

Nordiska aspekter i läroböcker avsedda för grundskolans B1- svenska

Aino Ristikankare
Avhandling pro gradu
Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och
språkundervisning
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Humanistiska fakulteten
Åbo universitet
Maj 2019

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

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap/Humanistiska fakulteten

RISTIKANKARE, AINO: Nordiska aspekter i läroböcker avsedda för grundskolans B1-svenska

Avhandling pro gradu, 49 s., 5 bilagas.

Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning

Maj 2019

Syftet med denna studie har varit att redogöra för nordiska aspekter i grundskolans läromaterial för B-svenska och jämföra två bokserier med varandra samt analysera dem i ljuset av *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Metoden i studien är en kvalitativ innehållsanalys: materialet beskrivs med hjälp av en kategorisering som har formats utifrån materialets behov. Dessutom görs en friare analys. Analysen utgår ifrån teoretiska utgångspunkter om kulturens (Kaikkonen 1994, Pyykkö 2004) och lärobokens roll (Hentunen 2004, Luukka m.fl. 2008) i skolundervisning.

Resultaten visar att nordiska teman fördelas i läroböckerna enligt ett traditionellt (Ilkka-Salonen 1996) mönster. Bokseriernas första böcker behandlar mest temana Svenskfinland och Sverige medan seriernas sista böcker, avsedda för årskurs 9, behandlar tema Norden. Det nordiska kommer mest fram i kontexter som böckernas personer och händelser har placerats i, men även explicit, oftast som faktatexter eller uppgifter. Båda bokserierna behandlar nordiska kulturfenomen mångsidigt. I jämförelsen mellan de två undersökta bokserierna framkom både likheter och skillnader. De märkbaraste likheterna är att nordiska aspekter kommer fram mera implicit än explicit och att tema Norden behandlas mest i boken för årskurs 9. Skillnader fanns bl.a. i lärobokskapitlens struktur: *Megafon* var något mera konsekvent i att behandla samma temaland genom hela kapitlet än *Hallonbåt*. En ytterligare skillnad var att *Hallonbåt* behandlade tema språk i Norden något mera än *Megafon*. Båda bokserierna tar hänsyn till GLGU 2014, men på delvis olika sätt eftersom läroboksförfattarna har en frihet i att förverkliga läroplansgrunderna.

Med hjälp av resultaten kan lärare och andra intresserade konkret se på vilket sätt läroplanens mål har förverkligats i läroböckerna och kan därmed få stöd i val av läroboksserie. Dessutom kan det utifrån analysen framställas ett tydligt utvecklingsområde i läroböckerna. Båda bokserierna redogör nämligen relativt lite för relationer mellan nordiska grannspråk. Det förblir ofta lärarens uppgift och riskerar att förbli oklar för eleven. Jag ser den nordiska språkgemenskapen som en faktor som kan öka motivationen hos eleverna och föreslår därmed att det borde förklaras och betonas mera i läromedel i svenska. Detta kan fastställas som studiens viktigaste pedagogiska implikation.

Ämnesord: läroböcker, undervisning, Norden, nordiska, språk, kultur

Innehåll

Abstract

1	Inledning	6
1.1	Syfte	6
1.2	Material och metod.....	7
1.3	Avhandlingens disposition	8
2	Teoretiska utgångspunkter	9
2.1	Nordiska aspekter	9
2.2	Läroplan	10
2.3	Det andra inhemska språket i GLGU 2014	10
2.3.1	Språkpedagogik och språkutveckling samt läroämnets uppdrag	11
2.3.2	Lärokurser och nordiska aspekter i dem	12
2.4	Lärobok	14
2.4.1	Lärobokens roll i undervisningen	14
2.4.2	Lärobokens struktur och innehåll	15
2.5	Kultur i undervisningen.....	16
2.5.1	Kultur	17
2.5.2	Kultur i språkundervisningen	19
2.6	Tidigare forskning	20
3	Material och metod	22
3.1	Material	22
3.1.1	Hallonbåt.....	22
3.1.2	Megafon.....	23
3.2	Metod	24
4	Resultat.....	27
4.1	Översikt	27
4.2	Nordiska aspekter i <i>Megafon</i>	29
4.2.1	Megafon 1	29
4.2.2	Megafon 2	30
4.2.3	Megafon 3	31

4.3	Nordiska aspekter i <i>Hallonbåt</i>	32
4.3.1	Hallonbåt 1–2.....	33
4.3.2	Hallonbåt 3–4.....	35
4.3.3	Hallonbåt 5–6.....	36
4.4	Jämförelse mellan <i>Megafon</i> och <i>Hallonbåt</i>	37
4.5	Nordiska aspekter i GLGU 2014 och hur de förverkligas i de undersökta läroböckerna	40
4.5.1	Årskurserna 3–6.....	41
4.5.2	Årskurserna 7–9.....	42
5	Sammanfattning och diskussion	44
	Litteratur.....	47
	Bilaga	50
	Lyhennelmä.....	51
	Figurer	
	Figur 1 Fördelning av olika nordiska teman enligt kapitel i bokserierna <i>Megafon</i> och <i>Hallonbåt</i>	27

1 Inledning

I denna studie undersöker jag nordiska aspekter i två läroboksserier avsedda för grundskolans svenskundervisning, *Megafon* och *Hallonbåt*. Jag valde ämnet eftersom kulturundervisning oundvikligt är en del av språkundervisning. Trots att kulturundervisning är ett viktigt tema för språklärare finns det inte mycket forskning kring tema nordisk kultur i finsk svenskundervisning. Grannspråksundervisning har studerats ännu mindre. Den pluricentriska insatsen i finsk svenskundervisning har studerats en del (till exempel Harinen 2017), men inte grannspråksundervisning. Gällande andra språkämnen har den pluricentriska insatsen exempelvis varit föremål för forskning av tyskundervisning (Maijala 2016, Hägi 2007). Det nordiska inslaget intresserar mig, eftersom det är någonting som redan länge har funnits med i finsk svenskundervisning (Ilkka-Salonen 1996), och eftersom Finland är en del av Norden och därmed bör tillhöra den nordiska språkgemenskapen.

Jag valde att undersöka läroboksserier i B1-svenska eftersom majoriteten av finska elever läser B1-svenska istället för A-svenska (Utbildningsstyrelsen 2019). Som material valde jag både en av de nyaste bokserierna och en bokserie som man redan relativt mycket har hunnit använda i finska skolor för att se om det finns skillnader mellan en äldre och en nyare serie. Dessutom vill jag undersöka eventuella skillnader mellan bokserier från två olika förlag.

1.1 Syfte

Syftet med föreliggande undersökning är att studera nordiska aspekter i två läroboksserier, *Megafon* (Otava 2012–2015) och *Hallonbåt* (Sanoma Pro 2017–2018) och jämföra läroboksserierna med varandra. Läroböckerna är utarbetade enligt läroplansgrunderna och avsedda för grundskolan (Otava 2018, Sanoma Pro 2018).

Jag betraktar böckerna i ljuset av *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* och flera teoretiska utgångspunkter gällande kulturundervisning och lärobokens roll i undervisningen. Jag utgår ifrån Kaikkonens (1994) och Pyykkös (2014) syn på kultur i språkundervisning samt Hentunens (2004) och Luukka m.fl.s (2008) syn

på lärobokens roll i språkundervisning. I undersökningen syftar jag till att få svar på följande frågor:

- Hur presenteras nordiska länder och språk i Norden i läromaterial avsedda för grundskolans B1-svenska (dvs. medellång lärokurs)? Hur fördelas tema Norden mellan olika läroböcker och kapitel i dem?
- På vilket sätt skiljer sig de två undersökta bokserierna från varandra?
- På vilket sätt motsvarar presentationerna det som sägs om Norden i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*?

Min hypotes är att nordiska aspekter kommer fram i mitt material mest som inslag med teman Sverige och Svenskfinland. Övriga nordiska länder kommer att finnas med i böckerna men i mindre omfattning. Tema Norden behandlas i böcker som är avsedda för elever med mer avancerade språkkunskaper. Det som kan tolkas som nordisk kultur kommer antagligen att vara olika fenomen från populärkultur till geografi och nordiska språk kommer att behandlas i någon mån. Jag grundar dessa antaganden på tidigare forskning (Ilkka-Salonen 1996, Lehtinen 2009). Jag har också själv fått liknande resultat i min tidigare studie om gymnasiets läromaterial (Ristikankare 2017). Vidare pekar mina egna erfarenheter av den finska svenskundervisningen som både elev och lärare på det.

Jag antar ytterligare att de undersökta läroböckerna skiljer sig från varandra en del, eftersom *Hallonbåt* är en nyare serie än *Megafon* och dessutom är *Hallonbåt* en allt-i-ett-bok, medan *Megafon* består av en textbok och en arbetsbok. Gällande läroplanen tror jag att läroboksförfattarna har tagit hänsyn till det som sägs om nordiska länder och språk, eftersom förlagen till båda bokserierna jag undersöker nämner att de följer läroplanen (Otava 2018, Sanoma Pro 2018).

1.2 Material och metod

Mitt material består av två läroboksserier avsedda för grundskolans medellånga lärokurs i svenska, det vill säga årskurserna 6–9. Böckerna i *Megafon* är utgivna under åren 2012–2015 och i *Hallonbåt* åren 2016–2018. Bägge serierna består av tre delar. Eftersom ett syfte med min undersökning är att jämföra de undersökta bokserierna med varandra, valde jag olika gamla serier från skilda förlag. *Hallonbåt* av förlaget *Sanoma Pro* valde jag

eftersom den var en av de nyaste serierna. *Megafon* av förlaget *Otava* valde jag däremot eftersom den enligt min erfarenhet redan har använts mycket i finska skolor.

Min metod är en kvalitativ innehållsanalys. Jag beskriver mitt material med hjälp av kategorier som jag har format utgående från materialet. Dessutom jämför jag materialet, det vill säga läroböckerna, med varandra samt de nationella läroplansgrunderna. Jag kommer att beskriva min metod och mitt material mer ingående i kapitel 3.

1.3 Avhandlingens disposition

Härnäst går jag över till att presentera ett urval teorier och annat som stöder min undersökning samt till att definiera de centrala begreppen. Jag redogör först för vad jag i denna avhandling avser med nordiska aspekter varefter jag presenterar läroplanens betydelse i Finland. Därefter går jag över till att presentera nationella läroplansgrunder för det andra inhemska språket och speciellt de punkter som gäller Norden. Därefter presenterar jag teori om lärobokens och kulturens roll i undervisning. Sist presenterar jag tidigare forskning om kultur och nordiska aspekter i finsk svenskundervisning.

I kapitel 3 redogör jag för materialet och metoden i undersökningen. Därefter, i kapitel 4, presenterar jag analysens resultat: först ger jag en översikt över nordiska aspekter i materialet med hjälp av en kategorisering varefter jag presenterar resultaten av en mer detaljerad innehållsanalys av läroböckerna. Sist jämför jag de undersökta bokserierna med varandra samt analyserar dem i ljuset av *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. I det avslutande kapitlet sammanfattar jag analysens resultat och diskuterar det med hänsyn till tidigare studier samt diskuterar didaktiska implikationer och gör förslag till framtida studier.

2 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet redogör jag först för centrala termer i min undersökning. Härnäst går jag över till att presentera läroplanen i Finland: jag redogör kort för vad läroplan är och beskriver sedan närmare de delar av läroplanen som är relevanta för min undersökning. Därefter presenterar jag teori om läroboken, kultur och deras roll i undervisning. Sist presenterar jag tidigare forskning om kultur och nordiska aspekter i finsk svenskundervisning.

2.1 Nordiska aspekter

I det följande redogör jag kort för vad jag avser med nordiska aspekter i min avhandling: först definierar jag termerna nordiska länder och språk i Norden. Därefter presenterar jag kort hur de framkommer i mitt material.

I min avhandling betyder nordiska aspekter inslag i de undersökta läroböckerna med teman *nordiska länder* och *språk i Norden*. I denna avhandling använder jag termerna Norden, språk i Norden och nordiska språk enligt Torps (2004: 23–25) definitioner. Till de nordiska länderna hör staterna Island, Norge, Sverige, Danmark och Finland, det vill säga de länder som ligger inom ett politiskt och geografiskt område som kallas *Norden*. Språk i Norden innefattar svenska, norska, danska, isländska, färöiska, grönländska, finska och samiska. Språk i Norden är sålunda inte samma sak som *nordiska språk*, en nordgermansk undergrupp av den indoeuropeiska språkfamiljen. Denna undergrupp innefattar endast svenska, norska, danska, isländska och färöiska, medan det begreppet språk i Norden även ingår de uraliska språken, samiska och finska, samt det eskimoisk-aleutiska språket grönländska. I avsnitt 2.4 redogör jag för vad jag i detta sammanhang avser med kultur samt kulturens roll i språkundervisning i övrigt.

I mitt material, läroböcker i svenska, förekommer nordiska aspekter i val av teman i texter, bilder och uppgifter. Aspekterna kommer fram både implicit och explicit. Implicit kommer aspekterna fram som nordiska personer och kontexter som personerna har placerats i: en lärobokstext kan till exempel ha en svensk huvudperson som bor i Stockholm. Explicit kommer de oftast fram i form av faktatexter eller bilder om till

exempel populärkultur och geografi. (Se vidare om hur nordiska aspekter förverkligas i läroböckerna i kapitel 4).

2.2 Läroplan

Enligt Utbildningsstyrelsen (9.6.2018) har varje utbildningsanordnande organ, som exempelvis skolor och gymnasier, en egen läroplan som ska följa de nationella läroplansgrunder som Utbildningsstyrelsen har gett. Eftersom jag i denna avhandling undersöker grundskolans läromaterial, hänvisar jag till lag och läroplansgrunder som gäller grundskolan. I *Lag om grundläggande utbildning* (1998/628, 15 §) beordras följande: ”Utbildningsanordnaren skall godkänna en läroplan för den utbildning som avses i denna lag” och ”Vid utbildningen iakttas enhetliga grunder i hela landet enligt vad som bestäms i denna lag” (1998/628, 3 §). Därmed ska varje grundskola ha en egen läroplan som följer de nationella läroplansgrunderna. I min avhandling använder jag förkortningen GLGU 2014 för *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

Grunderna för läroplaner är alltså nationella utbildningsplaner som Utbildningsstyrelsen ger ut. Utbildningsstyrelsen är ett ämbetsverk som utarbetar läroplans- och examensgrunder för olika nivåer från småbarnspedagogik till andra stadiets utbildning. Syftet är att garantera jämlikhet, enhetlighet, kvalitet och rättigheter för alla som deltar i utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 9.6.2018) I läroplansgrunderna för grundskolan fastställs timfördelningen mellan olika läroämnen (*Lag om grundläggande utbildning* 14 §). Utöver allmänna anvisningar och en värdegrund innehåller läroplansgrunderna en beskrivning för varje läroämne, och i det följande redogör jag för beskrivningen av läroämnet svenska som det andra inhemska språket.

2.3 Det andra inhemska språket i GLGU 2014

I GLGU 2014 beskrivs läroämnet det andra inhemska språket under årskurserna 3–6 (GLGU 2014:196–198, 217–219) och 7–9 (GLGU 2014:324–326, 345–348). Beskrivningarna sätter mål för elevens språkliga utveckling, styr bedömningen och fastställer vilka språk som undervisas som det andra inhemska språket. I det följande

presenterar jag läroämnets uppdrag och målsättningarna för språkpedagogik och språkutveckling i GLGU 2014, och därefter går jag över till att redogöra för lärokursernas omfattning och innehåll.

2.3.1 Språkpedagogik och språkutveckling samt läroämnets uppdrag

I GLGU 2014 finns anvisningar för språkpedagogik och språkutveckling i det andra inhemska språket. Anvisningarna är i stort sätt samma för både årskurserna 3–6 (GLGU 2014: 196–198) och 7–9 (GLGU 2014: 324–326). Eftersom de är viktiga texter som styr undervisningen ger jag i det följande en översikt över deras innehåll.

Enligt GLGU är elevens språkliga utveckling en livslång process. Den består av kompetensutveckling i modersmålet, andra språk och olika språkvarianter. Språket ska användas i olika situationer och olika språk kan användas parallellt, även de språk som eleverna inte undervisas i. Eleverna ska bli språkligt medvetna och utveckla sina kunskaper i multilitteracitet samt i att modigt använda olika språk, även då kunskaperna är på grundnivå. De ska förstå sin egen och andras språkliga och kulturella identitet och ha kunskaper om minoritetsspråken och de utrotningshotade språken. Eleverna ska kunna få handledning i att hitta texter på en lämplig nivå, analysera och tolka dem samt till att söka information på olika språk. De ska bli medvetna om att kunskaper i språk är viktiga även i övriga skolämnen. (GLGU 2014: 196–197, 324–325.)

Enligt GLGU 2014 fungerar alla lärare som språklärare eftersom språket behövs för tänkande och lärande. Elevens flerspråkiga och mångkulturella identitet baserar sig på språkkunskaper. Färdigheterna i kommunikation och informationssökning blir bättre, men också kreativitet, lek och glädje ska finnas med i språkundervisningen. Elevernas intresse för den språkliga mångfalden och för kommunikation i autentiska språkmiljöer ska väckas. Eleverna ska informeras över och uppmuntras till språkval som bäst möter deras individuella intressen. De elever som har svårigheter måste stödjas medan de elever som är på mera avancerad nivå ska kunna göra framsteg. (GLGU 2014:197–198, 325–326.)

Eleverna får kunskaper i att arbeta målmedvetet. Det är viktigt att kunna arbeta i olika grupper och få möjligheter att kommunicera även med målspråkiga elever och grupper. Med hjälp av digitala verktyg kan språksituationerna i undervisningen bli

autentiska och kommunikativa. Texter som används i undervisningen ska väljas enligt elevernas intressen. (GLGU 2014: 197–198, 325–326.) Alla ovannämnda krav finns i läroplanens beskrivningar avsedda för både årskurserna 3–6 och 7–9. Därtill har arbetslivet inkluderats i beskrivningen för årskurserna 7–9: ”Vid valet av texter och uppgifter ska man också fästa uppmärksamhet vid språkkunskap som behövs i arbetslivet” (GLGU 2014: 326).

2.3.2 Lärokurser och nordiska aspekter i dem

Elevernas lärokurser i språk definieras i GLGU (2014: 197) på följande sätt: ”Elevernas studieprogram innehåller minst en lång och en medellång lärokurs i språk. Av dessa ska det ena vara det andra inhemska språket (finska eller svenska) och det andra något främmande språk eller samiska”. Till lång lärokurs hör modersmålsriktade lärokurser och A-lärokurser, medan till medellånga lärokurser hör B1-lärokurser. Till läroämnet det andra inhemska språket hör A-lärokurs i finska eller svenska och i modersmålsinriktad finska eller svenska samt B1-lärokurs i finska eller svenska. (GLGU 2014: 197.) Enligt Utbildningsstyrelsen (2019) läste 83–85 %, alltså en klar majoritet, av de finska eleverna B1-svenska under åren 2000–2017.

Eftersom jag undersöker den medellånga lärokursen presenterar jag härnäst målen för undervisningen i den, först för årskurserna 3–6 och sedan för årskurserna 7–9. Speciellt fokus ligger på målen som tar upp det nordiska. Jag ger först en översikt över lärokursens beskrivningar och presenterar sedan de delar som är mest relevanta för min undersökning med hjälp av citat. I analysdelen (se 4.5) jämför jag de citerade målen med mitt material. I citaten står bokstaven T för *tavoite* (sv. mål) och bokstaven S för *tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet* (sv. centralt innehåll som anknyter till målen).

I årskurserna 3–6 i B-svenska ska eleven enligt GLGU 2014 få kunskaper i kommunikation och i digital kommunikation, kunna tolka och producera enkla skriftliga och muntliga texter samt hitta kontexter där det svenska språket kan användas även utanför skolan (GLGU 2014: 217). Hen bör även kunna utnyttja icke-språkliga kommunikationsstrategier som hjälp. Övriga nordiska språk utöver svenska nämns inte direkt, utan kunskaperna om olika språk, språkområden och språkens ställning definieras på följande sätt:

”T1 Auttaa oppilasta jäsentämään käsitystään kaikkien osaamiensa kielten keskinäisistä suhteista” (att hjälpa eleven att få kunskaper i förhållandena mellan de språk hen kan, min översättning) (GLGU 2014: 217)

”T2 tutustuttaa oppilas suomen ja ruotsin asemaan kansalliskielinä sekä ruotsin kielen vaikutukseen suomen kieleen” (att bekanta eleven med svenskans och finskans ställning i Finland, min översättning) (GLGU 2014: 217)

GLGU 2014 för årskurserna 3–6 tar alltså inte alls upp tema Norden utan fokus ligger på grundläggande språkkunskaper och svenska språkets ställning i Finland. Fast ”Den grundläggande utbildningen ska följa de enhetliga nationella grunderna för läroplanen” (GLGU 2014: 13), är det inte förbjudet att behandla teman som inte nämns i läroplansgrunderna (som Norden i det här fallet). Läroplansgrunderna lämnar alltså en frihet till utbildningsanordnare, läroboksförfattare och lärare.

I årskurserna 7–9 ska eleven, utöver att fortsätta att sträva efter liknande mål som i årskurserna 3–6 (GLGU, 2014: 217–219, 345–348), veta vilka regler det svenska språket har och lära sig att använda språkvetenskapliga begrepp. Hen ska bland annat ”uppmuntras till positiv kommunikation där växelverkan ligger i fokus” (min översättning) samt till informationssökning på målspråket. Norden nämns direkt i mål 1 (T1) och i beskrivningen för centralt innehåll som anknyter till målen 1 (S1):

”T1 ohjata oppilasta tutustumaan pohjoismaiseen kieliympäristöön sekä Pohjoismaita yhdistäviin arvoihin” (att leda eleven mot att bekanta sig med det nordiska språkområdet och värden som är lika runtom Norden, min översättning) (GLGU 2014: 345)

”**S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen:** Tehdään ja raportoidaan havaintoja pohjoismaisista kielenkäyttöympäristöistä, Suomen, Ruotsin ja muiden Pohjoismaiden kulttuurin ominaispiirteistä sekä Pohjoismaita yhdistävistä tekijöistä” / **S1 Kulturell mångfald och språkmedvetenhet:** (att observera och rapportera om det nordiska språkområdet, speciella drag i finsk, svensk och de övriga nordiska ländernas kultur och deras gemensamma faktorer, min översättning) (GLGU 2014: 346)

I mål 1 (T1) och S1 nämns Norden således direkt. Språk i Norden nämns däremot inte uttryckligen, men uttrycket ”det nordiska språkområdet” kan tolkas så att det syftar på alla språk som talas inom det geografiska området Norden (Torp 2004: 23–24). Härnäst går jag över till att redogöra för hur läroplanen påverkar läroböckerna samt för läroböckernas roll i undervisningen.

2.4 Lärobok

Läroboken har ofta en mycket central roll i lärandet. Till nästan allt lärande och all undervisning finns en lärobok tillgänglig. I finsk skolundervisning har läroböcker traditionellt använts mycket och språkundervisning är inget undantag. Enligt Uusikylä och Atjonen (2005: 166–167) strävar de flesta läroboksförfattarna i Finland efter att följa de nationella läroplansgrunderna, trots att Utbildningsstyrelsen har avstått från att kontrollera att läroböckernas innehåll motsvarar läroplansgrunderna.

Läroböckerna tenderar att följa en viss struktur. De brukar bestå av både iterativa grundelement och varierande element. Grundelement skapar rutiner medan varierande element är något som avviker från vardagen. (Lähdesmäki 2015: 529.) Läroböcker strävar efter att vara objektiva och neutrala källor samt redogöra för målsättningen för lärandet (Hentunen 2004: 39). I det följande redogör jag först för lärobokens roll i undervisningen och sedan för läroböckernas struktur och innehåll.

2.4.1 Lärobokens roll i undervisningen

Som framkommit har läroboken en central roll i undervisningen. Slutligen är det dock alltid användaren som bestämmer hur och hur mycket boken används. Enligt Hentunen (2004: 39) har man kunnat bevisa att de flesta lärare följer läroboken istället för en läroplan eller anvisningar från den nyaste pedagogiska forskningen och att ett överdrivet följande av läroboken minskar elevernas motivation. Det finns en risk att lärandet bara blir mekaniskt utförande och läraren har ansvaret av lärandet istället för eleven. Många lärare följer läroboken noggrant för att undvika svårigheter i att behandla nästa tema. Även byte av lärare tros skapa svårigheter om inte studerandet har skett noga enligt läroboken. Även Byram (1991: 173) har funnit att lärare använder läroboken mycket: de använder sig antingen bara av lärobokens material eller använder läroboken och kompletterar den med annat material.

Luukka m.fl. (2008: 64–65) påpekar att fast läraren har mycket makt i vad som händer på lektionerna och hur läromaterial används, har läroboken fått en institutionell roll. Läroboken styr lärandet och kan därmed ha inverkan på vad som uppfattas viktigt i att lära sig språk. Den påverkar undervisningen så mycket att den även kan anses som ”den dolda läroplanen”. Enligt Luukka m.fl. (2008: 64) samt Uusikylä och Atjonen

(2005: 166–167) brukar förlagen i alla fall se till att läroböckerna motsvarar de nationella läroplansgrunderna. Forskning visar mycket entydigt att lärare i främmande språk använder läroboken mycket (Luukka m.fl. 2008: 94, Sercu m.fl. 2005: 105–106).

Enligt Hentunen (2004: 39–40) väcker varierande arbetssätt och material intresse hos elever. Därför är det värt att försöka att ändra på de arbetssätt som står i läroboken eller behandla samma tema som i boken men med annat material. Även ordningsföljden av teman kan bytas ut. En del av lärobokens material hinner man kanske inte behandla alls, och då är läraren tvungen att fundera vilket material som är värt att ta med. En bra lärobok borde ge flera alternativa arbetssätt åt både eleven och läraren. Det stöttar eleven i att hitta det ideala sättet att lära sig. (Hentunen 2004: 39–40.)

Gällande kultur i läroböcker påpekar Kirsch (2004: 119) att en lärobok i främmande språk skapar bilder av målspråkets kultur och förbättrar förståelsen för interkulturella processer. Lärarens relation till målspråket och dess kultur påverkar oundvikligen attityderna till målspråket (Elomaa 2009: 109). Det har alltså en inverkan vad läraren väljer att ta upp i undervisningen. Hen har friheten att till exempel välja vilka delar av läroboken som behandlas och hen kan även använda material utanför läroboken. (Mera om kultur i undervisningen, se 2.5.2)

2.4.2 Lärobokens struktur och innehåll

Enligt Hentunen (2004: 41) har läroböckerna traditionellt bestått av fasta textkapitel. Hentunen (2004: 41) påpekar att man först på 1990-talet började strukturera läroböcker friare, till exempel i tematiska enheter istället för statiska textkapitel. De läroböcker jag undersöker är inte utarbetade enligt den traditionella modellen med statiska textkapitel, utan varje kapitel innehåller oftast flera kortare texter samt bilder och eventuellt videor varför jag analyserar såväl skrivna texter som audiovisuella texter som videor och även bilder tas i beaktande (se närmare 3.1).

Luukka m.fl. (2008: 103–105) påpekar att både lärare och elever tycker att det inte finns mycket variation av texttyper i språkundervisning. Texter som finns färdigt i läroböckerna samt olika narrativa texter, som berättelser, används mest i undervisningen. Även saktexter, som instruktioner, används, men mer sällan. Mikkilä m.fl. (1995: 13–15) påpekar att lärobokstexternas problem ofta är att de är konsekventa på global nivå, men inte på satsnivå. Det vill säga att trots att texterna har ett konsekvent tema, presenterar de enstaka faktum på satsnivå utan att redogöra för sammanhang eller betydelse i en mera

allmän kontext. Enligt Hentunen (2004: 40) borde läroböckerna ge verktyg för att behandla stora mängder av information. Eleven borde lära sig att skilja den väsentliga informationen från den oväsentliga.

Även uppgifterna i läroböcker tenderar att leda till att eleven börjar fokusera på ord- och satsnivå istället för att hen ska försöka tolka större helheter. Dessutom kan de färdiggivna svaren som finns på uppgifterna som kräver texttolkning på ord- och satsnivå få eleven att konstatera att de är bättre och mera rätt än hens egna svar. I värsta fall kan läroböckerna skapa en autonom och regelbaserad bild av språket, och då får elevens egna funderingar och språkkänsla inte tillräckligt mycket plats. (Luukka m.fl. 2008: 64–65.)

En bra lärobokstext lockar läsaren att bilda hypoteser om vad det är som hen kommer att få veta näst. Det är viktigt att texterna som används i språkundervisningen främjar läsarens kunskaper i kommunikation och i det målspråkiga landets eller ländernas kultur. Nya ord och strukturer som förekommer i texten ska inte göra texten oförståelig, och tematiskt ledande mellanrubriker behövs. (Hentunen 2004: 41.)

Lärobokstexterna, speciellt i främmande språk, förmedlar alltid själva språket: dess ordförråd, strukturer och sätt att kommunicera, men samtidigt ett innehåll (Lähdesmäki 2015: 530). Gällande innehållet i läroböckerna påpekar Lähdesmäki (2015: 531–532) att det innehåll som har valts till böckerna samt det som väljs till själva undervisningen alltid förmedlar något, implicit eller explicit. Oftast är de värden som styr läroböckernas innehåll med i den kultur som dominerar på de målspråkliga områdena. Elomaa (2009: 109) påpekar att läromaterialet har en betydlig inverkan på attityder mot målspråket. Enligt Hentunen (2004: 41–42) borde innehållet vara intressant och lämpligt för målgruppens ålder. Det är viktigt att jobba även med autentiska, målspråkliga texter, till exempel artiklar eller nyheter.

2.5 Kultur i undervisningen

Kultur kan definieras på väldigt många olika sätt. Härnäst presenterar jag tidigare undersökning kring begreppet kultur och definierar vad jag i denna avhandling anser som kultur: kultur är inte bara till exempel populärkultur eller högkultur, utan något mera omfattande, som olika beteendemönster och traditioner hos människor. Min syn på kultur

baserar sig mest på Kaikkonens (1994, 2004) och Pyykkös (2014) definitioner. Vidare redogör jag närmare för hur kultur syns i språkundervisning.

2.5.1 Kultur

Kultur är en mångtydig term (Pyykkö 2014: 188) och en mångfacetterad helhet (Kaikkonen, 1994: 63). Enligt Tyler (1871) och Rehbein (1985), refererade i Kaikkonen (1994: 63), är kultur en mångsidig helhet av det som människor har konstaterat vara viktigt inom ett samhälle, bland annat teoretiska och praktiska kunskaper, lagar, normer och moraluppfattningar. Enligt Kaikkonen (1994: 63–65) lever kulturer oftast inom stater, även om befolkningen i staterna består av många olika grupper, till exempel olika språk- och åldersgrupper. Han konstaterar att många samhällen nuförtiden är så pass mångfaldiga att kulturen hos till exempel olika folkgrupper inom ett samhälle kan vara mycket varierande. Trots det anses kultur ofta vara bunden till en stat. Enligt Kaikkonen (1994: 63–65) är denna syn på kultur oftast nyttig i undervisningen av främmande språk, men onödig generalisering ska undvikas och eleverna ska själva få observera och värdera främmande kulturer.

I mitt material har man i bokserien *Megafon* egentligen tagit ställning till vad som är kultur genom att använda rubriken ”Kulturtorget”. Under rubriken presenteras explicit kulturinformation i alla delar av bokserien. I varje kapitel presenteras populärkultur, högkultur, geografi och människornas vardag. Exempelvis inrymmer Kulturtorget i *Megafon 2* (textbok s. 70–71) flera olika typer av kulturfenomen: alla hjärtans dag, svensk media, popartister, dataspel och ett bullrecept presenteras. Däremot har den andra undersökta bokserien, *Hallonbåt*, inte använt begreppet kultur utan explicit kulturinformation presenteras här och var som faktarutor med en egen rubrik. Temana är likartade som i *Megafon*: populärkultur, högkultur, geografi och vardag.

Om begreppet kultur är mångtydigt, är det inte heller enkelt att definiera relationen mellan kultur och språk. Enligt Kaikkonen (1994: 66–67) finns det olika åsikter bland forskare. En del forskare påstår att kultur är en yttring av språket och att utan språk skulle inte kultur kunna existera (se till exempel Segall m.fl. 1990). Andra är av den åsikten att istället för kulturens och språkets samband är kulturens och interaktionens samband väsentlig: det är först och främst människans behov av interaktion och kommunikation som har skapat kulturer (Kaikkonen 1994: 66–67). Däremot är enligt Libben och Lindner (1996: 5, citerat i Elomaa 2009: 109–110) språkkunskaper och kulturell kompetens inte

alls sammanbundna. Ett huvudargument är att ”språket är något som man gör och kultur är något som man är” (Libben och Lindner 1996: 5, min översättning). Det innebär att språket är strukturerat medan kulturella drag verkar vara självständiga och oberoende av varandra. Enligt Pyykkö (2014: 190) kan engelskans ställning som *lingua franca* ifrågasätta språkets och kulturens samband: finns det någon kultur som är engelska språkets ”hemkultur”?

I min avhandling utgår jag från att språk och kultur oftast har ett nära samband. Min uppfattning av begreppet kultur är baserad på Kaikkonen (1994) och Pyykkö (2014): enligt Kaikkonen (1994: 68) uppstår kultur utav människans behov att kommunicera, och dessutom lär man sig en kultur genom att kommunicera med andra. Kultur handlar om normer och sätt att kommunicera som så småningom automatiseras. Relationen mellan individen, språket och kulturen är mångfacetterad. Kaikkonen (2004: 26–27) påpekar att språklig och icke-språklig kommunikation hänger tätt ihop. Många signaler som människor sänder har formats i en kulturbakgrund. En del av signalerna, till exempel gester eller klädsel, har blivit symboliska. Enligt Pyykkö (2014: 189) hänger kultur och språk ihop och att lära sig språk är lika med att lära sig om kulturer.

Tanken att språk och kultur hör tätt ihop är inte ny i språkdiraktiken (Elomaa 2009: 108–109). Enligt det traditionella tankesättet (Helbig 1973: 12, refererat i Elomaa 2009: 108), som baserar sig på det Humboldska tankesättet (Ebneter 1976: 59–60, refererat i Elomaa 2009: 108) är varje språk nästan som en livsåskådning eftersom språken innehåller olika uppfattningar och tolkningar om världen. Enligt Lehtonen (1995: 85–86) betraktar och uttrycker varje språk världens fenomen på olika sätt.

Lehtonen (1995: 84–86) presenterar en modell av interkulturell kommunikation där talarnas kultur, utöver deras värden, åsikter, personlighet, stereotypier och avsikter, påverkar hur de förstår varandra. Kultur inverkar bland annat på vad som betraktas objektivt, logiskt eller allmänmänskligt samt även människornas personlighet. Även om kultur, beroende på sammanhang, kan betyda allt som människor gör eller definieras mycket snävare, till exempel som bara konst, passar en bred syn på kultur bäst till undervisning i språk (Pyykkö 2014: 188). Härnäst redovisar jag mer ingående kulturens roll i didaktiken och språkundervisningen.

2.5.2 Kultur i språkundervisningen

Ett brett kulturbegrepp passar bäst till språkundervisningen (Pyykkö 2014: 188). Det målspråkiga områdets kultur borde alltså betraktas mångsidigt, inte till exempel bara som högkultur utan även exempelvis vardag och sport. Enligt Kaikkonen passar oftast granskning av nationella kulturer, istället av till exempel åldersgruppernas kulturer, i undervisning av främmande språk (1994: 65). Kulturundervisning borde alltid på något sätt kombineras med språkundervisningen: annars lär eleven inte sig att känna relationerna mellan språket och kulturen (Pyykkö, 2014: 198, Kaikkonen 1994: 17–19).

Enligt Kaikkonen (1994: 79) är det bra att behandla kultur i språkundervisning ur individens synvinkel. I skolans kulturundervisning borde man sträva efter att eleven lär sig att känna både sin egen kultur och främmande kulturer samt att utveckla sin självkännet (Kaikkonen 1994: 82). Utgående från det traditionella tankesättet i språkdidaktiken (Ebneter 1976) föreslår Elomaa (2009: 108–109) att språkundervisningen ska sträva efter att eleven får en uppfattning av språkets tankesätt och därmed en vilja att bekanta sig mer med målspråkiga länder, deras kultur och människor.

Enligt Sercu och Davcheva (2005: 105–106) används läroböcker i övrigt väldigt mycket och har därmed en betydlig inverkan även på kulturundervisningen i språkämnen. I det följande ger jag en översikt över hur kultur förmedlas i läroböcker samt om eventuella problem (mer om lärobokens struktur och roll i undervisningen, se 2.4). Kirsch (2004: 119) betonar lärobokens roll i att förmedla målspråkets kultur och interkulturella processer. Enligt Sercu (2005: 108) väljer lärare oftast inte läroboken med tanke på dess kulturinnehåll utan tar hänsyn till andra kriterier, som bokens relevans för åldersgruppen. I avsnitt 2.3.2 nämndes brist på konsekvens som ett av problemen i läroboktexterna. Sercu och Davcheva (2005: 101–102) påpekar att språklärare i Polen, Bulgarien, Belgien, Mexico, Spanien, Grekland och Sverige upplever samma slags problem; läroböcker presenterar information om kultur ologiskt och på ett icke-konsekvent sätt. Lärarna påpekade dessutom att läroböckerna matar in stereotyper och lyfter inte fram vardagslivet. Enligt Pyykkö (2014: 198) ska ”språk undervisas i en kulturkontext”. Språk och kultur ska alltså förmedlas tätt sammankopplade för att språk- och kulturkunskaper skulle bilda en helhet och för att undvika att förmedla en förenklad bild av kulturen. Kultur borde dock ändå förmedlas medvetet, eftersom en social och pragmatisk

kompetens i språk kräver att man lägger märke till skillnader mellan kulturer. (Pyykkö 2014: 197–198.)

Utöver en livsåskådning förmedlar de teman som har valts till läroböcker även en viss världsbild. Den är oftast tidsbunden. Till exempel Kirsch (2004: 121–123) hänvisar till flera läroböcker i tyska från 70–90 talen som handlar mycket om krig och fred samt miljöproblem som var speciellt aktuella då. GLGU 2014 definierar inte exakt vilka teman som ska behandlas i undervisningen, men ger riktlinjer till hurdana texter som ska användas i undervisningen i B1-svenska: ”Språkundervisningen ska utveckla multilitteracitet och ta upp olika texter. Texterna ska väljas med hänsyn till barnens och de ungas intressen. -- Vid valet av texter och uppgifter ska man också fästa uppmärksamhet vid språkkunskap som behövs i arbetslivet.” (GLGU 2014: 326.)

2.6 Tidigare forskning

Ämnet nordiska aspekter i läromaterial för svenskundervisning har inte varit föremål för många studier. Speciellt kring läromaterial för högstadiet finns det inte mycket forskning. Sylvin (2013) tangerar ämnet i sin rapport om projektet *Elevaktiverande undervisning*. Projektet kartlade grannspråksundervisning i de nordiska länderna. Ilkka-Salonen (1996) påpekar att nordisk kultur presenteras relativt mångsidigt i högstadiets läroböcker: grundfakta, turism, litteratur, fritid, samt nordiskt samarbete och historia. Även språk i Norden behandlas, i form av några textprov i norska, danska och isländska. Gemensamt för alla de undersökta bokserierna var att Norden behandlas mest i böckerna för årskurserna åtta och nio medan Sverige behandlas i böckerna för årskurs sju, det vill säga i nybörjarböckerna. Ilkka-Salonen nämner inte Finland, det blir alltså oklart om en finlandssvensk kontext finns i det material hon behandlar eller inte.

Karjala (2003) har undersökt hur Sverige och svenskar presenteras i grundskolans och det gamla folkskolans läromedel, men studien utelämnar de övriga nordiska länderna, inklusive Finland ur analysen. Även Lehtinen (2009: 18) har studerat bara det svenska inslaget i högstadiets läromaterial. Fast Lehtinen inte annars beaktar Norden i sin studie, konstaterar hon att Norden behandlas mest i den sista boken av läroboksserien *Premiär* (2009: 17). Maijala (2016) som har forskat i den pluricentriska insatsen i högstadiets

läroböcker i tyska har konstaterat att andra språkvarianter än tyska i Tyskland tas upp relativt lite och från en receptiv utgångspunkt.

Perälä (2002) har studerat nordiska aspekter i läromaterial för lågstadiet. I hennes jämförande studie kom det fram att båda bokserierna som hon studerade, *Spurt* och *Kompisar*, tog upp nordiska aspekter. *Spurt* gjorde det dock mera än *Kompisar* (Perälä 2002: 51). Enligt Perälä (2002: 37–51) handlar de teman som har tagits med i böckerna mest om Sverige och Svenskfinland, men även andra nordiska teman finns med, till exempel ”Ett samnordiskt läger på Gotland” och information om geografi och de ungas liv i Norden.

Kring nordiska aspekter i gymnasiet läromaterial finns det mera forskning än kring grundskolans material. Jag har undersökt nordiska aspekter i gymnasiet läroböcker avsedda för svenskкурserna 1–2 (Ristikankare 2017). Kännedom om Sverige, det tvåspråkiga Finland och övriga nordiska länder är ett syfte i läroämnet svenska i *Grunderna för gymnasiet läroplan 2015*. Resultaten visar att alla de nordiska länderna behandlas i gymnasiet läroböcker, men temana Sverige och Finland betydligt mycket mera än de övriga nordiska länderna. Utöver aspekter som högkultur, sport och vardagsliv i Norden fanns information om de nordiska grannspråken med, men i väldigt få inslag.

Även Lamponen (2012) har studerat kulturinslag i gymnasiet läroböcker. Hon har jämfört kulturinslaget i en läroboksserie för svenskundervisning med kulturinslaget i en läroboksserie i engelska. Lamponen (2012: 39) har bara studerat material som presenterar kultur i Finland och i Sverige, det vill säga utelämnat de inslag som presenterar kultur i de övriga nordiska länderna. Hon noterar att *Galleri* har belägg med teman som handlar om Norge, Island och Danmark, men de har utelämnats ur hennes studie eftersom dess fokus är i de svensktalande områdenas kultur (Lamponen 2012: 75). Lamponen (2012: 22) påpekar dock att *Grunderna för gymnasiet läroplan 2003* nämner kännedom om de nordiska länderna, utöver kännedom om Sverige och det tvåspråkiga Finland, som ett syfte i läroämnet svenska. Lamponens (2012: 103) resultat visar att bokserien *Galleri* presenterar svensk och finlandssvensk kultur mångsidigt: högkultur, en turistsynvinkel samt fakta om de svenskspråkiga människornas vardag. *Galleri* beskriver människornas vardagliga liv mera och djupare än engelskbokserien *Open Road*. Enligt Lamponen (2012: 24) ger *Grunderna för gymnasiet läroplan 2003* riktlinjer till läroboksförfattare, men även mycket frihet i val av teman.

3 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag mitt material och redogör för min undersökningsmetod. Mitt material består av två läroboksserier avsedda för grundskolans undervisning i B1-svenska och min metod är en kvalitativ, en materialbaserad innehållsanalys.

3.1 Material

Mitt forskningsmaterial består av två olika läroboksserier i svenska för grundskolans årskurser 6–9. Bokserierna, *Megafon* av förlaget Otava och *Hallonbåt* av förlaget Sanoma Pro, är båda avsedda för medellång lärokurs i det andra inhemska språket (B1-svenska). Över 80 % av finskspråkiga elever läser B1-svenska, alltså börjar studera svenska i årskurs 6 (Utbildningsstyrelsen och Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Läroböckerna följer utbildningsstyrelsens *Läroplansgrunder för den grundläggande utbildningen 2014* (Otava 2018 och Sanoma Pro 2018). (Mer om B1-svenska, se 2.3.2)

För att begränsa materialet studerar jag elektroniskt material som tillhör bokserierna bara i mån av videor. Endast serien *Hallonbåt* har videor. Videorna är en väsentlig del av serien eftersom en stor del av uppgifterna bygger på videorna och det är viktigt att de ingår i mitt material. (Mer om videorna se 3.1.1)

3.1.1 Hallonbåt

Hallonbåt är en läroboksserie avsedd för B1-svenska i grundskolan. Förlaget är Sanoma Pro och författarna är Martin Appel, Anna Lötjönen, Olli Määttä, Leena Nordman, Olli-Pekka Salo och Kirsi Wallinheimo. Därutöver har Katja Johansson varit med om att utarbeta boken *Hallonbåt 1–2*. Till serien hör tre böcker: *Hallonbåt 1–2* är utgiven år 2016 och avsedd för lågstadiet. Seriens två sista böcker är avsedda för högstadiet. *Hallonbåt 3–4* är utgiven år 2017 och *Hallonbåt 5–6* år 2018. Böckerna är allt-i-ett -böcker, det finns alltså inte separata text -och övningsböcker. Innehållet i alla böcker är indelat i sju delar. I denna avhandling kallar jag delarna kapitel. Efter varje kapitel finns en del som heter ”Bonus” som innehåller extrauppgifter. I min analys kallar jag Bonusdelens uppgifter helt enkelt extrauppgifter. I början av varje bok finns en kort

inledningsdel. Efter den sista delen har *Hallonbåt 1–2* och *3–4* en repetitionsdel, medan det i slutet av *Hallonbåt 5–6* finns extra material.

Traditionellt har läroböckerna byggts på fasta, slutna kapitel (Hentunen 2004: 41). Kapitlen i *Hallonbåt* –böckerna är inte slutna helheter utan utöver kapitlets huvudsakliga tema kan även andra ämnesområden behandlas. Kapitlen består inte av en längre huvudtext utan flera mindre avsnitt som oftast tematiskt hör ihop. Kapitlen är delade i fem avsnitt: video, dialog, bildlexikon, hallonskolan (grammatik) och text. Avsnittet ”text” presenterar olika texttyper, till exempel bloggtext och reklam. Typiskt är att kapitlets tema inleds med en video och övningar till den. Därefter kommer olika texter och övningar, av vilka de flesta tangerar samma tema som den inledande videon. Exempelvis pratar två flickor i video 4 i *Hallonbåt 3–4* (s. 114) i telefon om relationer och kärlek. Därmed handlar största delen av kapitlets texter och uppgifter (*Hallonbåt 3–4*, s. 114–141) om teman känslor, telefonfraser och teknologi.

Eleven har tillgång till elektroniskt material via en mobilapplikation som heter Arttu. Genom att öppna Arttu och skanna en ikon i boken får hen fram material som tillhör uppgiften, till exempel en video. Utöver videon tillhör bildlexikon, texter, fraslistor och dialoger i det elektroniska materialet: eleven kan lyssna på det korrekta uttalet.

3.1.2 Megafon

Förlaget Otavas bokserie *Megafon* är avsedd för grundskolans B-svenska. Den är utarbetad av Anna Blom, Mikaela Friis, Siri Liukkala, Sari Kokkonen (bara *Megafon 2* och *3*) och Sari Pukonen. Till serien hör *Megafon 1* för lågstadiet och *Megafon 2* samt *Megafon 3* för högstadiet. Till varje årskurs hör en text- och en övningsbok. *Megafon 1 textbok* är utgiven år 2012 och *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet* år 2015. Båda *Megafon 2*-böckerna är utgivna år 2013 och *Megafon 3*-böckerna år 2014.

Alla *Megafon* text- och övningsböckerna har åtta kapitel. På samma sätt som i *Hallonbåt*, är kapitlen i *Megafon* inte slutna helheter, utan består av varierande delar. Varje kapitel i textboken innehåller sju delar: tema, bildlexikon, struktur, dialog, sång/litteratur, plustext och kultur. Varje kapitel har ett grundtema, vilket inleds i temadelens längre text och fortsätter mer eller mindre genom övriga delar. Dessutom inleds textböckerna med intro-sidor och i slutet av böckerna finns grammatik, lexikon och extra material, till exempel bildlexikonet ”Sommarens ABC” i *Megafon 1* (textbok s. 90).

Tema-delen innehåller oftast en text samt bilder till texten och liknar därmed mest det traditionella ”lärobokstextstycket”.

I *Megafoon* -övningsböckerna är de åtta kapitlen indelade i fem delar: tema, lexikon, bildlexikon, grammatik och Träna mera! -extrauppgifter. *Megafoon 1, övningsbok för lågstadiet* inrymmer även en sjätte del i varje kapitel: uttal.

3.2 Metod

Min metod är en kvalitativ, materialbaserad innehållsanalys. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2005: 117) är innehållsanalys en metod, som används till att ”objektivt och systematiskt analysera dokument” (min översättning). Som dokument avses skriftligt material av nästan alla slag. En innehållsanalys används till att beskriva studiens material kompakt och på en allmän nivå. Tuomi och Sarajärvi (2005: 122–127) konstaterar, att materialet i en materialbaserad innehållsanalys beskrivs med begrepp eller en modell som har skapats utifrån materialets behov. Forskaren gör tolkningar av materialet och jämför dem med någon existerande teori. Därefter presenterar hen fenomenet med hjälp av de skapade begreppen och eventuella modeller och kategoriseringar. Jag använder materialbaserad innehållsanalys för att studera vilka nordiska aspekter som har tagits med i läroböckerna och hur de behandlas. Jag använder mig av en kategorisering (4.1) samt en mer detaljerad innehållsanalys (4.2–4.5), där jag beskriver materialet och presenterar exempel.

Alla läroböcker jag analyserar är indelade i kapitel. De flesta kapitlen innehåller en nordisk kontext: personerna är nordbor och händelserna är oftast placerade i något nordiskt land. Kapitlen kan därtill innehålla explicit information om nordisk kultur. Bortsett från några undantag kan varje kapitel konstateras ha något nordiskt land som huvudtema. Huvudtemat syns oftast i de kontexter läroböckernas händelser har placerats och i böckernas huvudpersoners bakgrunder.

Därmed går min kategorisering ut på att indela böckernas kapitel i åtta kategorier enligt vilket land som kan betraktas som huvudtema. Några inslag kan hamna i kategorin övriga på grund av att inget temaland kan definieras. Kategorierna är Finland, Sverige, Norge, Danmark, Island, Norden och övriga. Alla de nordiska länderna har således en egen kategori och därtill finns kategorierna Norden och övriga. Största delen av kapitlen har en tydlig kontext, texterna och övningarna har alltså ett sammanhängande tema. Det

som jag har betraktat som kapitlets huvudtema nämns oftast i kapitlets inledande del: i *Megafon* är det en text, ”Tema”, och i *Hallonbåt* en video. De kapitel som har ett tydligt temaland kategoriseras i den kategorin: till exempel handlar kapitel 2 i *Megafon 1* (textbok s. 19) om en rapartist som bor i Sverige. Dessutom presenteras information om Sverige i kapitlets övriga delar, t.ex. fakta om Stockholm och svenskar (s. 25–27). Kapitlet hör alltså till kategorin Sverige.

Kategorin Norden däremot innefattar kapitel där två eller flera nordiska länder behandlas ungefär lika mycket. Till kategorin hör exempelvis kapitel 7 i *Hallonbåt 5–6* (s. 194–221). Kapitlet inleds med en video (s. 194) där huvudpersonerna befinner sig i Sverige medan det i kapitlets textdel (s. 208) finns mindre nyheter med teman Sverige, Norge och Norden. En annan video som ingår kapitlet (s. 199) däremot handlar om att lära sig finlandssvenska. Inget nordiskt land behandlas betydligt mera än ett annat, kapitlet hör alltså till kategorin Norden.

Materialet kategoriseras enligt kapitel eftersom det nordiska innehållet oftast finns ”inbakat” i läroböckernas innehåll snarare än i enstaka övningar eller texter. Det nordiska inslaget är med i materialet som kontext, vilket inte alltid syns ifall belägg, som texter och övningar, skulle kategoriseras var för sig. Ett typiskt exempel är kapitel 7 i *Megafon 1* (textbok s. 69–80, övningsbok s. 70–190), som handlar om mat och att beställa på en grill. Flera övningar i övningsboken handlar om att beställa mat. Grillen som presenteras i textboken (s. 69), är placerad i Jakobstad i Finland och Emil som handlar där, kapitlets huvudperson, är finlandssvensk. Därmed kan det konstateras att även övningar som inte nämner Finland men handlar om just denna grill och denna person, egentligen är placerade i en finsk kontext.

I kategoriseringen uppstår dock en viss problematik. I materialet finns nämligen ett kapitel som inte har något land som kontext: kapitel 4 i *Megafon 2* (textbok s. 42–52, övningsbok s. 89–115) handlar om kärlek och huvudpersonerna har inte placerats i någon fysisk kontext. Kapitlet, alltså ett kapitel utan en nordisk kontext, placeras i kategorin övriga. Däremot kapitel som har en nordisk kontext fast den inte tydligt är ett land utan två eller flera, placeras i kategorin Norden enligt det som framgått tidigare.

Även när kapitlet tydligt har ett sammanhängande tema, kan kapitlet innehålla en del belägg med andra teman. Dessa ”lösa” belägg har jag ignorerat när jag har definierat kapitlets huvudtema ifall största delen av kapitlets material ändå uppvisar ett sammanhängande tema. Ett exempel är kapitel 7 i *Megafon 2*: den inledande texten

handlar om huvudpersonen Jontte som bor i Åbo. Flera övningar handlar om samma tema, Jontte i Åbo, kapitel 7 tillhör alltså kategorin Finland. I kapitlet finns dock en sång av en svensk sångare (textbok s. 75) och kulturfakta om Sverige (textbok s. 80–81). Det bör också påpekas att belägg som inte tillhör något kapitel, till exempel extra material i slutet av böckerna, har utelämnats ur kategoriseringen.

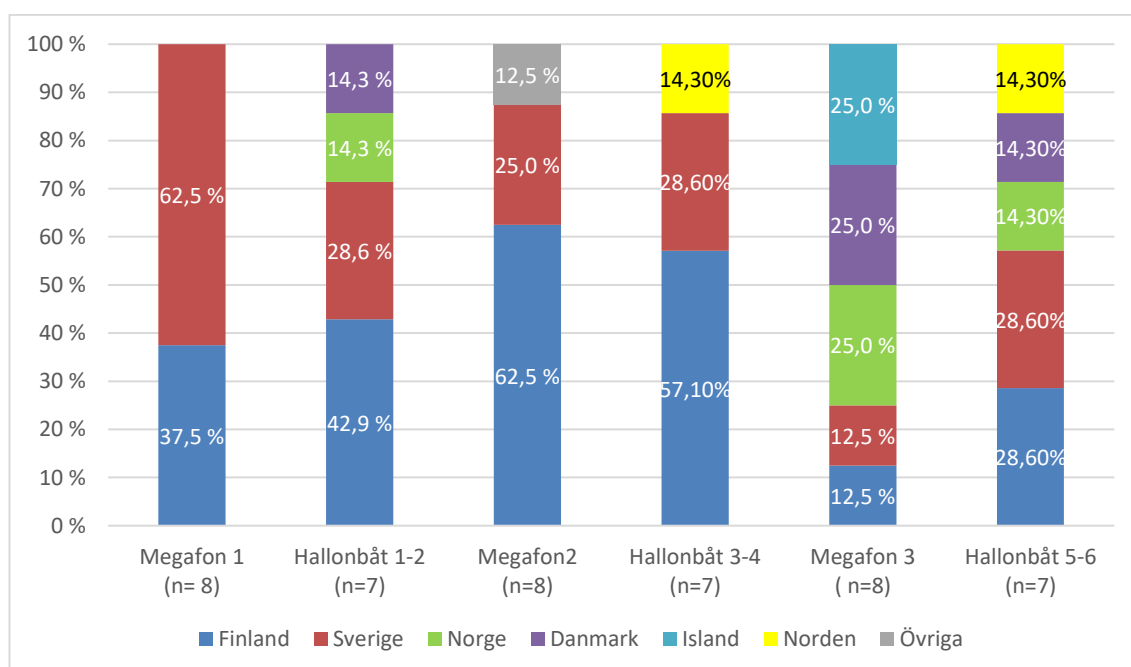
I nästa kapitel presenterar jag resultatet av kategoriseringen: i Figur 1 presenterar jag andelen kapitel med nordiska teman i varje bok. Kategoriseringen används som ett hjälpmedel i att beskriva materialet. Därefter analyserar jag det nordiska inslaget i kapitlen mer ingående.

4 Resultat

I det följande kommer jag att presentera resultaten av analysen av nordiska aspekter i de undersökta bokserierna. Först belyser jag temaländernas förekomst i lärobokskapitlen med hjälp av en figur och reflekterar över kategoriseringens resultat. Därefter beskriver jag de nordiska aspekterna i de undersökta böckerna på ett mer detaljerat sätt och lyfter fram flera exempel ur materialet. Till slut jämför jag de undersökta bokserierna med varandra och betraktar dem i ljuset av GLGU 2014.

4.1 Översikt

I detta avsnitt redogör jag för lärobokskapitlens fördelning enligt huvudtema (Mer om kategorisering, se 3.2). Kategoriseringens resultat återges också i tabellformat i bilagan. Fördelning av kapitlen enligt olika nordiska teman i bokserierna *Megafon* och *Hallonbåt* presenteras i figur 1. Antalet kapitel i varje bok ges inom parentes.



Figur 1 Fördelning av olika nordiska teman enligt kapitel i bokserierna *Megafon* och *Hallonbåt*.

Figur 1 visar att båda bokserierna är byggda på det sättet att när eleverna börjar läsa svenska (*Megafon 1* och *Megafon 2*, *Hallonbåt 1–2* och *Hallonbåt 3–4*) presenteras mest information om Sverige och Svenskfinland istället för de övriga nordiska länderna. Detta beror troligen på riktlinjerna som GLGU 2014 ger (se 2.3.2) samt tradition (Ilkka-Salonen 1996: 14–26). Tema Norden kommer senare, mest i böckerna som är avsedda för årskurs 9 (*Megafon 3* och *Hallonbåt 5–6*). *Hallonbåt* gör ett litet undantag i det här traditionella mönstret: redan i *Hallonbåt 1–2* finns ett kapitel med huvudtema Norge och ett kapitel med huvudtema Danmark (se vidare 4.3.1). Kategoriseringen som presenteras i figur 1 ger en översikt över lärobokskapitlens temaland. I avsnitten 4.2–4.5 ges en mera detaljerad innehållsanalys.

Som jag konstaterade i kapitel 3, framkommer nordiska aspekter i läroböckerna mer implicit än explicit. Att placera böckernas personer och händelser i nordiska kontexter används mycket: endast i ett kapitel i hela materialet (totalt 45 kapitel) kunde ett nordiskt huvudtema inte avgöras. Att huvudpersonerna i ett kapitel rör sig i en nordisk kontext syns inte bara i det inslaget personerna presenteras i, utan även en stor del av kapitlets övningar handlar om samma tema och personer. Därmed är den nordiska kontexten med i lärandet fast inläraren kanske inte medvetet tänker på det.

En skillnad emellan bokserierna, som påverkar resultatet, är att extrauppgifterna i *Megafon* finns i slutet av varje kapitel, medan en del av dem i *Hallonbåt* är i slutet av böckerna. Extrauppgifterna kan alltså ha samma teman som själva kapitlen, men eftersom de inte har markerats att tillhöra kapitlen är de inte medräknade i de siffror som presenteras i figuren. Även *Megafon* har extra material i slutet av boken, efter alla kapitlen, men materialet har inte med något kapitlen att göra utan är ensamstående helheter, till exempel ”Sommarens ABC” (*Megafon 1*, textbok s. 92–93, övningsbok s. 218–221). I den övriga analysen (4.2–4.5) studerar dock jag även allt extra material som inte finns med i kategoriseringen.

Härnäst går jag över till att analysera nordiska aspekter i båda undersökta bokserierna på ett mera detaljerat sätt. Först ger jag en översikt över bokseriernas sätt att ta upp nordiska aspekter: oftast gäller det typiska strukturer i kapitlen. Därefter lyfter jag fram relevanta fenomen och detaljer i varje bok och belyser dem med exempel.

4.2 Nordiska aspekter i *Megafon*

Bokserien *Megafon* består av tre delar. Till varje del hör en textbok och en övningsbok och i alla de tre delarna syns tema Norden. Temat syns implicit i kontexter som böckernas personer och händelser har placerats i: huvudpersonerna kommer från och befinner sig oftast i något nordiskt land. Explicit framkommer temat mest i de delarna som presenterar kultur, ”kulturtorget”. På kultursidorna presenteras högkultur, populärkultur, geografi och vardag, både på svenska och finska men oftast på finska. Till exempel presenteras i *Megafon 1*, textbok (s. 46–47) kända sverigefinnar på finska och en seriebild på svenska. Varje kapitel innehåller en sångtext av en nordisk artist. (Mer om böckernas struktur, se 3.1.2)

Det nordiska syns i varje bok, fast med olika tyngdpunkter. Eleverna som börjar läsa svenska börjar med att bekanta sig med Sverige och Svenskfinland i *Megafon 1* och *Megafon 2*. I årskurs 9 fortsätter de med att få mer information om de övriga nordiska länderna: *Megafon 3* har tyngdpunkten Norden vilket framgår av figur 1, där jag presenterar en översikt över lärobokskapitlens temaländer. Härnäst beskriver jag det nordiska innehållet i serien *Megafon* på ett mera detaljerat sätt, bok för bok.

4.2.1 Megafon 1

Megafon 1 är avsedd för årskurs 6 i B-svenska, alltså nybörjarelever, och innehåller därmed mycket grundläggande svenska såsom färger, veckodagar och substantivböjning. Trots det finns kultur med. En del av explicit kulturinformation presenteras på finska, som i hela bokserien. Till exempel ges information om vikingar på finska (*Megafon 1*, textbok s. 56–57). Implicit kulturstoff, som böckernas nordiska huvudpersoner och platser som händelserna har placerats i, presenteras oftast på svenska. Nordiska aspekter i *Megafon 1* begränsas i stort sätt i finska och svenska teman, av vilka de svenska dominerar: 62,5 % av kapitlen har Sverige och 37,5 % Finland som huvudtema.

Som framkommit i 4.1 syns nordiska aspekter i materialet mera implicit än explicit. Exempelvis är huvudpersonen i kapitel 1 (*Megafon 1*, textbok s. 9) en sverigefinsk rappare som bor i Stockholm. Med hjälp av hans berättelse lär eleverna sig grundläggande uttryck och strukturer på svenska, men får på samma gång implicit kulturinput. Till samma tema hör en plustext om sevärdheter i Stockholm (*Megafon 1*, textbok s. 25). Alla

kapitel är byggda på liknande sätt: en text med enkelt ordförråd och litet grammatik i en svensk eller finlandssvensk kontext. Därtill finns explicit information om svenska och finlandssvenska kulturfenomen, till exempel Strömsö och fredagsmys (*Megafon 1*, textbok s. 66–67). Uppgifterna i övningsboken handlar oftast om själva språket, men en del kulturinput finns även där. Eleven ska till exempel söka information om sevärdheter i Sverige och markera dem i en karta (*Megafon 1*, textbok s. 60).

Till tema Norden finns bara detaljer. I den inre pärmen finns en karta på alla nordiska länder. Med på kartan finns huvudstäderna och något typiskt från varje land: till exempel en Dalahäst på Sveriges karta och en geysir på Islands. En introtext (*Megafon 1*, textbok s. 6–7) berättar om det svenska språket: utöver dess ställning, mängd av talare osv., berättas det att svenska liknar norska och danska och att deras talare oftast förstår varandra. Dessutom står det 'jag heter' både på norska och danska i samband med en bild där en svensk rapartist presenteras (*Megafon 1*, textbok s. 7). En text i *Megafon 1* (textbok s. 56) handlar om vikingar, men de är inte bundna till något land.

4.2.2 Megafon 2

På samma sätt som i *Megafon 1* dominerar temana Finland och Sverige i *Megafon 2*. Här betonas dock Finland: 62,5 % av kapitlen har Finland och 25 % Sverige som huvudtema. Ett typiskt kapitel i *Megafon 2* handlar om en finlandssvensk person och hens intressen, till exempel kapitel 1 (*Megafon 2*, textbok s. 9) som handlar om finlandssvenska Ida från skärgården. Samma nordiska kontext, finlandssvenskhet och skärgården, syns i de flesta av kapitlets övningar (*Megafon 2*, övningsbok s. 22–39). Övningarna tangerar Idas levnadsvanor och livet i skärgården. Andra huvudpersoner i boken är Simon, Sigrid och Joakim från Sverige (*Megafon 2*, textbok s. 22–23 och 32–33) samt Sonya, Jontte och Elise från Finland (*Megafon 2*, textbok s. 62–63, 72–73, 82–83). Dessutom handlar ett kapitel om den finska kändisen Jani Toivola (*Megafon 2*, textbok s. 52–53, övningsbok s. 116–141). Det nämns att Toivola kommer från Vasa, alltså ett tvåspråkigt område, men om han är finlandssvensk eller inte nämns ej utan kapitlet fokuserar på dess huvudsakliga tema, nämligen känslor och mobbning.

En detalj i *Megafon 2* är att ett av bokens åtta kapitel har placerats i kategorin övriga. Kapitlet är det enda lärobokskapitlet i hela materialet som hamnade i kategorin övriga, dvs. inget temaland kunde definieras. Kapitlet handlar till en stor del om tema kärlek och är inte bunden till något nordiskt land. Huvudpersonerna i kapitlet (*Megafon 2*, textbok s.

42), har inte placerats i något land, men i och med att de heter Milla och Wilmer kan man tänka sig att de i alla fall är svenskspråkiga. I kapitlet finns endast några detaljer som hör till tema Sverige (*Megafon 2*, textbok s. 45 och s. 50). Även till tema Norden hör en detalj på s. 51 där det finns bilder om de kungliga i norden. På samma sätt som i *Megafon 1* är största delen av kulturinnehållet i textboken, men även i övningsboken finns det några inslag. Ett exempel är en uppgift där eleven ska hitta rätt översättning och artist till svenska låtar (*Megafon 3*, övningsbok s. 221).

4.2.3 Megafon 3

I *Megafon 3* har alla kapitel ett tydligt temaland. Två kapitel handlar om Norge, två kapitel om Danmark, två om Island, ett om Sverige och ett om Finland. Inget kapitel tillhör kategorin Norden; författarna har valt att indela informationen om olika länder i egna kapitel istället för att behandla hela Norden som en helhet. *Megafon 3* är den enda boken som har kapitel med huvudtema Island (textbok s. 54–75). Inget kapitel finns i kategorin övriga; alla kapitel har en nordisk kontext.

Ett typiskt kapitel i *Megafon 3* innehåller en text med en nordisk huvudperson och övningar och ordlistor till texten samt en text med kulturinformation om det landet som är kapitlets huvudtema. *Megafon 3* är den mest konsekventa boken i serien när det är fråga om att behandla samma temaland genom hela kapitlet. Exempelvis handlar hela kapitel 5 om Island (*Megafon 3*, textbok s. 54–65). Huvudpersonen är Snaefridur som bor i Reykjavik. Hon berättar att hon tycker om att bo på Island och att hon tänker studera där i en högskola. Flera uppgifter är anknutna till texten och därutöver innehåller kapitlet kulturfakta om Island (*Megafon 3*, textbok s. 64–65) och en sång av ett isländskt band, Sigur Ros (*Megafon 3*, textbok s. 59).

Gällande språk i Norden finns det information i de delar av textboken som presenterar explicit kulturinformation, ”kulturtorget”. I varje kapitel definieras vilka språk som talas i kapitlets temaland. Dessutom återfinns ibland ytterligare information, till exempel fakta om det isländska språket (*Megafon 3*, textbok s. 65) och en miniordlista på norska (*Megafon 3*, textbok s. 20). Även det samiska språket behandlas mera än bara i en bisats: i *Megafon 3* (övningsbok s. 165) får eleven gissa vilka finska och svenska städer det finns på en karta på samiska.

4.3 Nordiska aspekter i *Hallonbåt*

Nordiska teman kommer fram i alla de tre böckerna som tillhör serien *Hallonbåt*. I de två första böckerna betonas tema Svenskfinland. Tema Sverige finns relativt mycket med genom hela bokserien: 28,6 % av kapitlen i alla de tre böckerna har Sverige som huvudtema. Seriens sista bok, *Hallonbåt 5–6*, behandlar betydligt mest tema Norden. Inget kapitel i *Hallonbåt*-böckerna kategoriserades till övriga; alla kapitel har ett huvudtema (se närmare figur 1).

Kapitlen i *Hallonbåt*-böckerna består av flera mindre inslag som oftast hör tematiskt ihop (se vidare 3.1.1). Typiskt är att kapitlets tema inleds med en video och övningar till den. Därefter kommer olika texter och övningar, av vilka de flesta tangerar samma tema som den inledande videon. Till exempel pratar två flickor i telefon om relationer och kärlek i video 4 i *Hallonbåt 3–4* (s. 114). Därmed handlar största delen av kapitlets texter och uppgifter (*Hallonbåt 3–4*, s. 114–141) om teman som gäller känslor, telefonfraser och teknologi. Flickorna som talar i telefon är från Finland och Sverige, vilket har kommit fram tidigare i boken (*Hallonbåt 3–4*, s. 28–29). Dessutom nämner en av dem under samtalet att hon har varit på besök i Åbo. Detta är typiskt för de flesta kapitlen i bokserien: en nordisk kontext finns implicit med i form av huvudpersonernas bakgrund och iakttagelser, och ibland nämns någon nordisk aspekt mera explicit. Föregående exempel illustrerar även ett typiskt sätt att presentera interkulturell kommunikation i bokserien.

Hallonbåt föredrar alltså implicit kulturinput: böckerna har inga texter som är markerade som kulturfakta, utan texter med andra teman är bundna till en nordisk kontext genom huvudpersoner och platser. Därtill finns kortare texter med explicit kulturfakta, fast de inte är markerade som kulturfakta. De förekommer då och då och är inte markerade i innehållsförteckningen. Faktarutorna har oftast med samma teman som det övriga kapitlet, exempelvis handlar kapitel 2 i *Hallonbåt 3–4* om fritid och faktarutan på s. 73 berättar om fritidsgårdar i Sverige. Faktarutorna är alltid på svenska, till exempel en ruta om den svenska nöjesparken Gröna Lund i *Hallonbåt 1–2* på s. 181. Att explicit kulturfakta ofta presenteras på svenska kan delvis bero på att eleven ofta själv ska ta reda på explicit kulturfakta: kulturkompetens, informationssökning och förmåga att själv producera text kan alltså övas i samma uppgift. Till exempel i en uppgift i *Hallonbåt 5–6* på s. 73 ska eleverna söka information om naturresmål i Norden. I avsnitt 4.1

presenterade jag en översikt över lärobokskapitlens fördelning enligt huvudtema, och härnäst kommer jag att analysera de nordiska aspekterna i varje bok mera detaljerat.

4.3.1 Hallonbåt 1–2

Hallonbåt 1–2 är en lärobok för B-svenska på lågstadiet som konstaterats. Eftersom boken är riktad till nybörjare i svenska tar grundläggande information om själva språket mycket plats i boken. Ändå har en del av innehållet med kultur att göra. Teman inom kultur och geografi som har valts till *Hallonbåt 1–2* handlar mest om Sverige och Svenskfinland, men även andra nordiska länder finns med. Nästan varje video som tillhör boken börjar med en bild på en karta över det land eller de länder där händelserna äger rum.

Traditionellt har Norden behandlats först i böcker avsedda för elever med bättre språkkunskaper och därmed på senare årskurser (Ilkka-Salonen 1996: 14–26). Möjligtvis är det anledningen till att andelen kapitel med huvudtema Finland även i *Hallonbåt 1–2* är störst (42,9 %) och Sverige näst störst (28,6 %). Tema Norden får ändå plats: ett kapitel har Norge som huvudtema och ett kapitel Danmark, dvs. de utgör 14,3 % av kapitlen var. Några detaljer i boken tangerar till och med tema internordisk språkförståelse: en video (*Hallonbåt 1–2*, s. 84) handlar om ett ridläger i Oslo, och flickorna som pratar på videon förstår varandra även om den andra pratar svenska och den andra norska. På en ytterligare video handlar två svenska ungdomar i Köpenhamn (*Hallonbåt 1–2*, s. 190), men kassörskan på videon pratar svenska med dem. Det bör påpekas att eleverna GLGU (2014: 217–218) kräver inte att eleverna ska få kunskaper i nordiska kulturer redan på årskurserna 3–6.



Bild 1. En inledande video i *Hallonbåt 1–2* (s. 84). Om videon se 3.1.1.

Ett typiskt kapitel i *Hallonbåt 1–2* behandlar ett tema med hjälp av många olika texter och uppgifter. Temat presenteras ofta med hjälp av huvudpersoner som har placerats i en nordisk kontext: i *Hallonbåt 1–2* rör sig huvudpersonerna i Finland, Sverige, Norge och Danmark. Till exempel kapitel 2 (*Hallonbåt 1–2*, s. 56–83) behandlar tema fritid: utöver kapitlets inledande video (*Hallonbåt 1–2*, s. 56) handlar flera uppgifter om svenska och finlandssvenska ungdomars fritidsintressen. Dessutom anknyter kapitlets faktatexter (*Hallonbåt 1–2*, s. 71, 75) till tema fritid och till tema Sverige.

Utöver att tema Norden behandlas genom hela boken har författarna valt att börja bokens inledande del med samma tema. Norden har alltså troligen ansetts vara ett viktigt och intressant tema, eftersom inledningen i bokseriens första bok är den del som eleven börjar sina första svensklektioner med: inledningen kan alltså tänkas att framkalla intresse och motivation. I den inledande delen får eleven bekanta sig med olika språk som talas i Norden genom en hörförståelseuppgift där hen ska lyssna på hur ungdomar runt Norden presenterar sig själva på norska, finska, svenska, isländska och danska och koppla rätt person med rätt språk. Hen ska även fundera på vilka språk som är släkt med varandra. (*Hallonbåt 1–2*, s. 6) Därefter ska hen namnge de nordiska länderna i en karta och färglägga ländernas flaggor (*Hallonbåt 1–2*, s. 7). I slutet av inledningsdelen finns en

frågesport om Norden på finska. Frågorna gäller till exempel fotboll i Norden, vulkanen Hekla i Island samt Lego från Danmark (*Hallonbåt 1–2*, s. 21). I bokens inledande del får eleven alltså kombinera ny information med sådant som hen eventuellt redan kan, exempelvis jämföra sitt modersmål med nya, främmande språk.

4.3.2 Hallonbåt 3–4

Hallonbåt 3–4 är riktad till högstadiel elever. På samma sätt som *Hallonbåt 1–2* för lågstadiet innehåller *Hallonbåt 3–4* ganska grundläggande svenska, till exempel verbböjning och tema hobbyer. Kultur som har tagits med gäller mest Finland och Sverige. Temafördelningen i *Hallonbåt 3–4* har fokus på Svenskfinland på samma sätt som den föregående boken. Något över hälften, 57,1 %, av bokens kapitel har Finland som huvudtema och 28 % Sverige. Ett kapitel (14,3 %) hör till kategorin Norden men det återfinns inga kapitel som hör till de övriga kategorierna, Norge, Danmark eller Island.

Som framkommit dominerar tema Finland. Ett typiskt kapitel i *Hallonbåt 3–4*, såsom även i de andra delarna av bokserien, bygger på ett tema som inleds med en video samt texter och uppgifter till temat. Till exempel handlar kapitel 3 (*Hallonbåt 3–4*, s. 84–113) om att gå på café. Cafét som bokens finlandssvenska huvudpersoner går på i inledande videon (*Hallonbåt 3–4*, s. 84), är beläget i Åbo i Finland. De flesta av de övriga inslagen i kapitlet handlar om att gå på café och tema mat. Eftersom cafét som huvudpersonerna befinner sig i är i Finland, kan många av kapitlets texter och uppgifter konstateras att indirekt ha Finland som kontext: exempelvis har alla uppgifter på sidorna 85–89 en anknytning till videon. Därutöver finns ett par uppgifter med andra kontexter med. Till exempel presenteras det (*Hallonbåt 3–4*, s. 90–91) matpriser med förkortningen *kr*, vilket alltså hänvisar till något land som använder kronor som valuta. Ett annat exempel är en extrauppgift på s. 112, där eleven får söka information om caféer i Norden. Oftast är kapitlen i boken byggda på samma sätt: en inledande video med en nordisk kontext, uppgifter och texter till samma tema som i videon samt några belägg med liknande tema fast i en annan kontext.

Trots att inga kapitel har Norge, Island eller Danmark som temaland kommer de fram i några enstaka uppgifter. Till exempel handlar kapitel 5 om att resa. En inledande video handlar om souvenir: utöver finska och svenska brand som Marabou och Fazer introduceras den norska butikskedjan Dressman och det isländska mellanmålet Skyr. Eleven ska beskriva ett nordiskt land till sin kompis och kompiserna ska gissa vilket land

det handlar om (*Hallonbåt 3–4*, s. 162). Därefter ska eleverna parvis eller i små grupper söka information om sevärdheter i Norden (*Hallonbåt 3–4*, s. 163). Till samma tema finns också en uppgift där eleven får öva uttryck som har med resande i Norden att göra: till exempel Reykjavik och Köpenhamn nämns (*Hallonbåt 3–4*, s. 151).

4.3.3 Hallonbåt 5–6

Hallonbåt 5–6 är seriens sista bok och riktad till högstadiel elever. Medan läroboksseriens tidigare delar mest handlar om Sverige och Svenskfinland, är den sista bokens tema Norden. Utöver explicit kulturinformation som finns i kapitlen, innehåller varje kapitel även en video där eleven får lära sig lite norska, danska, sverigesvenska och finlandssvenska. Bokens kapitel är huvudsakligen indelade efter de nordiska länderna, men några kapitel behandlar flera länder och hör därmed till kategorin Norden.

Ett kapitel i *Hallonbåt 5–6* har Norden som huvudtema, ett kapitel Norge och ett kapitel Danmark. Dessutom har två kapitel Finland som huvudtema och två kapitel Sverige. De nordiska temana är alltså inte delade jämnt i kapitel, till en skillnad från den motsvarande boken *Megafon 3* (se vidare 3.2 och 4.1). Som helhet har *Hallonbåt 5–6* tydligt tema Norden vilket framkommer utöver kapitlens huvudteman i flera texter och uppgifter. En viktig nordisk aspekt i *Hallonbåt 5–6* har utelämnats från kategoriseringen eftersom den inte tillhör något kapitel: på s. 222–235 finns texter och uppgifter till tema Norden. De kan tas upp i undervisningen på en gång eller då och då under läsåret.

Ett typiskt kapitel i *Hallonbåt 5–6* har något nordiskt land som huvudtema. Till exempel handlar kapitel 1 om Danmark: kapitlet inleds med en video (s. 22) om Annika som bor i Köpenhamn i Danmark. Till videon finns olika skriftliga uppgifter, och en av dem har med kultur att göra: eleven ska lyssna vilka ställen och sevärdheter som nämns (*Hallonbåt 5–6*, s. 41). Med hjälp av videon ”Tomppa 1” (s. 27) får eleven lära sig lite danska. Hen får också se två kartor över Köpenhamn: bland annat ”Rådhuspladsen” och den bekanta nöjesparken ”Tivoli” finns med (*Hallonbåt 5–6*, s. 27–31). En detalj i tema Danmark är en extrauppgift (*Hallonbåt 5–6*, s. 52) som handlar om ett aktuellt begrepp, det relativt nya danska ordet *hygge*. Fast kapitlets texter och övningar mest har med tema Danmark att göra, finns några ”lösa” inslag med andra teman med: på s. 34 ska eleven till exempel välja en karta på någon nordisk huvudstad och öva att visa vägen genom staden till sin kompis.

Hallonbåt 5–6 behandlar temat språk i Norden mest omfattande i hela materialet. Med hjälp av sju olika videor lär eleven sig grundläggande norska, danska, isländska, sverigesvenska, finlandssvenska samt något av de skånska (Sverige) och österbottniska (Finland) dialekterna. Dessutom tangerar faktasidorna i slutet av boken (*Hallonbåt 5–6*, s. 222–236) ämnet nordiska språk. Faktasidorna presenterar varje nordiskt land, sverigefinnar och samer. Tema språk tas upp i samband med alla teman förutom Island och Åland. Temat tas upp på olika sätt i de olika texterna. Texten om Danmark presenterar ord på danska, ”pölse” och ”bycykel” (*Hallonbåt 5–6*, s. 223). I samband med Norge (*Hallonbåt 5–6*, s. 224) berättas det om språkvarianterna bokmål och nynorska, och gällande Färöarna ska eleven ta reda på vilka språk utom färöiska som talas på ön (*Hallonbåt 5–6*, s. 226). Texten om Sverige (*Hallonbåt 5–6*, s. 227) utmanar eleven att ta reda på vilka svenska låneord som finns på engelska och texten om Finland berättar mycket om tvåspråkighet (*Hallonbåt 5–6*, s. 229). Gällande Sverigefinnar berättas det inte bara om deras historia utan även om det finska språkets och meänkielis historia i Sverige (*Hallonbåt 5–6*, s. 232). Texterna både om Grönland och samer (*Hallonbåt 5–6*, s. 230–231) tar upp språken som talas på området och språkens släktskap, kanske eftersom de inte är bland de mest kända språken. Med finns även informationssökningsuppgifter till teman grönländska och samiska, vilket kan anses vara spännande för eleven.

4.4 Jämförelse mellan *Megafon* och *Hallonbåt*

I det följande jämför jag presentationerna av de nordiska aspekterna i bokserierna. I jämförelsen har jag även tagit hänsyn till riktlinjerna i GLGU 2014 samt de olika text- och uppgiftstyperna som finns i böckerna eftersom de påverkar de nordiska aspekternas förmedling till bokens användare. Jag redogör först för likheter och därefter för skillnader.

Gemensamt för båda bokserierna är att nordiska aspekter kommer fram mer implicit än explicit. Den nordiska kontexten är ofta ”inbakad” i teman som förmedlar grundläggande vokabulär till eleven, till exempel teman hobbyer (*Megafon 1*, textbok s. 28–38) och känslor (*Hallonbåt 3–4*, s. 114–141). Utöver det implicita presenteras explicit information om Norden i båda serierna i form av faktatexter och bilder samt ibland även uppgifter.

Enligt Kaikkonen och Pyykkö (se närmare 2.5.2) borde språkundervisning alltid inkludera kultur. Detta förverkligas i båda bokserierna eftersom en kulturkontext kommer fram i majoriteten av inslag i läroböckerna. Utöver implicita kulturkontexter presenteras även explicit kulturfakta, vilket kan konstateras vara bra, eftersom enligt Pyykkö (2014: 198) kultur borde undervisas i medvetet. Även nordiska grannspråk, vilka har en betydligt mindre roll i läroböckerna än svenskan, behandlas oftast i samband med landets kultur: till exempel kultursidorna om Danmark (*Megafon 3*, textbok s. 42–43) presenterar danska kulturfenomen men även något gällande det danska språket, nämligen räkneord på danska. En ytterligare likhet mellan bokserierna är att båda tar hänsyn till GLGU 2014 (se 4.5).

Den tydligaste skillnaden mellan bokserierna har med böckernas struktur och de nordiska aspekternas fördelning att göra. I *Megafon* är de nordiska aspekterna placerade tematiskt mera konsekvent än i *Hallonbåt*: ett kapitel behandlar oftare något nordiskt land genom hela kapitlet. *Hallonbåt* behandlar ofta två eller flera nordiska länder i samma kapitel, i *Hallonbåt* finns alltså enligt min kategorisering mera kapitel som tillhör kategorin Norden (se närmare 4.1). *Megafon* är inte heller alltid konsekvent i att behandla ett nordiskt land genom hela kapitlet, utan speciellt Finland och Sverige tas ofta upp i samma kapitel, ibland även i ett jämförande perspektiv. Till exempel berättas det i *Megafon 1* (textbok s.46–47) om Sverigefinnar och sverigesvenska ord jämförs med finlandssvenska. *Megafon 3* är den enda boken i hela materialet som har kapitel med huvudtema Island. Både kapitel 5 och 6 i textboken handlar om Island (s. 54–74). Även *Hallonbåt* behandlar Island (*Hallonbåt 5–6*: 171, 228) men inte i form av ett helt kapitel.

I fördelningen av teman mellan böckerna och deras kapitel finns en del skillnader (se närmare 4.1), men i stort sett följer båda bokserierna ett traditionellt mönster (Ilkka-Salonen 1996: 14–26, Lehtinen 2009: 17) enligt vilket svenskspråkiga områden behandlas mest när eleverna börjar läsa svenska, och tema Norden kommer med senare. Trots att serien *Hallonbåt* mestadels är utarbetad enligt det traditionella mönstret, gör *Hallonbåt 1–2* ett undantag: redan i bokseriens första del finns ett kapitel med huvudtema Norge och ett kapitel med huvudtema Danmark. Inslag med tema övriga nordiska länder finns alltså med redan i denna nybörjarbok, vilket inte tidigare har varit vanligt som framkommit.

Som jag konstaterade ovan, behandlas Finland och Sverige mest under de första årskurserna. I fördelningen mellan de två länderna finns en skillnad de två bokserierna emellan: Finland behandlas mer än Sverige i både *Hallonbåt 1–2* och *3–4*, medan

Megafon 1 betonar Sverige och *Megafon 2* har fokus på Finland (se närmare 4.1). Att Finland behandlas i just andra delen av båda bokserierna kan inte förklaras med traditionen i finländska läromaterial (Ilkka-Salonen 1996: 14–26) eller GLGU 2014.

En skillnad i böckernas struktur, som speciellt påverkar resultatet i 4.1, är att extrauppgifter i *Megafon* är i slutet av varje kapitel, medan en del av dem i *Hallonbåt* är i slutet av böckerna. De kan alltså ha samma teman som själva kapitlen, men eftersom de inte är markerade att tillhöra kapitlen är de utelämnade i granskningen av kapitel. En stor del av de nordiska inslagen finns i slutet av *Hallonbåt 5–6* (s. 222–236). Delen heter ”Koll på Norden!” men författarna har inte markerat den som ett kapitel. Delen har inte heller markerats som extra material, men har lämnats sist, vilket kan tolkas som att den inte innehåller det mest väsentliga. Dock nämns det i en inledande text att projektarbeten som tillhör delen kan göras under hela läsåret (s. 222). Minoriteterna, samer och Sverigefinnar, behandlas som en del av avsnittet ”Koll på Norden!” (s. 231–232), medan man i *Megafon* har bestämt att behandla ämnet genom att välja minoriteternas representant som huvudperson till ett eller flera kapitel: till exempel handlar kapitel 7 i *Megafon 3* (textbok s. 78) om en same.

Vad gäller att explicit presentera kultur finns det några skillnader. I *Megafon* finns informationen oftast under rubriken ”Kulturtorget” medan det i *Hallonbåt* finns explicit fakta om till exempel högkultur och geografi här och var i boken och utan någon rubrik som nämner ordet kultur (se närmare 2.5.1). Den explicita kulturinformationen presenteras oftast på finska i *Megafon* och oftast på svenska i *Hallonbåt*.

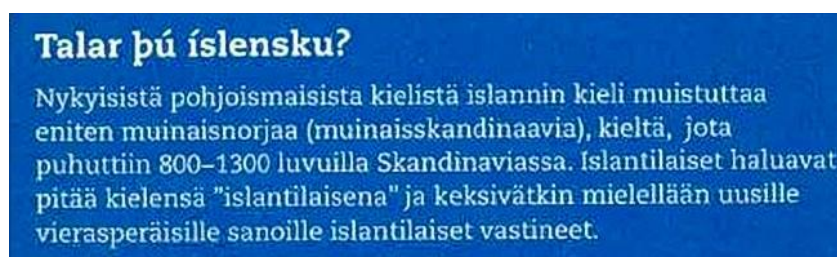


Bild 2. Fakta om isländska språket i ”Kulturtorget” i *Megafon 3* (textbok s. 65).

Hallonbåt behandlar de nordiska språken mer omfattande än *Megafon*. *Megafon* föredrar enstaka faktasnuttar om olika nordiska språk (se bild 2), medan det i *Hallonbåt* finns en video om grunder i alla de nordiska språken (utom färöiska). Modersmålet eller andra språkkunskaper nämns sällan när böckernas huvudpersoner presenteras och därför

baserar sig mina antaganden om deras modersmål på deras hemort. Till exempel är huvudpersonerna i *Hallonbåt 5–6* (s. 20–21) antagligen finsk-, svensk-, eller tvåspråkiga, eftersom bara finska och svenska orter nämns som deras hemorter. Ett undantag i att definiera huvudpersonernas språkkunskaper gör *Megafon 3*, som listar alla språk som den samiska huvudpersonen kan (textbok s. 78).

I *Hallonbåt*-böckerna har man valt att använda samma huvudpersoner genom hela boken. De presenteras genast i början av varje bok (*Hallonbåt 1–2*: 24–25, *Hallonbåt 3–4*: 28–29, *Hallonbåt 5–6*: 20–21). *Megafon* däremot presenterar nya huvudpersoner i varje kapitel, förutom i dialogtexterna ”Snacka med Elias och Maxine”, som har samma huvudpersoner genom hela bokserien. I *Megafon* kan huvudpersonernas hemort vara i något annat land än i Sverige eller Finland, exempelvis presenteras Tuva från Oslo i *Megafon 3* (textbok s. 12). I *Hallonbåt* kommer huvudpersonerna däremot från antingen finsk- eller svenskspråkiga orter. De kan dock befinna sig även i andra nordiska länder: till exempel i *Hallonbåt 1–2* är Mickan från Vasa (s. 25) på ett ridläger i Norge (s. 84). Dessutom presenteras några personer som kommer från andra nordiska länder men de förekommer bara i enstaka kapitel. Till exempel presenteras det i *Hallonbåt 5–6* på s. 42 ungdomar runt Norden.

Sammanfattningsvis kan konstateras, att båda bokserierna behandlar tema Norden ungefär lika mycket, men teman är delade på olika sätt mellan läroboksseriernas delar, det vill säga årskurser, och de syns i delvis olika inslag. Skillnader kan delvis bero på att *Megafon* är en äldre serie och därmed mera traditionell. Härnäst går jag över till att analysera bokserierna i ljuset av GLGU 2014.

4.5 Nordiska aspekter i GLGU 2014 och hur de förverkligas i de undersökta läroböckerna

GLGU 2014 sätter mål för undervisningen i B1-svenska. Målen presenteras mer omfattande i avsnitt 2.2. I detta avsnitt använder jag i stort sett bara sådana delar av *GLGU 2014* som direkt nämner Norden eller något nordiskt land. De nordiska länderna nämns bara i målen för årskurserna 7–9; målen för årskurserna 3–6 nämner alltså inte övriga nordiska länder utan fokus ligger på Svenskfinland (se 2.3.2). Härnäst går jag över till att jämföra målen i *GLGU 2014* med de undersökta läroböckerna.

4.5.1 Årskurserna 3–6

Som framkommit (se 2.3.2), nämns Norden inte alls i målen för årskurserna 3–6, utan fokus ligger på att eleven får veta om det svenska språkets ställning som det andra nationalspråket i Finland. Hen ska veta hur svenskan har påverkat det finska språket och ha kännedom om relationer mellan olika språk. Utöver dessa mål är kännedom om språkfamiljer och finsk-svenska lånord ett krav för vitsordet 8 (GLGU, 2014: 217, 219). Dessa mål är synliga i böckerna, men relativt lite. Bara mycket få inlägg i hela materialet presenterar tema språkfamiljer, relationer mellan olika språk och lånord explicit. Härnäst ger jag exempel på inläggen.

Jag antar att en uppgift i *Hallonbåt 1–2* (s. 6) riktar sig till ovannämnda mål och krav: eleven ska känna igen olika språk och fundera på vilka språk som är släkt med varandra och vilka inte. Samma tema fortsätter i en av kapitlets extrauppgifter (s. 52), där eleven får höra och se siffrorna 1–10 i skriven form på sju olika språk och ska känna igen språken. Därefter ska hen fundera på vilka likheter som finns språken emellan. Språken är spanska, engelska, svenska, nordsamiska, tyska, franska och estniska. Vidare kan till exempel en uppgift på s. 14 (*Hallonbåt 1–2*) hjälpa eleven att se samband mellan finska, svenska och engelska, eftersom hen ska reda ut de olika svenska ordens betydelser med hjälp av finska och engelska. I *Megafon 1* (övningsbok s. 97) får eleven lära sig skolämnen på svenska med hjälp av engelska. I flera sammanhang får eleven jämföra finlandssvenska och sverigesvenska, till exempel *Megafon 1* (övningsbok, s. 20).

Möjligtvis har ca. 40 % av kapitlen i båda bokserierna Finland som huvudtema (se 4.1) eftersom målet för årskurserna 3–6 är att eleven får kunskaper i svenskans ställning i Finland (se 2.3.2). Resten av kapitlen har Sverige som huvudtema, förutom i *Hallonbåt 1–2* som dessutom har ett kapitel med huvudtema Norge och ett kapitel med huvudtema Danmark (se figur 1). Därutöver inleds boken med tema Norden: det finns en uppgift där ungdomar presenterar sig själva på fem olika språk och eleven ska färglägga de nordiska ländernas flaggor (*Hallonbåt 1–2*, s. 6–7). Författarna i *Hallonbåt* har alltså valt att utöver den svenskspråkiga kontexten ta med norsk- och danskspråkiga kontexter och kännedom om Norden fast GLGU 2014 inte kräver det.

Att teman i böckerna ibland skiljer sig något från de riktlinjer som GLGU 2014 drar kan bero på att serien *Megafon* är utarbetad enligt GLGU 2004 och har bearbetats för att motsvara GLGU 2014. De elever som har studerat under den tid då GLGU 2004 gällde,

har börjat läsa B1-svenska i årskurs 7 (GLGU 2004: 132) och därmed har årskurserna 3–6 inte tidigare haft en egen beskrivning för B-svenska. Några målsättningar som GLGU 2014 har för årskurserna 3–6 behandlas i böckerna för årskurserna 7–9, men som helhet tar bokserierna alltså relativt bra hänsyn till de krav som GLGU 2014 ställer. Härnäst beskriver jag innehållet i böckerna som är avsedda för årskurserna 7–9 i ljuset av de mål som GLGU 2014 sätter.

4.5.2 Årskurserna 7–9

Målet för årskurserna 7–9 är att eleven ska bekanta sig med ”det nordiska språkområdet” och ”de värden som är lika runtom i Norden” (GLGU 2014: 345, min översättning). För att få slutbetyget 8 i årskurs 9, ska eleven dessutom kunna nämna vilka språk som talas i Norden (se närmare 2.3.2).

Information om nordiska länder och de språk som talas i Norden kan tydligt hittas i båda bokserierna. *Megafon 3* presenterar varje land och nämner ländernas språk (*Megafon 3*, textbok s. 10, 32, 54, 76, 88). En detalj gällande minoritetsspråk är att det i texten som handlar om Danmark står färöiska och grönländska inom parentes. I Finlands fall står svenska utan parentes. På faktasidan om Sverige (*Megafon 3*, textbok s. 76) nämns inga minoritetsspråk, bara det svenska språket. Dock handlar nästa text om en same i Sverige (*Megafon 3*, textbok s. 78–79). Därutöver har *Megafon 3* flera finskspråkiga, kortare faktatexter om nordiska språk. Till exempel berättas det (textbok s. 65) om det isländska språket och isländska namn (se bild 1). I *Hallonbåt 5–6* får eleven information om Norden i faktatexter (*Hallonbåt 5–6*, s. 222–236). Språk i Norden behandlas som en del av faktatexterna samt i form av videor i varje kapitel (se närmare 4.3.3).

Ett inte lika entydigt mål som att bekanta sig med Nordens språk är att bekanta sig med ”de värden som är lika runtom Norden” (GLGU 2014: 345, min översättning). Det är en mera abstrakt målsättning och därmed svårare att definiera och hitta i böckerna. Ett likartat julfirande i alla nordiska länder kan vara ett exempel (*Megafon 3*, textbok s. 103). På samma sätt kan det faktum att likadana hobbyer och familje- och vänrelationer runtom Norden presenteras, tänkas representera samnordiska värden. *Hallonbåt 5–6* behandlar frågor som gäller värderingar genom en huvudperson, den mystiske superhjälten Hallonmannen, som utmanar finländska och svenska ungdomar att göra något gott för andra. Hallonmannen skickar videor till ungdomarna och ber dem till exempel att hjälpa

någon som har gått vilse (video 1 s. 22) och att tjäna pengar till välgörenhet (video 4 s.110). Målet med detta kan anses vara att man visar eleverna att hjälpa andra är för både finländare och svenskar något positivt och högt värderat och något som ska hävdas vart man än går. Videon där de svenska ungdomarna hjälper en vilsen kvinna äger nämligen rum i Köpenhamn i Danmark. Ett ytterligare tema som har med värden att göra och är gemensamt för många nordiska länder är samer. I båda bokserierna berättas det om samer, men inte om värdekollisioner mellan dem och den övriga befolkningen (*Hallonbåt 5–6* s. 231, *Megafon 3*, textbok s. 78).

GLGU 2014 definierar inte precist hur mycket nordiska länder och språk som ska behandlas (se vidare 2.3.2). Fast de flesta målen kan tolkas och förverkligas på olika sätt, kan några tolkas nästan ordagrant. När eleverna till exempel enligt GLGU (2014: 345) ska ”observera och rapportera om det nordiska språkområdet” har författarna i *Hallonbåt 5–6* (s. 233) gjort en uppgift där eleverna ska göra egna projekt, till exempel en saga eller en personbeskrivning, som har med tema Norden att göra: eleven ska alltså ”observera och rapportera”. Som konstaterats, ger läroplanen dock oftast inga exakta anvisningar. Till exempel definieras inte i vilket skede av grundskolan som det nordiska ska läras, det enda är att GLGU 2014 för svenska på lågstadiet inte nämner nordiska länder medan GLGU 2014 för svenska på högstadiet gör det. Det betyder dock inte att det skulle vara förbjudet att behandla Norden i undervisningen redan tidigare, det är bara inget krav. Att Norden behandlas mest i böcker som är riktade till årskurs nio, beror troligen inte på GLGU 2014 utan på tradition och även på det att ämnet är mer givande för elever som redan har kunskaper i svenska (till exempel Ilkka-Salonen, 1996). Jag har inte funnit någon förklaring i tidigare undersökningar eller i GLGU 2014 till att Finland dominerar i andra boken i båda bokserierna (se 4.1).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att läroböckerna följer de presentationer som GLGU 2014 har gällande nordiska aspekter, oftast inte ordagrant men det är heller inte möjligt eller ändamålsenligt. Samma tendens har framgått i tidigare studier vad gäller gymnasiets svenskböcker (t.ex. Lamponen 2012: 24). Som framkommit har läroboksförfattarna valt att förverkliga läroplanens målsättningar genom att ta med den kulturella aspekten både implicit och explicit, varav det implicita är något mer frekvent i materialet.

5 Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna studie var att redogöra för nordiska aspekter i grundskolans läromaterial för B1-svenska och jämföra två bokserier med varandra. Resultaten analyserades utgående från teoretiska utgångspunkter om kulturens och lärobokens roll i skolundervisning och i ljuset av läroplansgrunderna för grundskolan (GLGU 2014). Som nordisk kultur har i studien räknats olika fenomen i nordiska samhällen, från människornas vardag till högkultur.

Undersökningen visade att nordiska teman i stort sett är fördelade mellan läroböckerna såsom jag antog (se 1.1), dvs. enligt ett traditionellt sätt i Finland (Ilkka-Salonen 1996, Lehtinen 2009): Norden och speciellt Norge, Danmark och Island behandlas mest i böckerna som är avsedda för elever med mer avancerade språkkunskaper, oftast för årskurs 9. Böckerna avsedda för lägre kunskapsnivåer tangerar ämnet Norden, men behandlar mest Sverige och Svenskfinland, troligen på grund av de målsättningar som återfinns i GLGU 2014 samt av tanken om att tema Norden presenteras helst för elever med bättre språkkunskaper. Övriga var att det redan i nybörjarboken *Hallonbåt 1–2* fanns även Norge och Danmark som kontexter, fast det traditionellt inte har varit så och GLGU 2014 inte kräver det. Jag ser inga förhinder för en sådan utveckling utan ser den tvärtom som en fräsch och relevant förändring som är värd att prova. Det vore intressant att höra användarnas åsikter om att Norden redan tas upp i ett tidigare skede.

Nordiska teman syns i texter, bilder och uppgifter. De framkommer både implicit och explicit, men oftast implicit i form av en nordisk kontext där personer och händelser har placerats: till exempel en finlandssvensk flicka på ridläger i Norge (*Hallonbåt 1–2*: s. 84). Explicit innehåll med nordiska aspekter presenteras oftast i form av faktatexter, bilder och uppgifter.

I läroböckerna förmedlas även information om språk i Norden, oftast explicit i form av fakta om språken, deras bruksområden och grundläggande vokabulärer. Det är glädjande att nordiska språk tas upp relativt mångsidigt och att några inslag behandlar relationer mellan olika språk. Relationerna mellan språk, speciellt nordiska grannspråk, är dock något som jag gärna skulle se mera av i böckerna. Likheter och släktskap mellan de nordiska språken tangeras i båda bokserierna men tas inte upp i någon större mån.

Därför kan det förbli oklart för eleven varför tema Norden överhuvudtaget finns med i böckerna, till och med ganska omfattande (se vidare kapitel 4). I nuläget förblir det lärarens uppgift att säkerställa att eleven förstår vad språkgemenskap i Norden innebär. Jag ser språkgemenskapen som en potentiell faktor i att öka elevernas intresse och motivation.

Subjektivitet är något som ofta diskuteras i kvalitativa studier. Kategoriseringen i min studie kan anses vara subjektiv eftersom jag själv har format kategorierna och indelat materialet i dem. Jag fann ingen lämplig färdig kategorisering för nordiska aspekter, varför jag utarbetade egna kategorier utgående från materialet. Inledningsvis kategoriserade jag varje uppgift och text var för sig, men valde till slut att kategorisera läroböckernas kapitel som en helhet eftersom detta sätt beskrev mitt material bättre. Det var dock inte alltid enkelt att avgöra vilken kategori kapitlet tillhör: kapitlen kategoriserades enligt temaland, men alla kapitel hade inte något tydligt temaland (se närmare 3.2). Utöver kategoriseringen kan det anses subjektivt att den övriga innehållsanalysen (4.2–4.5) grundar sig på en persons observationer. Kvalitativ innehållsanalys krävdes för att få fram det implicita i ett material varför den har varit en ändamålsenlig och nödvändig metod i denna undersökning.

Jämförelsen mellan bokserierna (se 4.4) visade att det nordiska i stort sett framkommer på samma sätt i båda bokserierna: implicit då personer och händelser har placerats i en nordisk kontext och explicit som faktainslag. Enligt Kaikkonen (1994: 17–19) och Pyykkö (2014: 198) ska språk och kultur förmedlas i tätt samband för att påvisa relationen mellan språk och kultur. Enligt min analys förverkligas detta i båda bokserierna eftersom majoriteten av bokens inslag kan konstateras ha någon nordisk kontext. Båda böckerna följer ungefär det traditionella mönstret (Ilkka-Salonen 1996: 14–26) där Sverige och Svenskfinland mest behandlas när eleverna inleder sina svenskstudier och tema Norden upptas senare.

De märkbaraste skillnaderna mellan bokserierna är att nordiska teman är mer utspridda i kapitlen i *Hallonbåt* medan *Megafon* är mer konsekvent i att behandla samma tema genom ett helt lärobokskapitel. *Hallonbåt* behandlar språk i Norden något mera än *Megafon*. Vad gäller jämförelsen av nordiska aspekter i GLGU 2014 och de undersökta läroböckerna kan det sammanfattningsvis konstateras att läroboksförfattarna har beaktat det som sägs i läroplansgrunderna. Samtidigt lämnas en viss frihet till läroboksförfattarna:

I GLGU 2014 sätts som mål att eleverna ska få kunskaper om Norden men oftast inte exakt vilka kunskaper, när och hur.

Flera forskare, exempelvis Hentunen (2004: 39), Sercu och Davcheva (2005: 105–106), Luukka m.fl. (2008: 94) och Byram (1991: 173), konstaterar att lärare tenderar att använda läroboken mycket. Enligt Luukka m.fl. (2008: 64–65) och Lähdesmäki (2015: 530) förmedlar det innehåll som har valts till läroböckerna ofta tankar om vad som är viktigt för eleven och läroböcker kan även kallas ”den dolda läroplanen”. Därför kan det konstateras, att det nordiska innehållet som har valts till *Megafon* och *Hallonbåt* antingen medvetet eller icke-medvetet förmedlar en bild om vad som är viktigt för eleven att kunna och vad som inte är det. Till exempel kan det faktum att teman Svenskfinland och Sverige mest behandlas i läroböckerna förmedla tanken att kunskaper om Svenskfinland och Sverige är viktiga och även att eleven först och främst behöver svensk kunskaper i Finland och Sverige. Jag ser den nordiska språkgemenskapen som en faktor som kan öka motivationen hos eleverna och föreslår därmed att det borde förklaras och betonas mera i läromedel i svenska. Detta kan fastställas som studiens viktigaste pedagogiska implikation.

Resultaten av denna studie kan vara nyttiga för språklärare då de ofta i hög grad anlitar läroböckerna som därför styr undervisningen och därmed har en stor inverkan även på den Nordenbild som förmedlas till eleverna. Vidare kan resultaten ge lärare information som kan vara till hjälp med val av läroboksserie. Lärare eller andra intresserade får också viktig information om hurdana kunskaper eleverna enligt läroplansgrunderna ska få om Norden och hur målen har förverkligats i läroböckerna och vilka mål som eventuellt kräver lärarens ytterligare insatser utöver läroboken. Resultaten bekräftar det faktum som exempelvis påpekas av Kaikkonen (1994) att kultur är en väsentlig del av språkundervisningen; kultur är mycket närvarande i de undersökta läroböckerna.

I framtiden skulle det vara intressant att undersöka hur både elever och lärare upplever läroböckernas Nordenbild och hur nordiska aspekter framkommer i undervisningen. Vilket annat material eller vilka undervisningsmetoder används för att göra eleverna bekanta med tema Norden? Eftersom läraren oftast har mycket makt i vad som händer på lektionerna (Luukka m. fl. 2008: 64–65), skulle det vara viktigt att undersöka användarnas erfarenheter. Det vore även intressant att undersöka

läroboksförfattarnas tankar om nordiska aspekter och något annat läromaterial, exempelvis en läroboksserie avsedd för A-svenska.

Litteratur

- Appel, Martin, Johansson, Katja, Lötjönen, Anna, Määttä, Olli, Nordman, Leena, Salo, Olli-Pekka, Wallinheimo, Kirsi 2016: *Hallonbåt 1–2*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Appel, Martin, Lötjönen, Anna, Määttä, Olli, Nordman, Leena, Salo, Olli-Pekka, Wallinheimo, Kirsi 2017: *Hallonbåt 3–4*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Appel, Martin, Lötjönen, Anna, Määttä, Olli, Nordman, Leena, Salo, Olli-Pekka, Wallinheimo, Kirsi 2018: *Hallonbåt 5–6*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Liukkala, Siri, Pukonen, Sari 2012: *Megafon 1, textbok*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Liukkala, Siri, Pukonen, Sari 2015: *Megafon 1, övningsbok för lågstadiet*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri, Pukonen, Sari 2013: *Megafon 2, textbok*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri, Pukonen, Sari 2013: *Megafon 2, övningsbok*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri, Pukonen, Sari 2015: *Megafon 3, textbok*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri, Pukonen, Sari 2015: *Megafon 3, övningsbok*. Helsinki: Otava.
- Byram, Michael, Esarte-Sarries, Veronica, 1991: *Investigating Cultural Studies in Foreign Language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters. S 173.
- Elomaa, Eeva, 2009: Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 108–109
- GLGU 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 21.11.2018)
- GLGU 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. (Hämtad: 18.6.2018)
- Harinen, Henri, 2017: *Undervisning av språkvariation i gymnasiet – med fokus på svenska*. Helsingfors: Helsingfors universitet, finska, finskugriska och nordiska institutionen.
- Hentunen, Anna-Inkeri 2004: *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Hägi, Sara 2007: *Plurizentrik im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch Heft 37/2007*. Hueber Verlag.
- Ilkka-Salonen, Leena 1996: *Norja- ja Pohjola-kuva ruotsinkielen oppikirjoissa Suomen peruskoulussa. I: Finn din sti i Finland*. Helsingfors: Nordiska språk- och informationscentret. S. 14–26.

- Lag om grundläggande utbildning 1998/628. Given 21.8.1998. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15> (Hämtad: 15.3.2019)
- Lag om grundläggande utbildning 2003/1136. Given 13.6.2003. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15> (Hämtad: 15.3.2019)
- Kaikkonen, Pauli, 1994: *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY. S. 17–19, 63–65, 79, 82.
- Kaikkonen, Pauli, 2004: *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. S. 26–27.
- Kirsch, Frank-Michael, 2004: *Språk och läroböcker i språk – nyckel till andra kulturer*. I: Lahdenperä, Pirjo (utg.), 2004: *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Studentlitteratur, Lund. S. 119–145.
- Lehtinen, Niina 2009: *Den svenska kulturen presenterad i läroboksserien Premiär*. Institutet för språk- och översättningsvetenskap. Tammerfors: Tammerfors universitet. S. 18.
- Lehtonen, Jaakko 1995: *Sprache und interkulturelle Kommunikation*. I: Lehtonen, Jaakko, Bilund, Pia 1995: *Kontakte über Kulturgrenzen – Veröffentlichungen aus zehn Jahren des Instituts für Kommunikationswissenschaften*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 84–86 och 93.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja, Keränen, Anna, 2008: *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 64–65, 94, 103–105
- Lähdesmäki, Salla, 2015: *Oppikirja tutkijan käsissä*. I: Nevalainen, Terttu, Rissanen, Matti, Taavitsainen, Irma (utg.) 2015: *Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta*. Helsingfors: Helsingin yliopiston nykykielten laitos. 529–532. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38336>
- Maijala, Minna (2016): *Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I*. In: Drumb, Hans de Carvalho, Geraldo & Jörg Klinner (utg.): *Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, 29. Juli–3. Augusti 2013*. Bozen-Bolzano University Press. S. 129–140.
- Mikkilä, Mirjamaija, Olkinuora, Erkki (utg.), 1995: *Oppikirjat ja oppiminen*. Åbo: Turun yliopisto: Centrum för inlärningsforskning. S. 13–15.
- Otava, 2018, <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/megafon-1-ops-2016/> → <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/wp-content/uploads/2016/06/megafonops2015esite.pdf> (hämtad: 21.10.2018)
- Perälä, Hanna, 2002: *Kultur i svenskundervisning – det nordiska inslaget i läroböckerna i svenska*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Pyykkö, Riitta: 2014: *Kulttuuri kielenopetuksessa*. I: Pietilä, P. & Lintunen, P. (utg.): *Kuinka kieltä opitaan*. S. 188–203. Helsinki:
- Sanoma Pro, 2018: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/225.pdf>
- Sercu, Lies, Davcheva, Leah 2005: *Culture in Foreign Language Teaching Materials*. I: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. S. 101–109.

- Sylvin, Jenny 2013: Elevaktiverande undervisning i skandinaviska språk och nordiska grannspråk. <http://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2016/01/Elevaktiverande-undervisning-i-skandinaviska-spra%CC%8Ak-och-nordiska-grannspra%CC%8Ak.pdf> (Hämtad: 24.2.2017)
- Torp, Arne 2004: Nordiske språk i fortid og nåtid. I: Iben Stampe Sletten (utg.) - *Nordens språk med røtter og føtter*. Nordisk ministerråd, Köpenhamn. S: 23–25.
- Tuomi, Jouni, Sarajarvi, Anneli, 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. S. 117 och 122–127.
- Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder (Hämtad: 9.6.2018)
- Utbildningsstyrelsen och Undervisnings- och kulturministeriet 2019: Utbildningsförvaltningens statistiktjänst: https://vipunen.fi/sv-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/sv-fi/Rapporter/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20B1-kieli%20-%207-9%20-%20maakunta_SV.xlsb (Hämtad: 8.2.2019)
- Uusikylä, Kari, Atjonen, Päivi, 2005: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. S. 166-167.

Bilaga

Tabell 1. Nordiska aspekternas fördelning enligt temaland i *Megafon*.

	<i>Megafon 1</i>		<i>Megafon 2</i>		<i>Megafon 3</i>	
	f	%	f	%	f	%
Finland	3	37,5%	5	62,5%	1	12,5%
Sverige	5	62,5%	2	25%	1	12,5%
Norge	0	0%	0	0%	2	25%
Danmark	0	0%	0	0%	2	25%
Island	0	0%	0	0%	2	25%
Norden	0	0%	0	0%	0	0%
Övriga	0	0%	1	12,5%	0	0%
Totalt	8	100%	8	100%	8	100%

Tabell 2. Nordiska aspekternas fördelning enligt temaland i *Hallonbåt*

	<i>Hallonbåt 1–2</i>		<i>Hallonbåt 3–4</i>		<i>Hallonbåt 5–6</i>	
	f	%	f	%	f	%
Finland	3	42,9%	4	57,1%	2	28,6%
Sverige	2	28,6%	2	28,6%	2	28,6%
Norge	1	14,3%	0	0%	1	14,3%
Danmark	1	14,3%	0	0%	1	14,3%
Island	0	0%	0	0%	0	0%
Norden	0	0%	1	14,3%	1	14,3%
Övriga	0	0%	0	0%	0	0%
Totalt	7	100%	7	100%	7	100%

Lyhennelmä

Tarkoitus

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää pohjoismaisten aspektien esiintymistä peruskoulun B1-ruotsin kirjoissa. Vertasin kahta eri kirjasarjaa toisiinsa ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014*.

Aihe on tärkeä koska kulttuurin opettaminen on erottamaton osa kieltenopetusta. Pohjoismaisia аспекteja suomalaisessa ruotsinopetuksessa on tutkittu suhteellisen vähän. Varsinkaan yläkoulun oppimateriaaleista ei ole tehty paljoa tutkimusta. Oppimateriaalien kulttuuriolosuhteista on jonkin verran tutkimusta, mutta ne rajautuvat usein ruotsalaiseen kulttuuriin. Tavoitteenani oli selvittää vastaus seuraaviin kysymyksiin:

- Miten Pohjoismaat ja pohjoismaiset kielet esitetään peruskoulun B1-ruotsin oppimateriaaleissa? Miten teemat jakautuvat vuosiluokkien ja oppikirjojen kappaleiden välillä?
- Miten tarkasteltavat kirjasarjat eroavat toisistaan?
- Millä tavoin kirjojen pohjoismaiset aspektit vastaavat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* asettamia velvoitteita?

Aineisto ja menetelmä

Materiaali koostui kahdesta eri ikäisestä kirjasarjasta eri kustantajilta. Otavan kustantama *Megafon* tekijöiltä Anna Blom, Mikaela Friis, Siri Liukkala, Sari Kokkonen (vain *Megafon 2* ja *3*) sekä Sari Pukonen on ilmestynyt vuosina 2012–2015. Sanoma Pro Oy:n kustantama *Hallonbåt* tekijöiltä Martin Appel, Anna Lötjönen, Olli Määttä, Leena Nordman, Olli-Pekka Salo ja Kirsi Wallinheimo (*Hallonbåt 1–2* kohdalla lisäksi Katja Johansson) on ilmestynyt vuosina 2016–2018. *Megafon* -sarjasta on jokaiselle vuosikurssille teksti- ja tehtäväkirja, kun taas *Hallonbåt* -sarjan tekstit ja tehtävät ovat yhdessä ja samassa kirjassa.

Tutkimuksen menetelmä oli laadullinen sisällönanalyysi. Jotta kirjojen käsittelemistä teemoista saisi yleiskuvan, käytin luokittelua, jossa määrittelin kunkin kirjan kappaleille teemamaan ja laskin, kuinka paljon mikäkin Pohjoismaa esiintyy kirjoissa kappaleiden teemamaana. Luokittelun antaman yleiskuvan esittelemisen jälkeen analysoin yksityiskohtaisemmin pohjoismaisten aspektien esiintymistä oppikirjoissa.

Tässä osassa analyysiä pyrin sekä tarkentamaan luokittelun antamaa kuvaa materiaalista että huomioimaan myös ne osat materiaalista, jotka jäävät luokittelun ulkopuolelle.

Teoreettinen tausta ja aiempi tutkimus

Tutkielman teoriaosuudessa selvensin tärkeimmät käsitteet: *pohjoismaiset aspektit*, *opetussuunnitelma*, *oppikirja* ja *kulttuuri* sekä kerroin aiheestani aiemmin tehdystä tutkimuksesta.

Pohjoismaisilla aspekteilla tarkoitan tässä tutkielmassa oppikirjojen ainesta, kuten tekstejä ja tehtäviä, joissa joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti käsitellään teemaa Pohjoismaat. Valtaosa suomalaisista koulutuksen järjestäjistä noudattaa opetussuunnitelmaa. Tämän tutkielman kannalta relevantti on opetussuunnitelman rooli peruskoulussa: opetushallituksen mukaan (Utbildningsstyrelsen 9.6.2018) jokainen koulu tekee koulukohtaisen opetussuunnitelman kansallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Oppikirjaa käytetään oppimisen perustana lähes kaikessa opetuksessa, ja siinä on tietynlaisen perusrakenteen lisäksi vaihtelevia aiheita ja elementtejä (Lähdesmäki 2015: 529). Oppikirja on usein objektiivinen tiedonlähde ja asettaa tavoitteet oppimiselle (Hentunen 2004: 39). Oppikirjan rooli vieraiden kielten opetuksessa on kiistattomasti merkittävä, jopa niin merkittävä, että sitä voidaan pitää ”piilo-opetussuunnitelmana” Luukka ym. (2008: 64–65).

Myös kulttuurin opetus on olennainen osa kielten opetusta (esim. Kaikkonen 1994). Tutkielmassani käsitettä kulttuuri käytetään Kaikkosen (1994, 2004) ja Pyykön (2014) määritelmien pohjalta: kulttuuri on kaikkea, mitä ihmiset tekevät ja pitävät tärkeänä (Kaikkonen 1994: 63), ei esimerkiksi pelkkää taidetta (Pyykkö 2014: 188). Kaikkosen (1994: 63–65) mukaan tietyn valtion asukkaille ominainen kulttuuri sopii kulttuurin opetuksen lähtökohdaksi kieltenopetuksessa, vaikka yleistämistä on varottava, ja on selvää, että kulttuuri vaihtelee myös valtioiden sisällä esimerkiksi ikäryhmien mukaan.

Kuten totesin johdannossa, pohjoismaisista aspekteista suomalaisissa ruotsin oppikirjoissa ei ole kovin paljoa tutkimusta. Tutkimusta ruotsalaisesta kulttuurista on (esim. Karjala 2003, Lehtinen 2009), mutta monissa näistä tutkimuksista on kirjojen muihin Pohjoismaihin liittyvät osuudet jätetty pois. Tutkielmani kannalta erityisen tärkeä on Ilkka-Salosen (1996) tutkimus, joka osoittaa tavan, jolla Pohjoismaihin liittyvä sisältö on perinteisesti jaettu suomalaisissa oppikirjoissa: Pohjoismaita käsitellään useimmiten vasta, kun oppijoiden ruotsintaidot ovat karttuneet jonkin verran, useimmiten 9. luokalla.

Tärkeimmät tulokset

Analyysini osoittaa, että pohjoismaiset teemat jakautuvat vuosiluokkien välillä perinteiseen (Ilkka-Salonen 1996) tapaan. Oppilaiden aloittaessa ruotsin opiskelun, eli vuosiluokilla 6–8, käsitellään eniten teemoja Ruotsi ja suomenruotsalaisuus. 9. vuosiluokalla hallitseva teema on Pohjola, jolloin Ruotsin ja Suomen lisäksi käsitellään myös Norjaa, Tanskaa ja Islantia. Tällainen jaottelu perustuu siis luultavasti ajatukseen siitä, että Pohjolateemaa käsitellään vasta oppilaiden kielitaidon ollessa parempi ja sanavaraston laajempi (Ilkka-Salonen 1996). Perinteen lisäksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* selittää teemojen jakautumista, vaikka ei annakaan tarkkoja määräyksiä siitä, mitä teemoja tulisi käsitellä milloinkin. Aineistossani Pohjoismaat esiintyvät niin teksteissä, tehtävissä kuin kuvissakin. Teema on mukana oppikirjoissa hieman enemmän implisiittisesti kuin eksplisiittisesti.

Kummankin kirjasarjan oppikirjat on jaettu 7–8 kappaleeseen. Tyypillinen esimerkki implisiittisestä, Pohjoismaihin liittyvästä sisällöstä on molemmille sarjoille tyypillinen kirjan kappale, joka käsittelee jotakin aihetta, joka ei itsessään liity Pohjoismaihin, mutta aihe on liitetty pohjoismaiseen kontekstiin. Kappaleiden varsinaiset aiheet ovat usein jokin kielellisesti helppo teema, esimerkiksi harrastukset. Kappaleen päähenkilö tai henkilöt ovat kuitenkin usein pohjoismaalaisia ja liikkuvat Pohjoismaissa, eli pohjoismaisuus on mukana implisiittisesti, kontekstina. Tyypillinen esimerkki on video, jossa päähenkilö on ratsastusleirillä Norjassa (*Hallonbåt 1–2*: 84). Eksplisiittisesti Pohjoismaita taas käsitellään useimmiten faktatekstien muodossa: esimerkiksi tietoisuutta islannin kielestä (*Megafon 3*, textbok s. 65).

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan pohjoismaisuuden osalta sekä pohjoismainen kulttuuri ja arvopohja että ”pohjoismaiset kielenkäyttöympäristöt” (GLGU 2014: 346). Kumpikin kirjasarja käsittelee näitä opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä teemoja, ja suunnilleen saman verran. *Hallonbåt* -sarja kuitenkin käsittelee hieman *Megafonia* enemmän teemaa pohjoismaiset kielet. Eri kielten välisiä suhteita ja samankaltaisuuksia käsitellään kummassakin kirjasarjassa suhteellisen vähän. Pohjoismaisen kulttuurin suhteen sisältöä on suunnilleen saman verran ja molempiin sarjoihin on valittu hyvin samankaltaisia teemoja, kuten islannin luonto tai saamelaiset.

Sisällöltään kirjasarjojen pohjoismaiset aspektit ovat siis suhteellisen samankaltaisia. Suuremmat erot liittyvätkin teemojen jaotteluun ja esittämistapaan.

Vaikka molemmissa sarjoissa saatetaan käsitellä useaa eri Pohjoismaata samassa kappaleessa, on *Megafonin* kappaleilla hieman *Hallonbåtia* useammin vain yksi teemamaa. *Hallonbåt* -kirjojen kappaleet siis käsittelevät *Megafonia* useammin montaa Pohjoismaata kerralla. Tekemässäni luokittelussa tämä näkyy siten, että *Hallonbåt*-kirjojen kappaleista hieman *Megafonia* suurempi osa luokiteltu kategoriaan Norden (suom. Pohjola). Vaikka kumpikin sarja käsittelee Pohjolaa laajasti vasta 9. luokan kirjassa, poikkeaa uudempi kirjasarja *Hallonbåt* hieman tästä perinteisestä (Ilkka-Salonen 1996) käsittelyjärjestyksestä. Pohjoismaisia teemoja on jo 6. vuosiluokalle suunnatussa kirjassa, toisin kuin *Megafon* -sarjan vastaavassa kirjassa, jossa Pohjolateema on mukana vain yksittäisten mainintojen muodossa.

Pohjoismaisten teemojen jaottelun lisäksi niiden esittämistavat eroavat osaksi toisistaan. *Hallonbåtissa*, joka on hieman *Megafonia* uudempi sarja, on oleelliseksi osaksi kirjoja valittu video. Osa Pohjoismaisistakin teemoista on siis videoilla: esimerkiksi tanskan ja islannin alkeista on tehty lyhyt opetusvideo. Eksplisiittisen Pohjolatiedon, eli useimmiten lyhyehköjen faktatekstien osalta ero on, että *Hallonbåt*in tekstit ovat useimmiten ruotsiksi, kun taas *Megafonin* tekstit suomeksi.

Pohdinta ja loppusanat

Kuten totesin edellä, kumpikin kirjasarja noudattaa opetussuunnitelman perusteita ja sarjojen väliset erot ovat suhteellisen pieniä. Pohjoismaiset teemat jakautuvat tavalla, joka voidaan selittää perinteen ja oppilaiden kielitaidon paranemisen avulla (Ilkka-Salonen, 1996). Tutkimukseni perusteella ei voida määrittää kirjasarjojen paremmuutta eikä se ollut tutkimukseni tarkoitus. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa tavat, joilla Opetussuunnitelman perusteissa mainittu Pohjola-tieto esitetään oppikirjoissa ja voi näin tarjota tietoa kirjalainan edessä oleville opettajille tai muille aiheesta kiinnostuneille.

Tutkimukseni tärkeimmäksi pedagogiseksi implikaatioksi haluan nostaa havaintoni siitä, että skandinaavisten kielten sukulaisuudesta ja samankaltaisuudesta puhutaan kirjoissa suhteellisen vähän. Mielestäni oppilaiden motivoimisen kannalta olisi syytä kokeilla painottaa pohjoismaista kieliyhtäläisyyttä nykyistä enemmän. Tämä puute kirjoissa on toki paikattavissa opetuksessa. Seuraavaksi olisikin kiinnostavaa tutkia oppikirjojen käyttäjien kokemuksia. Oppikirjan lisäksi opettajan merkitys opetuksessa on kiistaton.