

Möjligheter till kunskap om och förståelse för de svenska nationella minoritetsspråken

En analys av uppgifter och språkexempel i
svenskläroböcker för gymnasiet

Yvonne Hallesson & Pia Raattamaa Visén

OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING OF SWEDISH NATIONAL MINORITY LANGUAGES. AN ANALYSIS OF TASKS AND LINGUISTIC EXAMPLES IN UPPER SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS IN SWEDISH. The aim of this article is to examine how tasks and linguistic examples in upper secondary school textbooks in Swedish may contribute to students' knowledge about, understanding of and empathy towards the Swedish national minority languages and the minority language situation. The study adopts a postcolonial perspective and regards tasks and linguistic examples as *paratexts* that may influence how content is understood. The results show that various types of tasks are present, which may contribute to students' knowledge, understanding and empathy in different ways. Another finding is that the minority languages are primarily represented through everyday phrases and loanwords from them used in Swedish. However, differences in representations are noticeable, both between textbooks and between languages. The results have pedagogical implications, as different opportunities for developing knowledge and understanding of the national minority languages and the language situation are offered.

Keywords: textbooks in Swedish, Sweden's national minority languages, textbook analysis, tasks, linguistic examples.

Yvonne Hallesson är docent i svenska vid Uppsala universitet. E-post: yvonne.hallesson@nordiska.uu.se

Pia Raattamaa Visén är docent i språkdidaktik med inriktning mot svenska vid Stockholms universitet. E-post: pia.raattamaa-visen@su.se

Inledning

Den generella kunskapen om de svenska nationella minoriteterna, deras rättigheter och språk är låg i Sverige. Det visar en undersökning av allmänhetens kunskaper om och attityder till de nationella minoriteterna, deras kultur och språk som genomfördes 2020 på uppdrag av Institutet för språk och folkminnen (Isof), Länsstyrelsen i Stockholms län och Sametinget (Spetz 2021). Detta trots att Sveriges fem nationella minoritetsspråk finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska enligt såväl språklagen (SFS 2009:600) som lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk från 2010 (SFS 2009:724) ska skyddas och främjas (Spetz 2021). I undersökningen framkom att en fjärdedel av Sveriges befolkning inte känner till något av de fem nationella minoritetsspråken. Samiska är det språk som överlägset flest känner till, 66 procent av de tillfrågade, följt av finska, 41 procent, och romani chib, 31 procent. Få känner till meänkieli och jiddisch, bara 19 respektive 14 procent (Spetz 2021). Läroboksstudier i olika skolämnen har dessutom visat att den bild som ges av minoriteterna kan skilja sig åt mellan olika läroböcker och att språkgrupperna ges olika utrymme: Samer och samiska ges störst utrymme och ofta framställs samerna som mer aktiva människor, som kämpar för sina rättigheter, än vad övriga nationella minoriteter gör (Johnsson Harrie 2016, Mattlar 2008, Raattamaa Visén & Halleson 2023, Spjut 2020).

Vidare visar Isofs undersökning, som har genomförts med regelbundna intervall, att kunskaperna om de nationella minoriteterna i princip inte har ökat de senaste 20 åren, trots lagstiftning och minoritetspolitiskt arbete (Spetz 2021), vilket är problematiskt. Ett viktigt resultat är dock att undersökningen påvisar ett klart samband mellan kännedom och attityd: ”Ju bättre kännedom en grupp har om de nationella minoriteterna och minoritetsspråken, desto mer positiv tenderar man att vara till bevarandet av de nationella minoriteternas språk och kulturer” (Spetz 2021, s 5). Som konstateras i rapporten är uppfattningen inom revitaliseringsforskning, som rör stärkandet av språk som är hotade, att acceptans och medvetenhet i majoritetssamhället är en förutsättning för revitalisering av minoritetsspråk (Spetz 2021, s 31). Genom att öka allmänhetens och inte minst ungas kunskaper kan alltså attityderna till de nationella minoriteterna förbättras på sikt. I detta sammanhang har skolan ett ansvar för elevers kunskaper om de svenska nationella minoriteterna, deras historia, kultur, religion och språk (Skolverket 2011).

Som framgår av läroplanerna för gymnasiet, Gy11, och grundskolan, Lgr 22, har svenskämnet ett särskilt ansvar för elevers kunskaper om de nationella minoritetsspråken och minoritetsspråkssituationen (Skolverket

2011, Skolverket 2022). I det arbetet blir läroböcker ett viktigt verktyg. Följaktligen blir det relevant att undersöka hur de läroböcker som används i svenskundervisning om minoritetsspråken är utformade. Emellertid finns få studier av avsnitt om minoritetsspråk i läroböcker i svenska (se dock Spjut 2020 som har undersökt grundskoleläromedel) och det gäller i synnerhet studier som rör uppgifter och språkexempel. Det övergripande syftet med denna artikel är därför att ge insikter i hur uppgifter och språkliga exempel i svenskläroböcker för gymnasiet kan bidra till elevers kunskapsbygge om de svenska nationella minoritetsspråken och minoritetsspråkssituationen.

Studiens specifika syfte är att undersöka vilken kunskap, förståelse och inlevelse som möjliggörs genom uppgifter och språkexempel i avsnitt om de nationella minoritetsspråken och minoritetsspråkssituationen i sju läroböcker för gymnasiekursen svenska 2. Syftet besvaras genom följande frågeställningar:

1. Vilka uppgiftstyper kan identifieras och på vilka sätt kan de bidra till elevers kunskaper om, förståelse för och inlevelse i minoritetsspråkssituationen?
2. På vilka språkliga nivåer beskrivs och exemplifieras de nationella minoritetsspråken och på vilka sätt kan det bidra till elevers språkliga medvetenhet om språken?
3. Vilka eventuella skillnader framträder när det gäller hur de fem nationella minoritetsspråken fokuseras i uppgifter och språkexempel?

Utgångspunkter

I studien undersöks uppgiftsformuleringar och språkexempel med den teoretiska utgångspunkten att de fungerar som *paratexter* som kan ha betydelse för hur en läsare förstår ett innehåll (Genette m fl 1997). Begreppet paratext lanserades ursprungligen för skönlitteratur men har även tillämpats på andra slags texter (t ex Bakken & Andersson-Bakken 2016, 2021, Skjelbred 2009). Paratext är en benämning på textelement som omger den centrala texten och som påverkar relationen mellan texten och läsaren, till exempel titlar, mellanrubriker, förord med mera (Genette m fl 1997). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan paratexter i form av uppgifter förstås som *medierande redskap* som möjliggör kunskapsbyggande (Bakken & Andersson-Bakken 2016, 2021). Medierande redskap är en benämning på olika kulturella resurser som kan vara såväl konkreta som språkliga och som gör det möjligt att utveckla kunskap och delta i skilda sociala sammanhang

(Vygotskij 1978). Som Jonas Bakken och Emilia Andersson-Bakken (2016) konstaterar medierar uppgifter texter för eleverna och visar dem hur texter ska läsas och förstås och vilka aktiviteter de kan ingå i.

Uppgiftsformuleringar har tidigare undersökts ur flera perspektiv, inte sällan med fokus på skrivande, bland annat inom ramen för nationella prov (Borgström 2015, Halleson, Nord & Westman 2022) eller i läromedel (Magnusson 2018, Otnes & Iversen 2012, Veum 2015, Westman 2012). Dessa studier visar på olika sätt hur uppgiftsinstruktionernas formuleringar skapar skilda förutsättningar för elevers skrivande. Andra studier rör i stället läsning och hur uppgiftskonstruktioner påverkar hur elever förstår ett innehåll (Nilson 2017, Skjelbred 2009). Dagrun Skjelbred (2009) konstaterar att uppgifter är en typ av paratext som ger uttryck för vad som räknas som viktig kunskap och att de även får betydelse för hur en text läses. Hon undersöker med utgångspunkt i PISA:s och PIRLS:s ramverk för läskompetens hur uppgifter i läroböcker i naturkunskap fungerar som paratexter och visar att uppgifter inriktade mot reproducerande informationsinhämtning dominerar, även om en del tolknings- och reflektionsinriktade uppgifter också förekommer (Skjelbred 2009). Vidare har Bakken och Andersson-Bakken (2016, 2021) undersökt uppgifter som paratexter i läroböcker i norska med fokus på vilken förståelse av skönlitteratur och sakprosa elever ges möjlighet att utveckla genom uppgifterna. Uppgifterna delas in i slutna respektive öppna uppgifter, med undergrupper. Studien visar att öppna uppgifter är vanligare för skönlitteratur än för sakprosa, där uppgifterna i stället i högre grad är slutna. I föreliggande studie utgör Bakken och Andersson-Bakkens (2016, 2021) kategorier en analytisk utgångspunkt (se metodavsnittet).

I studien utgår vi vidare från postkoloniala teorier om hur världen påverkas av kolonialism och imperialism med en syn på det västerländska som överlägset andra kulturer, vilket kan innebära att ”bortse från, reducera en annan kultur, ett annat folk eller en annan geografisk region och beröva det dess mänsklighet” (Said 1997, s 199). Ett viktigt postkolonialt begrepp är andrefiering (*othering*), med konstruktionen av en underlägsen ”den andre” och distanserade *vi och de*-perspektiv (Said 1997). Tidigare läroboksstudier har visat att de nationella minoriteterna inte sällan har andrefierats genom att skildras som avvikande och annorlunda gentemot det svenska eller genom att utelämnas ur historieskildringen (Askeland & Aamotsbakken 2014, Granqvist Nutti 1993, Mattlar 2008, Spjut 2018), och att *vi och de*-inslag och exkludering också förekommer i mer sentida läroböcker (Johnsson Harrie 2016). Ytterligare ett i sammanhanget relevant begrepp från postkolonial teori, ursprungligen hämtat från Salman Rushdie, är *writing back*,

vilket innebär att representanter för en grupp ”skriver tillbaka” och utmanar tidigare berättelser, föreställningar och diskurser genom att berätta sin egen historia och ”dekolonisera” den (Ashcroft m fl 2002). Norunn Askeland och Bente Aamotsbakken (2014) visar exempel på hur utdrag ur minoritetens egna texter kan fungera som sätt att ”skriva tillbaka” i läroböcker. Med avstamp i detta är en utgångspunkt för studien att uppgifter där elever får ta del av minoritetens egna berättelser och perspektiv kan främja ett inkluderande inifrånperspektiv och ge elever möjlighet till inlevelse i minoritetsspråkssituationen.

Förutom uppgifter räknar vi som nämnts språkexempel som paratexter, som beroende på vad de förmedlar kan påverka elevers kunskaper och språkliga medvetenhet om minoritetsspråken. I kursplanen för svenska i grundskolan i Lgr 22 står det explicit att elever ska få möta och bekanta sig med de nationella minoritetsspråken i undervisningen (Skolverket 2022, s 225), medan motsvarande formulering saknas för gymnasiet. Vi menar dock att det är lika viktigt att elever även på gymnasiet inte bara får läsa om eller möta språken utan dessutom kan få insikter i minoritetsspråkens form och struktur, eftersom det kan stärka elevers kunskaper och språkliga medvetenhet om själva språken. Textutdrag, språkliga exempel och uppgifter kan dessutom ha en inkluderande funktion och minska risken för andrefiering och distansering *vi och de*-perspektiv (jfr Said 1997). Det framgår i studien av Askeland och Aamotsbakken (2014) där de undersöker läroboksavsnitt om samer i olika ämnen och konstaterar att nyare läroböcker verkar för att balansera relationen mellan ”oss” och ”de andra” och för inkluderande inslag. De menar att uppgifter där elever exempelvis får jämföra språk eller pröva att skriva på minoritetsspråket kan stimulera deras nyfikenhet och vetgirighet. De visar bland annat exempel ur en lärobok med uppgifter där elever får pröva att skriva på ett samiskt alfabet, jämföra det med det norska och lyssna på samiska dikter och samtidigt se en norsk översättning. Liknande studier av uppgifter och språkexempel i läroboksavsnitt om de svenska nationella minoritetsspråken saknas.

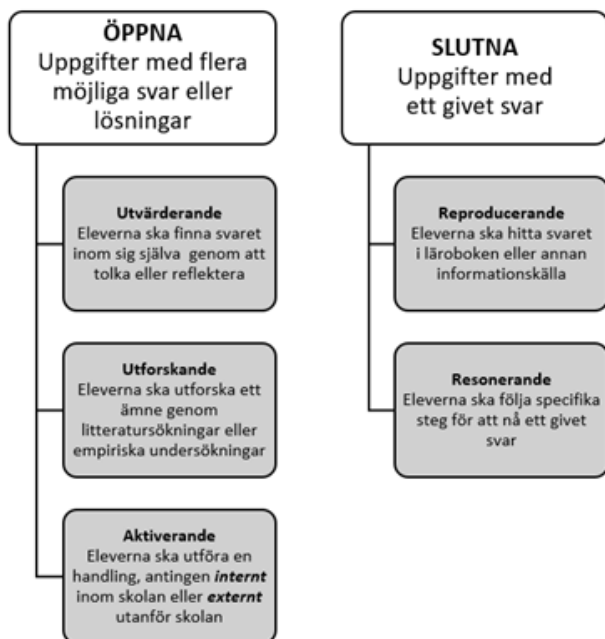
Metod och material

Materialet består av sju läroböcker för gymnasiekursen svenska 2, där språkförhållanden i Sverige och Norden ingår som en del av det centrala innehållet (Skolverket 2011):

- *Fixa svenskan 2* (Lindholm, Sahlin, & Stensson 2019)
- *Metafor 2 Svenska 2 för gymnasiet* (Edvardsson 2018)
- *Människans texter språket* (Sjöstedt & Jeppsson 2011)

- *Svenska 2 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2016)
- *Svenska impulser 2* (Markstedt & Eriksson 2020)
- *Svenska rum* (Eriksson, Heidenberg & Lundfall 2013)
- *Svenska timmar språket* (Waje & Skoglund 2011)

Urvalskriterier var att läroböckerna skulle vara anpassade för ämnesplanen i svenska i Gy11. Läroböckerna skulle vidare vara sådana som används i undervisning, representera stora förlag och vara förlagens senaste upplaga. För *Människans texter språket* ska sägas att finska och samiska presenteras närmare i ett annat avsnitt som rör språken i Norden, i stället för i avsnittet om minoritetsspråk. Vi har dock bara analyserat avsnitt som rör minoritetsspråk.



Figur 1. Analyskategorier för uppgifter

Analysen för att besvara frågeställning 1 utgår från Bakken och Andersson-Bakkens (2016, 2021) definition och kategorisering av uppgifter, där uppgifter definieras som språkhandlingar som ger direktiv till elever, antingen som frågor eller som uppmaningar, och uppgifterna kategoriseras som öppna eller slutna. Öppna uppgifter är av tre typer. En typ är utvärderande uppgifter där eleverna enligt Bakken och Andersson-Bakken (2021, s 738) ska söka svaret inom sig själva genom att utvärdera, tolka eller positionera sig i en fråga. Ofta efterfrågas elevernas erfarenheter och tolkningar av bland annat

texter. En annan typ är utforskande uppgifter där eleverna ska utforska ett ämne och en tredje typ är aktiverande uppgifter där eleverna ska utföra en handling, till exempel skriva, presentera, dramatisera eller diskutera något. Slutna uppgifter består av reproducerande uppgifter där svaret finns explicit uttryckt samt resonerande uppgifter där elever ska arbeta stegvis för att nå ett på förhand bestämt svar. Kategoriseringen kan problematiseras något. Även utforskande uppgifter och litteratursökningar kan ses som att eleverna utför en handling, vilket gör att sådana uppgifter i viss mån kan ses som aktiverande. Det som skiljer dem åt är emellertid att de aktiverande uppgifterna är mer utåtriktade och innebär att eleverna på något sätt samverkar med andra. I vår analys har vi valt att följa Bakken och Andersson-Bakkens (2016, 2021) indelning. Dock har vi delat in den aktiverande nivån i två empiriskt grundade undergrupper, en internt och en externt inriktad (se figur 1). De internt inriktade handlingarna överensstämmer med Bakken och Andersson-Bakkens (2016, 2021) definition, med tillägget att dessa handlingar sker i en skolintern kontext. Externt inriktade handlingar innebär däremot att elever aktivt ska söka sig utanför skolkontexten och till exempel kontakta olika personer eller myndigheter. I det material vi har analyserat kan en uppgift bestå av flera frågor eller uppmaningar. Dessa har analyserats var för sig, så att en uppgift således kan bestå av både slutna och öppna frågor eller av uppmaningar. Som en del i analysen av uppgifterna har vi även undersökt vilka av dem som kan erbjuda ett inifrånperspektiv, det vill säga i vilka uppgifter elever ges möjlighet att ta del av de nationella minoriteternas egna berättelser och perspektiv, deras "writing back" (jfr Ashcroft m fl 2002). Med utgångspunkt i Askeland och Aamotsbakken (2014) inkluderar vi i denna kategori också språkliga uppgifter av kontrasterade slag eller uppgifter där elever får pröva att använda minoritetsspråket. Vi menar att detta kan ge elever möjlighet att inta "den andres" perspektiv.

ÖVNING 18

IDENTIFIERA MINORITETSSPRÅKEN

Kan du identifiera minoritetsspråken? Välj mellan samiska, meänkieli, jiddisch och romani chib:

- a. Simone si 12 beršengi kana voj kidel pe peska familjasa ando kaver foro. Šinel voj peske bal. Kana voj avel andre ande nevi škola ghindoj e sikavni ke Simone si muršono thai voi kerdioł Simon. Tekh kaver luma nutendioł thai nherdo

Figur 2. Del av uppgift ur *Svenska timmar*, s 80

Precis som uppgifter finns språkexempel ofta separat från övrig text, och fungerar alltså på samma sätt som paratexter (jfr figur 2). I en

del läroböcker finns dock även språkliga exempel inlagda i den löpande texten, ibland med tillhörande beskrivningar. För att få en fullständig bild har även dessa inkluderats i analysen. I något fall är språkexemplen kopplade till uppgifter, som exemplet i figur 2.

Textnivå
Syntaktisk nivå
Lexikal nivå
Morfologisk nivå
Fonetisk-fonologisk nivå
Ortografisk nivå

Figur 3. Språkliga analysnivåer

För att besvara frågeställning 2 har språkexemplen analyserats med avseende på vilken språklig nivå minoritetsspråken representeras på, enligt nivåerna i figur 3 (fritt efter Rehnqvist & Svensson 2012). Till textnivån har vi räknat hela texter eller längre textsjok på minst två meningar, exempelvis en dikt eller textutdrag. Fraser, satser och enstaka meningar har sammanförts till en syntaktisk nivå. Den lexikala nivån gäller lexikon, alltså ord. Till den morfologiska nivån räknas morfem, exempelvis typiska avlednings- och böjningsmorfem. Fonetisk-fonologisk nivå rör ljud, till exempel uttal och fonem (ljud som är betydelseskiljande). Förutom dessa nivåer räknar vi slutligen med en ortografisk nivå som innefattar stavning och skriftspråkssystemet, exempelvis typiska skrivtecken i minoritetsspråken.

För att besvara frågeställning 3 som rör eventuella skillnader mellan språken har vi i analysen av uppgifter och språkexempel noterat vilket av minoritetsspråken de rör, eller om de rör alla fem, eller om det snarare är ett generellt fokus på exempelvis minoritets-språkssituationen eller språkpolitiska åtgärder.

Resultat

I tabell 1 ges en översikt över resultaten när det gäller förekomst av olika typer av uppgifter respektive språkexempel i de sju läroböckerna.

Kategori Lärobok	UPPGIFTER					SPRÅKEKEMPEL – Språklig nivå						
	ÖPPNA			SLUTNA		Övnin- gar	Orto- grafisk	Fonetisk- fonologisk	Morfologisk	Lexikal	Syntaktisk	Text
	Utvärderande	Utforskande	Aktiverande Intern/ extern	Reproducerande	Resonerande							
<i>Fixa svanskan</i>	Nr 2 (2 FR.) Nr 5 (UPP.)	Nr 3 (UPP.) Nr 4 (UPP.)	Nr 5 (UPP. IN)*	Nr 1 (4 FR.)			X	X		X	X	X
<i>Metafor</i>	Nr 1 (1 FR.)	Nr 1 (2 UPP.) Nr 2 (UPP.)	Nr 1, 2 (UPP. IN)*	Nr 1 (1 FR.)						X	X	
<i>Människans texter</i>		1 (UPP.)	(UPP. EX) 2 (UPP. EX) 3									
<i>Svenska 2 helt enkelt</i>	Nr 2 (3 FR.) Nr 3 (1 FR.) Nr 4 (3 FR.)	Nr 1 (UPP.)	Nr 1, 2, 4 (UPP. IN)*	Nr 2 (3 FR.) Nr 4 (UPP.)	Nr 3 (1 FR.)	X	(X) ***	(X) ***	X	X	X	
<i>Svenska impulser</i>	Nr 2 (5 FR.) **	Nr 2 (1 FR.) **		Nr 1 (2 FR.)			X				X	
<i>Svenska rum</i>	Nr 2 (UPP.) Nr 4 (5 FR.) Nr 6 (1 FR.) Nr 9 (2 FR.)	Nr 7 (UPP.)		Nr 1 (2 FR.) Nr 3 (2 FR.) Nr 9 (1 FR.) Nr 10 (UPP.)	Nr 8 (UPP.) Nr 9 (1 FR.) Nr 10 (UPP.)	X			X		X	
<i>Svenska timmar Språket</i>					Nr 1 (FR.)					X		X

* Uppgifterna är både utvärderande alternativt utforskande och aktiverande.

** En fråga är både utvärderande och utforskande.

*** Språkdrag beskrivs men exemplifieras ej.

Tabell 1. Översikt uppgiftstyper och språkexempel

I tabell 1 är uppgifterna i varje lärobok numrerade (nr 1, nr 2 etcetera) och det framgår om de består av frågor (FR.) eller uppmaningar (UPP.) där elever uppmanas att exempelvis göra något, ”ta reda på mer om...”, ”ta kontakt med...”, samt hur många det rör sig om för varje uppgift. För språkexemplen anger kryssen förekomst. Emellertid framgår inte mängd eller om det rör sig om olika slags språkexempel. Sådana mer detaljerade aspekter belyses i stället i avsnitten nedan, där det första avsnittet behandlar uppgifter, det andra språkexempel och det tredje skillnader mellan de fem språken.

Uppgifter

Som framgår av tabell 1 förekommer öppna och slutna uppgifter i ungefär lika stor utsträckning. Bland de öppna uppgifterna är utvärderande och utforskande uppgifter mest frekventa, medan aktiverande uppgifter förekommer i mindre utsträckning. Bland slutna uppgifter är reproducerande vanligare än resonerande.

Öppna uppgifter

Två typer av utvärderande uppgifter har identifierats i materialet, dels diskussionsfrågor där egna perspektiv efterfrågas på ett ämne som ska

diskuteras med andra, dels tolkningsfrågor på antingen skönlitterära utdrag eller sakprosatext. Diskussionsfrågor finns i *Fixa svenskan*, *Svenska impulser* och i *Svenska 2 helt enkelt*, där en av frågorna lyder: "Diskutera följande med din bänkkamrat. Vad tror ni hade hänt med de fem minoritetsspråken om de inte hade fått stöd och hjälp av staten? Motivera ert svar" (s 92). Här får eleverna diskutera och dra egna slutsatser med utgångspunkt i informationen de har läst.

Frågor som innebär tolkningar av ett textutdrag finns i *Svenska impulser* och *Svenska rum*. I *Svenska impulser* får eleverna möta ett skönlitterärt utdrag ur Pia Raattamaa Viséns bok *Där rinner en älv genom Saivomuotka by*, som rör meänkieli, och utifrån det tolka och reflektera över två aspekter i utdraget: "Varför är det så svårt att tala svenska?" respektive "Vilken bild ger utdraget av hur det kan kännas att inte få tala sitt eget språk?" (s 429). I *Svenska rum* finns flera frågor av det här slaget på skönlitterära utdrag av bland andra Susanna Alakoski och Mikael Niemi. Denna typ av tolkningsfrågor kan sägas efterfråga det som till vardags kallas att läsa mellan raderna, men som inom litteraturforskning kallas att fylla i textens tomrum (Iser 1985). Det innebär att läsaren själv får fylla i information eller dra slutsatser om sådant som inte finns uttalat i en text. För ett av utdragen där samiska Åsa Simma berättar om drömmars betydelse finns en annan typ av tolkningsfråga där eleven ska koppla det lästa till sina egna erfarenheter:

ORDET ÄR FRITT

- På vilket sätt får Simma hjälp av sitt kulturarv? Vilket är ditt kulturarv och hur kan det hjälpa dig?
- Åsa Simma sätter uppenbarligen stort värde på sina drömmar. Vad betyder drömmar för dig? Kan de hjälpa också dig i det vakna livet? Har du upplevt en dröm som stannade kvar länge i ditt medvetande? (*Svenska rum*, s 300)

I exemplet ovan är den första frågan, som rör hur Simma får hjälp av sitt kulturarv, sluten och reproducerande. De övriga frågorna är öppna och riktas mot elevernas erfarenhetsvärld.

De utforskande uppgifterna kan i materialet delas in i två undergrupper (jfr figur 1). Den ena innebär att eleverna ska ta reda på mer om ett ämne genom att göra litteratursökningar. Ett exempel på det finns i *Metafor* där eleverna på egen hand ska leta upp språklagen och läsa igenom den, och ett annat finns i *Människans texter språket* där eleverna ska välja ett av de nationella minoritetsspråken och ta reda på mer om det. Uppgifter av det här slaget finns även i *Svenska 2 helt enkelt*, *Svenska impulser* och *Svenska rum*. Dessa uppgifter kan sägas

vara huvudsakligen faktainriktade, även om elever kan välja vad de vill ta upp och uppgifterna på det viset är öppna. Den andra gruppen är av mer undersökande och friare karaktär. Denna uppgiftstyp finns i *Fixa svenskan*, där elever i två uppgifter uppmanas att undersöka vilka språk som finns på myndigheters webbplatser respektive vilka tv- och radioprogram som ges på minoritetsspråken.

Öppna uppgifter där eleverna ska utföra en aktiverande handling finns i fyra av läroböckerna. I *Metafor*, *Svenska 2 helt enkelt* och *Fixa svenskan* är uppgifterna internt inriktade, det vill säga eleverna ska skriva, presentera, dramatisera eller diskutera något inom klassen eller skolan. Exempelvis i *Metafor* ska eleverna utföra två uppgifter som huvudsakligen är utforskande: ta reda på mer om språklagen och presentera sina tankar för resten av klassen, respektive skriva ett argumenterande tal på ämnet "Behöver vi fler nationella minoritetsspråk i Sverige?" (s 375). Det avslutande steget i uppgifterna där eleverna ska presentera respektive skriva det argumenterande talet är exempel på aktiverande handlingar som sker i en skolintern kontext.

I *Människans texter språket* finns däremot två aktiverande uppgifter som är externt inriktade:

B. Ta kontakt med olika myndigheter och fråga hur de brukar göra när någon som talar ett av Sveriges fem nationella minoritetsspråk tar kontakt med dem.

C. Kanske har några av dessa språkminoriteter föreningar på din ort. Ta kontakt med dem och låt dem ge sin bild av hur det är att tillhöra en språkminoritet i ett svenskt samhälle idag.

(*Människans texter språket*, s 294)

I dessa båda uppgifter ska eleverna söka sig utanför skolkontexten och ta kontakt med myndigheter för att undersöka hur minoritetsspråkrepresentanter bemöts, respektive representanter för lokala föreningar för språkminoriteter för att ta del av deras perspektiv.

Slutna uppgifter

När det gäller slutna uppgifter finns reproducerande uppgifter i fem av läroböckerna: *Fixa svenskan*, *Metafor*, *Svenska 2 helt enkelt*, *Svenska impulser* och *Svenska rum*. De består ofta av flera frågor. En typ av fråga som hör till denna kategori finns i *Metafor*, där eleverna ska sammanfatta innehållet i språklagen: "Läs igenom texten under varje rubrik. Vad är det egentligen den säger? Hjälp varandra att sammanfatta innehållet. Om ni vill kan ni använda er av en tanke-

karta” (s 374). I de flesta fall innebär dock uppgifterna att eleverna ska återge ett svar som finns explicit uttryckt i läroboken. I *Fixa svenskan* ställs exempelvis frågorna ”Vad är ett nationellt minoritetsspråk? Vilka sådana har Sverige och varför just dessa?” (s 68), där svaren går att skriva av från löptexten.

Slutna resonerande uppgifter där elever ska följa specifika steg för att nå ett givet svar finns i tre läroböcker. Ett exempel från *Svenska timmar språket* är uppgiften i figur 2 där eleverna ska resonera sig fram till vilket textutdrag som är skrivet på vilket minoritetsspråk. I *Svenska 2 helt enkelt* ska eleverna hitta gemensamma drag hos de fem språken. Med hjälp av information från läroboken kan de komma fram till specifika svar. I *Svenska rum* finns under rubriken ”På spaning” en uppgift där eleverna ska ta reda på vilka förvaltningsområden som finns. Även om rubriken kan signalera en utforskande uppgift finns här ett givet svar.

Uppgifter med inifrånperspektiv

Analysen av vilka uppgifter som särskilt kan tänkas erbjuda ett inifrånperspektiv visar att sådana inslag finns i alla de analyserade läroböckerna, med undantag för *Svenska 2 helt enkelt*:

- *Fixa svenskan*: Uppgift där elever ska tänka sig att de är minoritetsspråkstalare och göra sin egen drömtablå.
- *Metafor*: Skrivuppgift om huruvida Sverige behöver fler officiella minoritetsspråk där eleverna kan ta del av den samiska artisten Maxida Märaks sommarprat. Det är dock inget krav i uppgiften.
- *Människans texter språket*: Uppgift där elever ska ta kontakt med en minoritetsförening.
- *Svenska impulser*: Uppgift med frågor på skönlitterärt utdrag som gestaltar minoritetsspråkstalaras erfarenheter.
- *Svenska rum*: Uppgift med frågor på skönlitterära utdrag som gestaltar minoritetsspråkstalaras erfarenheter. Uppgift där elever med utgångspunkt i exempel på böjningsformer ska försöka räkna ut vad som är stammen.
- *Svenska timmar språket*: Kontrasterande uppgift där elever ska jämföra textutdrag och identifiera fyra av de nationella minoritetsspråken.

Som framgår av uppställningen tar sig inslagen olika uttryck. Det kan vara uppgifter där eleverna ska tänka sig in i en minoritetsspråkstalaras situation eller ta del av minoriteters erfarenheter, vilket kan ske genom personlig kontakt eller genom att elever ska lyssna till eller läsa deras

skildringar. I ett par läroböcker är uppgifterna knutna till skönlitterära utdrag författade av representanter för de nationella minoriteterna. Slutligen finns två exempel på språkligt inriktade uppgifter där elever får jämföra olika språkutdrag eller dra slutsatser om språkliga mönster utifrån exempel (se nästa avsnitt).

Språkliga exempel

Resultaten visar att när elever får möta de nationella minoritetsspråken är det oftast på en syntaktisk eller lexikal nivå, antingen i form av enstaka fraser/satser/meningar eller i form av lånord till svenskan. Språkexempel på textnivå, morfologisk eller fonetisk-fonologisk nivå förekommer, men i liten utsträckning.

Språkexemplen på syntaktisk nivå består oftast av vardagliga uttryck, som till exempel "Jag älskar dig" i *Fixa svenskan* eller "Hej" respektive "Vad heter du?" i *Metafor*, återgivna på de fem minoritetsspråken. I *Fixa svenskan* får eleverna dessutom möta satsen "Detta är kulturrådet" på fem romska dialekter: arli, lovara, kale, kalderaš och resande (s 61). I *Svenska 2 helt enkelt* ges exempel på olika uttryck på jiddisch, meänkieli och romani, och även på tre samiska varieteter: lule-, syd- och nordsamiska. Vidare märks titlar på böcker på meänkieli (*Svenska rum*, *Svenska timmar språket*) och finska (*Svenska rum*), en titel på en romsk sång (*Svenska rum*) och programnamn på samiska i en tv/radio-tablå (*Fixa svenskan*). I *Svenska impulser* finns också en fras på meänkieli med i ett skönlitterärt utdrag.

På lexikal nivå är det främst lexem i form av lånord till svenskan som exemplifieras. Vanligast är lånord från romani, följt av samiska. Lånord från romani, som "tjej", "vischan", "haja" (*Metafor*, s 372), finns i fyra läroböcker, medan samiska lånord, som "pulka", "mudd", "jojka" (*Fixa svenskan*, s 159), finns i två läroböcker (se nästa avsnitt). *Fixa svenskan* tar förutom lånord från dessa båda språk även upp finska lånord, som "pojke", "pjäxa", "kajko" (s 156). Inga lånord från jiddisch tas upp i någon lärobok.

Längre textexempel, det vill säga hela texter eller längre textsjok, finns i två läroböcker. I *Fixa svenskan* finns ett utdrag ur språklagen där den första paragrafen återges på alla fem minoritetsspråken samt på svenska. I *Svenska timmar språket* finns dels en dikt av poeten Nils-Aslak Valkeapää på samiska och med svensk översättning, dels övningen där eleverna ska jämföra fyra textstycken och lista ut vilka av fyra angivna minoritetsspråk det är: samiska, meänkieli, jiddisch eller romani chib (se figur 2). Denna kontrasterande uppgift menar vi kan ha en inkluderande funktion på så vis att elever får inta ett

inifrånperspektiv genom att sätta sig in i ”den andres” språk (jfr Askeland & Aamotsbakken 2014, Said 1997).

De exempel som finns på morfologisk nivå rör nästan uteslutande finska. I *Svenska 2 helt enkelt* och *Svenska rum* kommenteras finskans kasussystem och exempel ges på böjningsmorfem. I *Svenska rum* kan man exempelvis läsa att finskan har femton kasus och att postpositioner används istället för prepositioner varpå språkexempel ges på hur ett ord, *land*, ändras på åtta olika sätt i finskan beroende på kasus. Avslutningsvis ställs en fråga till eleven: ”Kan du räkna ut hur man säger *land* på finska?” (s 69). Här får alltså eleven med utgångspunkt i exemplen sätta sig in i språkets struktur och försöka räkna ut vad stammen är. I *Svenska 2 helt enkelt* finns liknande information:

Finska och svenska skiljer sig åt på många sätt. Ett exempel är att finskan inte använder prepositioner på samma sätt. Svenska prepositioner som på, till, från och i markeras i finskan genom en ändelse på slutet av orden (böjningsmorfem s. 59). (*Svenska 2 helt enkelt*, s 72)

Därtill ges exempel på olika former av substantivet ’vägg’ på finska med svensk översättning (*en vägg, i väggen, på väggen* med flera), men utan någon fråga eller uppmaning till eleverna av det slag som finns i *Svenska rum*.

De fonetisk-fonologiska språkexempel som finns rör finska och meänkieli. Som framgår av figur 4 beskrivs och exemplifieras i *Fixa svenskan* hur vokal- och konsonantlängd kan vara betydelseskiljande i finskan. Vidare kommenteras uttalet när det gäller överensstämmelse mellan talat och skrivet språk och hur dubbla respektive enkla vokaler uttalas.



Figur 4. Utdrag ur *Fixa svenskan*, s 156

Värt att notera i utdraget i figur 4 är att eleverna där får möta ett minoritetsspråk på flera språkliga nivåer. I materialet är detta unikt för *Fixa svenskan*. Uttalet kommenteras (fonetisk-fonologisk nivå), exempel ges på lånord (lexikal nivå) samt på en sats (syntaktisk nivå) och stavning exemplifieras (ortografisk nivå). Här märks dessutom ett kontrasterande perspektiv genom översättningar till svenskan. I samma bok finns även exempel på textnivå, utdraget ur språklagen.

När det gäller meänkieli tas det typiska språkdraget h-metates upp. Metates innebär att ett språkljud flyttar eller byter plats med ett annat. I *Fixa svenskan* både beskrivs och exemplifieras h-metates, om än med betoning på stavning (ortografi) snarare än språkljud. Indirekt ges också viss morfologisk information om kasusböjning ("In i huset"):

Något typiskt för språket är en så kallad *h*-metates. Metates betyder "omkastning" och i meänkieli förekommer ofta en sådan omkastning med hjälp av bokstaven *h*. In i huset skrivs på finska *taloon*, men meänkieli som bygger på en mer gammeldags finska, utgår istället från det äldre finska ordet *talohon* och kastar dessutom om *h*:et till *talhoon*. (*Fixa svenskan*, s 157)

I *Svenska 2 helt enkelt* kommenteras fonetisk-fonologiska drag i meänkieli, men de exemplifieras inte; där står att meänkieli innehåller många *h* och det finns även en kommentar om att skillnader mellan dialekter i meänkieli rör intonationen och inte ordförrådet.

Vidare finns det exempel på ortografiska representationer av minoritetsspråken: bilder på skrivtecken i nordsamiska i *Fixa svenskan* respektive en bild på ordet jiddisch skrivet med det hebreiska alfabetet i *Svenska impulser*. I *Svenska 2 helt enkelt* står det att stavningen ibland ligger långt från uttalet i romani och att lulesamiskan har ett skriftspråk, men inga exempel ges. Slutligen kan nämnas att det i två av läroböckerna finns språkinriktade uppgifter. I *Svenska rum* är uppgiften inriktad mot en lexikal nivå; eleverna ska ta reda på vilka lånord från minoritetsspråken som finns i dagens svenska. I *Svenska 2 helt enkelt* är uppgiften mer allmän; eleverna ska skriva ner vad som förenar och vad som skiljer minoritetsspråken åt.

Skillnader mellan hur minoritetsspråken fokuseras

När det gäller vilket fokus respektive minoritetsspråk får framträder liknande mönster i uppgifter och språkexempel. Vad uppgifterna beträffar ser mönstret ut som följer:

- *Fixa svenskan*: Enbart uppgifter med generellt fokus.

- *Metafor*: Enbart uppgifter med generellt fokus.
- *Människans texter språket*: Enbart uppgifter som rör alla fem språken.
- *Svenska 2 helt enkelt*: Tre uppgifter med generellt fokus samt en som rör alla fem språken.
- *Svenska impulser*: Hälften av frågorna har generellt fokus och hälften rör specifika minoritetsspråk: 3 meänkieli och 1 samiska.
- *Svenska rum*: Några frågor har generellt fokus medan majoriteten rör specifika minoritetsspråk: 4 meänkieli, 4 samiska, 3 romani chib och 1 finska.
- *Svenska timmar språket*: En uppgift som rör fyra av språken: meänkieli, samiska, romani chib och jiddisch.

Uppgifter med ett generellt fokus rör sådant som språkens status, språklagen eller minoritetsspråkssituationen på mer övergripande nivå. Exempelvis ska eleverna i *Fixa svenskan* svara på frågor om vad det innebär att kommuner och landsting är förvaltningsområden eller ge exempel på hur individer och samhälle kan synliggöra minoritetsspråken, och i *Svenska impulser* ska de diskutera vad man kan göra för att förhindra att språk utrotas. I *Människans texter Språket* och *Svenska 2 helt enkelt* finns uppgifter som rör alla fem språken, såsom "Vilka gemensamma drag kan du hitta hos jiddisch, romani chib, samiska, meänkieli och finska?" (*Svenska 2 helt enkelt*, s 92). I tre av läroböckerna finns uppgifter som rör enskilda språk. Som framgår av punktlistan ovan får meänkieli, samiska och romani chib störst fokus med sammanlagt åtta, sex respektive fyra uppgifter, och finska och jiddisch minst med en uppgift vardera. I *Svenska impulser* finns frågor till ett skönlitterärt utdrag som rör meänkieli och en fråga till en text från *samer.se*: "Vad tror ni är de främsta orsakerna till att samiskan och andra mindre språk är hotade?" (s 428). I *Svenska rum* är flera av frågorna knutna till de skönlitterära eller självbiografiska utdragen skrivna av minoritetsspråksrepresentanter för meänkieli, samiska, romani chib och finska. En fråga är: "Artikeln är 50 år gammal – finns det tecken på att romernas situation i Sverige har förbättrats?" (s 299). I *Svenska timmar språket* finns den komparativa språkuppgiften.

Tabell 2 visar på vilka sätt och på vilka språkliga nivåer minoritetsspråken representeras i språkexempel i läroböckerna. I tabellen har övningar utelämnats. När det gäller språkexemplen kan konstateras att i *Människans texter Språket* och *Svenska impulser* finns inga eller endast enstaka språkexempel (men däremot finns språkexempel för finska och samiska i ett annat avsnitt om språk i Norden i *Människans texter språket*). I *Svenska rum* och *Svenska timmar språket*

finns tre av språken representerade. I *Fixa svenskan*, *Metafor* och *Svenska 2 helt enkelt* finns däremot språkexempel för alla fem minoritetsspråken i respektive bok. Sett till materialet som helhet beskrivs och exemplifieras språkdrag i romani chib mest, följt av meänkieli och samiska, och språkdrag i jiddisch minst. Mönstret liknar alltså det för uppgifterna. Vidare sätts olika språkdrag i fokus hos språken. Finska representeras på flest språkliga nivåer, jiddisch på minst. Finskan särskiljer sig genom att vara det enda språket som representeras på morfologisk nivå. Vidare kommenteras fonetisk-fonologiska drag enbart för finska och meänkieli. Samiska representeras främst genom vardagsfraser och lånord till svenskan men också genom längre texter. Jiddisch representeras genom vardagsfraser och i en bok genom ett längre textutdrag. En skillnad som kan noteras när det gäller romani chib och samiska, som båda består av flera varieteter, är att romani chib med ett undantag (*Fixa svenskan*) tenderar att i exemplen behandlas som ett språk, medan det för samiska oftast ges exempel på flera varieteter alternativt anges vilken varietet som exemplifieras.

		Finska	Jiddisch	Meänkieli	Romani chib	Samiska
Fixa svenskan	T	Första paragrafen ur språklagen	Första paragrafen ur språklagen	Första paragrafen ur språklagen	Första paragrafen ur språklagen	Första paragrafen ur språklagen (nordsamiska)
	S	Satsen "jag älskar dig"	Satsen "jag älskar dig"	Satsen "jag älskar dig"	Satsen "jag älskar dig"; Satsen "Detta är kulturrådet" på fem romska dialekter	Satsen "jag älskar dig" på tre samiska varieteter
	L	Tre lånord			Fyra lånord	Fem lånord
	F	Beskrivning av uttal, t ex vokallängd		H-metates beskrivs och exemplifieras		
	O	Relationen mellan uttal och stavning beskrivs och exemplifieras		(H-metates)		Skrivtecken i nordsamiska exemplifieras
Metafor	S	Två vardagliga fraser/satser	Två vardagliga fraser/satser	Två vardagliga fraser/satser	Två vardagliga fraser/satser	Två vardagliga fraser/satser (lulesamiska)
	L				Fyra lånord	Fyra lånord
Människans texter	-					
Svenska 2 helt enkelt	S		Åtta vardagliga fraser/satser	Fem vardagliga fraser/satser	Fyra vardagliga fraser/satser	Två vardagliga fraser/satser på tre samiska varieteter
	L				Åtta lånord	
	M	Böjningsmorfen beskrivs och exemplifieras				
	F			I löptexten står att språket innehåller många 'H' och att skillnaden mellan dialekter rör intonationen, inte ordförrådet		
	O				I löptexten står att stavningen ibland ligger långt från uttalet	I löptexten nämns att lulesamiskan har ett skriftspråk
Svenska impulser	S			Fras i litterärt utdrag		
	O		Bild på ordet jiddisch skrivet med det hebreiska alfabetet			
Svenska rum	S			Romantitel	Sångtitel	
	M	Böjningsmorfen beskrivs och exemplifieras				
Svenska timmar Språket	T					Samisk dikt Textstycke
	L			Romantitel	Fyra lånord	

T=textnivå, S=syntaktisk nivå, L=lexikal nivå, M=morfologisk nivå, F=fonologisk nivå, O=ortografisk nivå

Tabell 2. Språkliga nivåer i språkexempel

Diskussion

Studien har undersökt hur uppgifter och språkexempel i avsnitt om de nationella minoritetsspråken och minoritetsspråkssituationen i svenskläroböcker fungerar som paratexter som beroende på hur de är konstruerade påverkar hur elever kan förstå innehållet (jfr Genette m fl 1997).

Resultaten visar att läroboksavsnitten innehåller både öppna och slutna uppgifter vilka kan bidra till elevers kunskaper på skilda sätt (jfr Bakken & Andersson-Bakken 2016, 2021). Som Bakken och Andersson-Bakken (2016, 2021) konstaterar ger slutna uppgifter litet utrymme för tolkning, utan i stället ska man identifiera bestämda argument, synpunkter med mera. I vårt material gäller det såväl de slutna som de öppna utforskande uppgifterna där elever ska göra litteratursökningar, vilka huvudsakligen bidrar till faktainriktade kunskaper som centreras kring ett givet stoff: I dem blir faktakunskaper om sådant som minoritetsspråkens utbredning och språksituation centralt. De öppna utforskande uppgifterna där elever ska göra empiriska undersökningar samt de öppna aktiverande uppgifterna ger i stället elever större frihet att själva utforska innehåll och sätta sig in i aspekter av minoritetsspråkssituationen. Att som i en av uppgifterna i vårt material exempelvis besöka en minoritetsförening kan ge möjlighet till såväl kunskap som förståelse och inlevelse genom att man får ta del av minoriteters egna berättelser (jfr Ashcroft m fl 2002). I de öppna utvärderande uppgifterna kan elever få öka sina kunskaper om och sin förståelse av minoritetsspråksituationen genom att de ges möjlighet till att reflektera över, tolka och dra slutsatser om olika aspekter som rör minoritetsspråkssituationen. En del av de öppna utvärderande uppgifterna rör skönlitterära exempel, vilket Bakken och Andersson-Bakken (2016) har visat är vanligt för uppgiftstypen. I vårt material riktas öppna utvärderande uppgifter även mot sakprosa, till exempel då elever får diskutera vad de tror hade hänt om de fem minoritetsspråken inte hade fått stöd och hjälp av staten. I enlighet med Bakken och Andersson-Bakken (2016), som konstaterar att den utvärderande uppgiftstypen är mer elevorienterad, pekar vårt resultat mot att dessa uppgifter bjuder in elevers egna perspektiv på minoritetsspråken och minoritetsspråkssituationen.

När det gäller på vilka språkliga nivåer minoritetsspråken beskrivs och exemplifieras visar resultaten att minoritetsspråken framför allt representeras språkligt genom vardagliga uttryck eller lånord till svenskan. Mer sällan får elever möta längre textutdrag, eller lära sig om uttal och morfologiska språkdrag, även om sådana inslag också förekommer. Beträffande hur språkexemplen bidrar till

elevers kunskaper och språkliga medvetenhet visar resultaten att elever erbjuds mest nyanserad språklig kunskap om finska och meänkieli. Flest språkliga nivåer beskrivs för finska, och enbart för finska och meänkieli beskrivs och exemplifieras fonetisk-fonologiska aspekter som rör bland annat uttal. Det innebär att elever ges bäst förutsättningar att utvidga sin språkliga medvetenhet om dessa språks struktur och form (jfr Rehnqvist & Svensson 2012). Den här studien ger inte svar på vad det beror på, men eventuellt kan de tydliga egenskaper språken har med exempelvis många kasusformer göra dem tacksamma att exemplifiera. Vidare erbjuds elever alltså framför allt kunskaper om språken på syntaktisk och lexikal nivå, genom vardagliga uttryck respektive lånord. De vardagliga uttrycken kan sägas riktas mot en praktisk språkanvändning där elever erbjuds pragmatisk kunskap om hur minoritetsspråk används i olika kommunikativa situationer (jfr Rehnqvist & Svensson 2012). Samtidigt innebär det stora fokuset på lånord att det snarare är majoritetsspråket svenska och hur det har påverkats som står i centrum. Elever får däremot inte lära sig om minoritetsspråkens lexikon (vokabulär), utan får alltså snarare fördjupa sina kunskaper om det svenska språket. Med utgångspunkt i Said (1997) kan det ses som att majoritetskulturens språk ändå blir det primära intresset, trots att uppgiften ska handla om minoritetsspråken. Ett annat anmärkningsvärt resultat är att romani chib till skillnad från samiska tenderar att behandlas som mer homogent, trots att båda består av flera varieteter. Genom att samiskans olika varieteter både exemplifieras och benämns i flera läroböcker, medan endast en lärobok uppmärksammar varieteter i romani chib, erbjuds elever mer nyanserade kunskaper om det samiska språket. Vad detta beror på är svårt att säga, men en förklaring kan vara samiskans särställning som urspråk.

Som Skjellbred (2009) konstaterar riktar uppgifter elevers uppmärksamhet mot vad som är viktig kunskap i en text. Det är därför anmärkningsvärt att bara två språkligt inriktade uppgifter baserade på språkexempel finns i materialet samt ytterligare två där elever på egen hand ska ta reda på mer om språken respektive jämföra dem. Det betyder att elever sällan aktivt uppmanas att reflektera över språkdrag, utan kan oreflekterat låta informationen passera förbi. I de två exempelbaserade uppgifterna ska eleverna känna igen språken eller sätta sig in i språkliga mönster, vilket kan tänkas stärka elevernas språkliga medvetenhet om minoritetsspråken genom ett inifrånperspektiv som kan motverka andrefiering (jfr Said 1997). Samtidigt kan vi konstatera att uppgifter av det slag Askeland och Aamotsbakken (2014) tar upp, där elever mer systematiskt får jämföra språkdrag eller själva pröva att skriva på ett minoritetsspråk,

inte förekommer i det undersökta materialet. Det betyder alltså att elever i det avseendet inte får möjlighet att inta "den andres" roll och få möjlighet till mer djupgående förståelse av minoritetsspråkens form och struktur.

Att något uppmärksammas mer än något annat i uppgifter är också en signal om vad som räknas som viktig kunskap (Skjelbred 2009). Föreliggande studie har visat på skillnader mellan hur de fem språken representeras såväl i språkexempel som i uppgifter. Sammantaget riktas elevernas uppmärksamhet i störst utsträckning mot meänkieli, samiska och romani chib (om än med olika fokus på varieteter i samiska respektive romani chib). I både uppgifter och språkexempel är det oftast dessa tre språk som uppmärksammas – finska och jiddisch minst. Resultaten överensstämmer därmed i stort med vad tidigare läromedelsstudier har visat, nämligen att samer/samiska följt av romer/romani chib ofta ges störst utrymme och judar/jiddisch minst (Johnsson Harrie 2016, Mattlar 2008, Raattamaa Visén & Halleson 2023, Spjut 2020). Anna Johnsson Harrie (2016) menar att en konsekvens av att minoriteterna beskrivs olika utförligt blir att elever därmed ges olika förutsättningar att förstå varför just dessa grupper har fått erkännande som nationella minoriteter (Johnsson Harrie 2016, s 59). I analogi med det indikerar våra resultat att elever ges störst förutsättningar att genom uppgifterna utveckla kunskap, förståelse och inlevelse när det gäller minoritetsspråkssituationen för tre av språken. De övriga två, och särskilt judar och jiddisch, får mindre utrymme, vilket innebär att deras betydelse reduceras jämfört med de andra (jfr Said 1997). Även om alla minoritetsspråken riskerar att andrefieras, blir det alltså tydligast i vårt material när det gäller jiddisch. En intressant skillnad mot tidigare studier är att meänkieli får tämligen stort utrymme både i uppgifter och i språkexempel. Det skulle kunna ses som en indikation på att dess status är på väg att stärkas/har stärkts – trots allmänhetens låga kunskaper om språket (jfr Spetz 2021).

Ett intressant och positivt resultat är att alla läroböcker utom en har uppgifter som på något sätt erbjuder inifrånperspektiv på minoritetsspråkssituationen. Ett par av dessa är som nämnts språkligt inriktade uppgifter, men även öppna utvärderande uppgifter förekommer där elever får ta del av skriftliga och muntliga verk där minoritetsspråkrepresentanter berättar sin egen historia och "skriver tillbaka" (jfr Ashcroft m fl 2002, Askeland & Aamotsbakken 2014). I dessa uppgifter kan elever få insikt i minoritetsspråkstalarnas världar genom att läsa beskrivningar av deras erfarenheter och på så vis få möjlighet att leva sig in i deras situation, kanske särskilt genom uppgifter knutna till de skönlitterära inslag som finns med i ett par av

läroböckerna. Ett exempel finns i *Svenska impulser* (s 429) där elever utifrån ett skönlitterärt utdrag får besvara frågan hur det kan kännas att inte få tala sitt eget språk. Även om texterna inte fullt ut kan ge förståelse för andra människors erfarenhet, kan de ändå få betydelse i elevers kunskapsbyggande. Martha Nussbaum (1995, s 96–98) har visat hur skönlitterära exempel kan ge möjlighet att förstå komplexa fenomen och ge insikt i olika teman och frågeställningar. Även svensk-ämnesdidaktisk forskning har påvisat hur skönlitteratur kan stötta elevers inlevelse i och förståelse av människors livsvillkor (t ex Molloy 2017, Palo & Manderstedt 2016). Uppgifter som rör skönlitterära utdrag där minoriteter ”skriver tillbaka” kan vidare tänkas motverka risken för andrefiering genom att eleverna ges möjlighet att inta ”den andres” perspektiv (jfr Said 1997).

Samtidigt visar studien även på tydliga skillnader mellan de undersökta läroböckerna både när det gäller uppgiftstyper och språkexempel, vilket betyder att elever ges olika möjligheter att bygga och fördjupa kunskaper om minoritetsspråkssituationen. Framför allt märks en bredd i två av läroböckerna, *Fixa svenskan* och *Svenska 2 helt enkelt*. I dem får elever möta de nationella minoritetsspråken på flera språkliga nivåer och det finns stor variation i uppgifterna så att elever får arbeta med faktakunskap men också exempelvis reflektera över och aktivt utforska olika aspekter av minoritetsspråkssituationen. Även i *Metafor*, *Svenska impulser*, *Svenska rum* och *Svenska timmar språket* finns olika slags språkexempel och uppgifter, men mer begränsat. I dem ges språkexempel på två eller tre nivåer, och uppgifterna fokuserar några typer av öppna eller slutna uppgifter. I *Svenska timmar språket* finns bara en sluten uppgift, medan de övriga har både slutna och öppna uppgifter. De senare är främst utvärderande och utforskande. Det är å andra sidan inom den här gruppen, med undantag för *Metafor*, som uppgifter finns som specifikt fokuserar enskilda minoritetsspråk, snarare än mer generella aspekter, som exempelvis språklagen. I *Människans texter språket* innehåller avsnittet om minoritetsspråk inga språkexempel och de tre uppgifter som ges är av utforskande och aktiverande karaktär. Inga faktainriktade uppgifter förekommer utan eleverna ska dels ta reda på mer om ett minoritetsspråk, dels kontakta myndigheter respektive minoritetsföreningar. Det innebär att eleverna själva får stort ansvar för vilken kunskap om språken de får. Språken finska och samiska behandlas dock i ett annat avsnitt där både språkexempel och uppgifter ges.

Avslutning och slutsatser

Sammanfattningsvis märks skillnader mellan läroböckerna när det gäller i vad mån och på vilket sätt elever får möta de nationella minoritetsspråken och vad som fokuseras i uppgifter. Trots att svenskämnets särskilda ansvar är kunskaper om de nationella minoritetsspråken saknas information om själva språken och deras egenskaper i några av läroböckerna (jfr Skolverket 2011). Skillnader märks också mellan språken när det gäller på vilka språkliga nivåer de representeras. Uppgifterna som medierande redskap ger vidare olika möjligheter för elever att utveckla kunskap om minoritetsspråken och minoritetsspråkssituationen (jfr Vygotskij 1978). Resultaten får didaktisk betydelse då elevernas kunskaper blir beroende av vilken lärobok de har. Det är bekymmersamt med tanke på att allmänhetens kunskaper om de nationella minoriteterna och deras språk också spelar roll för människors attityder till dem och även är en förutsättning för lyckat revitaliseringsarbete (Spetz 2021). Det ställer dessutom stora krav på lärare som inte bara behöver vara medvetna om och ha en kritisk blick för läroböckers styrkor och begränsningar utan också själva måste ha goda kunskaper för att kompensera för eventuella tillkortakommanden. Dock är det viktigt att notera att föreliggande studie inte ger en heltäckande bild av innehållet i de analyserade kapitlen utan enbart har fokuserat språkexempel och uppgifter och på vilka sätt de medierar texterna för eleverna (jfr Bakken & Andersson-Bakken 2016, 2021). Det vore intressant att i fortsatta studier undersöka hur arbete med läroboksinnehåll och uppgifter går till i undervisningen.

Not

1. Skönlitterära utdrag finns i fler läroböcker, men de har inte alltid några frågor eller uppgifter knutna till sig (se Raattamaa Visén & Halleson 2024).

Referenser

- Ashcroft, Bill; Griffiths, Gabreth; Griffiths, Gareth & Tiffin, Helen (1989): *The Empire Writes Back* [Elektronisk resurs].
- Askeland, Norunn & Aamotsbakken, Bente (2014): Hva slags bilde av samer gir læremidlene? Et komparativt blikk. I Peter Andersson; Per Holmberg; Anna Lyngfelt; Anna Nordenstam

- & Olle Widhe, red: *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdidaktik i Norden*, s 13–32. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Bakken, Jonas & Andersson-Bakken, Emilia (2016): Förståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa* 8(3), 1–36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, Jonas & Andersson-Bakken, Emilia (2021): The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Borgström, Eric (2014): *Skrivbedömning: Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Genette, Gérard; Macksey, Richard & Lewin, Jane E (1997): *Paratexts. Thresholds of Interpretation* [Elektronisk resurs]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granqvist Nutti, Karin (1993): *Samerna i svenska läroböcker 1865–1971*. Umeå: Universitet: Centrum för arktisk forskning.
- Hallesson, Yvonne; Nord, Andreas & Westman, Maria (2022): Rörelser mellan konkretion och abstraktion i diskursivt skrivande. Semantiska vågor i elevtexter från två nationella provuppgifter i svenska. I Magnus Persson, Pia Nygård Larsson & Cecilia Olsson Jers, red: *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*, s 95–114. Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Iser, Wolfgang (1985): Textens appellstruktur. I Jan Thavenius & Bengt Lewan, red: *Läsningar: Om litteraturen och läsaren*, s 168–180. Stockholm: Akademilitteratur.
- Johnsson Harrie, Anna (2016): *En granskning av läroböcker i samhällskunskap och historia för åk 7–9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Magnusson, Jenny (2018): Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 22–41.
- Mattlar, Jörgen (2008): *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Molloy, Gunilla (2017): *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilson, Eva (2017): *Att skapa en läsare: Läsararter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – Åren 1968 till 2013*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

- Nussbaum, Martha Craven (1995): *Känslans skärpa, tankens inlevelse: Essäer om etik och politik*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag/Symposion.
- Otnes, Hildegunn & Iversen, Harald Morten (2012): Skriv en tekst! Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet, *Norsklæreren*, 2(2), 60–68.
- Palo, Annbritt & Manderstedt, Lena (2016): Värdegrund på undantag? Om normbrytande flickmekaniker i litteratursamtal online och i skoluppgifter. I Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio, red: *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*, s 121–142. Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. 39. Åbo Akademi.
- Raattamaa Visén, Pia & Halleson, Yvonne (2024): Att gestalta ett innehåll – Skönlitterära inslag i sakprosaavsnitt om de nationella minoritetsspråken i läroböcker i svenska på gymnasiet. I Anders Ohlsson, Anders Sigrell, Paul Strand & Martin Sundby, red: *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – En omöjlig eller schön förening*, s 229–246. Lund: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Raattamaa Visén, Pia & Halleson, Yvonne (2023): De nationella minoritetsspråken i läromedel. I Tommaso M. Milani & Linus Salö, red: *Sveriges nationella minoritetsspråk – Nya språkpolitiska perspektiv*, s 245–277. Lund: Studentlitteratur.
- Rehnqvist, Gunilla & Svensson, Gudrun (2012): *Lära om språk. Språkvetenskaplig introduktion – Grundläggande termer och begrepp*. Johanneshov: TPB.
- Said, Edward Wadie (1997 [1978]): *Orientalism*. Stockholm: Ordfront förlag.
- SFS 2009:600: *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2009:724: *Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Skjelbred, Dagrun (2009): Sjangrer og lesemåter i fagtekster. I Eva Maagerø & Elise Seip Tønnessen, red: *Å lese i alla fag*, s 31–46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket (2011): *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.
- Spetz, Jennie (2021): *Nationella minoriteter 2020: Vad vet Sveriges befolkning om dem?* Institutet för språk och folkminnen, Länsstyrelsen i Stockholms län, Sametinget.

- Spjut, Lina (2018): *Att (ut)bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Spjut, Lina (2020): Nationella minoriteter i grundskolans läromedel 2011–2019. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(4), 60–87.
- Veum, Aslaug (2015): Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskboer for ungdomsskulen gjennom 30 år. I Hildegunn Otnes, red: *Å invitere elever til skiving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*, s 83–101. Bergen: Fagbokforlaget.
- Westman, Maria (2012): “Fyll i och skriv på!” Analys av skrivuppgifter i läromedel i svenska för årskurs 4. I Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum, red: *Literacy i laeringskontekster*, s 201–211. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978): *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Material

- Edvardsson, Jenny (2018): *Metafor 2. Svenska 2 för gymnasiet*. Malmö: Gleerups.
- Eriksson, Leif; Heidenberg, Helena & Lundfall, Christer (2013): *Svenska rum*. Stockholm: Liber.
- Lindholm, Ann-Sofie; Sahlin, Pär & Stensson, Helga (2019): *Fixa svenskan 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven (2020): *Svenska impulser 2*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Nilsson, Annika & Winqvist, Lena (2016): *Svenska 2 helt enkelt*. Malmö: NA Förlag.
- Sjöstedt, Bengt & Jeppsson, Tomas (2011): *Människans texter språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Waje, Lennart & Skoglund, Svante (2011): *Svenska timmar språket*. Malmö: Gleerups.

Copyright Halleson & Raattamaa Visén 2025. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.