder visar bruna människor i en positiv eller neutral kontext. På samma sätt innehåller LP B färre rasistiska formuleringar och målar upp en mindre probleminriktad och mer inkluderande bild av flerspråkiga elever. Emellertid såsom LP B:s beskrivningar fortfarande är långt ifrån att vara totalt optimala präglas likaså bok B fortsättningsvis av en vithetsnorm, om inte i lika hög grad som bok A, vilket bekräftar

min hypotes presenterad i avsnitt 1.1. Min hypotes var att det finns en vithetsnorm i materialet, men att den eventuellt reducerats i de nyare läroplansgrunderna och detta går att se även i den nyare läroboken genom en större representation av bruna människor.

Vad skulle det optimala i så fall vara gällande bilder av bruna människor i läroböckerna och när skulle den rådande vithetsnormen brytas? Till denna fråga finns inget entydigt eller teoretiskt grundat svar, men jag skulle föreslå att vid ungefär 40–50 procent blir normen bruten och alla former av mänskliga kroppar får ta plats i läroboken. För att uppnå genuin jämlikhet uppmanar jag att förutom inkluderingen av olika etniciteter även att inkludera människor med olika funktionsvariationer, samt olika normbrytande familje- och parkonstellationer. Inom läroboksillustrering skulle detta vara en välkommen förändring, till skillnad från att upprätthålla den enligt min erfarenhet för tillfället rådande bilden av den heteronormativa kärnfamiljen. Detta yttrande har jag i nuläget inget vetenskapligt bevis på, men jag föreslår det som vidare forskning i följande kapitel och dess avsnitt 8.2.

8 Sammanfattande diskussion

Detta sista kapitel innehåller en diskussion över avhandlingens tema, analys och resultat, samt ett mer ingående diskussionsavsnitt om metoden i den multimodala analysen och avslutningsvis ett avsnitt med förslag till vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

I avsnitt 5.4 rekommenderade jag förutom en kritisk läsning av materialet även en kritisk läsning av min egen text och mina resultat i denna avhandling, speciellt då det gäller den multimodala analysen. Det föregående kapitlet avslutades med ett förslag om att läroböcker i fortsättningen kunde sträva till att innehålla ca 40–50 procent bilder med bruna människor, det vill säga enligt Hubaras beskrivning (se kapitel 1) sådana individer som inte ges utrymme att vara vare sig vita, finländska eller norm. Hubara syftar med sin term även ”till exempel på Svarta personer, ryssar, ester, östeuropeer, romer och samer” (Hubara 2018: 22). Denna inkludering av bl.a. romer, samer, ester och östeuropeer visade sig vara problematisk i den multimodala analysprocessen, då detta arv inte syns utåt ifall personen i bilden inte är klädd t.ex. i traditionella romska eller samiska dräkter. Detta bidrog till att jag i analysen måste fokusera främst på de fotograferade människornas hudfärg, då jag inte hade möjlighet att kontakta dem och fråga ifall de anser sig själva vara bruna eller inte. Såsom jag redan konstaterade i avsnitt 6.2 kan man anse att det nu är jag som utövar makt över dessa fotograferade människor då jag drar slutsatser om deras etnicitet utan att fråga av dem själva.

Således kan man diskutera ifall min undersökning och jag som lärare faller i det som Pimentel (se avsnitt 6.2) kallar för den ”(o)möjliga multikulturella läraren”, det vill säga att jag i slutändan ändå resulterar i att förstärka de ojämlikheter jag egentligen ville bekämpa inom skolvärlden. Jag vill ändå behålla en lite mindre hopplös syn på framtiden och vågar påstå att all forskning, alla handlingar och all diskussion vars syfte är att motarbeta rasism utgör ett litet steg framåt mot ett mer jämlikt samhälle. Därför önskar jag att även denna avhandling kan bidra med något värdefullt till en större pågående vetenskaplig och samhällslig diskussion om rasism i Finland och läroböcker, då mina analysresultat visar tydligt vad situationen är i nuläget. I dessa analyserade läroböckers fall, speciellt i bok A, var det dessutom oftast frågan om bilder som för det mesta inte alls var kopplade till själva innehållet i brödtexten, utan de fungerade snarare

som tilläggsillustrationer för att göra helheten mer visuellt behaglig och luftig. I synnerhet i samband med dessa bilder som inte behöver illustrera någon viss händelse eller person i brödtexten är möjligheterna att välja in bilder med både bruna och icke-bruna människor mycket goda. Att inte använda sig av denna möjlighet i kommande läroböcker kan tolkas bero på antingen okunskap om eller likgiltighet inför ämnet. Mitt syfte med denna avhandling har varit att förminska denna okunskap om inkluderande läromedel och förhoppningsvis även bota eventuell likgiltighet. Såsom jag redan påpekade ovan i avsnitt 7.3 bör denna utökade inkludering förutom olika etniciteter även innehålla människor, speciellt barn och ungdomar, med olika funktionsvariationer. Likaså ska de bilder som visar par eller familjer bryta mot den rådande heteronormativa bilden där en familj alltid innehåller en pappa, en mamma och ett eller flera barn.

Denna avhandling har inte fokuserat på diskriminering på grund av funktionsvariation, sexualitet eller andra personliga orsaker, men denna sorts diskriminering skiljer sig inte mycket från rasistisk diskriminering. I LP2014 fastställer Utbildningsstyrelsen (se hela citatet i kapitel 1) med en hänvisning till Finlands grundlag att ingen människa får särbehandlas på grund av vare sig ”kön, ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, sexuell läggning, hälsotillstånd, handikapp eller av någon annan orsak som gäller hens person” (UBS 2014: 13). Med tanke på detta yttrande borde man ju inte heller särbehandla och utelämna dessa olika uttrycksformer av någons person i läroböcker som baserar sig på dessa läroplansgrunder i fråga. Utifrån den här avhandlingens analysmaterial och det som jag erfarit om läroböcker under mitt arbete som lärare under flera års tid är realiteten en annan. Jag förstår givetvis också att det för författarna, förlagen eller den som väljer bilderna till läroböckerna kan vara svårt att få med alla dessa olika variationer av mänsklig tillvaro. Ifall ändå läroböckerna i framtiden skulle innehålla ens en bild av till exempel ett rullstolsburet barn, en familj med två mammor eller pappor och människor från många olika etniska bakgrunder skulle detta bidra till att varje elev skulle få känna sig sedd, representerad, bekräftad och värdefull i skolan och det finländska samhället vi alla ska få leva fritt i enligt grundlagen.

8.2 Förslag till vidare forskning

För att avslutningsvis blicka tillbaka till Diskrimineringsombudsmannens undersökning som presenterades i inledningskapitlet och mina synpunkter i avsnitt 7.1 om att man i LP2014 har återvänt till det mer resonerande tillvägagångssättet likt LP1994 till skillnad från LP2004:s mer direktiva grepp, kan man ställa frågan ifall detta har varit ett bra val. Visserligen är det frågan om endast riktgivande grunder som hjälper kommunerna och skolorna att utarbeta sina egna mer specifika läroplaner, men läroplansgrundernas betydelse för den finländska skolan ska heller inte underskattas. Med tanke på Diskrimineringsombudsmannens undersökningsresultat som visade att hela 67 procent av respondenterna hade upplevt rasistisk diskriminering inom utbildning kanske det behövs tydligare anvisningar i läroplansgrunderna angående hur undervisningen ska skötas i praktiken, i stället för det som Breilin (se avsnitt 3.1) kallar för ”tom och behaglig” retorik om jämlikhet? Vidare menade Breilin att läroplansgrunderna formellt sett strikt främjar jämlikhet, men att textens inre motstridigheter bidrar till ett samhälle där möjligheterna att i praktiken förverkliga jämlikhet blir begränsade. Efter att ha utfört min analys om LP2004 och LP2014 kan jag definitivt underteckna Breilins påstående om detta. Såsom jag bevisat i mina analysresultat bidrar båda läroplansgrunderna till upprätthållandet av ett ojämnt samhälle med rasistiska strukturer inom skolvärlden, även om LP2014 är redan på god väg mot en mer inkluderande och jämlik framtid.

Det blir intressant att se hur följande läroplansgrunder kommer att se ut. Kommer läroplansgrunderna att lyckas bidra till en genuint jämlik skola både inom sina egna beskrivningar och i själva praktiken i skolornas vardag? Mina förslag till vidare forskning är således en likadan diskursanalytisk jämförelse som jag gjort här med LP2004 och LP2014 i framtiden med LP2014 och LP2024, samt en liknande från olika synvinklar inkluderingsinriktad multimodal analys med en större mängd läroböcker även från andra ämnen än svenska och litteratur. Såsom jag redan konstaterat tidigare handlar diskriminering inte enbart om rasistisk diskriminering, då den kan rikta sig även mot andra beståndsdelar av ens person. Att motarbeta diskriminering kan inte heller vara enbart Utbildningsstyrelsens, läroboksförfattarnas och -förlagens, skolans eller den enskilda lärarens uppgift, men det måste vara ett gemensamt aktivt arbete för alla dessa aktörer, så att varenda en elev oberoende etnicitet, sexualitet eller funktionsvariation får i lugn och ro utvecklas till en lycklig, aktiv och balanserad vuxen samhällsmedlem.

Litteratur

Björkqvist, P., Palmén, H. & Sund, M. (2009). *Ordval Ask – Handbok i modersmål och litteratur för åk 7–9*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.

Bolander E. & Fejes, A. (2019). Diskursanalys. I: A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (3. uppl.). Stockholm: Liber. S. 91–115.

Breilin, J. (2016). *Tasa-arvon mahdolliset maailmat: tasa-arvoisuuden ideologinen rakentuminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa*. Helsingfors universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201702221325>.

Dalhielm, P. (2015). Vithetsnorm. *Språktidningen*. Utgåva 2015-8. <https://spraktidningen.se/2015/11/vithetsnorm/>. Hämtad 12.11.2021.

Diskrimineringsombudsmannen (2020). *Diskrimineringsombudsmannens utredning: Rasism och diskriminering vardag för finländare med afrikansk bakgrund*. E-publikation. <https://syrjinta.fi/sv/-/diskrimineringsombudsmannens-utredning-rasism-och-diskriminering-vardag-for-finlandare-med-afrikansk-bakgrund-1>. Hämtad 29.3.2021.

Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Förenta nationerna; FN (2021). *Finland lyckligast för fjärde gången*. E-publikation. <https://unric.org/sv/finland-lyckligast-for-fjarde-gangen/>. Hämtad 29.2.2021.

Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hubara, K. (2018). *Bruna Flickor*. (A. Mannström, Övers.; 1. uppl.). Helsingfors: Förlaget M. (Originalutgåvan publicerad 2017).

Hägglund, S. (2018). *”En uppfinnare får man nog vara på riktigt”*: Läromedel för svenska som andraspråk – ett lärarperspektiv. Helsingfors universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201806132549>.

Johnson, K. J., & Fredrickson, B. L. (2005). “We All Look the Same to Me”: Positive Emotions Eliminate the Own-Race Bias in Face Recognition. *Psychological Science*, 16(11), 875–881. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01631.x>.

Karlsson, A-M. (2007). Multimodalitet, multisekventialitet, interaktion och situation. Några sätt att tala om ”vidgade texter”. I: Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin. *Ett vidgat textbegrepp*. TeFa-rapport nr 46. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:54389/FULLTEXT01.pdf>. S. 20–26.

- Khakimov, E. & Khotinets, V. (2009). Etniset stereotypiat, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen. I: J. Lasonen & M. Halonen (red.). *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 131–144.
- Ladvelin, M., Raunio, P. & Åkerholm, K. (2015). *Surfa vidare! Åk 9*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.
- Lasonen, J., Halonen, M., Pini Kemppainen, R., & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. I: J. Lasonen & M. Halonen (red.). *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 9–21.
- Lind Palicki, L. (2015). Diskursanalyys. I: S. Boyd & S. Ericsson (red.). *Sociolingvistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 195–213.
- Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens: integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Memmi, A. (1999). *Racism*. Minneapolis: University of Minnesota. ProQuest Ebook Central: <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=1637305>.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Helsingfors: Unigrafia.
- Pimentel, C. (2017). *The (im)possible multicultural teacher: a critical approach to understanding white teachers' multicultural work*. Rotterdam: Brill. <https://search-ebscohost-com.libproxy.helsinki.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1594184&site=ehost-live&scope=site>.
- Pini Kemppainen, R., & Lasonen, J. (2009). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. I: J. Lasonen & M. Halonen (red.). *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 25–43.
- Said, E. W. (1995). *Orientalism* (Ny utg.). Stockholm: Ordfront. (Originalutgåvan publicerad 1978).
- Selander, S. (2006). Läroplaner och läroplansförändringar. I: Björklund Boistrup, L., Reichenberg, M., Selander, S. & Hertzberg, V. (red.). *Skolans blick och textens röst: om svenskspråkiga läromedel för den finlandsvenska grundskolan i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Siljala, P. (2008). *Kultur i svenskundervisningen: interkulturella aspekter i läromedel i svenska*. Helsingfors universitet.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Tammerfors: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tammerfors: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Bilagor

Bilaga 1: Utdrag ur LP2004 (A) och LP2014 (B) enligt tema

Tema 1: Elevernas benämning

- A. *Med invandrarelever avses i dessa grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen både sådana barn och unga med invandrabakgrund som har flyttat till Finland och sådana som är födda i Finland. (UBS 2004: 34)*
- B. *Undervisningen för andra flerspråkiga elever har som särskilt mål att stödja elevernas flerspråkighet och utvecklingen av deras identitet och självkänsla. (UBS 2014: 87)*

Enligt statsrådets förordning kan invandrare i stället för att följa lärokursen i modersmål och litteratur som bestäms av skolans undervisningsspråk, helt eller delvis undervisas i svenska eller finska enligt en lärokurs som är speciellt avsedd för invandrare. (UBS 2014: 88)

Tema 2: Hemmet och skolan

- A. *I samarbetet mellan hemmet och skolan beaktas familjernas kulturbakgrund och erfarenheterna av skolsystemet i utvandringslandet. Vårdnadshavarna informeras om det finländska skolsystemet, skolans verksamhetsidé, läroplanen, bedömningen, undervisningsmetoderna och om planen för elevens lärande. Elevernas och vårdnadshavarnas kunskaper om natur, levnadssätt, språk och kulturer i sitt språk- och kulturområde utnyttjas i undervisningen. (UBS 2004: 34)*
- B. *Flerspråkiga elever ska uppmuntras att använda de språk de kan på ett mångsidigt sätt under lektionerna i olika läroämnen och i övrig verksamhet i skolan. (UBS 2014:87) [...] I undervisningen ska de språk som eleverna behärskar värdesättas och utnyttjas. (UBS 2014: 314)*

Tema 3: Undervisning i S2 och det egna modersmålet

- A. *Invandrarna får undervisning i svenska eller finska som andraspråk i stället för undervisning i modersmålet och litteratur om deras kunskaper i svenska eller finska inte kan anses vara lika goda som i modersmålet på språkfärdighetens alla delområden. För elever med invandrabakgrund bör man i mån av möjlighet ordna undervisning i deras eget modersmål. (UBS 2004: 34)*

- B.** Enligt Finlands grundlag har alla som bor i Finland rätt att upprätthålla och utveckla sitt språk och sin kultur. Eleverna ska i mån av möjlighet ges undervisning i sitt eget modersmål. (UBS 2014: 88)

Tema 4: Stödundervisning

- A.** Vid sidan av undervisningen i svenska eller finska och i elevens modersmål bör elever med invandrarbakgrund få speciellt stöd också på andra lärområden för att de skall kunna nå jämlika inlärningsfärdigheter. (UBS 2004: 34)
- B.** Vid sidan om undervisningen i elevens eget modersmål och undervisningen i svenska eller finska, ska eleverna även vid behov ges stöd inom andra områden av lärandet för att garantera jämlika förutsättningar för lärande. (UBS 2014: 88)

Tema 5: Undervisningens mål

- A.** Undervisningen skall stödja elevens utveckling till en aktiv och balanserad medlem såväl i den finländska språk- och kulturgemenskapen som i den egna språk- och kulturgemenskapen. (UBS 2004: 34)
- B.** Det ger eleverna förutsättningar att utvecklas till balanserade och aktiva samhällsmedlemmar. (UBS 2014: 87)

Tema 6: Undervisningens målgrupp

- A.** De elever vars modersmål inte är finska, svenska eller samiska kan få undervisning i svenska som andraspråk antingen helt eller delvis i stället för lärokursen svenska som modersmål. (UBS 2004: 94)
- B.** En elev ska studera enligt lärokursen Svenska som andraspråk och litteratur, om elevens språkfärdigheter är bristfälliga inom ett eller flera områden och inte räcker till för att eleven ska kunna delta i den dagliga kommunikationen och i skolarbetet som en jämbördig medlem i skolgemenskapen, eller om elevens kunskaper i svenska i övrigt inte räcker till för studier enligt lärokursen Modersmål och litteratur. (UBS 2014: 88)

Bilaga 2: Bildstatistik ur läroböckerna**Bok A:** *Ordval Ask – Handbok i modersmål och litteratur för åk 7–9 (2009)*

Nr.	Sid.	Vit:	Brun:	Kontext:
1	11	X		–
2	12	X		
3	21		X	Bredvid Norges kungapar på Nobelfesten 2008.
4	25	X		–
5	26	X		–
6	27	X		–
7	27	X		–
8	30	X		–
9	34	X		–
10	38	X		–
11	40	X		–
12	42	X		–
13	44	X		–
14	45	X		–
15	49	X		–
16	53	X		–
17	55	X		–
18	55	X		–
19	61	X		–
20	65	X		–
21	73	X		–
22	76	X		–
23	89	X		–
24	91	X		–
25	97	X		–
26	109	X		–
27	111	X		–
28	113	X		–
29	119	X		–
30	133	X		–
31	138	X		–

32	145	X		–
33	150	X		–
34	153	X		–
35	156	X		–
36	175	X		–

Sammanlagt: 36 bilder med äkta människor, varav 1 brun, dvs. 2,78% procent

Bok B: *Surfa vidare! Åk 9 (2015)*

Nr.	Sid.	Vit:	Brun:	Kontext:
1	10		X	Martin Luther King håller sitt I Have a Dream-tal.
2	10		X	U.S.A.:s President Barack Obama håller ett tal.
3	17	X		–
4	18	X		–
5	22		X	Ett grupparbete med elever ur olika bakgrunder.
6	23		X	Ett ”ledamötsmöte” med elever från olika skolor.
7	26	X		–
8	32		X	Flera abiturienter har fått sina studentmössor.
9	35	X		–
10	50	X		–
11	66	X		–
12	66	X		–
13	67		X	Flera bruna människor, ser ut att vara flyktingar.
14	76	X		–
15	81	X		–
16	81	X		–
17	93	X		–
18	112	X		–
19	117	X		–
20	122	X		–
21	125	X		–

Sammanlagt: 21 bilder med äkta människor, varav 6 bruna, dvs. 28,57 procent