

**”Du vet förstås att Finland är
tvåspråkigt”
Finlandssvenskhet och finskhet
i grundskolans läroböcker för
B-svenska och A-finska**

Wera Kunnas
Avhandling pro gradu
Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och
undervisning
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Humanistiska fakulteten
Åbo universitet
Maj 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap / Humanistiska fakulteten

KUNNAS, WERA: ”Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt” Finlandssvenskhet och finskhet i grundskolans läroböcker för B-svenska och A-finska

Avhandling pro gradu, 72 s., 9 liites.

Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning
Maj 2020

Syftet med avhandlingen har varit att studera och jämföra hur finlandssvenskhet och finskhet presenteras i två läroboksserier, den ena avsedd för medellång lärokurs i svenska och den andra för lång lärokurs i finska i grundskolan. Jag har redogjort för de sätt på vilka finlandssvenskhet och finskhet framkommer och behandlas i läroböckerna. Jag har utrett vilka innehållskategorier man kan urskilja, i vilka delar av boken informationen framkommer, om informationen synliggörs explicit eller implicit och möjligheterna till egen reflektion. Vidare har jag undersökt vilka likheter och olikheter det finns mellan läroboksserierna. Slutligen har jag studerat hur de två språkgrupperna presenteras och på vilket sätt språk- eller identitetsfrågorna behandlas i läroböckerna.

Som material har jag använt två läroboksserier av vilka den ena är läroboksserien *Hallonbåt* som är avsedd för B1-svenska och den andra läroboksserien *Suomeksi* som är avsedd för A-finska. Materialet består sammanlagt av sex läroböcker. Studiens tillvägagångssätt är kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacher 2006, Tuomi & Sarajärvi 2009). I avhandlingen har kategorierna utformats utifrån materialets behov. Materialet har bearbetats med en översikt av materialet, beskrivning av förekomster, reducering och utformande av tematiska grupper, underkategorier och kategorier.

Analysen visar att finlandssvenskhet och finskhet framkommer med flera teman samt både explicit och implicit i läroböckerna. En del kategorier är gemensamma för båda läroboksserierna: realia, populärkultur, högtider och traditioner samt språk. Kategorier som endast en av serierna uppvisar är Åland och tvetydiga fall i *Hallonbåt* samt natur, högkultur och idrott i *Suomeksi*. *Hallonbåt* presenterar oftast finlandssvenskhet med kulturrutor och videor och *Suomeksi* med texter och ordförrådsuppgifter. Båda läroboksserierna innehåller många faktabaserade uppgifter. *Suomeksi* efterfrågar också egna tankar och reflektioner i uppgifterna. Dock framkom brister på möjligheterna att reflektera över egna tankar och erfarenheter i båda läroboksserierna. Med andra ord baserar sig den bild som läroböckerna ger om finlandssvenskhet och finskhet mest på fakta vilket kan bidra till stereotyper (Hahl 2020, Weninger & Kiss 2013). Språkgrupps- eller identitetsfrågorna behandlas knappast alls och den finlandssvenska och den finska språkgruppen relateras inte heller till varandra.

I fortsättningen borde man undersöka hur dessa läroböcker används och hur finlandssvenskhet och finskhet behandlas i undervisning. Därtill borde inlärares uppfattningar av dessa studeras.

Ämnesord: Läroböcker, finlandssvenskhet, finskhet, kultur, språkundervisning, identitet, interkulturell kompetens

Innehåll

Abstract

1	Inledning	7
1.1	Syfte	8
1.2	Material och metod.....	8
1.3	Avhandlingens disposition	9
2	Kultur och språkundervisning.....	11
2.1	Kultur	11
2.1.1	Förhållandet mellan kulturer och kultur och språk.....	12
2.1.2	Kultur i språkundervisningen och i läroböckerna.....	12
2.2	Interkulturell kompetens i andraspråksinläring och -undervisning.....	14
3	Identitet, finlandssvenskhet och finskhet.....	16
3.1	Identitet.....	16
3.2	Språk och identitet.....	17
3.3	Finlandssvenskhet och finskhet.....	18
3.3.1	Finlandssvenskhet.....	18
3.3.2	Finskhet.....	19
4	Det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen. 21	
4.1	Mål för undervisningen i A-lärokurs i finska.....	21
4.2	Mål för undervisningen i B1-lärokurs i svenska	22
5	Tidigare studier om lärobokens roll i undervisningen och om läroböcker i språk.....	23
5.1	Lärobokens roll i undervisningen.....	23
5.2	Tidigare studier om läroböcker i språk	24
6	Material och metod	27
6.1	Hallonbåt	27
6.2	Suomeksi	29
6.3	Metod	29
6.3.1	Innehållsanalys	30

6.3.2	Analysprinciperna i denna studie.....	31
7	Resultat	34
7.1	Kategorier där finlandssvenskhet och finskhet framkommer i läroboksserierna	34
7.1.1	Kategorier i Hallonbåt	34
7.1.2	Kategorier i Suomeksi	37
7.2	De gemensamma kategorierna i HB och i Suomeksi.....	38
7.2.1	Realia	39
7.2.2	Populärkultur	42
7.2.3	Högtider och traditioner.....	47
7.2.4	Språk.....	51
7.3	De skilda kategorierna i HB och i Suomeksi	57
7.3.1	HB.....	57
7.3.1.1	Åland.....	57
7.3.1.2	Tvetydiga fall	59
7.3.2	Suomeksi.....	59
7.3.2.1	Natur	60
7.3.2.2	Högkultur	61
7.3.2.3	Idrott.....	63
8	Sammanfattande diskussion.....	64
	Litteratur.....	68
	Bilaga 1: Innehållsförteckningar i HB-läroböckerna.....	73
	Lyhennelmä.....	75
	Figurer	
	Figur 1 Utformande av kategorier	33
	Figur 2 Huvudkategorier och underkategorier angående finlandssvenskhet i lärobokserien Hallonbåt	35
	Figur 3 Huvudkategorier och underkategorier angående finskhet i lärobokserien Suomeksi.....	37

Bild 1 Exempel på kategorin populärkultur: Petri Hiltunens tecknade serie om Väinämöinen (Suomeksi 9 2018: 151 © Schildts & Söderströms/Petri Hiltunen).....	46
Bild 2 Förekomst av kategorin högtider och traditioner i HB 1–2 (HB 1–2: 99 ©Sanoma Pro/Mostphotos).....	48
Bild 3 Ett språkligt landskap i en video i HB 1–2 (HB 1-2 2019: 112)	55

Tabeller

Tabell 1 Antalet hallonrutor och hallonrutor med ett finlandssvenskt tema i det digitala undervisningsmaterialet och i de tryckta läroböckerna.....	36
---	----

1 Inledning

I min avhandling undersöker jag finlandssvenskhet och finskhet i läroböckerna i svenska och i finska i grundskolan. Jag är intresserad av hur finlandssvenskhet och finskhet presenteras i läroböckerna, och av de drag i dessa presentationer som möjligen vidare kan påverka attityderna till och uppfattningarna om de båda inhemska språken och relationerna mellan de två språkgrupperna. Tidigare attitydundersökningar om svenskans ställning i Finland (se t.ex. Myllyniemi 2002, Piskonen 2006, Koivisto 2009) visar att kunskaper om svenskan och kontakter med svenskspråkiga kan ha en inverkan på elevernas och studerandenas motivation och attityder mot det svenska språket. Detsamma kan tänkas gälla de svenskspråkiga i Finland. Dessutom påpekar Pyykkö (2014: 188) att kommunikation mellan olika kulturer ökar förståelsen mellan olika samhälleliga grupper.

Läroboken har en väsentlig roll i undervisningen för den ger information till bokens användare om målspråket och dess användare samt om målkulturen vilket bidrar till att skapa motivation (Garton & Graves 2014: 1, Hentunen 2003: 41). Vidare noterar Dörnyei (2001: 50) att flera studier från olika delar av världen visar att motivationen i andraspråket inverkar positivt på attityderna till andraspråksgruppen och andraspråk. Enligt Lähdesmäki (2015: 529–530) utgår många läroboksstudier från lärobokens centrala roll i undervisningen, såsom också denna undersökning. Läroboken påverkar hur inlärare tillägnar sig attityder, värderingar och kunskap (Lähdesmäki 2015: 529–530). Med andra ord är det viktigt att behandla finlandssvenskhet och finskhet i Finland vilket också realiserar Finlands språksituation och varför man måste kunna finska och svenska i Finland.

Jag har valt detta tema för det finns inte tidigare jämförande studier om temat finlandssvenskhet och finskhet i läroböckerna avsedda för svenskspråkiga i Finland och finskspråkiga i Finland. Vidare återfinns det relativt lite forskning om läroböckerna i sig och deras användning, vilket bekräftar att forskning inom detta fält behövs (Garton & Graves 2014: 1–2). Ytterligare kan en punkt tilläggas, nämligen att studier om läroböcker i andra språkämnen än engelskan är få (Maijala & Tammenga- Helmantel 2017: 2, Vaakanainen & Mäkilä 2018: 169). Det har skrivits avhandlingar om läroböcker i svenska (se t.ex. Lehtinen 2009, Harinen 2017, Salonen 2018, Ristikankare 2019). Finlandssvenskhet och finskhet i läroböckerna har inte varit föremål för studier tidigare vilket bekräftar relevansen för denna studie.

1.1 Syfte

Syftet med föreliggande undersökning är att studera och jämföra hur finlandssvenskhet och finskhet presenteras i två läroboksserier, en avsedd för medellång lärokurs i svenska och en för lång lärokurs i finska i grundskolan. Jag utreder de sätt på vilka finlandssvenskhet och finskhet framkommer och behandlas i läroböckerna.

Först och främst intresserar jag mig för de innehållskategorier som kan urskiljas samt huruvida information om finskhet eller finlandssvenskhet synliggörs explicit eller implicit. Speciellt fokus ligger på identitetsfrågor och de svenska och finska språkgrupperna i Finland samt på frågan om de behandlas som språkgrupper i läroböckerna. Vidare vill jag utreda huruvida eleverna ges endast faktakunskap eller det krävs också egen reflektion. Jag har även för avsikt att utreda hurdana olikheter och likheter det finns mellan presentationen av finlandssvenskhet och finskhet. I undersökningen syftar jag således till att få svar på följande frågor:

1. På vilket sätt behandlas finskhet och finlandssvenskhet i läroböckerna?
 - Vilka innehållskategorier kan man urskilja?
 - I vilka delar av boken framkommer informationen?
 - Framkommer informationen om finlandssvenskhet/finskhet explicit eller implicit?
 - Ges eleverna endast faktakunskap eller krävs även egen reflektion?
 - Behandlas språkgrupps- eller identitetsfrågor?
2. Vilka likheter/olikheter finns det i behandling av finlandssvenskhet och finskhet i läroböckerna?

1.2 Material och metod

Jag har valt att studera en läroboksserie i medellång lärokurs i svenska och en i lång lärokurs i finska. Detta är på grund av att den största delen av eleverna i de finskspråkiga skolorna väljer att inleda studierna i svenska som B1-språk, och de svenskspråkiga eleverna väljer finska som A-språk (Utbildningsstyrelsen 2019: 2–3). I föreliggande

undersökning består mitt material av två läroboksserier som sammanlagt innehåller sex läroböcker. Läroboksserien för lång lärokurs i A-finska heter *Suomeksi* och består av tre böcker *Suomeksi 7*, *Suomeksi 8* och *Suomeksi 9* (Grönlund & Kaakinen 2016, 2017 & 2018), utgivna av Schildts och Söderströms. Läroboksserien för medellång lärokurs i B1-svenska heter *Hallonbåt* och består av *Hallonbåt 1–2*, *Hallonbåt 3–4* och *Hallonbåt 5–6* (Appel, Johansson, Lötjönen, Määttä, Nordman, Salo och Wallinheimo: 2019) och förlaget bakom är Sanoma Pro. I denna avhandling kommer jag att använda förkortningen *HB* för *Hallonbåt*: *HB 1–2*, *HB 3–4*, *HB 5–6*. Båda läroboksserierna har skrivits utgående från grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 som började gälla från och med början av läsåret 2016.

Jag har valt att använda läroboksserien *HB* som material då den är en av de nyaste läroboksserierna i svenska och det finns få undersökningar som har just denna serie som material. De flesta tidigare studierna gäller Otavas läroboksserie *Megafon* (se t.ex. Salonen 2018). Läroboksserien *Suomeksi* är också en av de nyaste läroboksserierna och har, som framkommit, utgivits av Schildts och Söderströms som är bland de populäraste läroboksförlagen i Svenskfinland.

Som metod använder jag kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacher 2006). Metoden baseras på en systematiserad och objektiv analys av materialet och förenkling, gruppering och utformande av teoretiska begrepp (Kohlbacher 2006). Jag kommer att presentera mitt material och min metod mer i detalj i kapitel 6.

1.3 Avhandlingens disposition

Härnäst går jag över till att presentera ett urval teorier och annat som stöder undersökningen samt till att definiera några centrala begrepp. Först behandlas begreppet kultur och kultur i samband med språk, språkundervisning och läroböckerna samt interkulturell kompetens i andraspråksinlärning och -undervisning vilket utgör utgångspunkten för min undersökning. I kapitel 3 behandlas identitet, finlandssvenskhet och finskhet som är centrala begrepp i denna undersökning. I kapitel 4 tar jag upp det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen. Jag redovisar finskans och svenskans ställning i Finland och inlärningsmålen för undervisningen i A-lärokurs i finska och B1-lärokurs i svenska. Därefter diskuteras tidigare studier om läroböcker i

kapitel 5. I kapitel 6 presenterar jag mitt material och min metod och i kapitel 7 redogör jag för mina resultat. Avhandlingen avslutas med diskussion om studiens resultat som relateras till den teoretiska bakgrunden samt förslag till framtida studier om temat.

2 Kultur och språkundervisning

I detta kapitel kommer jag att diskutera det mångtydiga begreppet kultur som fungerar som utgångspunkt i denna studie samt utgör basen till definitionen av finlandssvenskhet och finskhet i avsnitt 3.3. Först definieras begreppet kultur. Efter detta behandlas kulturens relation till språk och till olika kulturer samt språkundervisning, och läroböckerna och interkulturell kompetens i andraspråksinläring och -undervisning presenteras.

2.1 Kultur

Det är utmanande att definiera begreppet kultur på ett enkelt sätt och det pågår kontinuerlig diskussion om dess betydelse och definition (Maijala 2004a: 180, Pyykkö 2014: 189). SAOL (2015) definierar kultur som ”mänsklig verksamhet inom ett visst område och en viss tid” till exempel vetenskap, litteratur, konst och musik eller ”systematisk odling till exempel av växter”. Pyykkö (2014: 188) hävdar också att kultur är ett mångtydigt begrepp som vidsträckt kan betyda all mänsklig verksamhet men också kan exempelvis endast ses som konst eller andlig kultur. Kultur kan dessutom definieras som både mänsklig och kollektiv verksamhet (se Kaikkonen 2004: 104, Kramsch 1998:6, Maijala 2004a: 181).

Maijala (2004a: 180) påpekar vidare att definitionen av kultur är beroende av just den kultur där den främmande kulturen blir definierad. I Maijals (2004a: 181, 182) undersökning noterade universitetsstuderande begreppets mångfald och universalitet. I samband med begreppet kultur nämndes traditioner, vanor, skillnaden mellan högkultur och vardagskultur, subkulturer, historia och landsgränser (ibid.). Enligt Hahl (2020: 181) är det centralt att beakta att kultur inte förenklas till homogena vanor eller tankemallar. Kulturellt beteende är sällan så likadant inom ett land eller annat kulturellt begränsat område att det kan antas att alla kulturmedlemmar beter sig likadant (ibid.). Detta är även viktigt att iaktta i denna studie. Bäst passar Pyykkös (2014: 188) vida definition av kultur i denna undersökning, vilket innebär att begreppet kultur inkluderar vetenskap, teknik, konst, livsvanor, omständigheter, värderingar, attityder, kommunikation, tids- och rumsuppfattning samt beklädnad. Det som är mycket centralt i denna undersökning är

kultur i språkundervisningen och förhållandet mellan språk och kultur. Härnäst presenterar jag den vidare synen på kultur som tillämpas i denna undersökning med hjälp av Pyykkö (2014), Kaikkonen (1994), Kaikkonen (2005), Maijala (2004a, 2004b, 2018) och Kramsch (1996).

2.1.1 Förhållandet mellan kulturer och kultur och språk

Enligt Pyykkö (2014: 188) är det väsentligt att forskare blir insatta i kommunikationen mellan kulturer, för den ökar förståelsen mellan olika samhällsliga grupper. Människor överskrider även allt oftare gränser mellan olika språk och kulturer. Därför borde kulturer i läroböcker undersökas. Språk formas av kulturer och beskriver den kultur som talare tillhör, dess tankemönster och världsbild (Pyykkö 2014: 189). Pyykkö (ibid.) poängterar vidare att identiteter formas av den omgivande kulturen och på detta sätt också av till exempel kön, ålder, etnicitet, nationalitet, religion, utbildning och politisk inriktning (mera om identitet i avsnitt 3.1.). Kulturer påverkas också av varandra (Kaikkonen 1994: 116). Härnäst redogör jag närmare för kultur i språkundervisning och läroböckerna.

2.1.2 Kultur i språkundervisningen och i läroböckerna

Enligt Pyykkö (2014: 196) förutsätter språkförståelsen kunskap i kulturer och tvärtom: för att kunna förstå kulturer måste man ha förståelse i språkets strukturer och tankevärldar. Maijala (2004a: 182) noterar att det är meningsfullt att inlärare får kunskap om kulturer för att kunna identifiera sig med den situation som målkulturens medlemmar befinner sig i (se också t.ex. Kramsch 1996). På grund av detta måste elever studera kultur medvetet. Kultur kan motivera eleverna till att studera språk, och speciellt intressanta för elever kan vara populärkultur, autentiska material och värderingar och attityder vilka är synliga i kulturen (Pyykkö 2014: 200).

Enligt tidigare forskning syns kulturella aspekter inte tillräckligt tydligt i de nya europeiska läroböckerna (se t.ex. Davcheva & Sercu 2005, Pyykkö 2014: 197–198). Detta är en utmaning eftersom det har påvisats att lärarna i hög grad använder läroböckerna i sin undervisning (Davcheva & Sercu 2005: 91–92). Dessutom påpekar Maijala (2013: 176) att kultur har ansetts som ”nyttigt extra” hos studeranden, och att kulturinnehåll ofta blir separerat från annat innehåll, som t.ex. grammatik eller ordförråd, i läroböckerna. Vidare leder det till att bilden av olika kulturer blir för enkel eller är separat från språket

i undervisningen vilket i sin tur har som konsekvens att elever inte alls förstår förhållandet mellan språk och kultur (Pyykkö 2014: 198).

Maijala (2004a: 182) och Kaikkonen (2004: 178–179, 2005: 301) påpekar att inlärare befinner sig i ett slags mellanrum mellan kulturer när de granskar den främmande kulturen i inläringssituationen. Samtidigt blir inlärare mer medvetna om den egna kulturen och observerar även den egna kulturen och det egna språket mer medvetet (Maijala 2004: 182, Kaikkonen 2000: 52, 2004: 36). Kaikkonen (1994: 116) noterar att det i allmänhet är viktigt för elever att förstå att alla kulturer är olika och att en kultur inte är bättre än någon annan. Kaikkonen (1994: 124) anser också att det är väsentligt att undervisningen hjälper eleven att märka gränserna för sitt eget modersmål och sin egen kultur samt lär eleven att förstå kulturer utanför dessa gränser. Detta syns nuförtiden i läroplanens mål vilka presenteras i avsnitten 4.1. och 4.2. Enligt Hahl (2020: 178) är det också viktigt att man i en kulturansvarig uppfostran förstår att kultur inte är någon statisk eller monolitisk struktur där det görs en skillnad mellan ”oss” och ”de andra” (för vidare diskussion se Breidenbach & Nyíri, 2009, Holliday, 2011).

Läroböckernas innehåll fungerar som utgångspunkt för kulturinläring (Maijala 2004b: 344–345, Davcheva & Sercu 2005: 106). Kulturrelaterade tankar, ideologier, världsåskådningar, identiteter och sociala roller skapas kontinuerligt i läroböckerna och andra läromaterial (Hahl 2020: 178, se också Mikander 2015, Schatz & Niemi, 2015). Läroböckerna utgår från den egna kulturen och dess tänkesätt, värderingar samt attityder och dessa blir oftast klart återspeglade i läroböckernas innehåll (Maijala 2004b: 344–345). Med andra ord betyder detta att den främmande kulturen granskas genom den egna kulturen (Maijala 2004b: 344–345). Viktigt att notera är att då man lär sig om andra språk och kulturer genom den egna kulturen och det egna modersmålet kan det föda generaliserade tankar och stereotypier (Pyykkö 2014: 201–202, Kramsch 2010: 205). För toleransens skull är det centralt att behandla stereotypier och jämföra andra kulturer med den egna för att kunna hjälpa elever att tåla olikheter i samhället (Pyykkö 2014: 202). Kaikkonen (1994: 119) poängterar detsamma genom att notera att om eleven före undervisning redan har en för klar bild av målkulturen, ser eleven vad hen vill se. I denna undersökning granskas denna kulturaspekt i läroböckerna genom att analysera läroböckernas sätt att skildra finskhet och finlandssvenskhet och likheter och olikheter i det.

Davcheva & Sercu (2005: 98) framhäver att lärare har kritiserat läroböckernas sätt att behandla kulturaspekter. Läroböckernas kulturaspekter har kritiserats av den lilla mängden av kulturell information, urval och teman i kulturinformationen, aspekter om hur man presenterar kultur samt undervisningssätt för kulturundervisningen i läroböckerna (ibid.). Enligt Davcheva & Sercu (2005: 100) anser lärarna att kulturella och sociala aspekter borde behandlas mer detaljerat i läroböckerna, och att den kulturella informationen som finns i läroböckerna oftast åldras snabbt. Ett ensidigt behandlingssätt nämns som en nackdel i kulturaspekter, t.ex. i samband med social klass och nationalitet samt regional variation (Davcheva & Lies Sercu 2005: 100–101). Dessutom kritiseras bristen på autentiskt material, förenkling av lärobokstexterna, stereotypiskt representationssätt, den faktabaserade synvinkeln till både kultur och geografi, att kulturuppgifter skiljs åt från andra uppgifter samt att texterna baserar sig på implicit kulturkunskap (Davcheva & Lies Sercu 2005: 101–102). Denna kritik är även central i min undersökning eftersom det är intressant att få veta om dessa aspekter dyker upp när finskhet och finlandssvenskhet studeras i läroböckerna. Majjala (2018) noterar vidare att läraren har en mycket central roll i frågan hur kulturaspekterna tas upp i klassrummet eftersom kulturen oftast behandlas skilt från till exempel de muntliga och skriftliga färdigheterna i läroböckerna.

Härnäst behandlar jag närmare relationen mellan kulturer ur inlärningssynvinkeln med begreppet interkulturell kompetens som har en central roll i kulturinläring och -undervisning samt i läroplanens mål och på detta sätt även i min undersökning när jag undersöker finskhet och finlandssvenskhet i läroböckerna.

2.2 Interkulturell kompetens i andraspråksinläring och -undervisning

Sercu (2005: 2) redogör för de kunskaper som är viktiga för individen för att kunna klara sig i en interkulturell situation. Dessa är viljan att vara i kontakt med den främmande kulturen, självmedvetenhet, kunskapen att betrakta sig själv utifrån, att sätta sig i någon annans situation och tåla osäkerhet: Dessutom borde individen fungera som länk mellan den egna och målkulturen, att evaluera andras åsikter, att medvetet använda kulturella inlärningskunskaper, att läsa den kulturella kontexten samt förstå att man inte kan ta bort

individens kollektiva kulturella identitet (ibid.). I situationen måste individen omvärdera sin sociala identitet och sin position mot utegruppen vilket kan väcka många olika känslor (ibid.).

Byram m.fl. (2001: 5) noterar att interkulturell kompetens består av kännedom, kunskaper, attityder och värderingar som en har i sina olika sociala grupper och som del av samhället. I andraspråksinläring är interkulturell kompetens starkt relaterad till kommunikativ kompetens, och kommunikativ kompetens betyder att individen kan agera på lingvistiskt, sociolingvistiskt och pragmatiskt rätt sätt på främmande språk (Sercu 2005: 3, Council of Europe 2001: 9). Sercu (2005: 3) presenterar komponenterna av interkulturell kompetens vilka innehåller kunskap, färdigheter/beteende och attityder/karaktärsdrag. Dessa komponenter fungerar inte som ensamma, isolerade komponenter utan har starkt samband med varandra (ibid.). Byram (2003: 62) anser också att interkulturell kompetens består av komponenten kritisk medvetenhet dvs. av förmågan att kritiskt utvärdera den egna kulturen, andra kulturer och värderingar. Denna synvinkel är central med tanke på denna studie och forskningsfrågan om egen reflektion krävs i läroböckerna. Enligt Hahl (2020: 177) är interkulturella kompetenser också en del av livslångt lärande.

Läroböckerna borde också värderas, granskas och bearbetas så att interkulturell kompetens iakttas (Sercu 2005: 6). Enligt Kumuravadivelu (2008) borde läromaterialet styra inlärare att tänka kritiskt om kulturella föreställningar (se också Hahl 2020: 178). Detta är viktigt för Hahl (2020: 177) påpekar att undervisning om kulturer baserar sig på nationalistiska tankemallar vilket kan skapa felaktig tolkning om att ett språk, en kultur och ett land skapar en helhet och är synonymt med varandra (se även Risager 2007, Sayer & Meadows, 2012).

I denna undersökning är det centralt att notera identitetsaspekterna vilket jag diskuterar i kapitel 3. Detta är väsentligt med tanke på min forskningsfråga i vilken jag vill utreda om språkgrupps- eller identitetsfrågorna behandlas i läroböckernas presentation om finlandssvenskhet och finskhet (se syfte och forskningsfrågorna i avsnitt 1.1.). Det är viktigt att utreda om läroböckerna skildrar hur det exempelvis känns eller är att vara finskspråkig, tvåspråkig eller svenskspråkig vilket också diskuteras i kapitel 7. Jag utgår från definitionen av identitet och efter det diskuterar jag förhållandet mellan språk och kultur samt definierar begreppen finlandssvenskhet och finskhet.

3 Identitet, finlandssvenskhet och finskhet

I detta kapitel diskuterar jag identitet och redogör för två centrala begrepp i denna undersökning, finlandssvenskhet och finskhet. Begreppet identitet definieras först och efter det relateras det till språk. Sist diskuteras och definieras de mångtydiga begreppen finlandssvenskhet och finskhet.

3.1 Identitet

Enligt Liebkind och Henning-Lindblom (2015: 183–184) svarar identitet på frågorna om vad en och vem en är. Inom socialpsykologi delar man identiteten i två komponenter som är den personliga identiteten och den sociala identiteten (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 183–184). Till den personliga identiteten hör personliga egenskaper, och till den sociala identiteten sociala kategorier som till exempel språkgruppsfrågorna (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 183–184). Den individuella nivån (individens psykologiska processer), interaktionsnivån (sociala kontakter i olika situationer) och den samhällliga nivån (politiska, ideologiska, kulturella och ekonomiska faktorer) måste beaktas i samband med sociala identiteter (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 183–184). Dessutom påverkas interaktionsnivån av den individuella nivån samt den samhällliga nivån, eftersom andra människor påverkar individens relationer mellan grupper, subjektiva föreställningar om och attityder till språkgrupperna och på detta sätt har inflytande på ens språkgruppsidentifikation (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 183–184). Block (2007: 27) definierar identitet som socialt konstruerade självmedvetna språkliga skildringar och som olika handlingar vilka individer utför och tolkar i sällskap med andra människor. Wolf-Knuts (1995: 2) skildrar identiteten som något som är unikt till en själv men också kollektivt med andra människor.

Vidare indelas identiteten i dess subjektiva och objektiva aspekt (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 184). Individen har en egen uppfattning om sig själv vilket återspeglar med vem och hur starkt man identifierar sig själv (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 184). Den objektiva identiteten skildrar andra människors uppfattningar om individen (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 184). Enligt Liebkind och Henning-Lindblom (2015: 186) bör det noteras att den sociala identiteten består av de sociala

kategorier som individen tillhör och individen har multipla identiteter på grund av t.ex. ålder, kön, modersmål, religion, etnicitet, nationalitet, yrke och hemort.

Identiteten underhandlas kontinuerligt med andra, både mellan individer och mellan grupper. Identiteten kan ytterligare innehålla stereotyper om de grupper individen anses eller anser sig själv tillhöra vilket i det värsta fallet kan leda till oenigheter om värdet av ens identitet. (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 185) Fast identiteten varierar i olika situationer kan det konstateras att individer brukar ha en relativt stabil uppfattning om vem och vad man är (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 186).

3.2 Språk och identitet

Block (2007: 40) presenterar sambandet mellan språk och identitet genom att definiera språkidentitet som förhållandet mellan individen själv och olika kommunikationsmedel. Att tillhöra en eller olika språkgrupper är en del av identiteten (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 187). Sambandet är mångtydigt. Språkbruket kan forma gruppidentiteten, och kan utgöra den mest centrala identitetsmarkören för en viss grupp (t.ex. finlandssvenskar och språket i integrativ funktion). Individen namnger oftast sig själv och omvärlden med hjälp av språk och på detta sätt har språket en stor roll i identitetsaspekterna. (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 187). Språket kan också bara fungera som kommunikationsmedel till exempel i samband med ett nytt inlärt språk. Den tvåspråkiga individens L1 eller L2 som hen inte har en integrativ attityd till kan också fungera på detta sätt (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 187, 197) Förhållandet mellan minoritets- och majoritetsgruppidentitet är unik och beror på samhälleliga och historiska aspekter och variation kan förekomma inom språkminoriteter (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 194). Detta är en central synvinkel i denna studie på grund av forskningsfrågan huruvida identitets- och språkgruppsfrågor behandlas i läroböckerna, och om detta unika samband beskrivs i läroböckerna. Härnäst övergår jag till att presentera finlandssvenskhet och finskhet.

3.3 Finlandssvenskhet och finskhet

Finlandssvenskhet och finskhet går inte att definiera på ett enkelt sätt (se avsnitt 2.1. om kultur). Härnäst kommer jag att presentera några allmänna drag om finlandssvenskhet och finskhet samt några tidigare undersökningar om hur finlandssvenskarna och finskspråkiga själva har upplevt sin finlandssvenskhet och finskhet. Samtidigt betecknar dessa båda grupperna samt fungerar som definitioner av finlandssvenskhet och finskhet i denna undersökning.

3.3.1 Finlandssvenskhet

Finlandssvenskar utgör cirka 5,2 % av befolkningen i Finland (Statistikcentralen 2018). Största delen av finlandssvenskarna bor i tvåspråkiga och svenskspråkiga kommuner antingen på Åland eller i södra och västra delar av den finska kusten (Saari 2005: 321). Heikkilä (2011: 23) framhäver att finlandssvenskarna består av många olika sociala och geografiska grupper. Enligt Ståhlberg (1995: 25) utgör det svenska språket kärnan i finlandssvenskheten. Det svenska språkbruket spelar en väsentlig roll speciellt i närmiljön som t.ex. inom familjen, vänner, släkten och arbetslivet (Ståhlberg 1995: 71). Ståhlberg (1995: 40–41) påpekar också att finlandssvenskhet har samband med ett visst kulturellt beteende som finlandssvenska evenemang, böcker, kulturella organisationer, konserter, tidningar, radio, tv samt deltagande i traditionella finlandssvenska fester som Runebergsdagen, Luciadagen och Svenska dagen vilka även framkommer i min kategorisering och mina underkategorier i kapitel 7.

I Magma's rapport (2010: 10) efterfrågades betydelsen av finlandssvenskhet i en enkät som besvarades av 300 finskspråkiga, tvåspråkiga och svenskspråkiga i Finland. I svaren framträdde aspekter om två språk, kultur, Norden, familj, släkt, öppenhet, förståelse för andra minoriteter, traditioner, havet, kusten, rätt att tala svenska, få betjäning på svenska, tolerans, humor, massmedia, litteratur och sociala mönster (Magma 2010: 18, 46, 92). I rapporten betecknas finlandssvenskhet exempelvis på följande sätt: ”kan göra mig förstörd i alla nordiska länder på mitt modersmål”, ”att finnas till i ett ingenmansland där man inte riktigt känner sig hemma” samt ”gemensamma traditioner (Lucia, Svenska dagen, kräftskiva, släpärter, mördeg och inte buldeg i bärpajer),

värderingar (tolerans), språket förstås, ett eget utbildningssystem (Hanken, ÅA, Dragsvik)” (Magma 2010: 18, 46, 92).

Som minoritetsmedlemmar har finlandssvenskar oftast en dubbel identitet vilket betyder att deras sociala identitet är komplex och har många olika dimensioner på grund av deras etniska identitet, språkgruppsidentitet, nationella identitet och identifikation med de finskspråkiga (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 190). Det är intressant att utreda om denna dubbla identitet syns i läroböckerna i denna undersökning. Enligt Liebkind och Henning-Lindbloms studie (2007) identifierade största delen av eleverna i årskurs 9 i svenska högstadieskolor i Esbo, Borgå och Ekenäs sig som finlandssvenskar, tvåspråkiga och finskspråkiga samtidigt (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 191). Dessutom refererar Liebkind och Henning-Lindblom (2015:191) till Robinsons (1979) studie med ett större material (tvåspråkiga finländare i åldern 20–65) och påpekar att informanterna i studien identifierade sig starkt som finländare och finlandssvenskar.

Bertula (2008) har fått liknande resultat och anger att informanterna från Österbotten och Nyland var positivt eller neutralt inställda till såväl finlandssvenskar i olika delar av landet som finskspråkiga. Till stereotypin om finlandssvenskar som ”bättre folk” förhåller sig båda grupperna negativt (Bertula 2008: 51). Enligt Bertula (2008: 65) var de flesta informanter positivt inställda till sin finlandssvenskhet på grund av dess fördelar som är funktionell tvåspråkighet, förståelsen för andra minoriteter och kommunikationsmöjligheter med andra människor i Norden. Som nackdel ansåg informanterna brist på kunskaperna i finska (Bertula 2008: 65).

Leppänen (2004: 79) redogör för att svensk- eller tvåspråkiga unga vuxna informanter från Tammerfors tycker att en personlig finlandssvensk bakgrund är en viktig del av finlandssvenskheten. Kunskaper i finska ansågs som nödvändiga (Leppänen 2004: 80). Fördelar med det svenska språket ansågs vara enklare inläring av andra språk och fördelar i arbetslivet (Leppänen 2004:80). Å andra sidan visar Leppänens undersökning (2008: 81) att det finns stereotyper om finlandssvenskhet inom den finskspråkiga majoriteten i Tammerfors enligt informanterna. Dessutom hade informanterna svårt att beskriva några stereotypiska drag hos finskspråkiga (Leppänen 2008: 81).

3.3.2 Finskhhet

Andelen finskspråkiga är cirka 87, 6% i Finland (Statistikcentralen 2018). Oinonen m.fl. (2015: 5, 10) har undersökt finländares åsikter om kriterierna för finskheten med hjälp av

färdiga påståenden och materialet insamlades med hjälp av Statistikcentralen och omfattade 2500 informanter. Enligt Oionens m.fl. (2005: 10) undersökning är det viktigast att man känner sig själv som finsk. Dessutom ansågs det viktigt att man respekterar lag och institutioner, har medborgarskap samt kunskap i någotdera av inhemska språken (Oionen m. fl. 2015: 10). Att man tillägnar sig landets vanor anses mer väsentligt än bakgrund, religion eller längden av den tid som man tillbringat i Finland (Oionen m. fl. 2005:10). Det som också framgår från undersökningen är att 88% av svarare i undersökningen var stolta över att vara finländare (Oionen m. fl. 2005: 11).

Oionen m.fl. (2005: 17) påpekar också att det inte finns någon finskhet i sig och att alla har sina personliga uppfattningar om vad det är att vara finsk och att finskhet oftast är det som socialt har blivit definierat i samhället under historien (se även Anttila 1993, Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002). Exempelvis upplever vissa att kompositören Jean Sibelius, bastu, ”sisu”, vinterkrig eller rågbröd kan vara något som beskriver finskhet (Oionen m.fl. 2005: 17). Det som ansågs som finskt i Oionens m.fl. (2005: 17, 20) undersökning var Finlands historia, framsteg inom teknik och vetenskap, socialskydd, Finlands armé, idrottsframgångar och demokrati. Därtill noterar Oionen m.fl. (2005: 82) att yrken spelar en central roll i hur finländare upplever sin finskhet och dess närhet. Anttila (1993: 111) presenterar naturen och Finland som land som centralt i finska mytologier, låtar och dikter. Dessutom påpekar Anttila (1993: 114) att självständighet, hemland, arbete och skola är exempel på ord som beskriver finskhet. Delvis behandlas dessa också i min underkategorisering och kategorisering i kapitel 7. Härnäst presenteras det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen.

4 Det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen

Enligt språklagen är Finlands två nationalspråk finska och svenska (Språklag 423/2003, 1§). Därför ingår läroämnena finska och svenska också i det finska skolsystemet: ämnena modersmål och litteratur och det andra inhemska språket ingår i den grundläggande utbildningen. Undervisningsspråket i modersmål och litteratur definieras utgående från skolans undervisningsspråk som oftast är finska, svenska eller samiska, men teckenspråk eller något annat språk som är elevens förstaspråk kan också undervisas som modersmål. (Lag om grundläggande utbildning 628/1998, 11–12§) I den finska grundskolan väljer eleven minst en medellång och en lång lärokurs i språk varav den ena ska vara det andra inhemska språket (svenska eller finska) och det andra samiska eller något annat främmande språk (GLG 2014: 323).

Det andra inhemska språket fördelas i sex olika lärokurser i den grundläggande utbildningen. Lärokurserna är den långa lärokursen (A-lärokursen) i finska och svenska, den modersmålsinriktade finskan eller svenskan och den medellånga (B1) lärokursen i finska och svenska (GLG 2014: 323). Läroämnet det andra inhemska språket framhäver språkens roll för lärande, tänkande, i skolans vardag och en flerspråkig samt mångsidig identitet. Studier i det andra inhemska språket ger också möjligheter att bilda nätverk, kommunicera, söka information och läsa olika texter på finska eller på svenska (GLG 2014: 325–326). I det följande kommer jag att presentera målen för undervisningen i A-lärokursen i finska och B1-lärokursen i svenska i årskurserna 7–9 som spelar en central roll i denna undersökning för materialet består av läroböckerna avsedda för långa och medellånga lärokurser på högstadiet. I båda fallen behandlas mycket liknande mål och arbetssätt vilket är naturligt för att kunna skapa demokratisk undervisning för alla (Pyykkö 2014: 198).

4.1 Mål för undervisningen i A-lärokurs i finska

Målen för undervisning i A-finska betonar mångsidiga språkanvändningssituationer i kommunikation, informationssökning, diskussion om värdebundna företeelser inom språkgrupperna, på fritiden och i andra läroämnen. Målen för undervisning i A-finska

fokuserar på kulturell mångfald och språkmedvetenhet, färdigheter för språkstudier, växande språkkunskap samt förmågan att kommunicera, tolka och producera texter. Undervisningen borde uppmuntra eleven att delta i finskspråkig verksamhet och vidareutveckla färdigheterna för språkstudier. Dessutom borde innehållet stödja elevens färdighet att klara sig på finska i olika sammanhang och vara aktuellt och intressant för eleverna på så sätt att det också riktar sig mot andra stadiets utbildning, i arbetslivet och i fortsatta studier. Nationalspråkens ställning i Finland ska reflekteras och möjligheter för att kunna vidga synen på omvärlden ska ges. Det som är centralt är att finskhet inte nämns närmare i dessa mål. Vidare ges handledning för att kunna fungera aktivt i vardagliga kommunikationssituationer. I undervisning används exempelvis par- och smågruppsarbete, digitala verktyg, olika lärmiljöer, samarbete mellan lärarna, musik och drama. Finska används alltid när så är möjligt. (GLG 2014: 327–328)

4.2 Mål för undervisningen i B1-lärokurs i svenska

Målen för undervisning i B1-svenska betonar uppväxt till kulturell mångfald och språkmedvetenhet, kunskaper i språkstudier, utvecklande av språkfärdighet och kunskap att kommunicera, tolka och producera texter. I undervisningen ska eleven få veta om nordiska språkbruksmiljöer samt om typiska kulturella drag inom Finland, Sverige och olika nordiska länder. Vidare ska gemensamma drag inom nordiska länder och skillnader mellan finlandssvenska, sverigesvenska och olika språk beaktas med hjälp av språkvetenskapliga termer. På detta sätt hjälper man eleven att jämföra olika språk med varandra och studera svenska. I detta sammanhang behandlas finlandssvenskhet i dessa mål. Olika inlärningsstrategier, läromedel och läromiljöer används effektivt och eleven ska arbeta långsiktigt och självständigt samt lära sig att kritiskt analysera information. Interaktion och mångsidigt språkbruk tas upp som viktiga mål. Teman som behandlas i undervisningen ska vara aktuella och intressanta, och framtida planer inför studie- och arbetslivet ska inkluderas. I undervisningen ska mångsidiga arbetssätt och läromiljöer användas och där ingår exempelvis par- och grupparbete, gemensam inläring, samarbete mellan lärarna, digitala läromiljöer, media, musik, kulturell mångfald samt användning av svenska alltid när så är möjligt. (GLG 2014: 345–346)

5 Tidigare studier om lärobokens roll i undervisningen och om läroböcker i språk

I det följande diskuterar jag varför det är viktigt att undersöka i läroböcker samt tar upp några centrala studier. Dessutom behandlas tidigare studier i läroböcker i språk. Först redogör jag för lärobokens roll i undervisningen och efter detta tidigare studier om läroböcker i språk.

5.1 Lärobokens roll i undervisningen

Lärobokens roll är central i undervisningen eftersom den fungerar både som stöd till elever och lärare samt påverkar undervisningens innehåll och undervisningssättet betydligt (Hentunen 2003: 39, Garton & Graves 2014: 654, Guerrettaz & Johnstone 2013: 779, Vaakanainen & Mäkilä 2018: 169, se även avsnitt 2.1.2.). Richards (2014: 19) framhäver ytterligare att läroböckerna oftast fungerar som bas för skolornas läroplan. Läroboksstudier har ofta baserat sig på olika aspekter om språk, språkinläring och läroboksutveckling samt -skrivande i allmänhet, och det finns få studier om enbart läroböcker i sig eller om läroböckernas användning (Garton & Graves 2013: 2, 7, Garton & Graves 2014: 654, Guerrettaz & Johnstone 2013: 780). Detta framhäver Garton & Graves (2014: 654) genom att notera att läroboksstudier är ett obemärkt forskningsområde som oftast inte baseras på forskning inom just läromaterial, utan oftast forskning inom andraspråksinläring i allmänhet. Vidare är det viktigt att betona (också med tanke på denna undersökning) att det finns få tidigare undersökningar i läroböcker i andra språkämnen än i engelska (Vaakanainen & Mäkilä 2018: 169, Majjala & Tammenga-Helmantel 2017: 2).

Enligt Hahl (2020: 179) har läroboksutgivare och läroboksförfattare ett stort ansvar att utforma läroböckerna på så sätt att de ger studerande och elever en rättvis bild av världen och kunskaper om den, och därigenom påpekar Hahl (ibid.) också lärobokens roll i undervisningen. Hahl (ibid.) noterar också att läroböckerna ger både objektiv och subjektiv information för läroboksförfattare och -utgivare bestämmer vilka ideologiska tankar eller omedvetna uppfattningar läroböckerna förmedlar. Läroböckernas texter, illustrationer och uppgifter skapar ett visst socialt beteende och vissa attityder och

fungerar som den sociala verksamheten vilken studerande och elever samt läraren behandlar (ibid., se också Hahl m.fl., 2015). Härnäst presenteras tidigare studier om läroböcker i språk.

5.2 Tidigare studier om läroböcker i språk

Tidigare undersökningar visar att det finns mycket stereotypisk information om kulturer i läroböckerna (se t.ex. Hahl 2020, Hahl m.fl. 2015, McConachy 2018). En central studie med tanke på denna studie är Hahls (2020) studie om kultur i läroböcker i engelska. Hahl (2020) har studerat gymnasieläroböckerna i A-engelska och hur dessa läroböcker styr studerande till kultur och interkulturell verksamhet. Därtill studerar Hahl (2020: 186) vilka saker som presenteras och utelämnas i läroböckerna och på vilket sätt. Hahls (2020) material består av fyra läroböcker i en kurs som behandlar samhället och den omgivande världen av fyra enskilda förlag.

Enligt Hahl (2020: 173) finns kulturidentitetspekter och deras mångfald presenterade i inlärningsmålen men inte i de undersökta läroböckerna. I varje lärobok finns ändå några tankeväckande och meningsfulla texter och uppgifter (Hahl 2020: 195). Hahl (2020: 173) påpekar dock att dessa gymnasieläroböcker inte ökar kulturkunskaper hos studerande utan ökar stereotypiskt tänkande, och var och en av dessa läroböcker ger en statisk och monolitisk bild av kultur och kulturidentiteter. Därtill enligt Hahl (2020: 195) finns det flera uppgifter i läroböckerna där kulturer och vanor som antas höra till vissa länder jämförs, vilket kan påverka att eleven känner sig själv som främling samt att det bara finns vissa saker och vanor i målkulturen. Detta kan även leda till värdesättning av vanor och kulturer, en statisk kultursyn samt sätter alla av landets människor i samma form (Hahl 2020: 196, för vidare diskussion se Breidenbach & Nyíri, 2009, Holliday, 2011). Hahl (2020: 196) påpekar slutligen att det är centralt att ge rum till studerandenas egna tankar och värderingar om kulturer och identiteter, påpeka att kulturella grupper är olika och mångtydiga samt att det även finns skillnader i den egna kulturgruppen.

En annan central studie med tanke på denna undersökning är Weningers och Kiss (2013) studie om kultur i läroböckerna i engelska på nybörjarnivå. Materialet består av två läroböcker som följer två olika undervisningsmetoder och är skrivna av ungerska författare till ungerska högstadiel elever i studien. Enligt undersökningen har båda

läroböckerna explicit kulturinnehåll, men det anses inte vara tillräckligt, speciellt med tanke på läroböckernas brist på att uppmuntra elever till egen reflektion (Weninger och Kiss 2013: 710). Enligt Weninger och Kiss (ibid.) fungerar kulturellt innehåll mest som denotation i läroböckerna dvs. det används endast som en språklig resurs i att t.ex. påpeka sambandet mellan ett ord och bild. Detta leder till att de kulturella konnotationerna lämnas obehandlade vilket kan bidra till stereotypiskt tänkande hos inlärare (ibid.).

Vidare är Bjons (2016) studie om kultur i tre nybörjarläroböcker för årskurs fyra och fem i engelska också central med tanke på denna undersökning. Bjon (2016: 32) har studerat vilka kulturaspekter innehåller bilder och texter i dessa läroböcker över tid samt hur dessa läroböcker skiljer sig i kulturellt innehåll. Bjon (ibid.) har undersökt hur mångsidiga dessa kulturaspekter är, om kulturaspekterna undviker stereotyper samt om olika sociala, etniska och åldersgrupper presenteras i läroböckerna. Enligt Bjon (2016: 79) erbjuder läroböckerna inte tillräckligt med kulturellt innehåll och har inte heller större skillnader med varandra i kulturellt innehåll över tid. De olika befolkningsgrupperna presenteras inte heller i läroböckerna vilket skapar en risk för stereotyper. Kulturaspekter presenteras på ett ytligt sätt och det ges inte möjlighet till tillräcklig reflektion i stoffet. Bjons resultat visar därtill att läroböckerna inte stöder elevernas interkulturella kompetens. (ibid.)

I svenskundervisning har läroboksstudier gjorts bland annat om nordiska aspekter i läroböckerna i grundskolan (Ristikankare 2019, Perälä 2002), undervisning av språkvariation i gymnasiet (Harinen 2017), om bilden av Norge och Norden i läroböckerna i grundskolan (Ilkka-Salonen 1996) samt om den svenska kulturen i läroboksserien Premiär (Lehtinen 2009). Alanen (2000) har undersökt gymnasiets läroböcker i svenska ur kommunikativt interkulturellt perspektiv. Alanen (2001: 1) poängterar att texterna ignorerar specifika kulturella markörer mellan finlandssvenska och sverigesvenska, och de texter som behandlar interkulturella aspekter lämnar dem oftast oförklarade. Dessutom har Salonen (2018) undersökt den finlandssvenska och sverigesvenska kulturen i två läroboksserier för B-svenska för årskurserna 6–9 (Megafon och På gång). Enligt Salonen (2018: 34–35) finns det betydligt mycket mer sverigesvensk kultur i läroböckerna än finlandssvensk kultur. I böckerna presenteras kända personer, verk och produkter, vanor och aktiviteter samt geografiska platser och bara läroboksserien Megafon behandlar språkliga skillnader mellan sverige- och finlandssvenska (Salonen 2018: 34–35).

De ovannämnda aspekterna framhäver relevansen för denna undersökning och att det behövs mer läroboksstudier om finlandssvenska och finska kulturaspekter. Ytterligare har det mig veterligen inte gjorts några undersökningar som jämför finlandssvenskhet i läroböckerna i svenska och finskhet i läroböckerna i finska.

Utgående från den teoretiska bakgrunden antar jag att temat finlandssvenskhet och finskhet presenteras både explicit och implicit i läroböckerna. Därtill kan det antas att språkgrupps- och identitetsfrågorna samt egna reflektioner behandlas i lägre grad och även stereotypisk information kan framkomma (Bjon 2016, Hahl 2020, Weninger & Kiss 2013). Dessutom kommer det antagligen finnas skillnader i hur man beskriver finlandssvenskhet och finskhet i läroböckerna delvis också på grund av att läroböckerna är avsedda för olika nivåer. Finlandssvenskhet presenteras förmodligen mer genom beskrivningar av särdrag i språket jämfört med beskrivningar av finskhet (se avsnitt 3.3.). Liknande teman som kan framkomma i läroböckerna är exempelvis personer, verk, produkter, vanor och aktiviteter (Salonen 2018). Härnäst presenterar jag mitt material och min metod i kapitel 6.

6 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag mitt material och min undersökningsmetod. Jag inleder likväl med att definiera begreppen implicit och explicit information som är centrala i min undersökning. I denna studie studerar jag hur finlandssvenskhet och finskhet framkommer i läroböckerna och utreder om informationen framkommer implicit eller explicit. Jag utgår från definitionen av begreppen i SO (2015). Enligt SO (2015) betyder implicit ”inte direkt utsagd men underförstådd om påstående, beskrivning e.d.” och explicit ”som uttrycks tydligt om påstående, beskrivning e.d.”. Detta betyder m.a.o. att jag använder begreppen så att begreppet implicit information används för den slags information som inte är direkt utsagd men kan underförstås i läroböckerna. Därmed använder jag begreppet explicit information för den slags information som är given, uttrycklig och tydlig i materialet.

Mitt material består av två läroboksserier som är avsedda för grundskolans långa lärokurs i finska och medellånga lärokurs i svenska. Först presenterar jag läroboksserien *Hallonbåt* i avsnitt 6.1. och läroboksserien *Suomeksi* i avsnitt 6.2. Därefter redogör jag för min undersökningsmetod som är kvalitativ, materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacher 2006) i avsnitt 6.3.1. Dessutom redovisar jag hur jag har analyserat och kategoriserat de finlandssvenska och finska dragen som framkommer i undersökningsmaterialet i avsnitt 6.3.2.

6.1 Hallonbåt

HB är en läroboksserie som är avsedd för medellång B1-lärokurs i svenska i grundskolan. Läroboksserien består av tre böcker: *HB 1–2*, *HB 3–4* och *HB 5–6* som är skrivna av Appel, Johansson, Lötjönen, Määttä, Nordman, Salo och Wallinheimo. De baserar sig på grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (GLGU 2014). *HB 1–2* är avsedd för lågstadiet och *HB 3–4* och *HB 5–6* är avsedda för högstadiet. Läroboksserien har inte separata text- och övningsböcker. I min undersökning synliggörs finlandssvenskhet i lärobokens olika delar och i olika former. Jag presenterar bokens struktur och dess olika delar i sin helhet härnäst. Lärobokens struktur, delar och symboler behandlas också i kapitel 7 där jag presenterar resultaten för denna undersökning.

Innehållsförteckningen för varje *HB*-lärobok presenteras i bilaga 1. Alla läroböcker är indelade i sju huvudkapitel. Utöver dessa kapitel börjar varje lärobok med en inledningsdel och avslutas med en repetitionsdel med extraövningar och annat extramaterial. Kapitlen inleds med en video där huvudpersonerna, temana och miljön presenteras. Videorna kan ses utan eller med textning, och textning kan väljas antingen på finska eller på svenska. Nedanför videon presenteras målen för inläringen. Efter videon kommer en dialog som sammanfattar det viktigaste innehållet i videon samt en fraslista där alla fraser som finns med i dialogen presenteras. Därutöver innehåller *HB*-böckerna *Tomppa testar* – videoserien. Tomppa är en finskspråkig huvudperson som testar att hälsa, prata, uttala och lyssna på svenska och andra nordiska språk. Samtidigt repeteras centralt ordförråd och kommunikation.

Läroböckerna omfattar även bildlexikon och inläringstips i samband med texter och ordförråd. Relevant i min undersökning är speciellt innehållet i *Hallonrutor*, dvs. kulturrutor, som förmedlar information om svensk och finlandssvensk kultur. Dessa rutor kan också innehålla uppgifter till eleven (t.ex. ”Hittar du en karta över Svenskfinland på nätet?”, *HB* 1-2 2019: 6) men uppgifterna i boken baserar sig inte på hallonrutor i läroboken. *Hjälp*-symbolen hjälper eleven med uttalet. Vidare finns det texter i läroboken som baserar sig på kortare texttyper som till exempel chattar, nätsidor och reklam. Förutom videor, dialoger, bildlexikon och texter innehåller varje sammanlagt 29 övningar (från A till Ö) som kan bestå av flera delar. Dessutom finns det extra uppgifter i samband med varje kapitel och kapitlen avslutas med en självutvärdering *Jag kan på svenska* och *Min sida* där eleven kan skriva eller göra anteckningar om delens tema. Därutöver kan eleverna få tillgång till videorna och ljudfilerna i läromaterialet via mobilapplikationen Arttu. I min analys ingår även det digitala undervisningsmaterialet för läraren som innehåller de flesta av hallonrutorna och videorna.

Teman som behandlas i den första läroboken är bland annat hälsningsfraser, veckodagar, fritidsintressen, familj, mat, kundtjänstsituationer, väder, kläder, färger, klockan, platsuttryck och hur man handlar i butiken. Temana i den andra *HB*-boken behandlar också många teman som boende, möbler, hobbyer, vara på kaféet, känslor, resor, kulturhobbyer, kroppsdelar och sjukdomar. Den sista *HB*-bokens innehåll behandlar exempelvis hur man frågar och visar vägen, natur, hemsysslor, arbete, framtidsplaner och miljö.

6.2 Suomeksi

Läroboksserien *Suomeksi* är avsedd för A-finska på högstadiet och består av sammanlagt tre läroböcker: *Suomeksi 7 - Puhu ja ymmärrä* (sv. Prata och förstå), *Suomeksi 8 - Kerro ja kirjoita* (sv. Berätta och skriv) och *Suomeksi 9 – Hahmota ja ilmaise* (sv. Uppfatta och uttryck). Läroböckerna är skrivna av Grönlund och Kaakinen och baserar sig på grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (GLG 2014). I *Suomeksi* läroboksserien består varje lärobok av en bok som innehåller både texter och övningar. I min undersökning redogör jag för finskhet i läroböckerna i de olika delar som jag presenterar nedan och som behandlas i kapitel 7.

Läroböckerna är uppdelade i fem tematiska avsnitt. Dessa kallas *jakso 1, jakso 2, jakso 3, jakso 4* och *jakso 5* (sv. del 1, del 2, osv.) och innehåller tre delar, *alku, sanat* och *tilanne* (sv. start, ord och situation). *Alku*-delen har två bastexter där den ena betonar repliker och den andra löpande text. När jag refererar till texter i min undersökning syftar jag på dessa *Alku*-texter. *Sanat*-delen fokuserar på ordförråd som presenteras med hjälp av korta texter, bilder, kartor, ordlistor och uppgifter. I *Tilanne*-delen behandlas situationer och situationsbaserat språk med exempel, modeller och uppgifter. Efter texterna kommer uppgifter. Sist i boken finns ett avsnitt med grammatik och grammatikövningar. Grammatik förekommer ytterligare i form av tipsrutor *Sanaseppä* och *Kieliviisas* i bokens olika avsnitt. Till skillnad från *HB*, har *Suomeksi* inga kulturrutor.

Teman i *Suomeksi 7* innehåller bland annat familj, skola, städer, hobbyer och mat. I den andra läroboken, *Suomeksi 8*, behandlas exempelvis resor, natur, sjukdomar och trafik. I *Suomeksi 9* finns bland annat teman som studier, praoplats, sommarjobb, internet, falska nyheter och kulturevenemang.

6.3 Metod

I detta avsnitt presenterar jag min undersökningsmetod. Härnäst redogör jag för tillvägagångssättet i innehållsanalys i allmänhet. Till sist redovisar jag analysprinciperna i denna studie.

6.3.1 Innehållsanalys

Undersökningsmetoden som används i denna avhandling är kvalitativ innehållsanalys. I denna undersökning baserar sig analysen på skriftligt material, läroböckerna, varför analysmetoden kallas kvalitativ, materialbaserad innehållsanalys (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103). Mayring (2000: 52) definierar kvalitativ innehållsanalys som ”tillvägagångssätt som innehåller empirisk, metodisk och kontrollerad analys av texter i en kommunikativ kontext och som följer innehållsanalytiska regler och steg för steg modeller utan kvantifiering ” (min översättning). Enligt Kohlbacher (2006) är metodens fördel att den är mycket kontrollerad och att materialet analyseras steg för steg. Metoden har också kritiserats för att ens förhandsuppfattningar kan påverka studien (för vidare diskussion, se Tuomi & Sarajärvi 2009: 96). För att undvika detta används en teori-vägledande procedur i denna avhandling, vilket innebär att teorin har en mer vägledande än definierande roll i analysen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 97). Med andra ord baserar sig kategorier i undersökningen delvis på teori om kultur, finlandssvenskhet och finskhet (se avsnitt 2.1. och 3.3.) men mest på min egen kategorisering utifrån materialets behov.

Kohlbacher (2006) redogör också för kategoriseringen som är central för kvalitativ innehållsanalys och som betyder att kategorierna skapas utifrån materialet genom att tillämpa en teori-vägledande procedur. Vidare påpekar Mayring (2003: 42–46) (se även Kohlbacher 2005) att kategorierna formar fokuset i analysen. De utformas med hänsyn till forskningsfrågorna.

Enligt Mayring (2002: 115, 2003: 42–99, se också Kohlbacher 2005) används det inom kvalitativ innehållsanalys antingen självständigt eller kombinerat tre separata analysprocedurer, som är *kondensering* (summary), *abstrahering* (explication) och *strukturering* (structuring). Med kondensering reduceras materialet till det nödvändigaste innehåll som ändå avspeglar det ursprungliga materialet, och detta genomförs genom omskrivning, generalisering, abstraktion eller reduktion. Analysproceduren abstrahering består av förklaringar, illustreringar och anmärkningar av undersökningsmaterialet. Analysproceduren inleds med en lexikalisk-grammatisk definiering och fortsätter med definiering av materialet, en knapp och en vid innehållsanalys samt avslutas med referens till hela kontexten. Med strukturering filtreras materialet enligt innehåll, form eller dimension. Först avgörs det som analyseras, därefter dimensioneras materialet med hjälp av teoretisk bakgrund och till sist kategoriseras materialet. Vidare utformas definitioner

och centrala exempel samt markeras deras placeringar. I en andra genomgång av materialet bearbetas dessa. Möjligtvis bearbetas kategorierna, och sist behandlas resultaten. (Mayring 2002: 115, 2003: 42–99, se också Kohlbacher 2006) I denna undersökning används mest analysprocedurer från *strukturering*, men även drag från andra procedurer utnyttjas.

6.3.2 Analysprinciperna i denna studie

Härnäst redovisar jag hur jag har analyserat materialet i min undersökning. Vidare redogör jag för hur kategorierna har formats samt presenterar principerna i tillvägagångssättet. Syftet med undersökningen är att studera och jämföra hur finlandssvenskhet och finskhet synliggörs i läroböckerna avsedda för medellång lärokurs i svenska och lång lärokurs i finska i grundskolan. Jag utreder vilka innehållskategorier man kan urskilja, i vilka delar av boken informationen framkommer, om informationen synliggörs explicit eller implicit, möjligheterna till egen reflektion, möjliga likheter och olikheter i beskrivningar samt huruvida språkgrupps- och identitetsfrågorna behandlas i materialet.

Analysen påbörjades genom att skapa en översikt av undersökningsmaterialet genom att läsa och lyssna genom undersökningsmaterialet. Därefter gick jag igenom materialet och antecknade de ställen där finlandssvenskhet och finskhet framkom och redogjorde för dessa ställen genom att skriva detaljerade beskrivningar av alla beläggen samt analyserade om informationen framkommer implicit eller explicit. Vidare utformade jag tematiska grupper och underkategorier av materialet. Av utrymmesskäl reducerade jag undersökningsmaterialet genom att fokusera analysen på de fall där finlandssvenskhet och finskhet blev tematiserade dvs. de öppnades med mer omfattande beskrivning. Jag inkluderade dock de implicita fall som framställde finlandssvenskhet och finskhet mycket centralt och klart i materialet (t.ex. bild på Luciatraditionen *HB 1–2* 2019: 99). Exempelvis utelämnade jag videorna i *HB 5–6* (2019) där en finlandssvensk flicka ger råd till finskspråkiga pojkar genom att hon översätter olika ord från finska till svenska men ingen närmare referens till finlandssvenskhet (dvs. svenska språket) ges. Med andra ord sammanfattade jag materialet genom att utelämna fall och teman där finlandssvenskhet och finskhet endast framkom i förbigående. Sådana fall är exempelvis texter, videor, övningar och hörförståelser som innehåller en finlandssvensk eller en finsktalande person som antingen pratar finlandssvenska eller finska eller uppges vara

finlandssvensk/finsk, men finlandssvenskhet eller finskhet tematiseras inte (se exempel 1):

- (1) *"Jag heter Mikaela, alltså Mickan. Jag bor i Vasa i Finland med pappa. Jag är 11 år. Mitt modersmål är svenska. Jag gillar djur"* (HB 1–2 2019: 25)

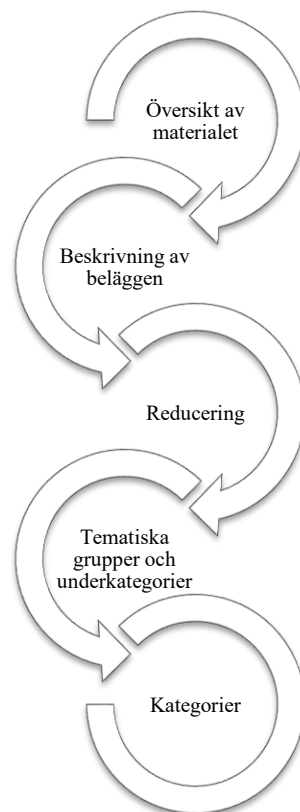
I exempel 1 presenteras den finlandssvenska personen Mickan men finlandssvenskheten behandlas inte närmare, t.ex. genom att beskriva finlandssvenskhet. Dessutom är det naturligt att texterna och videorna i böckerna innehåller personer som pratar finska och finlandssvenska då det är fråga om läroböcker i språk. Vidare finns det exempelvis övningar i *HB* där de finlandssvenska huvudpersonerna i videorna nämns i uppgiften men ingen tematisering av finlandssvenskhet görs:

- (2) *"Mickan bor i Vasa och har en hund."* (HB 1–2: 109)

Dessutom har jag utelämnat geografiska platser som endast nämns i hallonrutor samt uppgifter och texter/videor som inte har behandlats mer precist. Dessa platser fungerar oftast som kontext där huvudändamålet är att till exempel behandla något tema, öva ordförråd eller grammatik. Exempelvis nämns det i texten *Koulumatkani (min skolväg)* finska städer och en stadsdel men dessa räknas inte som förekomster av finskhet i min undersökning:

- (3) *"Hän matkustaa paikallisjunalla Keravalta Helsinkiin, ja sieltä metrolla Puotilaan."* (Suomeksi 7: 72) (sv: *"Han reser med lokaltåget från Kervo till Helsingfors, och därifrån med metro till Puotila."*, min översättning)

Dock inbegriper analysen kända artister, som t.ex. Antti Tuisku, Redrama och KAJ, som tas upp i samband med musiktips och uppgifter. Detta är på grund av att de skildrar den finlandssvenska och finska populärkulturen, och att finlandssvenskheten och finskheten på detta sätt tematiseras. Efter reducering gick jag över till utformande av kategorier. Jag utgick från tematiska grupper och underkategorier och utformade huvudkategorier vilka utgör de slutliga kategorierna i denna studie. Figur 1 anger hur utformandet av kategorierna har genomförts.



Figur 1 Utformande av kategorier

I detta kapitel har jag redogjort för mitt undersökningsmaterial och tillvägagångssätt. I kapitel 7 redovisar jag resultaten från min analys och svarar på mina forskningsfrågor som jag presenterade i avsnitt 1.1.

7 Resultat

I det följande kommer jag att presentera hur finlandssvenskhet och finskhet framkommer i läroböckerna avsedda för medellång lärokurs i svenska och lång lärokurs i finska i grundskolan. Först behandlas på vilket sätt finskhet och finlandssvenskhet synliggörs i läroböckerna, dvs. jag redogör allmänt för läroböckernas sätt att presentera dem. Efter det diskuteras först de gemensamma kategorierna varefter de för bokserierna specifika kategorierna redovisas. I samband med presentationen av kategorierna svarar jag också på forskningsfrågorna om vilka olikheter och likheter det finns i läroböckernas sätt att behandla finskhet och finlandssvenskhet samt om de två språkgrupperna eller identitetsfrågorna behandlas i läroböckerna. Vidare behandlas också huruvida informationen framkommer explicit och implicit, huruvida faktakunskap eller möjlighet till egen reflektion ges samt var i boken informationen framkommer.

7.1 Kategorier där finlandssvenskhet och finskhet framkommer i läroboksserierna

I detta avsnitt ger jag först en allmän beskrivning av hur finlandssvenskhet framkommer i HB, och efter detta hur finskhet framkommer i *Suomeksi*. Inledningsvis presenterar jag de delar av läroböckerna där finlandssvenskhet och finskhet framkommer. Därefter redovisar jag de underkategorier och kategorier som uppstod från materialet.

7.1.1 Kategorier i Hallonbåt

I läroboksserien *HB* behandlas finlandssvenskhet i uppgifter, hallonrutor, *Hjälpl!*-rutor, musiktips (*HB 3–4* och *HB 5–6*) och videor. I den sista *HB*-boken har man i stället för hallonrutor *Tomppa testar*-videor om de olika språken i Norden samt *Koll på Norden* sidor, dvs. kultursidor, i slutet av boken.

Finlandssvenskhet synliggörs med hjälp av många varierande teman i läroböckerna. I figur 2 presenteras de kategorier och underkategorier vilka uppstod från undersökningsmaterialet i innehållsanalysen.



Figur 2 Huvudkategorier och underkategorier angående finlandssvenskhet i lärobokserien Hallonbåt

I figur 2 har underkategorierna angetts med orange och mindre font och huvudkategorierna med rött och större font. Som figur 2 visar behandlas finlandssvenskhet genom teman som dialekter, skärgård, uttal, media, litteratur, mat, grundfakta, finlandssvenska personer, evenemang, språkliga landskap, finlandssvenska och musik. Utifrån dessa underkategorier utformade jag sju huvudkategorier för att kunna få en klarare och mer precis helhetsbild av materialet. Med andra ord inbegriper huvudkategorierna dessa underkategorier som är presenterade i figur 2. I läroboksserien *HB* uppstod det sammanlagt sju kategorier som konkretiserar hur finlandssvenskhet synliggörs i läroböckerna. Kategorierna är listade nedan i storleksordning så att den största kategorin är *språk* och den minsta kategorin är *tvetydiga fall*.

1. *Språk*
2. *Populärkultur*
3. *Realia*
4. *Högtider och traditioner*
5. *Åland*
6. *Tvetydiga fall*

Det bör noteras att de flesta av beläggen ingår i fler kategorier än en. I dessa fall kategoriseras belägget enligt huvudinnehåll, t.ex. videon *Hej! Kan jag få en glass?* ingår

i kategorin *Åland* fast den ingår också i kategorin *realia*. Kategorierna och deras innehåll behandlas närmare i avsnitten 7.2 och 7.3.

I *HB 1–2* och *HB 3–4* framkommer information om finlandssvenskhet mest i samband med hallonrutor, dvs. kulturrutor som förmedlar information om sverigesvensk och finlandssvensk kultur i *HB*-läroböckerna. Därför har jag räknat det totala antalet hallonrutor och antalet hallonrutor med ett finlandssvenskt tema såväl i de tryckta läroböckerna som i det digitala undervisningsmaterialet (tabell 1).

Tabell 1 Antal hallonrutor och hallonrutor med ett finlandssvenskt tema i det digitala undervisningsmaterialet och i de tryckta läroböckerna

Läro- bok	Antal hallonrutor i det digitala undervisnings- materialet	Antal hallonrutor med ett finlandssvenskt tema i det digitala undervisningsmaterialet	Antal hallonrutor i de tryckta läroböckerna	Antal hallonrutor med ett finlandssvenskt tema i de tryckta läroböckerna
HB 1–2	48	9	6	0
HB 3–4	13	8	4	2

Tabellen visar att det finns sammanlagt 9 hallonrutor med ett finlandssvenskt tema av sammanlagt 48 hallonrutor i *HB 1–2* i det digitala undervisningsmaterialet. Detta betyder att mindre än en tredjedel av hallonrutorna (19 %) behandlar finlandssvenskhet i det digitala undervisningsmaterialet. I *HB 3–4* är det totala antalet hallonrutor mindre, dvs. 13, och antalet hallonrutor med finlandssvenskt tema 8, vilket betyder att över hälften av hallonrutorna (62 %) behandlar finlandssvenskhet i det digitala materialet. Antalet hallonrutor är betydligt mindre i de tryckta läroböckerna jämfört med det digitala undervisningsmaterialet. I den första *HB*-boken förekommer inga hallonrutor som behandlar finlandssvenskhet, och i den andra *HB*-boken förekommer två hallonrutor som har ett finlandssvenskt tema. Härnäst presenteras en överblick över finskhet i läroboksserien *Suomeksi*. Först redogör jag för i vilka av bokens delar finskhet framkommer och därefter presenterar jag läroboksseriens underkategorier och kategorier.

7.1.2 Kategorier i Suomeksi

Finskhet synliggörs i *Alku*-texter, uppgifter, *Kieliviisas*-rutor, bilder och *Sanat*-delen i *Suomeksi*. En text som är särskilt intressant och lite olik andra texter är *Kulttuurin kehdoossa* (sv. *I kulturens vagga*) i *Suomeksi 9*. Denna text innehåller enbart kulturinformation och fungerar på detta sätt som bokens kultursidor vilka jag kommer att presentera närmare i avsnitten 7.2.2. och 7.3.2.3. Finskhet framkommer i samband med flera varierande teman i läroböckerna på samma sätt som finlandssvenskhet i *HB*-serien. I figur 3 presenteras huvudkategorierna och underkategorierna i läroböckerna.



Figur 3 Huvudkategorier och underkategorier angående finskhet i lärobokserien Suomeksi

I figur 3 har huvudkategorierna markerats med grönt och större font medan underkategorierna angetts med grått och med mindre font. Som framgår av figur 3 förekommer finskhet genom teman som t.ex. geografi, mat, litteratur, städer, grundfakta, konst, sevärdhet, tv, finska och utbildning. För att kunna skapa en helhetsbild av materialet utformade jag huvudkategorier som inbegriper dessa underkategorier och tematiska grupper, vilket jag också gjorde med *HB*. I läroboksserien *Suomeksi* uppstod det sammanlagt sju kategorier som konkretiserar hur finskhet förekommer i läroböckerna. Kategorierna är listade nedan i storleksordning vilket betyder att den största kategorin är *realia* och den minsta kategorin är *idrott*.

1. *Realia*
2. *Natur*
3. *Höggkultur*
4. *Högtider och traditioner*
5. *Språk*
6. *Populärkultur*
7. *Idrott*

Även här som med läroboksserien *HB* ingår de flesta beläggen i mer än enbart en kategori och då presenteras belägget enligt huvudinnehåll (se 7.1.1). Härnäst presenterar jag kategorierna och dragen i kategorierna mer exakt. De gemensamma kategorierna för båda läroböckerna presenteras i avsnitt 7.2. I avsnitt 7.3.1 presenteras de kategorier som endast förekommer i *HB*-läroböckerna, och i avsnitt 7.3.2. de kategorier som bara uppstår i *Suomeksi*-läroböckerna.

7.2 De gemensamma kategorierna i HB och i Suomeksi

I detta avsnitt behandlas de gemensamma kategorierna för båda läroboksserierna. Jag redogör för på vilket sätt finlandssvenskhet och finskhet framkommer i läroböckerna samt vilka likheter och olikheter det finns i hur man beskriver finlandssvenskhet och finskhet i dessa läroboksserier. Jag konkretiserar likheterna genom att presentera de gemensamma kategorierna. Olikheterna konkretiseras när innehållet och sättet att presentera information om finskhet eller finlandssvenskhet beskrivs. Därtill beskrivs om informationen framkommer explicit eller implicit, var i boken informationen framkommer samt huruvida eleven ges faktakunskap eller en möjlighet till egen reflektion. De gemensamma kategorierna för båda läroboksserierna är realia, populärkultur, högtider och traditioner samt språk vilka jag redogör för härnäst. Ett belägg på finlandssvenskhet respektive finskhet kan framkomma i fler än enbart en kategori, dvs. ingå exempelvis i två eller tre kategorier. På grund av detta behandlas beläggen av kategorierna enligt det huvudsakliga innehållet, och placeras under den kategori som beskriver innehållet i belägget främst.

7.2.1 Realia

I detta avsnitt behandlas kategorin realia som kan definieras som fakta om konkreta ting för det land vars språk man studerar i läroboken (NE 2020). I båda läroboksserierna framkommer kategorin realia i uppgifter. I *HB* finns också en uppgift med en länk som ger mer information men det ges inga råd om hur denna länk kan användas i undervisningen. I *HB* återfinns belägg som ingår i denna kategori även i hallonrutor och i *Suomeksi* i texter. Alla läroböckerna utom *Suomeksi 8* synliggör finlandssvenskhet respektive finskhet med kategorin realia i undersökningsmaterialet.

Kategorin realia är den största kategorin i *Suomeksi* och har därmed en betydelsefull roll i hur finskhet framkommer i läroboksserien. Kategorin innehåller grundfakta om Finland, dess huvudstad och samhälle samt information om utbildning och arbete i Finland. I *HB* utgör realia den tredje största kategorin. Information ges om hur svenskspråkighet syns i samhället och städerna. I båda läroboksserierna är beläggen i kategorin realia mest explicita och presenteras oftast i form av allmän faktakunskap. *Suomeksi* utgår också ifrån att en del information är känd från tidigare vilket gör att finskhet framkommer också implicit i läroboken. I det följande ger jag exempel på de explicita fallen med allmänna fakta i *HB* och i *Suomeksi* och analyserar dem. Därefter presenteras och diskuteras ett fall där realiainformation om finskhet framkommer både explicit och implicit.

Den finlandssvenska språkgruppen synliggörs med hjälp av allmänna fakta i hallonrutor (*HB 1–2 2019: 6* och *HB 3–4 2019: 8*) med rubriken *Svenskan i Finland*. I dessa hallonrutor presenteras allmän information om finlandssvenskar genom att det exempelvis konstateras att det bor ungefär 300 000 svenskspråkiga i Finland och att de flesta bor runt Helsingfors, Åbo och i Österbotten. I hallonrutan *Tre flaggor (HB 1-2 2019: 7)* presenteras Ålands flagga och den finlandssvenska flaggan. I dessa hallonrutor ges en allmän beskrivning av hur finlandssvenskhet och språkgruppen syns i samhället. En del av informationen framkommer i de allra första sidorna på den första *HB*-boken och formar grunden för studierna i svenska. I en uppgift (*HB 5–6 2019: 229*) gäller de faktabaserade frågorna den finlandssvenska flaggan, den finlandssvenska "nationalsången", Svenska dagen och de finlandssvenska tidningarna i Finland. Alla dessa exempel illustrerar hur finlandssvenskhet presenteras som egen kultur med egna vanor och egen historia i Finland.

Ett ytterligare exempel på faktakunskap är en hallonruta om Finlands städer (*HB 1–2* 2019:27). I rutan redogörs för att många städer i Finland har namn på svenska och exempel på dessa ges. Därtill ges en länk till *Institutet för de inhemska språkens* nätsida för svenska ortnamn i Finland där man kan hitta mer information. I denna hallonruta framhävs hur det svenska språket syns i Finland. Informationen baserar sig på faktakunskap och fokuserar på ordförråd. Om länken till *Institutet för de inhemska språkens* nätsida ges inte några uppgifter, och inga tips ges hur länken kan användas i undervisningen. Kulturrutan förmedlar således allmän information om finlandssvenskhet men den behandlas inte med egna reflektioner om temat.

Finskhet synliggörs i delen *sanat i Suomeksi 9* (2018: 33) med explicit information om Finlands utbildningssystem, från småbarnspedagogik och förskoleundervisning till tredje stadiets utbildning, med möjligheter till doktorsexamen och licentiatexamen. Finlands utbildningssystem och dess olika alternativ är sålunda något som skildrar finskheten. Informationen är faktabaserad och egna reflektioner efterfrågas när det frågas vilket alternativ eleven inriktar sig mot. I samma del *sanat (Suomeksi 9* 2018: 35) finns det också en uppgift om branscher och yrken i Finland. I uppgiften ska eleven sortera yrkena under rätta branscher, och det konstateras att det finns yrken inom många branscher i Finland. Ett exempel på en bransch i uppgiften är jord- och skogsbruk. Sammanlagt finns det 46 yrken i uppgiften som exempelvis polis, läkare, lärare, massör och bilmontör. Dessa branscher och yrken skildrar det finska samhället och presenterar arbetet som en del av finskheten och vardagen. Informationen ges explicit och baserar sig på faktakunskap. Intressant är att man har valt att presentera Finlands utbildningssystem, branscher och yrken vilka redan kan anses vara bekanta för lärobokens målgrupp. Information presenteras på ett så sätt att den kan antas vara riktad till någon som inte har förhandsinformation om temat. Med andra ord presenteras information om finskhet som om läroboken skulle vara en lärobok i främmande kultur. Detta kan förmodligen också ha orsakats av att läroboken ifråga är en lärobok i språk som fokuserar på aspekter om språkinlärning och ordförråd.

Vidare synliggörs finskhet i *Suomeksi 9* (2018: 126) genom att använda Finlands karta som ett exempel. I en inforuta om Finlands riksdag (*Suomeksi 9* 2018: 126) redogörs för att riksdagen är Finlands parlament som har som uppgift att stifta lagar och att det finns 200 riksdagsledamöter i riksdagen. Här framkommer finskhet i geografisk och samhällelig faktakunskap genom att det visas en karta över Finland samt att det

presenteras allmän information om Finlands riksdag. Information om finskhet ges explicit utan några möjligheter att reflektera över sina egna erfarenheter.

I Aiskus bloggtext om sin och Ilmaris utflykt till Helsingfors (*Suomeksi 7* 2016: 118–119) synliggörs information om finskhet både explicit och implicit. De platser som Aisku och Ilmari besöker är exempelvis Kajsaniemi botaniska trädgård, Sveaborg och Kiasma. I denna text framkommer finskhet genom att Finlands huvudstad Helsingfors och dess olika sevärdheter beskrivs. Sättet att presentera och skildra stadens sevärdheter i boken kan tolkas så att målgruppen för boken redan antas veta något om Helsingfors och i dessa fall synliggörs finskhet implicit utan någon förklaring. Exempelvis sägs det explicit att Kiasma är ett museum för modern konst, men södra hamnen och salutorget nämns implicit i texten utan att det ges någon närmare förklaring. Med andra ord kan det antas att kunskap om Finlands huvudstad och dess sevärdheter är något som tillhör finskheten. Valet att synliggöra finskhet med sevärdheter kan även tolkas så att boken är riktad till personer som inte känner till Helsingfors. Dock är det möjligt att mest fokus ligger på inläring av ordförrådet i texten.

Typiskt för kategorin realia är att det sällan ges möjlighet till egen reflektion vad gäller finlandssvenskhet eller finskhet. I *HB* finns det inga uppgifter som kräver reflektion. *Suomeksi 7* (2016: 108) däremot innehåller en text där det ges explicit grundfakta om Finland men där det även ingår en uppgift som erbjuder möjlighet till reflektion. I uppgiften ska man skriva en text om Finland där finskhet tematiseras. Eleverna ska använda olika realia-relaterade ord som t.ex. saaristo (sv. *skärgård*), asukas (sv. *invånare*) och virallinen kieli (sv. *ett officiellt språk*) (*Suomeksi 7* 2016: 117). Finskhet synliggörs genom att eleven ska tillämpa allmän faktakunskap om Finland. Dessutom får hen även möjlighet att reflektera över sina egna kunskaper och erfarenheter om Finland och själv bestämma vad hen skriver i uppgiften.

Intressant är att identitetsfrågor inte synliggörs i någon av läroboksserierna vad gäller kategorin realia. Identitetsfrågorna tas inte upp i hallonrutorna, uppgifterna eller texterna. Detta betyder att den finska eller finlandssvenska språkgruppen inte heller relateras till varandra i läroböckerna. Vidare behandlas inte heller de övriga befolkningsgrupperna i Finland.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att informationen om finskhet och finlandssvenskhet synliggörs mest explicit och i form av faktakunskap i båda läroböckerna i kategorin realia. Innehållet i kategorin är mycket olika i läroböckerna

vilket troligen beror på att läroböckerna är avsedda för olika nivåer och inlärare med olika språkkunskaper. *Suomeksi* presenterar mest information om samhällliga teman som utbildning, arbetsliv och riksdag, och *HB* aspekter om hur det svenska språket syns i Finland. *HB* presenterar inte någon information om finlandssvenska sevärdheter eller samhälllig information medan det i *Suomeksi* inte återfinns någon allmän information om hur det finska språket syns i samhället. Läroböckernas olika teman åskådliggör också hur språkinläring och ordförråd framhävs i allmänhet och i stället för språkgrupps- och identitetsfrågor. Detta kan även tolkas så att information om finskhet presenteras för en målgrupp som inte har någon förhandsinformation om landet. Uppgifterna i *Suomeksi* baserar sig mest på texter eller *Sanat*-delen, medan *HB*-läroböckerna utgår från information som kan hittas på nätet. *Suomeksi* ger också möjligheter till elevernas egna reflektioner. Härnäst övergår jag till att redogöra för innehållet i kategorin populärkultur som också är en gemensam kategori för båda läroböckerna.

7.2.2 Populärkultur

Populärkultur är ett diffust samlingsbegrepp som ofta används i flera betydelser och som en motsats till s.k. högre kultur, skriftkultur och finkultur. Begreppet kan associeras med utbudets kvantitet och räckvidd samt distributionsformerna som t.ex. i masslitteratur och modern kultur som TV, video eller digitala medier. (NE 2020) I båda läroboksserierna framkommer kategorin populärkultur i uppgifter. I *HB*-böcker synliggörs finlandssvenskhet i populärkultur också i samband med hallonrutor, videor och musiktips. I *HB* framkommer kategorin i alla tre läroböckerna medan *Suomeksi* behandlar temat endast i en lärobok. Finskhet presenteras tydligast i texten *Kulttuurin kehdossa* (sv. i kulturens vagga) och dess uppgifter (*Suomeksi 9* 2018: 150–170).

I kategorin populärkultur ingår belägg på och beskrivningar av olika finska och finlandssvenska populärkulturella fenomen i läroböckerna. Teman som behandlas i *HB* är finlandssvenska kända populärkulturella personer, musik, tv och media. I *Suomeksi* behandlas tecknade serier, musik, tv och filmer. Informationen synliggörs både implicit och explicit i *HB* men endast explicit i *Suomeksi*. I båda läroboksserierna baseras informationen på faktakunskap och det ingår antaganden gällande finskhet och finlandssvenskhet. I det följande ger jag exempel på olika belägg i kategorin och analyserar dessa.

Finlandssvenskhet synliggörs i *HB 3–4* (2019: 20) genom kändisar. I boken presenteras exempelvis ett känt gaypar Jonas Gardell och Mark Levengood i en hallonruta. Sist i rutan ställs en fråga ”Visste du att Mark är finlandssvensk?”, dvs. informationen är explicit. Dessutom finns en QR-kod som öppnar en frågesport om populärkultur, dvs. en del av informationen ges skilt från läroboken på nätet. I den presenteras en ytterligare finlandssvensk person, nämligen Isac Elliot, och hans modersmål efterfrågas i frågesporten. I dessa exempel synliggörs sålunda finlandssvenskhet med presentation av kända finlandssvenska personer explicit med faktakunskap. Ett ytterligare exempel på fenomenet är en hallonruta i *HB 1–2* (2019: 8) där finlandssvenskhet presenteras explicit med allmänna fakta om en känd finlandssvensk person Tove Jansson men där även tidigare kunskaper förutsätts. Hallonrutan inleds med frågan ”Du vet väl att Mumin pratar svenska?” Här görs ett antagande om att eleven känner till att Mumin pratar svenska vilket återges med ordet *väl* men samtidigt ges också information om att mumin pratar svenska. Med andra ord synliggörs finlandssvenskhet genom presentation av en känd finlandssvensk person, Tove Jansson, och genom att det också framhävs att hon var finlandssvensk. Eleven antas dock även ha några förkunskaper om finlandssvensk populärkultur. De nämnda kändisarna ger ansikte åt finlandssvenskheten i läroboken. Information om finlandssvenska kändisar både konkretiserar finlandssvenskheten och den finlandssvenska befolkningsgruppen.

Finlandssvenskhet synliggörs också med Mumintemat i *HB*. Mumin behandlas implicit i en av uppgifterna i en nordisk frågesport i *HB 1–2* (2019: 21). Där ställs en fråga om vad *Nipsu* heter på svenska. Frågan fokuserar således på ordförrådet inte på kulturen. I uppgiften finns sammanlagt tio frågor där en fråga behandlar finlandssvenskhet, och de andra gäller andra nordiska teman. I frågesporten synliggörs finlandssvenskhet implicit för Muminns originalspråk är svenska och den finlandssvenska författaren tas inte upp i uppgiften. Här har läraren ansvaret att förklara för eleverna att Mumin är något som skildrar den finlandssvenska kulturen.

Musiktips är ett sätt att synliggöra finlandssvenskhet i *HB 3–4* och i *HB 5–6*. Information om finlandssvenskhet framkommer implicit för det förklaras inte att de artister som tas upp är finlandssvenska artister, vilket ger läraren ansvaret att påpeka detta för eleverna. I *HB 3–4* (2019: 7) ges tips på finlandssvenska artister som t.ex. *Kaj* med låten *Kom ti byin* och om *Redrama* och *Jesse P* med låten *Måndag till söndag*. Låten *Kom ti byin* tipsas också i *HB 5–6* (2019: 22). I läroboksserien behandlas dessa endast som

musiktips och det finns inte några uppgifter eller möjligheter till egna reflektioner om låtarna. Detta kan bero på att meningen är att använda dem som stämningsskapare innan en ny video behandlas då musiktipsen är placerade i samband med videor i *HB*-böckerna. Detta bidrar dock till bilden av musiktips som skilt extramaterial i läroboken. Musiktips synliggör ändå den finlandssvenska populärkulturen och ger samtidigt exempel på finlandssvensk musik till elever.

Finskhets synliggörs också med temat musik i *Suomeksi*. Det presenteras två versioner av samma låt, dvs. *Sata Salamaa* av Vicky Rosti och av Antti Tuisku i *Suomeksi 9* (2018: 152–153). I en uppgift senare i boken (*Suomeksi 9* 2018: 159) ska man lyssna på låtarna och svara på frågor om stämningen, temat och olikheterna i låtarna. Det ges med andra ord en möjlighet till reflektion. Finskhets synliggörs här med en populär finsk låt, som exempel på finskspråkig musik.

Finskhets i kategorin populärkultur synliggörs därutöver i *Suomeksi* genom att behandla karaoke och ett finskt tv-program. I *Suomeksi 9* (2018: 152) konstateras och därmed antas att finländare är ivriga karaokesångare och att det finns några låtar vars text varje finländare kan utantill. Med andra ord presenteras karaoke som något som är typiskt för finländare och finskhets och att det finns låtar som varje finländare kan. Detta kan bidra till stereotypiskt tänkande enligt vilket det inte finns variation inom den finska språkgruppen. Vidare presenteras tv-serien *Vain elämää* som har visats i finsk tv och där artister gör olika versioner av varandras låtar. I uppgiften söker eleverna låtar som man har gjort nya versioner av och svarar på frågor om t.ex. vilka artister som framför låten, när den ursprungliga versionen har utkommit och vad låten berättar om. Tv-programmet presenteras som ett exempel på finskhets i populärkultur med en möjlighet till egna tankar och tolkningar.

Finskhets synliggörs också i en uppgift om finska filmer i *Suomeksi 9* (2018: 162). I uppgiften söks trailrar från inhemska filmer och väljs en som är intressant. Efter det tar man reda på dess grundfakta, exempelvis vad filmen heter, när den har blivit färdig och vad det var i trailern som fick en att bli intresserad av den, vilket ger utrymme till elevens tankar om temat. Finskhets synliggörs här med inhemska filmer som ett populärkulturellt fenomen och med möjlighet till egen reflektion.

Ett illustrativt exempel på kategorin utgörs av en video om temat finlandssvenska medier (*HB 5–6* 2019: 229) där informationen framkommer explicit, med faktakunskap, samt med ett antagande om tidigare kunskaper. Videon börjar med satsen ”Du vet förstås

att Finland är tvåspråkigt.” där det görs ett explicit antagande om att eleverna vet att Finland är ett tvåspråkigt land. I videon redogörs för att medier finns både på svenska och finska i Finland och att *Yle* har många tv-program på svenska som till exempel *Efter nio*. Som exempel på svenskspråkig radio ges *Yle X3M* och *Yle Vega*. Därtill presenteras exempel på svenskspråkiga tidningar i Finland som *LL Bladet* och *Åbo Underrättelser*. Vidare redogörs det för att det finns många nya medier på internet, till exempel Youtube-kanaler på svenska i Finland. Tv på svenska behandlas redan i *HB 1–2* (2019: 81) där det delvis ges samma information som i videon. I samband med svenskspråkig tv, radio och tidningar framkommer finlandssvenskhet genom att medier behandlas på ett brett sätt och att det visas och ges information om hur tvåspråkigheten syns i medierna i Finland. Intressant är att finlandssvenskhet dock också synliggörs med antagandet att eleven känner till att Finland är tvåspråkigt fast detta inte tidigare direkt angetts i läroboken (jämför med hallonrutan *Svenskan i Finland* i avsnitt 7.2.1.).

Finlandssvenskhet framkommer också implicit med temat svenskspråkig media i Finland där fokuset ligger på allmän presentation av tidningarna. Finlandssvenska medier behandlas i en uppgift i *HB 5–6* (2019: 213). Exempelvis nämns tidningen *Vasabladet*. I den bild som anknyter till uppgiften finns dock enbart sverigesvenska tidningar vilket ger mer utrymme till dem i uppgiften. Här synliggörs finlandssvenskhet implicit för det förklaras inte direkt om tidningarna är finlandssvenska eller sverigesvenska vilket betyder att läraren har ansvaret att göra skillnad mellan de finlandssvenska och sverigesvenska tidningarna. Finlandssvenskhet synliggörs med presentation av svenskspråkiga tidningar i Finland men denna information kan även bli obeaktad om det inte görs skillnad mellan sverigesvenska och finlandssvenska tidningar.

Temat tidningar behandlas också i *Suomeksi* med fokus på serietidningar. Finskhet i kategorin populärkultur synliggörs genom att det i en uppgift presenteras explicit en av Finlands populäraste serietidningar, *Kalle Anka*. I uppgiften (*Suomeksi 9* 2018: 157) ska eleven läsa en *Kalle Anka* serietidning och svara på frågor som bland annat gäller varför serietidningen är så populär i Finland. Tidningen tas upp som en del av finskhet och finländares läsvanor. Även en möjlighet till egen reflektion ges. Finskhet synliggörs här sålunda med en presentation av en populärkulturell serietidning i Finland. Serietidningar framkommer också explicit som en del av finskhet med ett exempel på en tecknad serie där det ges en möjligheter till reflektion. Den tecknade serien (*Suomeksi 9* 2018: 151) återfinns i bild 1.



Bild 1 Exempel på kategorin populärkultur: Petri Hiltunens tecknade serie om Väinämöinen (Suomeksi 9 2018: 151 © Schildts & Söderströms/Petri Hiltunen)

Jag här räknat denna tecknade serie om Kalevala till både kategorin högkultur och populärkultur eftersom Kalevala är ett högkulturellt fenomen men tillhör här även det populärkulturella fältet. Att Kalevala inte är något helt dött kulturhistoriskt fornminne, utan konstnärer får intryck av det ännu idag konkretiseras i Petri Hiltunens tecknade serie. I serien beskrivs hur det skulle se ut om Väinämöinen skulle komma tillbaka till Finland efter tusentals år. Väinämöinen får en man som motsätter sig mångkulturalitet att erkänna att hakkorset ursprungligen är en tysk symbol och att Finlands symbol, lejon, bor i Afrika. Här framkommer finskhet genom Finlands nationalepos Kalevala som populariseras och dess inverkan på Finlands kultur framkommer ännu idag. Temat fortsätter i uppgifter där meningen är att reflektera över den tecknade serien exempelvis med följande frågor: "Är den tecknade serien aktuell? Varför? Varför är Kalevala så viktig i Finland? Hur Kalevala syns nuförtiden i vardagen eller annars?" I frågorna går man djupare in i hur Kalevala syns i den finska kulturen och eleven får en möjlighet att reflektera över sina egna erfarenheter och tankar om temat och samtidigt också om Kalevala som en del av finskheten.

Det kan konkluderas att finlandssvenskhet framkommer både explicit och implicit i *HB* medan finskhet framkommer explicit i alla förekomster i *Suomeksi*. Informationen baserar sig på fakta i båda läroboksserierna. Innehållet i kategorin liknar delvis varandra i båda läroböckerna för båda innefattar teman media, tv och musik. Skillnaden mellan

inlärningsnivåerna syns således inte så tydligt i denna kategori. Läroböckernas innehåll skiljer sig också i kategorin för *HB* synliggör finlandssvenskhet med kändisar och *Suomeksi* finskhet med filmer. Med andra ord behandlar *Suomeksi* inte finskhet med kändisar eller andra tidningar än tecknade serier. *HB* synliggör inte finlandssvenskhet med filmer. *HB*s sätt att behandla musik kan bidra till att tolka musiktips som skilt extramaterial. I *HB* antas det också att eleven har förhandsinformation om att Finland är ett tvåspråkigt land och att eleven vet att Mumin pratar svenska. I *Suomeksi* utgår man ifrån att alla finländare är ivriga att sjunga karaoke och kan vissa låtar utantill vilket skapar en stereotypisk bild om den finskspråkiga befolkningsgruppen. Identitets- eller språkgruppsfrågor synliggörs inte i kategorin. Det finns fler uppgifter i kategorin *Suomeksi 9* jämfört med *HB*, och *Suomeksi 9* har också uppgifter där egna tankar och reflektioner kring temat efterfrågas. *HB*s frågor är enbart faktabaserade eller ja-nej-frågor. I det följande presenteras kategorin högtider och traditioner.

7.2.3 Högtider och traditioner

En gemensam kategori för båda läroboksserierna är också högtider och traditioner. Högtid är ”något som i allmän eller speciell bemärkelse går utöver eller skiljer sig från livets vardag” och tradition ”det mångdimensionella sociala arv som överlämnas från släkte till släkte” (NE 2020). I båda läroboksserierna återfinns belägg på kategorin i uppgifter. Finlandssvenskhet synliggörs genom högtider och traditioner även i bilder och hallonrutor. Finska högtider och traditioner framkommer i lärobokserien i delen *sanat* (sv. ord) och i en text. Båda läroboksserierna behandlar finska och finlandssvenska högtider och traditioner i två av de totalt tre läroböckerna, alltså i *Suomeksi 7* och *Suomeksi 9* och i *HB 1–2* och *HB 3–4*. I det följande ger jag exempel på olika belägg i kategorin och analyserar dessa.

Finlandssvenskhet synliggörs med högtiden och traditionen Lucia i *HB*. I *HB-1-2* (2019: 99) förekommer en bild om Luciatraditionen i samband med uppgift om släktord. Denna presenteras i bild 2.



Bild 2 Belägg i kategorin högtider och traditioner i HB 1–2 (HB 1–2: 99 ©Sanoma Pro/Mostphotos)

I bilden finns det förmodligen en mamma med sina två barn. Det ena barnet har klätt ut sig till Lucia och det andra till stjärngosse. Finlandssvenskhet synliggörs implicit och visuellt genom Lucia-traditionen. Kulturinformationen i denna bild förklaras inte närmare vilket betyder att läraren har ansvaret för att göra det på lektionen.

Lucia presenteras närmare i *HB 3–4* (2019: 12) där det konstateras att Lucia är en viktig helgdag i Sverige och i Svenskfinland. Det är viktigt att notera att Lucia-traditionen också kan tänkas tillhöra den svenska kulturen vilket betyder att information om både svenskhet och finlandssvenskhet framkommer här. I hallonrutan ges allmän information om hur Luciadagen firas, och exempelvis Luciatåget beskrivs. I hallonrutan finns dessutom en QR-kod som öppnar en frågesport om Lucia. Här är fokus på att förmedla fakta. Vidare har *HB 3–4* (2019: 103) en uppgift om mat som behandlar Luciadagen. I uppgiften ska man söka efter recept för bakelser och finlandssvenskhet framkommer genom att bakelsen lussekatt nämns. Finlandssvenskhet framkommer implicit då denna bakelse är en viktig del av traditionen men detta anges inte explicit. Det förblir lärarens ansvar att förklara för eleverna att man brukar äta lussekatter på Luciadagen i Svenskfinland och i Sverige. Finlandssvenskheten synliggörs genom att presentera Lucia-traditionen med såväl explicit som implicit information och faktabaserade frågor.

Finlandssvenskhet synliggörs också med högtiden Runebergsdagen och traditionerna kring den. I en hallonruta i *HB 1–2* (2019: 12) presenteras Johan Ludvig

Runeberg som Finlands nationalskald, författare och poet och Runebergsdagen presenteras explicit. I hallonrutan konstateras det exempelvis att Runeberg har skrivit texten till *Vårt Land*, på finska *Maamme*, och det påpekas att Finlands nationalsång ursprungligen skrevs på svenska. Här framkommer informationen om Runebergs modersmål, svenska, implicit, dvs. att Runeberg var finlandssvensk, vilket betyder att läraren har ansvaret att påpeka detta för eleverna. I rutan finns också en QR-kod där eleven kan testa sina kunskaper om Runeberg. Runeberg nämns även i HB-böckernas uppgifter, och en uppgift om olika festdagar behandlar Runebergsdagen i *HB 1–2* (2019: 136). Meningen är att hitta dagens datum på nätet. *HB 3–4* (2019: 12) har också en liknande uppgift där Runebergsdagen nämns. I uppgiften fylls i månader när olika festdagar firas varefter eleven får söka på nätet vad man firar under festdagarna. Finlandssvenskhet synliggörs genom presentation av en känd finlandssvensk person och allmänna fakta om dagen då han firas. Informationen framkommer både explicit och implicit, baseras på faktakunskap samt faktabaserade frågor.

Ett exempel på hur finskhet synliggörs i *Suomeksi 9* (2018: 140–141) med finska högtider och traditioner är en text där olika finska kulturevenemang presenteras. De traditionella platser och evenemang som nämns i texten är exempelvis Kaustinen Folkfestival och Ukkohallas VM-spel för kärrfotboll. Alla presenteras inte mer precist utan nämns endast i förbigående vilket kan tolkas så att eleven antas redan känna till vad evenemangen handlar om. Vidare listas sommarenemang och -festivaler på det egna området i en uppgift (*Suomeksi 9* 2018: 147), och i en annan uppgift behandlas underliga evenemang och tävlingar i Finland. Som exempel på dessa ges kärringbärning, sjöinnebandy och sommarpimpel. I detta sammanhang framkommer finskhet och dess karaktär genom att de många olika speciella och kända kulturevenemangen i Finland, och samtidigt också olika städer runt om i Finland, beskrivs. Informationen är faktabaserad och explicit. Perspektivet kan också här karakteriseras som Finland utifrån, för dem som inte känner till Finland.

Kulturevenemang synliggör också finlandssvenskhet i *HB*. Ett exempel på detta är en uppgift där eleverna ska söka information om olika evenemang och skriva på svenska vad evenemangets tema är samt var och när evenemanget ordnas (*HB 3–4* 2019: 196). I uppgiften nämns ett finlandssvenskt evenemang, *Stafettkarnevalen*, där svenskspråkiga skolor i Finland deltar i. Informationen framkommer här explicit i den faktabaserade uppgiften.

I *Suomeksi 7* (2016: 215–216) presenteras även finska traditionella maträtter och fester i *sanat*-delen, *Maukasta pyhää!* (sv. *Läcker helg!*), som en beskrivning av finskhet. Mat och festtider som firas i Finland beskrivs med hjälp av ordförråd, men eleven får även reflektera över sina egna erfarenheter när det frågas om olika traditioner firas på samma sätt hos eleven som det presenteras i boken. De fester som presenteras är allmänna och firas även i andra länder som t.ex. jul. Att dessa tas upp kan dock förklaras med att det här fokuseras på ordförråd. Information om mat som brukar ätas på dessa fester och matordförråd presenteras explicit, men övrig information om själva festerna framkommer implicit, dvs. högtiderna förklaras inte närmare. Detta kan bero på att dessa fester kan tänkas vara traditionella och bekanta för elever. Finskhet synliggörs således både explicit och implicit vad gäller traditionella högtider och fester.

Intressant är att identitetsfrågor inte heller här tas upp i någon av läroboksserierna. Den finska eller finlandssvenska språkgruppen och deras högtider och traditioner relateras inte heller till varandra i läroböckerna. Vidare behandlas inte andra befolkningsgrupper i Finland.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att finlandssvenskhet och finskhet synliggörs både explicit och implicit i läroböckerna vad gäller högtider och traditioner. Informationen i båda läroböckerna baseras mest på faktakunskap. När läroboksserierna jämförs med varandra framkommer flera skillnader inom denna kategori som kan orsakas av att *HB* och *Suomeksi* är avsedda för olika nivåer. Gemensamt är att det i båda läroboksserierna presenteras kulturevenemang. I *Suomeksi* återges många olika allmänna högtider som också firas i andra länder. Vidare redogörs för kulturevenemang och traditioner mycket kort, implicit och med fokus på ordförråd. Intressant är att mycket typiska finska högtider som exempelvis självständighetsdagen eller Kalevala-dagen inte tas upp i *Suomeksi*. Detta beror förmodligen på att fokuset vad gäller högtider ligger på matordförråd och dessa högtider inte har några speciella maträtter. I *HB*-läroböckerna har det valts ett mindre antal finlandssvenska traditioner och högtider och de beskrivs mer precist och fokuset ligger på att förmedla fakta om Lucia och Runebergsdagen. Läroböckernas olika teman, fokus på ordförråd och fakta åskådliggör också hur språkinläring och ordförråd framhävs i allmänhet och i stället för språkgrupps- och identitetsfrågor. *Suomeksi*-läroboksserien behandlar även egna erfarenheter och möjligheter till reflektion ges. *HB*-läroböckerna har uppgifter och frågor där svaret söks på nätet. I det följande presenteras den sista gemensamma kategorin, språk.

7.2.4 Språk

I detta avsnitt behandlas kategorin språk som innefattar belägg på den svenska som talas i Finland, dvs. finlandssvenska samt det finska språket och variationen mellan den muntliga och skriftliga finskan dvs. skriftspråk och talspråk. I båda läroboksserierna framkommer kategorin språk i uppgifter. Kategorin återfinns dessutom i *HBs Hjälpl!*-rutor, videor, hallonrutor och bildlexikon och i *Suomeksi* i *Kieliviisas*-rutor och uppgifter. Alla läroböckerna synliggör finlandssvenskhet och finskhet med kategorin språk. Ingendera av läroböckerna ger några möjligheter till egen reflektion i kategorin.

Kategorin språk är den största kategorin i HB-läroboksserien vilket betyder att kategorin har en betydelsefull roll i hur finlandssvenskhet framkommer i läroböckerna. Finlandssvenska beskrivs med särdragen i uttal, ordförråd och dialekter. Därtill jämförs finlandssvenska med sverigesvenska och det visas hur språket, dvs. i detta fall finlandssvenska, syns i det omgivande samhället som en del av finlandssvenskhet i Finland. I *Suomeksi* utgör kategorin språk den femte största kategorin. Det skildras hur skrift- och talspråk skiljer sig i olika situationer, och på detta sätt konkretiseras det också att det finns två skilda system i det finska språket beroende på om språket används skriftligt eller muntligt. I båda läroboksserierna är beläggen i kategorin språk mest explicita och baserar sig på faktakunskap. Implicita belägg framkommer dock även i *HB*. I det följande ger jag exempel på olika belägg i kategorin och analyserar dessa.

Finlandssvenskhet synliggörs explicit genom att finlandssvenskt uttal och dess särdrag i beskrivs i en *Hjälpl!*-ruta i *HB 1–2* (2019: 19, 38). Finlandssvenskheten beskrivs därtill med skillnader mellan sverigesvenskt och finlandssvenskt uttal. Detta synliggör att det finlandssvenska uttalet karakteriserar den finlandssvenska befolkningsgruppen. I rutan beskrivs det finlandssvenska uttalet med exempelorden *tjugo* och *sju* och detta görs i jämförelse med det sverigesvenska uttalet. Dessutom finns det uppgifter som behandlar uttal där skillnaden behandlas explicit. I *HB 1–2* (2019: 116) förklaras skillnaden hur *k* uttalas i finlandssvenska och sverigesvenska genom att lyssna på och upprepa exempelord.

Språkanvändning beskrivs också explicit från en annan synvinkel i en *Kieliviisas* - inforuta (*Suomeksi 7* 2016: 13). Det påpekas att det finska talspråket skiljer sig från skriftspråket och detta beskrivs också mycket omfattande med flera olika faktabaserade exempel i läroboksserien (se också t.ex. *Suomeksi 7* (2016: 104), *Suomeksi 8* (2017: 15), *Suomeksi 9* (2018: 15) & *Suomeksi 9* (2018: 19–20)). I inforutan i *Suomeksi 7* (2016: 13)

ges exempel på talspråklig finska som ”Mä kysyn” (sv. *Jag frågar*). Nedanför inforutan finns en övning om talspråk och skriftspråk där orden placeras under rätt rubrik beroende på om det är fråga om talspråk eller skriftspråk. Dessutom måste eleven ändra talspråkliga satser till skriftspråk, däremot övas detta inte tvärtom. Likadana övningar finns också i *Suomeksi 7* (2016: 104) och *Suomeksi 9* (2018: 19–20). Fokuset ligger sålunda på att öva språkriktighet i det finska skriftspråket. Detta kan dock också tolkas på så sätt att talspråk anses vara mer bekant än skriftspråk eller att det är viktigare att kunna skriftspråk i skolsammanhang. Ett ytterligare exempel på fenomenet är när talspråket också beskrivs i en Kieliviisas- inforuta i *Suomeksi 7* (2016: 54). Det förklaras att små interjektioner (*lyhyet äännähdykset*) är typiska i det finska talspråket som t.ex. *oi* och *täh*.

Finlandssvenskhet synliggörs också implicit som förståelse mellan olika nordiska språk. I en video i *HB 1–2* (2019: 84) är en av bokens karaktärer, Mikaela, på ett nordiskt ridläger i Oslo och talar svenska med en norsk tjej som talar norska. Finlandssvenskhet framkommer här implicit eftersom det inte påpekas att språken är olika i samband med videon eller annars i läroboken. Detta betyder att det förblir lärarens ansvar att framhäva detta i undervisningen.

Finlandssvenskhet åskådliggörs därtill explicit med finlandssvenska dialekter i *HB*. Hallonrutan *Finlandssvenska dialekter* (HB 3-4 2019: 8) presenterar materialet *Spara det finlandssvenska talet* som är insamlat av Svenska litteratursällskapet i Finland (SLS). I materialet ingår språkprov på de olika finlandssvenska dialekterna och varianterna i Finland varmed finlandssvenskhet synliggörs. Vidare framhävs att svenska språket uppvisar variation i landets olika delar. Det ges en länk till materialet, och poängteras att man kan hitta och lyssna på nyare och äldre dialektljudprov från olika orter i Svenskfinland, och på detta sätt ges tips hur materialet kan användas i undervisningen. Att det inte finns några uppgifter om materialet visar att kulturrutan endast förmedlar allmän information och inte ger några möjligheter till egna reflektioner om temat.

Finlandssvenskhet synliggörs mer precist med en explicit beskrivning av en särskild språklig variant av finlandssvenskan, m.a.o. en finlandssvensk dialekt i en Tomppa testarvideo (*HB 5-6* 2019: 115). Det ges bl.a. information om att finlandssvenskar pratar på ett lite olika sätt beroende på var de bor och ändå kan byta till den standardspråkliga varianten av svenska. Grundfakta om Österbotten ges i videon. Det förklaras att österbottniska är en ganska speciell dialekt på Österbotten, dvs. den refereras till som en och gemensam dialekt på området. Detta kan bero på att man vill presentera särdragen i språket på en

mer allmän nivå varför variationen inom österbottniskan inte noteras. Detta kan bidra till stereotypiskt tänkande. De dialektala särdragen presenteras med exempel i videon. Exempelvis noteras det att en del ord blir helt annorlunda i österbottniskan, dvs. *det* blir /he/ och satsen ”*det är roligt*” blir ”*he e rouli*”.

I en hallonruta i *HB 3–4* (2019: 88) synliggörs finlandssvenskhet med att påvisa skillnader mellan det sverigesvenska och det finlandssvenska restaurang- och kaféordförrådet. Då dessa språkvarianter jämförs med varandra konkretiseras det faktum att finlandssvenska är en egen språklig variant av svenskan. Det finns en lista med ord som först är på finlandssvenska och sedan på sverigesvenska. Exempelvis presenteras orden *kakao* och *varm choklad*. Senare i ett av bokens bildlexikon om temat (*HB 3-4* 2019: 90–91) finns bara sverigesvenska ord. Till temat hör också en uppgift (*HB 3-4* 2019: 102) där man grupperar kafé- och restaurangsordförråd under den finska eller den svenska flaggan beroende på om de används i sverigesvenska eller i finlandssvenska. Ett annat bildlexikon (*HB 5-6* 2019: 61), som redogör för skillnader mellan finlandssvenska och sverigesvenska ord, behandlar det sverigesvenska verbet *bada* (*i sjön*) och det finlandssvenska verbet *simma* (*i sjön*). Dessa skillnader mellan det sverigesvenska och finlandssvenska ordförrådet fokuserar således på igenkännande av den rätta språkliga varianten och kafé- och restaurangsordförråd.

Vidare synliggörs finlandssvenskhet implicit i ett annat exempel på ordförrådet (*HB 3–4* 2019: 58). I en video träffar en finskspråkig flicka, Maria, en tvåspråkig pojke som heter Anton i ett kafé i Åbo. Anton beställer stort kaffe och en örfil. I videon framkommer finlandssvenskhet implicit för Anton beställer på svenska i en tvåspråkig stad samt använder det finlandssvenska ordet *örfil* istället för det sverigesvenska *kanelbulle*. Här har läraren ansvaret att påpeka ordvalets betydelse för eleverna.

Finlandssvenskhet synliggörs ytterligare i jämförelse med sverigesvenska och finlandssvenska vad gäller ordförråd i en annan Tomppa testar-video (*HB 5-6* 2019: 199). I videon lär sig Tomppa finlandssvenska och på detta sätt synliggörs finlandssvenskhet och den språkliga varianten finlandssvenska presenteras mer exakt. Finlandssvenska relateras till språken sverigesvenska och finska, och det förklaras att det är finlandssvenskarna som brukar förstå båda varianterna av svenska. Dessutom påpekas det bland annat att användningen av finska ord i finlandssvenska och blandning av svenska och finska är vanligt såsom i orden *kiva* (sv. *kul*) och *jättekiva* (sv. *jättekul*). I videon tas det upp finlandssvenska ord som svenskarna inte förstår. Exempel på dessa ord som

presenteras är *en läsk* (sv) och *limu* (fsv) samt *pommes frites* (sv) och *franskisar* (fsv). Dessa ord är delvis de samma som också framkommer i de andra HB böckernas uppgifter, bildlexikon och hallonrutor. Sist poängteras att det kan bli problem om man använder finlandssvenska ord i Sverige men att finlandssvenskarna brukar förstå de sverigesvenska uttrycken. Följaktligen framkommer finlandssvenskhet som kunnande av båda varianterna av svenskan.

Finlandssvenskhet synliggörs dessutom med språkliga landskap i kategorin språk i *HB*. I *HB* beskrivs hur språkliga landskap syns i gatuskyltar och svenskspråkig verksamhet. I en hallonruta om Helsingfors i *HB 1–2* (2019: 45) presenteras staden som en tvåspråkig stad där gatuskyltarna finns både på finska och svenska, och information om stadens svenskspråkiga verksamhet, exempelvis om en svenskspråkig teater, ges. Här synliggörs språkliga landskap i samband med information om staden, och kategorin tillhör även kategorin realia. Sist i rutan finns en fråga om vilken som är din favoritplats i Helsingfors som kan diskuteras med elever i klassen, men frågan fokuseras inte på hur svenskan syns i Helsingfors. Finlandssvenskhet synliggörs med en presentation om Helsingfors samt hur svenskan syns i Finlands huvudstad. Detta görs med faktakunskap.

Ett annat belegg på språkliga landskap presenteras i en video i *HB 1–2* (2019: 138) där språkliga landskap framkommer implicit i klädsel. I videon befinner man sig i Vasa, och Mickan är huvudpersonen i videon. Mickan har en t-tröja med texten finlandssvenska gymnastikförbundet som fungerar som ett språkligt landskap i videon. Den visar att Mickan är finlandssvensk och att Vasa är ett tvåspråkigt område i Finland. På detta sätt framkommer finlandssvenskhet i videon implicit. Detta betyder att informationen kan förbli onoterad, och läraren har ansvaret för att ta upp finlandssvenskheten i videon.

En annan video i *HB 1–2* (2019: 162) visar också Finlands två språk i videon med ett språkligt landskap i en produkt. Bild 3 illustrerar det språkliga landskapet i videon.



Bild 3 Ett språkligt landskap i en video i *HB 1–2* (*HB 1-2 2019: 112*).

I videon visas en Pingvin-glasstrut av det finländska företaget Valio. Smaken i glasstruten heter *kuningatar* på finska (sv. *drottning*), och videons huvudperson Onni kommer ihåg vad Drottninggatan betyder på grund av glasstruten. I denna video framkommer Finlands tvåspråkighet och hur språket syns i omgivningen, närmare i produkter, implicit. Även här är det läraren som ska hjälpa eleverna med att notera denna information om finlandssvenskhet.

Finlandssvenskhet synliggörs sist i det språkliga landskapet med vapen i *HB*. Det sista belägget är en uppgift i *HB 3–4* (2019: 170) där det konstateras att många städer har ett svenskspråkigt namn i Finland. Meningen är att skriva det rätta svenskspråkiga namnet med det finskspråkiga namnet. Det språkliga landskapet framkommer i en bild i uppgiften där syns namnen på städerna Vasa, Vörå och Kaskö på båda språken och deras vapen. Vapen fungerar som en visuell framställning om svenska språket i vår omgivning och vardag. Information baserar sig på fakta och ordförråd.

Identitetsfrågor synliggörs inte heller i någon av läroboksserierna vad gäller kategorin språk. Identitetsfrågorna tas inte upp i rutorna, uppgifterna eller texterna. Detta betyder att den finska eller finlandssvenska språkgruppen inte relateras till varandra i läroböckerna. Detta är intressant i denna kategori för Finland är ett tvåspråkigt land med finska och finlandssvenska språkgrupper. Denna synvinkel presenteras dock inte i kategorin. Tvåspråkigheten noteras i samband med gatuskyltar i ett språkligt landskap i *HB*, men inte i samband med språkgrupper. I samband med den finlandssvenska

befolkningsgruppen beskrivs inte ens rätt att få använda sitt modersmål i Finland. Språkbrukets väsentliga roll i närmiljön t.ex. inom familjen, vänner, släkten och arbetslivet relateras inte heller till språkgrupps- eller identitetsfrågor. Vidare behandlas inte andra befolkningsgrupper än finsk- och svenskspråkiga i kategorin.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att *HB* och *Suomeksi* skiljer sig mycket i innehållet i kategorin språk vilket förmodligen beror på att läroböckerna är avsedda för olika nivåer och inlärare med olika språkkunskaper. Finlandssvenskhet synliggörs med fokus på skillnaderna i uttal och ordförråd i finlandssvenska i jämförelse med sverigesvenska samt på finlandssvenska dialekter och språkliga landskap. Det påpekas att varianterna skiljer sig och finlandssvenska har egna särdrag. Finskhet presenteras med skillnader mellan skriftspråk och talspråk, dvs. det påpekas att finska inte talas på samma sätt som det skrivs. Detta kan tolkas så att elever inte skulle ha förhandsinformation om detta eller att talspråk är mer bekant än skriftspråk, men att skriftspråket är målet för skolundervisningen. Finskhet beskrivs inte i jämförelse med något annat språk, uttal, dialekter, andra språkliga varianter eller språkliga landskap tas inte upp i läroboken. Finlandssvenskhet beskrivs inte med skillnader i talspråk och skriftspråk dvs. språkanvändning beskrivs inte i talspråket. Den bild som man får av finlandssvenskhet är att språket har starkt samband med sverigesvenska särskilt i ordförråd. Bilden om finskhet fokuserar sig på språkriktighet i skriftspråk. Detta beror förmodligen på att läroböckerna fokuserar på aspekter om språkinlärning och ordförråd. Finlandssvenskhet eller finskhet relateras inte till identitets- eller språkfrågor och det ges inga möjligheter till egna reflektioner i kategorin.

I detta avsnitt 7.2 har jag presenterat de gemensamma kategorierna för båda läroboksserierna, dvs. realia, populärkultur, högtider och traditioner samt språk. Jag har analyserat hur finlandssvenskhet och finskhet synliggörs i läroböckerna samt vilka likheter och olikheter det finns i hur man beskriver finlandssvenskhet och finskhet i dessa läroboksserier. Härnäst går jag över till att presentera de kategorier som är olika i läroboksserierna.

7.3 De skilda kategorierna i HB och i Suomeksi

I detta avsnitt behandlas de kategorier som är olika i *HB* och *Suomeksi*. De skilda kategorierna är Åland och tvetydiga fall i *HB* medan de i *Suomeksi* är natur, högkultur och idrott. I detta sammanhang är det viktigt att notera att skillnader i kategorierna kan bero på att läroböckerna är avsedda för olika nivåer.

7.3.1 HB

I detta avsnitt redogör jag för de kategorier som endast framkommer i läroboksserien *HB*. Först beskrivs Åland och sedan tvetydiga fall. Beläggen i dessa kategorier förekommer i *HB 1–2* och *HB 5–6*.

7.3.1.1 Åland

Jag formade en separat kategori, Åland, fast förekomsterna i kategorin skulle kunnat ingå i kategorin realia. Åland får mycket utrymme i läroboken och kan ses som ett eget speciellt svenskspråkigt område i Finland. Kategorin Åland innebär beskrivningar av ön och dess roll som en del av Svenskfinland och framkommer i videor, i en text och en uppgift. Informationen framkommer både explicit och implicit. Dessutom antas det att eleven har förhandsinformation om temat. Ingen egen reflektion efterfrågas i kategorin.

Finlandssvenskhet synliggörs med en explicit presentation om Åland som ett svenskspråkigt område i videon *Hej! Kan jag få en glass?* i *HB 1–2* (2019: 112). Videon börjar med en karta där det syns var Åland ligger. I videon visas Ålands flagga och Finlands flagga. Finlandssvenskhet framkommer också när glassförsäljaren frågar ”*Är det bra så?*” och sedan på finska ”*Onko se hyvä niin?*” i videon. Efter detta fortsätter försäljaren på svenska: ”*Bra! Jag är dålig på finska... Det är så svårt!*” Videon slutar med en bild av en meny som enbart är på svenska. Finlandssvenskhet åskådliggörs också när försäljaren kan finska men själv påpekar att hon är dålig på det dvs. att hon berättar att hon har brister i kunskaper i finska och att hennes modersmål är svenska. Detta exempel kan tolkas så att det beskriver den svenskspråkiga språkgruppen på Åland. Åland presenteras som ett svenskspråkigt område med hjälp av språket t.ex. med ett svenskspråkigt gatunamn och en meny på svenska. Finlandssvenskhet synliggörs här explicit genom att visa kartan och flaggorna, men informationen om språket på ön

framkommer implicit vilket igen innebär att lärare har ansvaret att ta upp Ålands svenskspråkighet med eleverna. Informationen baserar sig mest på faktakunskap.

Finlandssvenskhet synliggörs vidare med ett antagande och explicit fakta om Åland i *HB 5–6* (2019: 225) i *Koll på Norden* -sidor där eleverna bekantas med nordisk kultur med hjälp av texter och videor. Allmän information om Åland presenteras explicit, och genom att det konstateras ”Du vet säkert det finns flera tusen öar på Åland, och fiske har alltid varit viktigt”. I denna sats ingår ett antagande om att eleven känner till detta om Åland. Det åländska näringslivet beskrivs också i videon när åländska äpplen och Taffel beskrivs. Åland karakteriseras dessutom med dess kända produkter som Ålandspannkaka, hantverkchoklad, Stallhagens öl och Svartbröd. Finlandssvenskhet framkommer med närmare presentation om Åland och dess särdrag i denna video.

Finlandssvenskhet visas också explicit med en traditionell läckerhet samt med olika åländska särdrag i kategorin Åland. Nedanför videon om Åland (*HB 5–6* 2019: 225) finns texten ”Kan du laga ålandspannkaka?” I den finns delvis samma innehåll som videon hade om ålandspannkaka: att den exempelvis innehåller risgryn och kardemumma samt är lättgjord. Efter texten finns det uppgifter i delen ”Kolla själv!”. Frågorna baserar sig på fakta och svaren kan hittas på nätet. Information om finlandssvenskhet framkommer explicit med frågor om åländska särdrag som t.ex. Ålandspannkaka, flagga, landsdomän och chipsfabrik vilket förmedlar information om att det finns en speciell svenskspråkig ö i Finland med dess egna kulturella särdrag.

Intressant är att identitetsfrågor inte heller här framkommer trots att Åland behandlas omfattande i läroboken samt att identiteten på ön kan tänkas skilja sig från fastlandets finlandssvenska identitet. En ålänning beskrivs dock ha bristande kunskaper i finska vilket beskriver att Åland ligger skilt från fastlandet Finland och är ett helt svenskspråkigt område. Detta kan även tolkas som beskrivning av språkgruppen på Åland.

Kategorin Åland presenteras genom att beskriva grundfakta, språk, miljö, skärgård, restauranger och åländska produkter. Ön presenteras omfattande med faktakunskap och även i visuell form eftersom videorna är filmade på Åland och omgivningen visas i dem. Åland presenteras dvs. som en del av finlandssvenskhet med dess egna särdrag. I det följande redogör jag för de tvetydiga fall som framkommer i förekomsterna av finlandssvenskhet i HB-läroboksserien.

7.3.1.2 Tvetydiga fall

I kategorin tvetydiga fall ingår belägg där informationen kan missförstås på grund av det sätt som den presenteras på. Det ena belägget återfinns i en hallonruta och det andra i en uppgift (*HB 1–2* 2019: 103, 176). I båda synliggörs finlandssvenskhet implicit. Teman som behandlas är media samt högtider och traditioner.

Finlandssvenskhet framkommer i samband med födelsedagsfirandet, och det förklaras exempelvis att man brukar gratulera genom att säga ”grattis på födelsedagen” på svenska. Sist förklaras det att den mest populära sången i Sverige heter *Ja må han leva*, och att man också brukar hurra fyra gånger. I detta sammanhang presenteras informationen på det sättet att informationen kan tolkas felaktigt eftersom även finlandssvenskarna sjunger denna låt på födelsedagarna. Dessutom är det inte motiverat att förklara att det endast är fråga om Sverige i hallonrutan, eftersom födelsedagsfirandet inte behandlas annars i texter eller uppgifter utan informationen behandlas på allmän nivå. Eftersom det inte förklaras att även finlandssvenskarna sjunger denna låt i Finland är det läraren som har ansvaret att notera detta i undervisningen.

Ett annat belägg i denna kategori är en uppgift om svenskspråkig tv. I uppgiften är meningen att söka en *svensk* tv-kanals katalog och skriva ner de fem mest intressanta programmen och deras tider. Ändå ges *arenan.yle.fi* och *svt.se* som exempel. Här kan informationen misstolkas för Yle arenan är en finsk nätsida, inte en svensk. Här är informationen om finlandssvenskhet implicit. Även i detta belägg har läraren ansvaret att notera att finlandssvenskhet gäller här.

I beläggen i kategorin tvetydiga fall visas finlandssvenskhet med tv på svenska och födelsedagsfirandet implicit. Läraren har ansvaret att framhäva finlandssvenskhet i dessa. I dessa belägg kan finlandssvenskhet bli onoterad på grund av att de endast kan tolkas tillhöra sverigesvenskhet. Identitets- eller språkgruppsfrågor framkommer inte i kategorin. I det följande avsnittet presenterar jag de kategorier som endast framkommer i *Suomeksi*-läroboksserien som beskrivningar av finskhet.

7.3.2 Suomeksi

I detta avsnitt redogör jag för de kategorier som endast framkommer i läroboksserien *Suomeksi*. Först beskrivs kategorin natur, och efter denna kategori behandlas kategorierna högkultur och idrott. Beläggen framkommer i alla *Suomeksi* läroböcker.

7.3.2.1 Natur

Finskhets synliggörelse med hjälp av den finländska naturen i *Suomeksi*-läroböckerna. Finskhets framkommer explicit i texter, uppgifter och ordförråd. De teman som behandlas är djur och miljö. Kategorin framkommer endast i läroboken *Suomeksi 8*.

Finskhets åskådliggörelse explicit genom att beskriva olika djur i Finland. Exempelvis har texten *Ihana, kamala luonto* (sv. *Härlig, förfärlig natur*) i *Suomeksi 8* (2017: 42) temat djur där det behandlas farliga djur i Finland. I delen *sanat Vilda djur i Finland* återfinns tre övningar också där temat djur i Finland behandlas (*Suomeksi 8* 2017: 68–70). I uppgifter övas djurordförråd på finska som exempelvis djuren *reptil, kråka, abborre, lo* och *järv*. I det sista belägget beskrivs temat med texten ”Att skriva sakprosa” där det samtidigt används Finlands nationalfågel sångsvan som exempel (*Suomeksi 8* 2017: 79). Det ges information om dess storlek, utseende, utbredning, näring, miljö och vilken slags fågel den är. Finskhets synliggörelse här sålunda genom att Finlands nationalfågel presenteras explicit med allmänna fakta. Belägget fokuserar på ordförråd och information om hur sakprosa skrivs. Ingen möjlighet till egen reflektion ges.

Finskhets synliggörelse också explicit genom att naturordförrådet behandlas allmänt. I delen *sanat* med rubriken *Naturen i Finland* finns det sammanlagt sex övningar om Finlands natur där ordförrådet övas på samma sätt som i delen *Vilda djur i Finland*. Samtidigt skildras den finska naturen explicit (*Suomeksi 8* 2017: 73). I en av uppgifterna översätts ord som t.ex. *meri* (sv. *hav*), *järvi* (sv. *sjö*) och *rannikko* (sv. *kust*) till svenska. Därtill görs det en intervju i klassen där man tar reda på var eleven trivs bäst: i skogen, på havet, på sjön, på stranden eller på bergen, vilket ger eleven möjligheter att reflektera över sina egna tankar och erfarenheter. I de andra uppgifterna övas ordförråd omfattande t.ex. med orden *terräng, barrträd, kott* och *björk*. Därtill får eleverna presentera och reflektera kring egna åsikter i en uppgift där det finns bilder på bärarter med namn på finska och det frågas vilket bär man gillar minst och mest.

Identitets- eller språkgruppsfrågorna relateras inte till temat natur i läroboken, utan fokus ligger närmare på att beskriva temat med ordförråd. Den finska språkgruppens erfarenheter, naturshobbyer eller friluftsliv behandlas således inte som en del av finskhets eller i relation till den svenskspråkiga befolkningsgruppen i samband med kategorin.

Finskhets synliggörelse sålunda explicit med natur- och djurordförråd i kategorin natur. Finskhets relateras även till egna erfarenheter, åsikter och tankar med frågor. Kategorins fokus på ordförråd åskådliggör hur språkinläring och ordförråd framhävs i läroböcker

för språk. Natur sammankopplas inte med den finska språkgruppen eller identiteten. Härnäst går jag över till att redogöra för kategorin högkultur.

7.3.2.2 Högkultur

Högkultur kan definieras vara kultur på högre nivå, och oftast används begreppet på ”forna kulturer av civilisatorisk typ” (NE 2020). Högkultur framkommer genom finsk litteratur, dikter och bildkonst i *Suomeksi*. Informationen behandlas explicit. Kategorin förekommer endast i läroboken *Suomeksi 9* i samband med texten ”Kulttuurin kehdomsa” (sv. *I kulturens vagga*) och med uppgifter om den.

Ett av beläggen handlar om temat dikter (*Suomeksi 9* 2016: 150). Innan dikterna presenteras konstateras det att finsk kultur beskylls vara lite ”lantis”, men att det inte är sant eftersom det finns konst för varje smak. I detta sammanhang synliggörs finskhet genom en presentation av finsk högkultur som har något för alla. Efter detta presenteras litteraturgenren dikter och det påpekas att det diktas både på dialekt och på standardspråk i Finland. Detta konkretiseras med två dikter av Heli Laaksonen som skriver på sin västdialekt om vardag och människor. Här beskrivs finskhet således med en finsk dialekt. Det finns också en uppgift om dikterna där eleven ska svara på frågor som t.ex.: ”Vad berättar dikten om? Hurdan är stämningen i dikten?” (*Suomeksi 9* 2016: 155). Genom dessa frågor behandlas dikterna och temat mer omfattande, och finskhet framkommer här även genom egna tankar om den finska högkulturen.

Suomeksi 9 (2016: 150–151) behandlar också finsk litteratur. Seita Vuorela (os. Parkkola) som har skrivit böcker speciellt för unga, presenteras. Det tas upp att hon vill påminna om människornas mångfald genom att använda fantasi eller vanlig fiktion. Som exempel ges Vuorelas verk *Lumi* som berättar hur invandrarungdomar försöker anpassa sig till Finland men samtidigt hålla fast sin egen kulturella bakgrund. Textstycket berättar om Siamak som ofta får frågan varifrån han kommer och hur det känns:

- (4) *Hän ei kerro, että ei ole muslimi eikä muistuta että on Iranista, ei Irakista. Eikä hän sano, että Pohjoinen on hänen maansa, ei Iran (sen enempää kuin Irak). (Suomeksi 9 2016:152) (sv: Han berättar inte att han inte är muslim och han påminner inte heller om att han kommer från Iran, inte Irak. Han säger inte heller att det norra är hans land, inte Iran (desto mer än Irak), min översättning).*

Finskhets synliggörelse här genom att finsk litteratur presenteras men samtidigt framhävs människornas kulturella mångfald som också syns i Finland. I detta framkommer också identitetsfrågorna i samband med finskhets, men den finska och finlandssvenska språkgruppens relation till varandra tas inte upp. Till textavsnittet hör en uppgift med frågor om t.ex. varifrån Siamak kommer, hurdan relation Siamak har till islam och varför författaren vill använda ett sådant språk som hen gör. (*Suomeksi 9* 2016: 158). I uppgiften går man djupare i behandling av finsk litteratur och vill förmodligen få elevens egna reflektioner om temat. Dessutom presenteras i en annan uppgift finsk litteratur med exempel som Sumanens *Terveisin Seepira* (sv. Hälsningar Zebra) och Veirtos *Ohut hauska kirja* (sv. Tunn rolig bok). Meningen är att välja en bok som är intressant och svara på frågor om boken. Finskhets framkommer med exempel om finsk litteratur och genom att det ges en inblick i den finska litteraturen. Med frågor ges en möjlighet till egna reflektioner.

Vidare behandlas också bildkonst i denna kategori (*Suomeksi 9* 2016: 153). Det presenteras två konstnärer, av vilka den ena är Johanna Lumme och den andra grafitkonstnär EGS. Om dessa två konstnärer finns också en uppgift (*Suomeksi 9* 2016: 161) där meningen är att hitta grundfakta om konstnärerna med frågor. Dessutom får eleven välja ett verk, berätta vad det föreställer och om konstnären vill uttrycka något speciellt med sitt verk. Finskhets framkommer här med presentation av dessa konstnärer och med möjliga egna tolkningar om konstnärers verk. Därtill finns det också en liknande uppgift om Gallen-Kallela och Schjerfbeck (*Suomeksi 9* 2016: 161). I detta sammanhang kan Schjerfbeck tänkas vara en tematisering av finlandssvenskhets i läroboken, inte finskhets. Meningen är också att hitta information om guldåldern och reflektera över hur deras verk skiljer sig från Lummes och EGS verk. Finskhets synliggörelse här med presentation av kända finska konstnärer och bildkonstens utveckling som del av finsk högkultur. Eleven får även komma med egna erfarenheter, jämförelser och tolkningar av finska högkulturella verk.

Finskhets framkommer sålunda i kategorin högkultur med presentation av finska dikter, litterära böcker samt finsk bildkonst. Det ges en omfattande beskrivning av finsk högkultur i läroboken. Därtill efterfrågas egna reflektioner, tolkningar, tankar, jämförelser och erfarenheter om dessa teman, och uppgifterna baserar sig inte endast på fakta. Identitetsfrågorna behandlas i samband med ett litterärt verk men identitetsaspekten mellan den finlandssvenska och den finskspråkiga språkgruppen behandlas inte.

Informationen om finskhet framkommer explicit. Härnäst övergår jag till att granska den sista för läroboksserien *Suomeksi* specifika kategorin, idrott.

7.3.2.3 Idrott

Den sista kategorin som inte framkommer i HB-böckerna är kategorin idrott. Finskhet presenteras genom att det konstateras att idrott är viktigt för många finländare. Kategorin förekommer i en text och en uppgift i *Suomeksi 7*. Informationen presenteras både explicit och implicit.

Finskhet synliggörs i texten ”Koko vuosi on urheilun juhlaa” (sv. *Hela året är idrottens fest*) när det konstateras att ”I Finland är många riktiga idrottsdårar!” Informationen om finskhet framkommer explicit. Det förklaras att de som inte har någon idrott som hobby följer idrott på tv. Vidare noteras det att idrott följs året runt, och olika årstider och vilka idrottsgrenar som kan ses på tv presenteras i ett cirkeldiagram. Som en del av finskhet presenteras olika sportgrenar som är populära i Finland som exempelvis friidrott, orientering, ishockey och skidåkning. Med andra ord antas att idrott och att följa idrott året om är mycket finskt. Ingen möjlighet till egen reflektion ges. (*Suomeksi 7 2016: 174*)

Finskhet synliggörs vidare i en uppgift där man övar de olika verben som används när någon håller på med någon idrottsgren (*Suomeksi 7 2016: 181*). Där frågas exempelvis vad finländare gör under sommaren, vad Lejonen gör samt vad idrottsföreningarna TPS och Inter i Åbo gör. Finskhet är implicit här och fokus ligger på att öva ordförråd.

I denna kategori framkommer finskhet med en beskrivning av olika idrottsgrenar, antagande att finska människor är idrottsdårar samt av att det är vanligt att följa idrott året runt på tv. Identitets- eller språkgruppsfrågorna behandlas inte i samband med temat. Därtill ges möjlighet till egen reflektion. Härnäst diskuterar jag mina resultat i kapitel 8.

8 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie har varit att studera och jämföra hur finlandssvenskhet och finskhet presenteras i två läroboksserier, den ena avsedd för medellång lärokurs i svenska och den andra för lång lärokurs i finska i grundskolan. Analysen utfördes utgående från den teoretiska bakgrunden om kultur och språkundervisning, identitet, finlandssvenskhet och finskhet. Finlandssvenskhet och finskhet definierades i relation med begreppet kultur och dess mångtydighet. Undersökningens avsikt var inte att kritiskt granska eller evaluera läroboksserierna utan att visa hur finlandssvenskhet och finskhet synliggörs i dessa, i jämförelse med varandra och i relation till språkgrupps- och identitetsfrågorna.

Resultaten visar att finlandssvenskhet och finskhet är närvarande och behandlas omfattande i läroböckerna. Analysen påvisar också olikheter och likheter i de kategorier som uppstod i analysen samt i behandlingssätten av dem. Innehållet i kategorierna liknar delvis de faktorer som framkom i definitioner av finskhet och finlandssvenskhet (se Anttila 1993, Magma 2010, Oinonen m.fl. 2005, Saari 2005, Ståhlberg 1995) samt i Salonens (2018) studie. I de flesta fall förekommer informationen explicit, men även implicit information påträffas. I de implicita fallen och speciellt i kategorin tvetydiga fall framhävs lärarens ansvar att notera finlandssvenskhet och finskhet och den möjligheten finns att kulturinformationen inte alls behandlas i dessa fall i undervisningen. Aktuella problem som knappa resurser i undervisningen och det minskade antalet språklektioner noteras.

I behandlingssättet framkom skillnader läroböcker emellan: *HB* presenterar information oftast med kulturrutor och videor, medan *Suomeksi* oftast har texter eller ordförrådsbaserade uppgifter. Det är intressant att kulturrutor inte finns i *Suomeksi*. Detta kan även betyda att lärobokens målgrupp antas vara bekant med den finska kulturen. I båda läroboksserierna används ofta faktabaserade uppgifter, men *Suomeksi* har även uppgifter som efterfrågar egna tankar och reflektioner. Resultaten visar ändå brister i möjligheterna för att reflektera över egna tankar och erfarenheter om kulturer i båda läroboksserierna. Med andra ord baserar sig den bild som läroböckerna ger om kulturer mest på fakta och därtill behandlas kultur ofta skilt från annat innehåll. Att behandla kultur separat från annat innehåll kan leda till att inlärare inte förstår sambandet mellan språk och kultur samt får inlärare att uppleva att kultur är ”nyttigt extra” (Pyykkö 2014, Majjala 2013). Kritik som gäller läroböckernas faktabaserade synvinkel till både kultur

och geografi samt kulturuppgifternas segregation från andra uppgifter har getts av exempelvis Davcheva & Sercu (2005). Resultatet av denna studie ger upphov till samma kritik.

Brister i möjligheterna för att reflektera över egna tankar och erfarenheter kan också påverka attityderna och öka stereotypierna mellan språkgrupperna och språken i samhället. Möjligheter till egen reflektion ger stöd till kritiskt tänkande samt förståelse av kulturer (se Hahl 2020). Om dessa möjligheter inte ges lär sig eleverna inte relatera informationen till sig själv och sina egna tankar. Enligt Byram (2003: 62) tillhör kritisk medvetenhet också interkulturell kompetens. Läroboksförfattarna har ansvar och borde ge rum till studerandenas egna tankar och värderingar om kulturer och identiteter, påpeka att kulturella grupper är olika och mångtydiga samt att det även finns variation i den egna kulturgruppen (Hahl 2020). Denna synpunkt framkommer mycket sällan i materialet i denna studie.

Språkinläring och ökning av kunskaperna i ordförråd står också i fokus i båda läroboksserierna. Vidare antas det i läroböckerna att inlärare redan känner till några fakta om finlandssvenskhet och finskhet. Dessa resultat ligger i linje med Weningers och Kiss (2013) fynd som visar att kulturellt innehåll oftast fungerar som denotation i läroböckerna. Detta kan i sin tur leda till att de kulturella konnotationerna lämnas obehandlade vilket bidrar till stereotypiskt tänkande hos inlärare. Detta är en mycket viktig iakttagelse med tanke på tidigare studier om lärobokens centrala roll i undervisningen (Hahl 2020, Hentunen 2003, Garton & Graves 2014, Guerrettaz & Johnstone 2013, Vaakanainen & Mäkilä 2018).

Innehållet i kategorierna realia, högtider och traditioner och språk är mycket olika i läroböckerna *HB* och *Suomeksi* vilket troligen beror på att läroböckerna är avsedda för olika nivåer och inlärare med olika språkkunskaper. Dessutom beskrivs hela Norden i läroboksserien *HB*. Olikteterna bokserierna emellan framkommer även i de kategorier som är olika i läroböckerna. Information presenteras i några belägg på så sätt som att läroboken skulle vara en lärobok i främmande kultur. Informationen relateras inte heller till eleven själv i läroböckerna. Detta beror som framkommit förmodligen på att undersökningsmaterialet består av läroböcker i språk som oftast fokuserar på aspekter om språkinläring och ordförråd. Ändå kan detta också bidra till att skapa en känsla av distans mellan språkgrupperna, öka stereotypierna och minska motivationen (se t.ex. Hahl 2020). Dessutom utvecklas elevens kunskaper i interkulturell kompetens inte om kultur

behandlas på detta sätt i läroböckerna (Bjon 2016). Eleverna får en bild av kulturer som känns främmande med få likheter med den egna kulturen och vardagen.

Då läroboken har en central roll i undervisningen påverkar dess innehåll hur eleven uppfattar finskhet och finlandssvenskhet. Fast många teman behandlas i båda läroböckerna innefattar den bild som ges av finlandssvenskhet och finskhet inte språkgrupps- eller identitetsfrågor. Den finska och svenska språkgruppen sätts inte heller i relation till varandra. Språkgruppsfrågor behandlas i allmänhet endast två gånger i *HB* och identitetsfrågorna endast en gång i *Suomeksi*. Aspekter som gäller Finlands tvåspråkighet med finska och finlandssvenska språkgrupper behandlas inte. Språkgruppernas egna erfarenheter eller den åländska identiteten tas inte heller upp. Med andra ord beskrivs det inte hur det är eller känns att vara finsk-, svensk- eller tvåspråkig i Finland i läroböckerna (se Liebkind & Henning-Lindblom 2015). Att detta viktiga tema om vad det betyder att vara finlandssvensk eller finskspråkig från språkgruppens och identitetens synvinkel utelämnas är en mycket allvarlig brist och borde åtgärdas.

Resultaten kan ha påverkats av metoden då subjektivitet tillhör kvalitativa studier. Jag har själv utformat kategorierna i studien, och observationerna grundar sålunda sig på min egen tolkning. Därmed kan de resultat som visar att kulturinformation mest framkom implicit delvis bero på mitt tillvägagångssätt att utelämna de fall där finlandssvenskhet eller finskhet inte tematiserades. Det bör också noteras att läroböckerna är avsedda för olika nivåer och det finns också skillnader i inlärningsmålen mellan lärokurserna i A- och B1-språk. Den väsentligaste skillnaden är att finlandssvenskhet framkom tydligare i inlärningsmålen i B1-svenska än finskhet i A-finska (se kapitel 4). Dessutom har läroböckerna olika utgångspunkter som material för *HB* baserar sig på videor och *Suomeksi* på texter.

Jag vill framhäva hur centralt det är att behandla kulturaspekter i undervisningen som stöd till kritiskt tänkande, förståelse av mångkulturalitet och motivation för språkstudier. När obligatoriska språkstudier i svenska och finska diskuteras i det finska samhället har undervisningen och läroböckernas innehåll en central inverkan och möjligheter att öka förståelsen mellan språkgrupper, identiteter och kulturer. Kulturaspekterna kan även bidra till förståelsen varför språken studeras i Finland. Variationen inom egen kulturgrupp och målkultur borde även noteras i större utsträckning i läroböckerna. Detta kan även bidra till att minska stereotypierna och öka motivationen för språkstudier. De teman som skulle kunna behandlas i samband med finlandssvenskhet

är ett eget svenskspråkigt utbildningssystem, rätten att använda sitt modersmål, språkets roll i närmiljön samt förståelsen för andra minoriteter (se t.ex. Magma 2010, Ståhlberg 1995). Finskhet skulle kunna beskrivas med dialekter, vanor och traditioner som t.ex. självständighetsdag samt andra minoriteter som finns i Finland. I samband med båda, finlandssvenskhet och finskhet, skulle man kunna beskriva språkgruppernas egna erfarenheter och relation till varandra samt aspekter på att finskspråkiga och finlandssvenskar består av många sociala och geografiska grupper (se t.ex. Heikkilä 2011, Magma 2010, Oinonen m.fl. 2005, Saari 2005).

Resultaten av denna studie kan vara nyttiga för språklärare så att de kan behandla teman som inte framkommer i läroböckerna i sin undervisning. Resultaten ger också information om hur finlandssvenskhet och finskhet synliggörs i läroböckerna till intresserade. Därmed kan resultaten hjälpa läraren att notera hur viktigt det är med inlärarens reflektioner och tankar om kulturer i undervisningen. Resultaten kan även bidra till utvecklingsarbetet och valet av läroböckerna i B1-svenska och A-finska. I fortsättningen skulle det vara intressant att undersöka hur dessa läroböcker används och hur finlandssvenskhet och finskhet behandlas i undervisningen. Vidare skulle det vara intressant att studera hur lärare och elever upplever läroböckernas sätt att synliggöra finlandssvenskhet och finskhet.

Litteratur

- Alanen, K. 2000. Ruotsin kielen lukion oppikirjat kulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta. I: Kalaja, P. & Nieminen, L. (red.), *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. 187–204.
- Anttila, J. 1993. Käsitykset suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernisuus. I: Korhonen, T. (red.), *Mitä on suomalaisuus*. Helsingfors: Suomen Antropologinen Seura. 108-134.
- Appel, M. , Johansson, K. , Lötjönen, A. , Määttä, O. , Nordman, L., Salo, O-P., Wallinheimo, K. 2019. *Hallonbåt 1–2*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Appel, M. , Johansson, K. , Lötjönen, A. , Määttä, O. , Nordman, L., Salo, O-P., Wallinheimo, K. 2019. *Hallonbåt 3–4*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Appel, M. , Johansson, K. , Lötjönen, A. , Määttä, O. , Nordman, L., Salo, O-P., Wallinheimo, K. 2019. *Hallonbåt 5–6*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bertula, J. 2008. Studerande vid Åbo Akademi om sin finlandssvenskhet: en intervjuundersökning med kvinnliga studerande uppvuxna i Österbotten och huvudstadsregionen. Opublicerad avhandling pro gradu. Åbo Akademi: Sosiologi.
- Bon, S. 2016. Kultur i läroboken: en kvalitativ undersökning av hur målkulturerna presenteras över tid i bilder och texter i tre nybörjarläroböcker i engelska. Opublicerad avhandling pro gradu. Åbo Akademi: Pedagogik.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Breidenbach, J. & Nyíri, P. 2009. *Seeing culture everywhere: From genocide to consumer habits*. Washington: University of Washington Press.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. 2001. Introduction. I: Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (red.), *Developing Intercultural Competence in Practice. Languages for intercultural communication and education*. (Languages for intercultural communication and education 1.). Clevedon: Multilingual Matters. 1–9.
- Byram, M. 2003. On Being "Bicultural and Intercultural." I: Alread, G., Byram, M. & Fleming, M. (red.), *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 50–66.
- Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davcheva, L. & Sercu, L. 2005. Culture in Foreign Language Teaching Materials. I: Sercu, L., Bandura, E., Castro P., Davcheva L., Laskaridou C., Lundgren U., Garcia M.C. M. & Ryan, P. (red.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters. 90–109.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Finlands officiella statistik (FOS). 2019. *Befolkningsstruktur. Befolkningen efter språk 1980–2019*. Helsingfors: Statistikcentralen.
http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_tau_002_sv.html
(Hämtad 27.3.2020)
- Finlands svenska tankesmedja Magma & Finlands Kommunförbund. 2010. *Det svenska i Finland år 2030 - ett scenarioprojekt om svenskans framtid utgående från förändringen i vår omvärld*. <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/58.pdf>
(Hämtad 16.10.2019)

- Garton, S. & Graves, K. 2013. *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garton, S. & Graves, K. 2014. Identifying a research agenda for language teaching materials. I: *The Modern Language Journal* 98 (2). 654–657.
- GLG = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Utbildningsstyrelsen.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplane_n_verkkojulkaisu.pdf (Hämtad 16.9.2019)
- Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. 2002. Johdanto. I: *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino. 10–16.
- Guerrettaz, A. M. & Johnstone, B. 2013. Materials in the classroom ecology. I: *The Modern Language Journal* 97 (3). 779–796.
- Grönlund, J. & Kaakinen, M. 2016. *Suomeksi 7*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.
- Grönlund, J. & Kaakinen, M. 2017. *Suomeksi 8*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.
- Grönlund, J. & Kaakinen, M. 2018. *Suomeksi 9*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.
- Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. I: Hilden, R. & Hahl, K. (red.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 17*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. 2015. *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Post-intercultural Education and Communication. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Harinen, H. 2017. *Undervisning av språkvariation i gymnasiet – med fokus på svenska*. Avhandling pro gradu. Helsingfors universitet: Finska, finskugriska och nordiska institutionen.
- Heikkilä, R. 2011. *Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalaisten maku ja kulttuuripääoma*. Doktorsavhandling. Helsingfors universitet: Socialvetenskap. Tillgänglig
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26320/battrefo.pdf?sequence=1>
- Henning-Lindblom, A. 2012. Vem är jag, vem är vi, vem är vem i vårt land? Kontextens betydelse för gruppidentifikation och stereotyper bland svensk- och finskspråkiga i Finland och Sverige. Akademisk avhandling. Helsingfors universitet: Svenska social- och kommunalhögskolan. Tillgänglig
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/35618/vemarjag.pdf?sequence=1>
- Hentunen, A. 2003. Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle. Helsingfors: Werner Söderström Aktiebolag.
- Holliday, A. 2011. *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage Publications.
- Ilkka-Salonen, L. 1996. Norja- ja Pohjola-kuva ruotsin kielen oppikirjoissa Suomen peruskoulussa. I: *Finn din sti i Finland*. Helsingfors: Nordiska språk- och informationscentret.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.), *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 49–61.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Kaikkonen, P. 2005. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 32 (4). 297–305.
- Kohlbacher, F. 2005. The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. I: *Forum: Qualitative Social Research* 7 (1). Tillgänglig <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>.
- Koivisto, M. 2009. *Attityder, ålder och språkundervisning. Några gymnasieelevers upplevelser av och attityder till svenska språket i Finland*. Avhandling pro gradu. Uppsala: Uppsala universitetet. Tillgänglig <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:288767/FULLTEXT01.pdf>
- Kumaravadivelu, B. 2008. *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1996. The Cultural Component of Language Teaching. I: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 1 (2). Tillgänglig <https://doaj.org/article/7bbfc7f905664fd38531e885941a5ec7>
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998)
- Lehtinen, N. 2009. *Den svenska kulturen presenterad i läroboksserien Premiär*. Avhandling pro gradu. Tammerfors universitet: Institutet för språk- och översättningsvetenskap. Tillgänglig <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/80763/gradu03678.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leppänen, K. 2004. Uppfattningar om finlandssvenskhet hos elva svensk- eller tvåspråkiga unga vuxna i Tammerfors. Opublicerad avhandling pro gradu. Åbo Akademi: Sociologi.
- Liebkind, K. & Henning-Lindholm, A. 2015. Identitet och etnicitet – och språk? I: Tandefelt, M. (red.), *Gruppspråk, samspråk, två språk. Svenskan i Finland – i dag och i går* 1 (2). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Liebkind, K., Tandefelt, M. & Moring, T. 2007. Introduction: Why a Special Issue on the Swedish-Speaking Finns? I: *International journal of the sociology of language* 187/188. 1–11.
- Lähdesmäki, Salla, 2015: Oppikirja tutkijan käsissä. I: Nevalainen, T., Rissanen, M., Taavitsainen, I. (red.), *Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta*. Helsingfors: Helsingin yliopiston nykykielten laitos. 529–532. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38336>
- Maijala, M. 2004a. Kulttuuri on kaikkea – Kohtaavatko kielenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt? I: Pietilä P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (red.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64*. Jyväskylä. 179–197.
- Maijala, M. 2004b. Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt a.M [etc.]: Lang.
- Maijala, M. 2013. Merkittävät kulttuuriset sisällöt vieraan kielen aikuisopetuksessa – oppikirjojen ja opiskelijoiden näkökulmat. I: Yli-Panula E., Virta, A. & Merenluoto K. (red.), *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa*. Åbo: Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5342-4>. 176–186.
- Maijala, M. 2018. Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices I: *Innovation in Language Learning and Teaching* 14. 1–17.

- Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. 2017. Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. I: *The Language Teaching Journal* 47 (5). 537-557.
Tillgänglig <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2017.1309449>
- Mayring, P. 2003. *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (8th ed.). Weinheim: Beltz, UTB.
- Mayring, P. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5th ed.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. I: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]* 1 (2) .
Tillgänglig <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- McConachy, T. 2018. Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. I: *Intercultural Education* 29 (1). 77–88.
- Mikander, P. 2015. Democracy and human rights: A critical look at the concept of Western values in Finnish school textbooks. I: Hahl, K., Niemi, P.M., Johnson, R., Longfor & Dervin, F. (red.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example. Post-intercultural Communication and Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 177–134.
- Myllyniemi, H. 2002. Svenska språket i Finland och finlandssvenskarna: en enkätundersökning om attityder bland gymnasister och yrkesskolelever i Helsingfors. Avhandling pro gradu. Helsingfors universitet.
- Nationalencyklopedin, 2020. <https://www-ne-se.ezproxy.utu.fi/uppslagsverk/> (Hämtad 14.5.2020)
- Oinonen, E., Blom, R. & Melin, H. 2005. Omni on olla suomalainen? Kansallinen identiteetti ja kansalaisuus. Raportti ISSP 2003 ja 2004 Suomen aineistoista. I: *Yhteiskuntatieteellisen tietoaarkiston julkaisuja 1*. Helsingfors: Yliopistopaino.
Tillgänglig https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65479/omni_on_olla_suomalainen_2005.pdf
- Perälä, H. 2002. *Kultur i svenskundervisning – det nordiska inslaget i läroböckerna i svenska*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä universitet: Nordisk filologi. Tillgänglig <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11432/haperala.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piskonen, J. 2006. Rörmontören måste ju kunna svenska: en undersökning om attityder till svenska språket, svensk kultur och språkstudier bland studerande i yrkesutbildningen. Avhandling pro gradu. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Pyykkö, R. 2014. Kulttuuri kielenopetuksessa. I: Pietilä, P. & Lintunen, P. (red.), *Kuinka kieltä opitaan*. Helsingfors: Gaudeamus University Press.
- Richards, J. C. 2014. The ELT Textbook. I: Garton, S. & Graves, K. (red.), *International Perspectives on Materials in ELT*. Hampshire: Palgrave. 19–36.
- Risager, K. 2007. Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ristikankare, A. 2019. *Nordiska aspekter i läroböcker avsedda för grundskolans B1-svenska*. Avhandling pro gradu. Åbo universitet: Nordiska språk.
- Saari, M. 2005. Ruotsin kieli Suomessa. I: Johansson, M. och Pyykkö, R. (red.), *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Salonen, J. 2018. Äter du en fralla eller en semla? En innehållsanalys av finlandssvensk och sverigesvensk kultur i två läroboksserier för B-svenska för årskurs 6–9. Avhandling pro gradu. Helsingfors universitet: Nordiska språk, svenska som andra inhemska språket.

- SAOL, 2015. Svenska Akademiens Ordlista över svenska språket. <https://svenska.se/saol/?id=1605549&pz=7> (Hämtad 17.9.2019)
- Sayer, P. & Meadows, B. 2012. Teaching culture beyond nationalist boundaries: national identities, stereotyping, and culture in language education. I: *Intercultural Education* 23(3). 265–279.
- Schatz, M. & Niemi, P.-M. 2015. Religion, culture, and ideology: Analysing cultural discourses in Finnish religion textbook exercises. I: K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (red.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example. Postintercultural Communication and Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 97–116.
- Sercu, L. 2005. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. I: Sercu, L., Bandura E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou C., Lundgren U., Garcia, M. & Ryan, P. (red.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Clevedon: Multilingual Matters. 1–18.
- SO, 2015. Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien. <https://svenska.se/so/?sok=explicit&pz=4> (Hämtad 24.3.2020)
- SO, 2015. Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien. <https://svenska.se/so/?id=21952&ref=lnr191820> (Hämtad 24.3.2020)
- Språklag* (423/2003)
- Ståhlberg, K. 1995. Den finlandssvenska identitetens variationer. I: Ståhlberg, K. (red.), *Finlandssvensk identitet och kultur*. Åbo Akademi: Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. 2019. Fakta Express 1B/2019: Vilka språk läses i den grundläggande utbildningen? Tillgänglig [https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/fakta-express-1b2019-vilka-sprak-lases-i-den\(9.1.2020\)](https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/fakta-express-1b2019-vilka-sprak-lases-i-den(9.1.2020))
- Vaakanainen, V. & Mäkilä, M. 2018. Meningsstruktur i två läroboksserier för svenskundervisning på högstadienivå. I: Silén, B., Huhtala, A., Lehti-Eklund, H., Stenberg-Sirén, J. & Syrjälä, V (red.), *Svenskan i Finland 17 föredrag vid den sjuttonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland* (53). Helsingfors: Unigrafia.
- Weninger, C. & Kiss, T. 2013. Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. I: *TESOL Quarterly* 47(4). 694–716.
- Wolf-Knuts, U. 1995. Den mångbottnade identiteten. I: Ståhlberg, K. (red.), *Finlandssvensk identitet och kultur*. Åbo Akademi: Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten.

Bilaga 1: Innehållsförteckningar i HB-läroböckerna

Hällonbåt 1-2		
Vad kul, jag kan!	28–29	Video 1. Hej! Hur är det? Oppimistavoitteet 1A-1C
Välkommen!	30–31	Dialog 1. Hej! Hur är det? Fraslista 1 1D
DEL 1 Hej, hur är det?	32–33	1E Tomppa testar. Tervehtiminen. Bildlexikon 1. Trevligt att träffas!
DEL 2 Hej, vad gör du?	34–35	1F-1I
DEL 3 Vad roligt!	36–37	1J-1K
DEL 4 Hej, kan jag få en glass?	38–39	1L HJÄLP! 1M
DEL 5 Solen skiner!	40–41	1N-1O
DEL 6 Hej, ursäkta...?	42–43	1P-1S
DEL 7 Vad kostar det?	44–45	1T Text 1. Välkommen till Helsinki Cup!
Hejdå, vi ses!	46–47	1U-1X Hällonruta: Helsinki Cup.
Videot	48–49	Hällonskolan 1. Kysymyksiä. 1Y-1A
Opettajain lisämateriaali	50–51	Jag kan på svenska 1 Mina ord 1 Min sida 1
Opettajain opas	52–53	1 Bonus 1-2
Aakkosellinen sanasto	54–55	1 Bonus 3-4

Hällonbåt 3-4		
Vad kul, jag kan!	58	Video 2. Vad sysslar du med?
Välkommen!	59	2A–2C
DEL 1 Hemma hos Anton	60	Dialog 2 & Fraslista 2. Ett par frågor.
DEL 2 Vad sysslar du med?	61	2D
DEL 3 Hej, vad vill du ha?	62–63	2D, 2E, Gympa med Tomppa 2
DEL 4 Hur är läget?	64–65	Bildlexikon 2. Vad gör du på fritiden?
DEL 5 Hur gick resan?	66–67	2F–2I
DEL 6 På konsert	68–69	2J–2N
DEL 7 Aj! Hjälp!	70	Hällonskolan 2. Omistuspronomin.
Vi ses snart!	71	2O, 2P
Videot	72–73	2Q–2T
Opettajain lisämateriaali	74	Text 2. Det här gör vi.
Opettajain opas	75	2U–2W
Aakkosellinen sanasto	76–77	2X–2Å
	78–79	Hällonord 2, 2Ö
	80–81	Jag kan på svenska 2, Mina ord 2, Min sida 2
	82–83	Bonus 1–4
		Del 2 -lisämateriaali

	
Vad kul, jag kan!	
Välkommen!	
DEL 1 Stadsliv	
DEL 2 Ut i naturen	
DEL 3 Så kan du hjälpa till	
DEL 4 Tjäna pengar	
DEL 5 Studier	
DEL 6 Grönt kalas	
DEL 7 Nyheter	
Koll på Norden	
Videot	
Opettajan lisämateriaali	
Opettajan opas	
Tips från lärare till lärare	
Aakkosellinen sanasto	
82	Video 3. Så kan du hjälpa till.
83	3A–3C
84	Dialog 3 & Fraslista 3. Hur ska vi göra?
85	3D 1–3
86	3D 4
87	3E, Tomppa 3: Lär dig skånska!
88–89	Bildlexikon 3. Vardagssysslor.
90–91	3F–3j
92–93	3K–3M
94–95	3N–3Q, Viktigt att veta: att uttrycka sin åsikt.
96	Hallonskolan 3. Sanajärjestys.
97	3R, 3S
98	Text 3. Insändare.
99	3T–3U
100–101	3V–3X
102–103	3Y–3Ä
104–105	Hallonord 3, 3Ö
106	Så duktig är jag 3
107	Min sida 3
108–109	Bonus 1–4
	Del 3 -lisämateriaali

Lyhennelmä

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimus käsittelee suomenruotsalaisuutta ja suomalaisuutta peruskoulun ruotsin ja suomen oppikirjoissa. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia ja vertailla miten suomenruotsalaisuus ja suomalaisuus esitetään kahdessa peruskoulun oppikirjasarjassa, joista toinen on tarkoitettu keskipitkän eli B1-ruotsin oppikirjaksi ja toinen pitkän eli A-suomen oppikirjaksi. Tutkin niitä tapoja, joilla suomenruotsalaisuus ja suomalaisuus esiintyvät ja kuinka suomalaisuutta ja suomenruotsalaisuutta käsitellään oppikirjoissa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös niitä mahdollisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa asenteisiin ja käsitteisiin näistä kahdesta kotimaisesta kielestä sekä näiden kieliryhmien välisiin suhteisiin.

Tutkimuksessa selvitetään, mitä sisältökategorioita aineistosta voidaan erottaa, esiintyvätkö tiedot suomalaisuudesta ja suomenruotsalaisuudesta eksplisiittisesti vai implisiittisesti sekä missä kirjan osissa tieto esitetään. Lisäksi tavoitteena on selvittää, esitetäänkö tieto faktapohjaisesti vai edellytetäänkö omaa reflektointia. Erityisesti tutkimuksessa keskitytään suomenkielisiin ja ruotsinkielisiin kieliryhmiin Suomessa ja siihen, käsitelläänkö näitä kieliryhmä- tai identiteettinäkökulmasta oppikirjoissa. Tavoitteena on myös selvittää, kuinka nämä kieliryhmät esitellään verrattuna toisiinsa. Tutkimuksessani vastaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä tavoin suomalaisuutta ja suomenruotsalaisuutta käsitellään oppikirjoissa?
 - Mitä sisältökategorioita voidaan erottaa?
 - Missä kirjan osissa tieto esiintyy?
 - Esitetäänkö tieto eksplisiittisesti vai implisiittisesti?
 - Annetaanko oppilaille faktatietoa vai edellytetäänkö omaa reflektointia?
 - Käsitelläänkö kieliryhmä- tai identiteettikysymyksiä?
2. Mitä samankaltaisuuksia/eroavaisuuksia on siinä, kuinka suomenruotsalaisuutta ja suomalaisuutta käsitellään oppikirjoissa?

Teorettinen viitekehys

Tutkimuksen lähtökohtana toimii moniselitteinen kulttuurin käsite. Sen määritelmästä ja merkityksestä keskustellaan jatkuvasti (Maijala 2004a: 180, Pyykkö 2014: 189). Hahl (2020: 181) korostaa, että on tärkeää, ettei kulttuuria yhdistetä homogeenisiin tapoihin tai ajatusmalleihin. Tässä tutkimuksessa käytetään Pyykön (2014: 188) kulttuurin määritelmää, joka sisältää tieteen, tekniikan, taiteen, elämäntavat, olosuhteet, arvot, asenteet, viestinnän, ajan- ja paikankäsityksen sekä vaatetuksen. Pyykön mukaan (2014: 196) kielen oppiminen edellyttää kulttuuritaitoja ja päinvastoin, sillä myös kulttuuriymmärryksessä tarvitaan kielen rakenteiden ja ajatusmaailmojen taitoja. Maijala (2013: 176) korostaa, että kulttuuri on koettu kielen opiskelijoiden keskuudessa ”hyödyllisenä ekstrana”, ja että kulttuuriset sisällöt usein erotetaan muusta sisällöstä oppikirjoissa. Kulttuurikuvat voivat esiintyä liian yksinkertaisina tai erotettuina kielestä, mikä voi johtaa siihen, etteivät oppilaat ymmärrä kielen ja kulttuurin välistä yhteyttä (Pyykkö 2014: 198).

Oppikirjojen sisällöt ovat lähtökohta kulttuurin oppimiselle (Maijala 2004b: 344–345, Davcheva & Sercu 2005: 106), sillä kulttuuriin yhdistettyjä ajatuksia, ideologioita, maailmankatsomuksia, identiteettejä ja sosiaalisia rooleja luodaan jatkuvasti oppimateriaaleissa (Hahl 2020: 178, Mikander 2015, Schatz & Niemi, 2015). Oppikirjoja on kritisoitu autenttisen materiaalin puutteesta, oppikirjatekstien yksinkertaistamisesta, stereotyyppisestä esittelytavasta, faktapohjaisesta näkökulmasta kulttuuriin ja maantietoon, kulttuuritehtävien erottamisesta muista tehtävistä sekä teksteistä, jotka perustuvat implisiittiseen kulttuuritietoon (Davcheva & Sercu 2005: 101–102).

Oppikirjoja pitäisi myös arvioida, tarkastella ja työstää kulttuurienvälinen kompetenssi huomioiden (Sercu 2005: 6). Kumuravadivelun (2008) mukaan oppimateriaalin pitäisi ohjata oppimaan ajattelemaan kriittisesti kulttuurisista mielikuvista (myös Hahl 2020: 178). Hahl (2020: 177) osoittaa, että kulttuurin opetus perustuu nationalistisiin ajatusmalleihin, mikä voi johtaa ajatukseen siitä, että kieli, kulttuuri ja maa ovat yksi kokonaisuus ja synonyymeja toistensa kanssa (lisäksi Risager 2007, Sayer & Meadows 2012).

Tutkimuksessa määrittelen identiteetin Liebkindin ja Henning-Lindblomin (2015) mukaan. Identiteetti vastaa kysymyksiin mikä ja kuka yksilö on ja identiteetti voidaan jakaa henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 183–184). Kieliryhmään tai -ryhmiin kuuluminen on osa identiteettiä ja yksilölle

kielellä on suuri merkitys identiteettikysymyksissä (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 187).

Suomalaisuutta ja suomenruotsalaisuutta ei voi määritellä yksiselitteisesti. Suomenruotsalaisuuteen liittyviä yleisiä piirteitä ovat kuitenkin asumisen sijoittuminen rannikolle, moniin sosiaalisiin ja maantieteellisiin ryhmiin kuuluminen, ruotsin kielenkäytön merkitys lähiympäristössä sekä tietty kulttuurinen käytös (Saari 2005: 321, Heikkilä 2011: 23, Ståhlberg 1995: 40–41, 71). Suomalaisuuteen on liitettävissä mm. tunne omasta suomalaisuudesta, lakien ja instituutioiden kunnioitus, kansalaisuus, toisen kansalliskielen osaaminen, ylpeys, historia, menestys tieteessä ja tekniikassa, sosiaaliturva, armeija, urheilumenestys, demokratia, koulutus ja työ (Oinonen m. fl. 2005: 10–11, 17, 20, Anttila 1993: 114). Opetussuunnitelman perusteissa suomenruotsalaisuus esitellään B1-ruotsin tavoitteissa selkeämmin kuin suomalaisuus A-suomen tavoitteissa (GLG 2014).

Aikaisempi tutkimus on korostanut oppikirjan keskeistä roolia opetuksessa (Hentunen 2003: 39, Garton & Graves 2014: 654, Guerretaz & Johnstone 2013: 779, Vaakanainen & Mäkilä 2018). Oppikirjatutkimusta on tehty vähän itse oppikirjoista ja niiden käytöstä, sillä aikaisempi tutkimus on keskittynyt muun muassa kielenoppimisen ja oppikirjojen kirjoittamisen näkökulmaan (Garton & Graves 2013: 2, 7, Garton & Graves 2014: 654, Guerretaz & Johnstone 2013: 780). Hahlin (2020: 173) tutkimuksessa lukion englannin oppikirjat eivät lisänneet opiskelijoiden kulttuuritaitoja vaan lisäsivät stereotyyppistä ajattelua antaen staattisen ja monoliittisen kuvan kulttuurista ja kulttuuri-identiteeteistä. Weningerin ja Kissin (2013: 710) mukaan oppikirjoissa ei kannusteta opiskelijoita omaan pohtimiseen, ja kulttuurinen sisältö toimii oppikirjoissa useimmiten denotaationa eli kielellisenä resurssina esimerkiksi sanan ja kuvan välillä. Tämä voi johtaa kulttuuristen konnotaatioiden käsittelemättä jättämiseen, mikä puolestaan tukee opiskelijoiden stereotyyppistä ajattelua (Weninger & Kiss 2013: 710). Lisäksi Bjonin (2016: 79) mukaan kulttuurinen sisältö esitetään pinnallisesti, mahdollisuudet omaan reflektioon ovat vähäiset eikä erilaisia väestöryhmiä käsitellä alkutason englannin oppikirjoissa, mikä voi tukea stereotyyppistä ajattelua. Oppikirjat eivät myöskään kehitä oppijoiden kulttuurien välistä kompetenssia. (ibid) Suomenruotsalaisuutta ja suomalaisuutta ei ole aikaisemmin tutkittu oppikirjoissa, mikä korostaa tämän tutkimuksen merkityksellisyyttä.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta oppikirjasarjasta eli *Hallonbåt*- ja *Suomeksi*-oppikirjasarjasta ja yhteensä kuudesta oppikirjasta. *Hallonbåt* (*HB*) on Sanoma Pron B1-ruotsin oppikirjasarja ja oppikirjasarjan ovat kirjoittaneet Appel, Johansson, Lötjönen, Määttä, Nordman, Salo ja Wallinheimo. *HB 1–2* on tarkoitettu alakouluun ja *HB 3–4* sekä *HB 5–6* yläkouluun. Schildtsin ja Söderströmsin A1-suomen oppikirjasarjan *Suomeksi* -oppikirjat (*Suomeksi 7*, *Suomeksi 8* ja *Suomeksi 9*) ovat tarkoitettu yläkouluun. Oppikirjasarjan ovat kirjoittaneet Grönlund ja Kaakinen. Tutkimuksen aineistona toimivat B1-ruotsin ja A1-suomen oppikirjat, sillä suurin osa suomenkielisten koulujen oppilaista valitsee B1-ruotsin ja suurin osa ruotsinkielisten koulujen oppilaista A1-suomen (Utbildningsstyrelsen 2019: 2–3). Se, että oppikirjat ovat tarkoitettu eri oppimäärätasoisille, tulee huomioida tutkimuksen tuloksia tarkastellessa.

Tutkimusmenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi (Kohlbacher 2006). Analyysi aloitettiin materiaalin kokonaiskuvan luomisella, minkä jälkeen esiintymistä kirjoitettiin yksityiskohtaiset kuvaukset. Tämän jälkeen materiaalista muodostettiin temaattisia ryhmiä ja alakategorioita. Tutkimuksen materiaalia rajoitettiin keskittymällä tapauksiin, jossa suomenruotsalaisuus ja suomalaisuus tematisoitiin eli avattiin tarkemmin kuvauksella tai selityksellä oppikirjassa. Tämä tarkoittaa maininnan tasolla jääneiden esiintymien poisjättämistä, ja ainoastaan hyvin keskeiset implisiittiset kulttuurin kuvaukset sisällytettiin analyysiin. Tämän vaiheen jälkeen muodostin lopulliset kategoriat temaattisista ryhmistä ja alakategorioista.

Tulokset

Tulokset osoittavat, että suomalaisuutta ja suomenruotsalaisuutta kuvaillaan sekä samankaltaisella että erilaisella tavalla, mikä konkretisoituu tutkimuksen kategorioiden samankaltaisuuksissa ja eroavaisuuksissa. Kaiken kaikkiaan suomalaisuutta ja suomenruotsalaisuutta käsitellään laajasti ja montaa eri aihepiiriä käsitellen sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti oppikirjoissa. Useimmiten tieto esitetään eksplisiittisesti. Implisiittisissä tapauksissa opettajan rooli korostuu. *HB* oppikirjasarjan kategoriat suurimmasta pienimpään ovat kieli, populäärikulttuuri, reaalityiedot, juhlat ja perinteet, Ahvenanmaa ja monitulkintaiset tapaukset. *Suomeksi* oppikirjasarjan kategoriat suurimmasta pienimpään ovat reaalityiedot, luonto, korkeakulttuuri, juhlat ja perinteet, kieli, populäärikulttuuri ja urheilu. *HB*-oppikirjasarjassa suomenruotsalaisuus

esiintyy kirjan tehtävissä, kulttuuriruuduissa, Hjälp! -ruuduissa, musiikkivinkeissä ja videoissa. *Suomeksi*-oppikirjasarjassa suomalaisuus esiintyy *Alku*-teksteissä, tehtävissä, *Kieliviisas*-ruuduissa, kuvissa ja *Sanat*-osassa.

Samankaltaisuudet suomenruotsalaisuuden ja suomalaisuuden käsittelyssä ilmenevät oppikirjojen tavassa käsitellä samoja teemoja. Tämä näkyy oppikirjojen yhteisissä kategorioissa, jotka ovat reaalityiedot, populäärikulttuuri, juhlat ja perinteet ja kieli. Samankaltaisuus konkretisoituu myös oppikirjojen kulttuuritehtävissä, jotka useimmiten pohjautuvat yleiseen faktatietoon sekä samankaltaisiin teemoihin kategorioiden sisällä. Eniten samankaltaisuuksia esiintyy kategoriassa populäärikulttuuri.

Eroavaisuudet oppikirjojen tavassa käsitellä suomenruotsalaisuutta ja suomalaisuutta esiintyvät oppikirjojen tavassa käsitellä molemmille oppikirjoille yhteisiä kategorioita sekä kategorioissa, jotka ovat oppikirjasarjoissa erilaisia. *HB*:n isoin ja merkityksellisin kategoria on kieli suomenruotsalaisuuden kuvauksessa ja *Suomeksi* oppikirjasarjan isoin ja merkityksellisin kategoria on reaalityiedot osana suomalaisuuden kuvausta. Sisältökategoriat kieli, realia, juhlat ja perinteet eroavat paljon toisistaan. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että kirjat ovat tarkoitettu eri tasoille. Kategoriat, jotka ainoastaan ilmenevät *HB*-oppikirjasarjassa ovat Ahvenanmaa ja monitulkintaiset tapaukset. Ainoastaan *Suomeksi*-oppikirjasarjassa esiintyvät kategoriat luonto, korkeakulttuuri ja urheilu. Yksi suurimmista eroista oppikirjasarjojen välillä on kulttuuritiedon esittämisen tapa, sillä *HB* esittelee tietoa useimmiten kulttuuriruutujen ja videoiden avulla, kun *Suomeksi* esittelee puolestaan tietoa tekstien ja sanastoon pohjautuvien tekstien avulla. Kulttuuriruutujen määrä *HB*-oppikirjoissa on huomattavasti pienempi painetuissa oppikirjoissa kuin digitaalisessa oppimateriaalissa. *Suomeksi*-oppikirjasarjassa on faktapohjaisten tehtävien lisäksi myös tehtäviä, joissa käsitellään oppilaan ajatuksia ja reflektointia suomalaisuudesta. Kuitenkin molemmissa oppikirjoissa esiintyy puutteita oppilaiden omien ajatusten ja reflektointien mahdollistamisesta. Molemmat oppikirjat myös osittain tekevät oletuksia suomalaisuudesta ja suomenruotsalaisuudesta ja oppilaiden tiedoista. Lisäksi osassa tapauksista tieto esitetään niin, että voidaan tulkita, että olisi kyse vieraasta kulttuurista. Tämä voi tukea stereotyyppistä ajattelua.

Reaalityiedot kategoriassa *HB* käsittelee teemoja perusfaktat, kielet, perinteet ja kaupungit, kun taas *Suomeksi* käsittelee Suomen perusfaktoja, Helsinkiä, tietoa koulutuksesta ja työstä Suomessa. *HB*-oppikirjoissa populäärikulttuuria esitellään

tunnettujen suomenruotsalaisten ihmisten, kirjallisuuden, musiikin, television ja median avulla. *Suomeksi* käsittelee populäärikulttuurin avulla sarjakuvia, musiikkia, televisiota ja elokuvia. Suomenruotsalaisia juhlia ja perinteitä esitellään käsittelemällä Luciaa, Runebergin päivää, perinteisiä ruokia ja leivonnaisia sekä Stafettkarnevalia. Suomalaisuus esiintyy juhlien, ruokalajien sekä suomalaisten kulttuuritapahtumien ja -kilpailujen avulla juhlat ja perinteet -kategoriassa. *HB*:ssa kieli kategoriassa kuvataan suomenruotsalaisuutta ääntämisen, norjan ja ruotsin sekä ruotsinruotsin ja suomenruotsin keskinäisen ymmärtämisen, suomenruotsin ja ruotsinruotsin erojen, murteiden ja oman sanaston avulla. Lisäksi kategoria näyttää miten ruotsin kieli näkyy Suomen yhteiskunnassa katukylteissä, eri toiminnoissa, logoissa, vaakunoissa ja tuotteissa. Suomalaisuus esiintyy kategoriassa kieli esittämällä eroja kirjakielen ja puhutun kielen välillä.

Ahvenanmaata esitellään kategoriassaan perusfaktojen, kielen, ympäristön, saariston, ravintoloiden ja tuotteiden avulla. Monitulkintaiset tapaukset -kategoriassa suomenruotsalaisuus esitetään television ja syntymäpäiväjuhlinnan avulla implisiittisesti niin, että kulttuuritieto voidaan tulkita väärin ja ainoastaan kuvauksena ruotsalaisuudesta. Näissä tapauksissa opettajan rooli korostuu.

Luontoa esitellään kategoriassaan käsittelemällä sanastoa monista eläimistä, kasveista ja ympäristöistä. Kategoriassa korkeakulttuuri suomalaisuus esiintyy suomalaisen kirjallisuuden, runojen ja kuvataiteen avulla. Urheilua käsitellään suomalaisuuden kuvauksessa urheilulajien, suomalaisten urheiluhulluuden ja televisiourheilun seuraamisen avulla.

Suomenkielisiä ja ruotsinkielisiä ei käsitellä kieliryhminä suhteessa toisiinsa oppikirjoissa. Näitä kahta kieliryhmää ei käsitellä myöskään Suomen kaksikielisyyden näkökulmasta. Ruotsinkielisiä käsitellään yleisen faktatiedon sekä Ahvenanmaan avulla *HB*-kirjasarjassa, mutta suomenkielisiä ei käsitellä kieliryhmänä *Suomeksi*-oppikirjasarjassa. Monikulttuurisia identiteettikysymyksiä käsitellään vain kerran lyhyesti monikulttuurisuutta kuvaavan kirjallisen teoksen lainauksen yhteydessä *Suomeksi*-oppikirjassa. Kuitenkaan juuri suomenkielisten tai ruotsinkielisten identiteettiä ei käsitellä oppikirjoissa. Eroja kieli- tai identiteettiryhmien välillä ei huomioida, mikä voi tukea kuvaa siitä, että oppikirjan esittelemät kuvaukset koskevat kaikkia suomen- ja ruotsinkielisiä Suomessa. Tämä voi lisätä stereotyyppistä ajattelua.

Yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksessa on tärkeää huomioida, että tutkimuksen tavoitteena ei ole kritisoida tai arvioida oppikirjasarjoja itsessään. Voidaan todeta, että oppikirjojen antamat kuvat suomalaisuudesta ja suomenruotsalaisuudesta perustuvat eniten kielenoppimiseen, faktatiedon välittämiseen ja sanastotietouden lisäämiseen. Oppikirjat osittain myös olettavat, että oppilailla on etukäteistietoa suomalaisuudesta ja suomenruotsalaisuudesta. Usein tietoja ei myöskään liitetä omiin kokemuksiin tai reflektointeihin. Nämä tekijät eivät tue kulttuurienvälistä oppimista, vaan luovat etäisyyttä kulttuurien välille. Tämä tukee Weningerin ja Kissin (2013) tuloksia siitä, että kulttuurinen sisältö toimii usein denotaationa oppikirjoissa, mikä voi johtaa kulttuuristen konnotaatioiden käsittelemättä jättämiseen ja stereotyyppiseen ajatteluun. Sercun ja Davchevan (2005) tutkimuksen kritiikki oppikirjojen kulttuuriin liitettävästä faktaanäkökulmasta ja kulttuuritehtävien erottamisesta muista tehtävistä näkyy osittain myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Oppikirjat käsittelevät kulttuurinäkökulmia kuitenkin useasti ja montaa eri teemaa käsitellen.

Tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella näkökulmasta, jossa opetuksella ja oppikirjalla on keskeinen rooli kieliryhmien, identiteettien ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämisessä sekä yleisesti keskustelussa, jota suomen ja ruotsin pakollisista kieliopinnoista käydään Suomessa. Näiden näkökulmien käsittely voi mahdollisesti vaikuttaa yleiseen käsitykseen siitä, miksi näitä kieliä opiskellaan Suomessa. Tutkimuksen tulokset ovat hyödyllisiä opettajille, jotka saavat tietoa suomalaisuudesta ja suomenruotsalaisuudesta oppikirjoissa ja voivat lisätä opetukseensa teemoja, joita ei oppikirjoissa käsitellä. Lisäksi tulokset voivat auttaa huomioimaan oppilaiden omia ajatuksia ja reflektointeja kulttuureista, kulttuurin keskeistä roolia kieliopinnoissa ja motivoida oppikirjojen tutkimiseen. Tulokset tukevat myös kustantamoja oppikirjojen kehitystyössä ja opettajia oppikirjojen valinnassa. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia, miten oppikirjoja käytetään ja miten suomenruotsalaisuutta ja suomalaisuutta käsitellään opetuksessa. Lisäksi voitaisiin tutkia miten opettajat ja oppilaat itse kokevat oppikirjojen antamat kuvat suomenruotsalaisuudesta ja suomalaisuudesta.