

Att (ut)bilda ett folk

*Tillägnad Fredrik, Vidar och Märta.*

*Ni är mitt allt!*

*Örebro Studies in Education 57*



LINA SPJUT

**Att (ut)bilda ett folk  
Nationell och etnisk gemenskap  
i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker  
för folk- och grundskola åren 1866 – 2016**

*Omslagsbild: Lina Spjut  
Porträttfoto: Märta Spjut*

© Lina Spjut, 2018

*Titel: Att (ut)bilda ett folk:  
Nationell och etnisk gemenskap  
i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker  
för folk- och grundskola åren 1866 – 2016.  
Utgivare: Örebro University 2018  
[www.oru.se/publikationer-avhandlingar](http://www.oru.se/publikationer-avhandlingar)*

*Tryck: Örebro universitet, Repro 06/2018*

ISSN 1404-9570  
ISBN 978-91-7529-245-8

## Abstract

Lina Spjut (2018): *Att (ut)bilda ett folk. Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866 – 2016.*

English title: *To educ(re)ate a people. National and ethnical communities in elementary school textbooks from Sweden and Finland 1866 – 2016.*

Örebro Studies in Education

In this comparative study, elementary school textbooks in history, geography and social science/civics from Sweden and Finland 1866 – 2016 are analysed and compared. The focus is textbooks' expressions of imagined communities, identification and common history. The study has an asymmetric design, because the textbooks are all written in Swedish for pupils in a Swedish majority population in Sweden and a Finland-Swede minority population in Finland.

The aim is to contribute a deeper understanding of textbooks' role in creating and teaching imagined communities. Research questions focus on how imagined communities are mediated in textbooks and results are compared between Sweden and Finland and over time, and on similarities and differences in offered communities expressed through concepts and use of history. The thesis also raises questions about how present needs affect textbooks' interpretations of the past and what that signifies. Theory and method are inspired by Fairclough's Critical Discourse Analysis. The theoretical framework is typologies of use of history, and the textbooks have been contextualised through the contexts of school, curricula, politics, minorities, language policies and history culture. The textbooks' development over time, between contexts and between school subjects are compared at all levels throughout the study.

Results show that textbooks have had, and still have a role in creating and educating pupils into national and ethnical identities; this is seen over the entire period of time studied, though with different approaches according to the school subject and country. Even though ethnical and nationalistic narratives are more implicit today, they are still visible in current textbooks.

*Keywords: Role of textbooks, Imagined communities, Sweden, Finland, Comparative method, use of history*

Lina Spjut, Education, Örebro University SE.201 82, Sweden.



## Förord

Doktorandstudier är en resa av ytterligheter, en resa av inspiration och förtvivlan, hoppfullhet och hopplöshet, skyhög eufori och bottenlösa håll. Jag har utvecklats av invecklade samtal, men också invecklat mina tankar av utvecklande av synsätt. Jag har också mött många medresenärer som vidgat mina synsätt, hjälpt mig att hålla mig på vägen och uppmärksammat mig på att rastplatser är nödvändiga.

Det är så många personer som betytt mycket för mig: vid vägskaål, i snäva kurvor, i tunnlrar, på broar, i återvändsgränder och på många, långa (ibland tröttande) raksträckor. Av de personer som varit specifikt värdefulla för mig vill jag först tacka Christian Lundahl och Joakim Landahl, mina handledare som gav mig möjligheten att genomföra denna doktorandresa. Jag är oändligt tacksam för det. Tack Christian, för att du hjälpt mig hitta balans mellan krav och återhämtning, att du sporrat mig till nya pedagogiska tankar och nya perspektiv. Tack Joakim, för empirinära läsningar och tänkvärda kommentarer vilket lett mig till nya insikter och argument. Tack!

Jag vill också särskilt tacka mina kollegor vid Örebro universitet och alla inblandade i forskningsmiljön *Utbildning & Demokrati*. Tack till er alla! Ett särskilt tack till Carsten Ljunggren som generöst delat med sig av tips, kunskaper, artiklar och kloka kommentarer. Tack också Tomas Englund för insiktsfulla kommentarer rörande läroplansteori. Tack Emma Arneback för all uppmuntran på vägen. Tack Kicki Ekberg, vår klippa i den organisatoriska djungeln, jag hade gått vilse utan dig (bokstavligen).

En doktorandkollega som betytt mycket för mig är Emma Vikström. Emma, jag kan inte nog beskriva hur tacksam jag är över att just du varit min närmaste kollega och att du blivit min vän. Emma, du är bara helt bäst!

En stor del av min doktorandtid har också tillbringats i forskningsmiljön *Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning* vid Umeå universitet. Jag är varmt tacksam för ert välkomnande till miljön, för lån av arbetsplats, och för engagemang och intresse. Ett särskilt tack till Daniel Lindmark, Anna Larsson, Björn Norlin och Henrik Åström Elmersjö, som alla fått ta emot frågor på alla nivåer och om allt möjligt.

Tack också Inês Fèlix, Charott Wikström och alla doktorandkollegor och andra kollegor både i Örebro, Umeå och andra lärosäten, samt mina gamla licentiandkollegor. Tack för vänskap, skratt, sällskap, kloka tankar, språkgranskningar och andra diverse frågor.

Att bedriva doktorandstudier är som jag tidigare nämnt omtumlande och dessutom gör det en tidvis disträ och trög i vardagen. Trots det, finns där

faktiskt vänner som tycker om en ändå, som finns där, som utmanar ens introverta tankar, stöttar en på vägen och sätter saker i perspektiv. Tack Linda, Krizon, Camilla E, Camilla R och Maria för samtal om allt – och om böcker. Tack också Linda Lidström, för pepp, diskussioner, långa samtal, fantastiska imitationer, skratt, julgodis och grönsakspåsar. Det är så värdefullt att ha en vän som du. Tack!

Barndomsvännen Peter Nygren, sambon Lisa och sönerna Teodor och Vincent har haft mig inneboende otaliga nätter i Örebro. Stort tack för kost, logi, trevligt sällskap och er vänskap. Det hade inte blivit någon avhandling utan er. Tack också Charlotta Nygren, sambon Thomas och barnen Jesper och Alma, för resesällskap, bryggsamtal, skratt, allvar och vänskap. Och Kerstin och Nils-Olof, tack för att ni är ni.

Ibland kör det ibland ihop sig på hemmaplan och då har barnens farmor Kristina ställt upp. Tack för all hjälp och kärlek. Vi hade inte klarat allt detta utan dig och Erik. Tack farmor, underbara Ingrid Spjut, för att du alltid tar dig tid att prata ”gammalt”. Det är din förtjänst att jag älskar utbildning och historia. Anna Ericsson Spjut, tack finaste syster för att du alltid tror på mig, uppmuntrar och är stolt över mig. Tack också svågern Stefan och systersönerna Ludwig och Leonard för att ni alltid är välkomnande och alltid bjuder på god mat och mycket värme. Ett mycket stort tack också till pappa Nils Spjut, för all din kärlek, omtanke och värme (och tack för otaliga bilskjutsar till tåget i Ställdalen eller Grängesberg på vägen mellan Umeå och Örebro). Jag är så tacksam för att du är min pappa.

Mitt allra största tack går till min man Fredrik Olsson Spjut och våra barn Vidar och Märta (och faktiskt även till vår småknasiga katt Astor). Min fantastiska Fredrik som älskar mig som jag är, som tror på mig när jag inte gör det, och som utmanar mig på alltifrån metodologiska frågor och vetenskapliga teorier, till sällskapsspel, val av vilken ny netflix-serie vi ska se eller vem som ska byta kattsand i kattlådan. Tack Fredrik för att du vill vara med just mig och att du hjälper mig se styrkor hos mig som jag inte själv alltid kan se.

Vidar och Märta, mitt hjärtas hjältar, mina underbara barn. Jag älskar er så vansinnigt mycket och önskar er all lycka i livet. Och vet ni, nu blir mamma (precis som pappa) också en töntig forskare! Äntligen!

Tack Alla!

Silkesberg, Örebro län, 3 april 2018

*[...]when we reject the single story,  
when we realize that there is never  
a single story about any place,  
we regain a kind of paradise.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Ngozi Adichie, (2009) Citatet är ett kort utdrag ur ett tal författarinnan höll rörande hur endast en historieskrivning exkluderar människor.



# Innehållsförteckning

1. INLEDNING .....	17
Forskningsproblem.....	20
Studiens utgångspunkt – föreställd gemenskap.....	21
Exemplet Sverige och Finland .....	24
Syfte och frågeställningar .....	25
Disposition .....	27
2. BAKGRUND OCH AVGRÄNSNINGAR .....	29
Föreställda gemenskaper i Sverige och Finland över tid .....	29
Ras, språk och makt i Sverige och Finland ur ett historiskt perspektiv	32
Tidsperioden 1866 – 2016 .....	34
Nationalstatens relation till grundandet av folkskola .....	35
Skolformerna folkskola/grundskola .....	39
Läroplaners och läroböckers funktion i en nationell skolkontext.....	42
Historia, geografi och samhällslära/ samhällskunskap .....	43
Historia .....	43
Geografi .....	45
Samhällskunskap och samhällslära .....	46
Läroböcker som huvudkälla.....	50
Urval av källor .....	53
Urval och tillvägagångssätt vid läroboksinsamling och analys .....	54
Läroböckers omfattning och urval av analyserade textstycken .....	54
Analys och presentation av källmaterialets innehåll .....	55
Forskningsetiska avväganden .....	55
3. RAMVERK, TEORI OCH METOD .....	57
Ramverk: läroplan eller läroplansteori .....	57
Läroplanskoder och utbildningskonceptioner .....	58
<i>Läroplanskoder och utbildningskonceptioner i föreliggande</i> <i>avhandling</i> .....	62
Läroplanens innehåll och koppling till denna studie .....	63
Läromedel som central förbindelselänk i kunskapsöverföring.....	64
Teori: historiekultur och historiebruk .....	66
Historiekultur, synen på historien och relationen till historiebruk .....	68
Historiekultur och dess funktion som meningsskapande.....	68
Bruk av historiekultur och följande maktrelationer.....	70

Studiens fem historiebrukstypologier.....	73
<i>Historiebrukets användningsområde i föreliggande studie</i> .....	74
Metod: komparativ metod och kritisk diskursanalys.....	75
Komparativ metod .....	77
Kritisk diskursanalys (CDA, Critical Discourse Analysis).....	79
<i>Textanalys: transitivitet och modalitet</i> .....	81
<i>Textanalys: intertextualitet</i> .....	82
<i>Diskursiv och social praktik</i> .....	83
Funktioner för metod och teori i föreliggande studie.....	84
4. FORSKNINGSLÄGE .....	85
Läroböcker som objekt för politiska diskussioner .....	85
Lärobokens roll i skola, samhälle och politik i en internationell kontext.....	88
Studier rörande granskning och revision av läroböcker.....	90
Läroboksstudier om lärobokens syfte, den egna nationen, etnicitet och ”den Andre” .....	93
Läroboken som förmedlare av moral .....	93
Läroboksstudier om ras, kultur, ’vi’ och ’dem’,.....	96
Läroboksstudier om finskt och svenskt och ländernas historia.....	104
Studiens position som tvärvetenskaplig läroboksundersökning .....	115
5. FÖRFADERSBERÄTTELSEN: FOLKET.....	117
Kort bakgrund – nationens befolkning som en föreställd gemenskap	118
Läroboksresultat ur nationella perspektiv .....	120
Uttryck för ras och etnicitet i läroböckerna .....	121
Ämnesmässig skiljelinje angående ras i svenska läroböcker.....	121
<i>Rasism och främlingsfientlighet i svensk 1990-talskontext</i> .....	124
Ursprunglig eller nutida befolkning, skiljelinje i finlandssvenska böcker .....	125
Begreppen ras, etnicitet och nationalitet i en samhällskontext.....	129
Ras blir språkgrupp eller nationalitet istället för etnicitet.....	131
Samhällskunskap och samhällslära fria från tradition av ’ras’.....	134
Stereotyper i ord och text och bild i båda ländernas läroböcker.....	136
Stereotyper i text och ord i läroböckerna .....	136
Stereotypa illustrationer och bilder i finländska läroböcker .....	138
Intertextuell reproduktion och transformering – stereotyper med nya ord .....	140

Förfadersberättelsen - slutsatser .....	141
6.   URSPRUNGSBERÄTTELSEN: DEN 'ÄLDRE' HISTORIEN.....	145
Historiebruk belyser olika synsätt av en gemensam historia .....	146
Fennomani och svekomani i Finlands historieskrivning .....	147
Kristnandet kräver aktörer i läroböcker .....	148
Samtida behov styr historiebruk om vikingar och fornfinnar .....	149
Ett undantag från läroböckers svenska aktörskap .....	153
Samtida behov förändrar fokus på korstågens härförare.....	154
Överlägsen kulturnivå som legitimeringsgrund för kristnandet.....	158
Samtidens behov påverkar beskrivna orsaker till kristnandet.....	161
Ekonomiska orsaker i yngre finlandssvenska läroböcker .....	161
Erövring, orsak eller konsekvens i de svenska läroböckerna .....	163
<i>Kristnandet och dess konsekvenser, kulturargument i historiebruket</i>	164
Ursprungsberättelsen – slutsatser.....	166
7.   GULDÅLDER, FRIGÖRELSE, OCH NEDGÅNG: DEN	
GEMENSAMMA HISTORIEN .....	169
Guldålder? – stormaktstidens händelser ur två nationers historia .....	169
Samtiden tar stöd genom historisk legitimitet .....	170
<i>Samtida behov aktualiserar historien i andra skolämnen</i> .....	171
Östra rikshalvan lidande har tolkats olika i lärobokskontexterna.....	172
<i>Demokratisk självbild försvårar uttryck för stormaktstidens</i>	
<i>baksidor</i> .....	175
Frigörelse? – frihetssträvanden eller illojala uppror .....	177
Klubbekriget: olika historiebruk i finlandssvenska läroböcker .....	178
Klubbekriget: både icke-bruk och orsaksförklaring i svenska	
läroböcker.....	180
Svenska läroböckers dom över Anjalaförbundets illojalitet.....	180
En viss finlandssvensk förståelse rörande illojaliteten.....	182
Nedgången? – riksklyvningen och upplösningen 1808 – 1809 .....	184
Finlandssvenska läroböckers balansakt mellan Sverige och Ryssland	185
Fokus på enskilda syndabockar i de svenska läroböckerna .....	187
Freden i Fredrikshamn – en känslösam runa över den gemensamma	
tiden.....	189
Guldålder, frigörelse och nedgång: slutsatser .....	193
8.   INTERNATIONALISERING: EN SLAGS ÅTERFÖRENING.....	197
Inre fokus skapar icke-bruk åren 1809 – 1916.....	198

Nationalism och skandinavism som kulturyttringar i läroböcker .....	199
Bruk av nationalskalder och nationalhjältar i läroböcker .....	201
Brödraskap i läroböcker 1917 – 1945 .....	205
Självständigheten genom olika grad av finländskt aktörskap .....	206
Vita och röda perspektiv i historiebruket runt inbördeskriget .....	208
<i>Ett återkommande patriarkalt mönster i villkor för medborgarskap</i> .....	212
Olika samtidsbehov påverkar Ålandsfrågans aktualitet över tid .....	212
En samtida gemensam fiende aktualiserar brödraskapet .....	214
Nordiskt brödraskap eller det ensamma Finland mot jätten i öst .....	216
Samarbete och internationalisering åren 1950 – 2016 .....	218
Nordiskt samarbete legitimeras genom historien .....	218
Nordiskt samarbete argumenteras genom språkgemenskap .....	221
Finland och Sverige tillsammans som neutrala länder .....	223
<i>Finländsk och svensk handel och samarbeten med världen</i> .....	225
Återförening och Internationalisering – slutsatser .....	227
<b>9. FRÅN MIGRANT TILL MINORITET: FINSKT I SVERIGE</b> .....	231
Bakgrund till finsktalande i Sverige genom historien .....	231
Äldre finskspråkiga grupper negligeras i läroböckerna .....	233
Nationell projicering och kulturell nedvärdering av skogsfinnar .....	233
Osynliggjorda tornedalingar blir nationell minoritet i historieläroböcker .....	236
Assimilerade tornedalingar blir nationell minoritet i övriga läroböcker .....	238
<i>Samtiden omförhandlar läroboksberättelserna</i> .....	240
Läroböckers problemfokusering runt 1900-talets migranter .....	242
Stor avsaknad av krigsbarn – men barnperspektiv i de som finns .....	242
Arbetskraftsmigration som integrations- eller avfolkningsproblem ...	244
Samtiden aktualiserar ett finlandssvenskt moraliserande av emigration .....	248
Samtidens behov transformerar arbetskraftsinvandrare till Sverigefinnar .....	252
Från migranter till minoriteter – slutsatser .....	253
<b>10. ATT (UT)BILDA ETT FOLK TILL GEMENSKAP</b> .....	257
Uttryck av påbjuden föreställd gemenskap i studiens läroböcker .....	258
Explicita uttryck av påbjuden föreställd gemenskap i läroböcker .....	259
<i>Biologi, kultur och makthierarki</i> .....	260

Implicita uttryck av påbjuden föreställd gemenskap i läroböcker .....	263
<i>Nationella mytmotiv som uttryck för påbjuden föreställd gemenskap</i> .....	263
Historiebruk i läroboksundersökningen .....	264
Historiebrukens koppling till föreställd gemenskap .....	264
Historiebruk som uttryck för påbjuden föreställd gemenskap.....	266
<i>Språkligt-etnisk och nationell gemenskap i finlandssvenska läroböcker</i> .....	266
<i>(Etniskt kodad) nationell gemenskap i svenska läroböcker</i> .....	268
<i>En nordisk gemenskap i läroböcker</i> .....	270
Samtida behov har påverkat tolkningsförändringar i läroböcker .....	271
Tidpunkter för förändring och orsaker till dessa .....	271
1910 – 1920: <i>stärkt nationalistisk och existentiell hållning</i> .....	272
1950 – 1960: <i>demokratisering av läroboksinnehållet</i> .....	273
1990 – 2000: <i>minoriteter synliggörs i svenska läroböcker</i> .....	276
Lärobokens roll i utbildning och fostran till olika gemenskaper.....	277
Avslutande reflektioner om att (ut)bilda ett folk till gemenskap.....	280
ENGLISH SUMMARY .....	283
Introduction, with aim and research questions .....	283
Material .....	283
Method, Theory and Study Design.....	284
Theoretical standpoint .....	284
Very short historical background of Sweden and Finland .....	285
Results, Offers of different imagined communities in textbooks .....	286
An ambivalent offer of ethnical and national communities .....	287
A dominant offer of national community.....	287
A Nordic community, but a conditional Nordic community for Finland.....	288
Connections between imagined communities and Use of history.....	289
Patterns seen because of the comparative approach to use of history	289
Changes over time in textbooks .....	290
Closing reflections.....	291
KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING .....	293
Källor - Läroböcker.....	293
Litteratur & bearbetningar.....	318
Läroplaner, offentliga utredningar och annat offentligt tryck .....	340

Finländska läroplaner.....	340
Svenska läroplaner .....	341
Utredningar och rapporter .....	342
Övriga bearbetningar .....	343
Uppslagsverk och översiktsverk.....	343
Interaktiva källor och bearbetningar .....	343
Figurförteckning .....	344
Förteckning bilagor .....	344

# 1. Inledning

Begreppet *gemenskap* associeras ofta till positiva värden, men gemenskapen har även en baksida. Thomas Hylland Eriksen uttrycker sig som följer:

[...] alla gemenskaper är omvända kylskåp. Deras uttalade syfte är att skapa värme inåt, men för att åstadkomma det måste de, närmast oavsiktligt skapa kyla utåt.<sup>1</sup>

Gemenskap likställs ofta med ett inkluderande 'vi' men bygger också på ett exkluderande 'dem'. De gemenskaper Hylland Eriksen hänvisar till är ofta nation och etnicitet,<sup>2</sup> men i denna avhandling vidgas begreppet något.<sup>3</sup> Fokus i föreliggande avhandling är att studera läroböckers roll i utbildning och fostran till olika föreställda gemenskaper.<sup>4</sup> Det genomförs genom studiet av svenska och finlandssvenska folk- och grundskoleläroböckers texter om Sverige och Finland, svenskt och finskt, utgivna åren 1866 – 2016. Avhandlingen har en asymmetrisk komparativ design där rikssvenskt majoritetsperspektiv och finlandssvenskt minoritetsperspektiv läggs sida vid sida. Studien tar utgångspunkt i att läroböcker författas i syfte att användas i undervisning som bygger på rådande läroplan men som också lyfter in det aktuella samhällets behov.

Läroboken bygger ofta på tolkningar av läroplaner och är skrivna av en eller flera läroboksförfattare. Det är en viktig skillnad från läroplanerna

---

<sup>1</sup> Hylland Erikson (2004) s. 55.

<sup>2</sup> Hylland Eriksen och Benedict Anderson diskuterar etnicitet och nation som föreställda gemenskaper i flertalet verk. Anderson uttrycker att nationen är en föreställd gemenskap eftersom dess medlemmar inte känner varandra eller ens har eller kommer att träffas. Ändå ser sig medlemmarna som en enhet (Anderson (2006) s. 5-7). Se även Anderson (1983) (1996). Hylland Eriksen utvecklar detta till att likställa etnicitet med nationalitet genom att påpeka att skillnaden dem emellan enbart ligger i de moderna staternas gränssättning (Hylland Eriksen (2007) s. 125). Se även Hylland Eriksen (1996) (2004).

<sup>3</sup> I avhandlingen definieras en föreställd gemenskap av ett uttryckt inre 'vi' och ett yttre 'dem', och identifieras genom historiebrik och genom direkta begrepp och uttryck.

<sup>4</sup> Med läroböckers 'roll' åsyftas läroböckers roll som förmedlare av att påbjuda föreställda gemenskaper. Läroböckers roll i klassrummet eller i mötet med eleven studeras *inte*.

vilka istället är resultatet av olika politiska kompromisser.<sup>5</sup> Trots att läroböcker tidvis genom historien granskats av staten är de produkter på en marknad och måste därför överensstämma med det rådande samhällets attityder för att kunna säljas till skolor. Detta gör läroböcker till en spegel av de attityder som vid författandet funnits i ett land.<sup>6</sup> Det innebär att det finns en grundläggande skillnad mellan läroplaner och läroböcker, trots att båda är tidsdokument för samtida diskurser innefattade aktuell kunskaps-syn, attityd och pedagogisk debatt. Läroboken är ett hjälpmedel för att eleven ska kunna undervisas och förstå läroplanens innebörd, vilket kräver pedagogisk och didaktisk bearbetning. Läroböcker är således en pedagogisk tolkning av läroplanen som gjorts för att fungera i skolans praktik. Den bedöms och köps in bland andra läroböcker av företrädare för skolor och har genom folk- och grundskolans historia använts som ett praktiskt hjälpmedel för att nå målen med undervisningen.

På grund av funktionen som hjälpmedel till undervisning och som uttolkare av statens intentioner kan läroböcker upplevas kontroversiellt utanför sin nationella kontext. I Sverige har detta inte varit någon aktuell fråga, men det finns många exempel på detta världen över. Till exempel kunde man i *Dagens Nyheter* i januari 2017 läsa en artikel om att japanska läroböcker fått kritik från kinesiskt håll. Kinesiska företrädare menade att läroböckerna förmedlade en förvriden gemensam historia, där bland annat ett antal öar tillskrivs tillhöra Japan, trots att de från kinesiskt håll anses tillhöra Kina.<sup>7</sup> Notisen ger en aktuell inblick i läroböckernas politiska sprängkraft.

Det finns även historiska exempel på att läroböcker gett upphov till debatt och diskussion. Exempelvis initierades det under mellankrigstiden flera internationella revisionsprojekt av historieläroböcker som syftade till samförstånd över nationsgränserna.<sup>8</sup> Efter naziregimens fall efter andra världskriget slut skrevs också tyska och franska läroböcker om.<sup>9</sup> Andra

---

<sup>5</sup> Englund (2005) s. 131.

<sup>6</sup> Holmén (2009) s. 16-18.

<sup>7</sup> *Dagens Nyheter*, (2017) 14 januari, Världen. En liknande diskussion publicerades också i *Dagens Nyheter*, (2016) 23 mars, Världen.

<sup>8</sup> Nilsson (2015) s. 24.

<sup>9</sup> Repoussi & Tutiaux-Guillon (2010) s. 157.

exempel är ryska läroböckers revision efter Sovjetunionens fall,<sup>10</sup> och turk- och grek-cypriotiska läroböckers olika historietraditioner.<sup>11</sup>

Även i Sverige har läroböcker genomgått revisioner eller revisionsförsök, bland annat genom Föreningarna Norden. Dock resulterade Föreningarna Nordens revision inte i några avgörande förändringar av läroböckerna i de olika länderna eftersom historieämnet i alltför hög grad ansågs integrerad i den nationella identiteten. Någon konsensus rörande en gemensam Nordisk historia kunde därför inte nås.<sup>12</sup>

Exemplen ovan visar hur läroböcker kan provocera fram konflikter och diskussioner angående den nationella självbilden men också relationerna mellan stater.<sup>13</sup> Eftersom läroböcker skrivs i utlärnings syfte, behandlar de ämnen som identitet, samhälle, minoritet och nation, vilket kan skapa konflikter mellan olika ideologiska och kulturella traditioner.<sup>14</sup> Att läroböcker tilltalar gemenskaper och tolkar historien utifrån nationella synsätt är inte så konstigt eftersom läroböcker skrivs i och för en nationell kontext, men det kan innebära problem mellan länder eller folkgrupper. Ett sådant problem finns i Israel/Palestina och en forskargrupp, kallad PRIME har därför tagit fram ett antal läroböcker som heter *Learning Each Others' Historical Narrative*. De menade att allt för mycket i nationers traditionella läroböcker fokuserat på krig och konflikter och alltför lite på förståelse och samförstånd. I projektets läroböcker beskrivs båda gruppernas historia och i förordet uttrycks även att läroböcker är en viktig nyckel till människors uppfattning om omvärlden och att de därför bör presentera en ömsesidig förståelse.<sup>15</sup> Läroböckerna är skrivna i tre kolumner, en israelisk kolumn, en palestinsk, och i mitten finns tomma textrader där eleven själv kan skapa sin egen berättelse.

Även i Sverige finns exempel på tvåspråkiga så kallade paraglosböcker där en spalt i läroboken är skriven på svenska och en på finska. Böckerna

---

<sup>10</sup> Repoussi & Tutiaux-Guillon (2010) s. 160.

<sup>11</sup> Klerides (2010) s. 32-38.

<sup>12</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 297-300.

<sup>13</sup> Lässig (2009) s. 1-4.

<sup>14</sup> Repoussi & Tutiaux-Guillon (2010) s. 157.

<sup>15</sup> Adwan, Bar-On, Musalian, Naveh (2003).

användes i huvudsak i Tornedalen i slutet av 1800-talet.<sup>16</sup> Dessa läroböcker presenterar dock inte olika tolkningar av ämnet de behandlar, utan det är svenskförfattade läroböcker vilka översatts till finska.

Ovanstående resonemang ringar in läroboken som potentiellt politiskt sprängstoff. Mellan Sverige och Finland har vissa röster hörts angående beskrivningar av finskt och svenskt, men inga tydligt allvarliga konflikter har uppstått. I Finland har den svensk- och den finskspråkiga lärobokstraditionen skapats ur två parallella spår genom historien, en finsk tradition och en finlandssvensk, även om läroplanen är nationell och densamma för båda språkgrupperna. I avhandlingen studeras och kompareras finlandssvenskt och rikssvenskt för att identifiera likheter och skillnader i påbjuden gemenskap, vilket görs genom studiet av explicita och implicita uttryck i läroböcker. Avhandlingen fokuserar också på om, när, hur och varför förändringar av läroboksinnehåll sker.

## Forskningsproblem

Denna läroboksstudie är komparativ och jämför finlandssvenska och rikssvenska läroböcker utgivna mellan 1866 och 2016. Studien ramas in av ett övergripande läroplansteoretiskt perspektiv och analyseras med hjälp av textanalytiska verktyg samt historiebrukstypologier. För att studera läroböckers förändring över tid analyseras böckerna intertextuellt, det vill säga hur och om lärobokstexter kan spåras till varandra genom reproduktion av tidigare texter, eller om läroböckerna omformulerats och transformerats.

Tillsammans bidrar avhandlingen till forskningsfältet genom att belysa nya kunskaper om lärobokens roll av fostran och utbildning till olika föreställda gemenskaper i folk- och grundskolan under 150 år. Den långa perioden identifierar såväl stagnation som föränderlighet i samhällets värden och attityder. Kombinationen av en lång undersökningsperiod och textnära analys synliggör såväl explicita som implicita uttryck av fostran och utbildning till olika gemenskaper.

Inom forskningsfältet dominerar nationella läroboksstudier. De få komparativa studier som finns i fältet kombinerar sällan textnära analys

---

<sup>16</sup> Två läroböcker av paraglostyp finns med i studien är skrivna för den svenska kontexten, det är en lärobok i historia och en i geografi. Odhner (1891), Erslev (1880).

med långa tidsperioder och inte heller begreppsanalys och historiebruk. Avhandlingen bidrar därför till forskningsfältet på flera nivåer.

### **Studiens utgångspunkt – föreställd gemenskap**

I avhandlingen studeras hur läroböcker fungerat och fungerar som förmedlare av ett utbildningsstoff, men också hur läroböcker har haft och har en roll att bilda, skapa och upprätthålla gemenskaper, att hålla samman nationen, folket. Benedict Anderson definierade nationen som en föreställd gemenskap utifrån att medlemmarna i gemenskapen, trots att de aldrig komma träffa alla inom den, lever i ett medvetande om att man är en gemenskap. Anderson menar också att det inom gemenskapen kan upplevas ett djupt horisontellt kamratskap och broderskap.<sup>17</sup> Thomas Hylland Eriksen utgår från begreppet identitet i sin definition av gemenskap och drar likhets-tecken mellan nationell och etnisk gemenskap då båda är konstruerade i förhållande till andra.<sup>18</sup> Gemensamt är också att de utformats i syfte att ordna sociala strukturer, samt att de definieras genom ett gemensamt ursprung och kulturella likheter.<sup>19</sup> Hylland Eriksen menar vidare att skillnaden mellan etnisk och nationell gemenskap enbart ligger i den moderna statens gränser.<sup>20</sup> Resonemanget definierar föreställda gemenskaper genom föreställningen av delad historia och kultur, vilket kan innefatta nation och etnicitet, men även andra uttryckta gemenskaper. Definitionen avgörs alltså av en gränsdragare inåt och utåt,<sup>21</sup> ett tydligt inre 'vi' eller ett tydligt yttre 'dem'. Citatet om gemenskaper som omvända kylskåp illustrerar definitionen.<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Andersen (1996) s. 21-22.

<sup>18</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 139.

<sup>19</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 15, 78, 80.

<sup>20</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 125.

<sup>21</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 51.

<sup>22</sup> Hylland Eriksen (2004) s. 55.

Ovanstående resonemang öppnar upp för en bredare definition av föreställda gemenskaper.<sup>23</sup> För att identifiera både explicita och implicita uttryck för föreställda gemenskaper i läroböcker används både en textanalytisk begreppsanalys och historiebruk i studiet av tre skolämnen: historia, geografi och samhällskunskap/ samhällslära. En utgångspunkt är historiens betydelse för framskrivandet av föreställda gemenskaper, vilket sätter tre begrepp eller områden i fokus vid relationen mellan historia och påbjuden föreställd gemenskap.

Det första begreppsområdet är *den föreställda gemenskapen* i sig, vilken enligt Anderson är föreställningen av en enhet som skapar sammanhållning.<sup>24</sup> Anderson beskriver föreställd gemenskap utifrån nationstillhörighet, men Hylland Eriksen inkluderar även etnicitet i begreppet och han gör det i termer av föreställningar av delad kultur och skriver att människor har flera identiteter och positioner. Vilken identitet en individ tillskriver sig skiftar och det är en empirisk fråga när en viss identitet blir överordnad för en människa, menar Hylland Eriksen. Han menar vidare att såväl nationella som etniska identiteter konstrueras i förhållande till andra.<sup>25</sup> Det kan därigenom sägas att den egna gränsdragningen avgör identiteters föreställda gemenskap.

Det andra området som är centralt i studiens utgångspunkt berör synen på historia och lutar sig mot Hylland Eriksens resonemang om att det finns en relation mellan historia och det förflutna. I denna studie likställs inte dessa, historieämnet anses inte beskriva det som de facto hände i det förflutna. Istället betraktas historia som samtidens tolkning av det förflutna, detta utifrån samtidens behov av och dess föreställning om framtiden. En föreställd gemenskap, som exempelvis en nationell eller etnisk enhet förutsätter till viss del en gemensam historia där historien också kan anpassas för att förstärka sammanhållningen.<sup>26</sup> Avhandlingen utgår ifrån att historia är

---

<sup>23</sup> Begreppet föreställd gemenskap är genom Hylland Eriksens definition nära knutet till identitet. Avhandlingen särskiljer dessa genom att identitet betraktas som något individen och gruppen själv avgör och det är en empirisk fråga när vilken identitet väljs (Hylland Eriksen (2007) s. 42-44). Påbjuden föreställd gemenskap definieras i avhandlingen istället som en något eleven fostras till genom bland annat läroboksberättelser.

<sup>24</sup> Anderson (1996) s. 20, 22. Se även (2006) s. 5-7 och (1983) s. 14-16.

<sup>25</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 43-48, 139.

<sup>26</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 78, 89, 93, 95.

”[...]svar på nuets krav”,<sup>27</sup> och att tolkningarna av det förflutna lika viktigt som det förflutna i sig. Hylland Eriksen menar också att kopplingen mellan identitet och historia kan överbryggas av myter, eftersom myterna ”[...]ger världen en moralisk struktur de annars inte skulle ha haft”.<sup>28</sup> Myter kan dessutom legitimera en bestämd samhällsordning eller ojämlika maktförhållanden menar Hylland Eriksen. Genom att sammankoppla individen med det historiska kollektivet skapas mening och identitet och mytens kraft ligger i appellerandet till det personliga minnet och tillhörighetskänslan hos individen.<sup>29</sup>

Det tredje centrala området för studiens utgångspunkt berör relationen mellan akademiska discipliner och skolämnen. Thomas S. Popkewitz menar att för att en vetenskaplig disciplin ska kunna undervisas i skolans värld måste den genomgå en transformering. Det krävs både en omtolkning av innehållet och en översättning till ett språk som en elev kan förstå. Transformeringen från en vetenskaplig akademisk disciplin till ett skolämne måste göras eftersom barn vare sig är historiker, geografer eller samhällsanalytiker. Eleverna måste alltså mötas upp genom idéer och narrativ som skapar mening och är begripliga för dem.<sup>30</sup>

Ovanstående tre områden utgör basen för studiens utgångspunkt och de vävs samman genom idén att föreställda gemenskaper konstrueras, bärs upp och förstärks genom gemensam historieskrivning och gemensamt skriftspråk.<sup>31</sup> Historiebruk blir därmed ett viktigt redskap i studien.

Det finns inom begreppet föreställd gemenskap en inbyggd problematik om dess föränderlighet och känsla av tillhörighet. En föreställd gemenskap är relativ och definieras i kontrast mot till något som uppfattas annorlunda och kulturellt särpräglat.<sup>32</sup> Föränderligheten i en föreställd gemenskap blir extra intressant i studiet av två skoltraditioners läroböcker som berättar om en 650-årig gemensam historia och tiden därefter.

För att identifiera dessa tolkningar studeras och kompareras gemensamma händelser och beröringspunkter i svenska och finlandssvenska

---

<sup>27</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 93.

<sup>28</sup> Hylland Eriksen (1996) s. 22.

<sup>29</sup> Hylland Eriksen (1996) s. 19-32, 51-52.

<sup>30</sup> Popkewitz (2015) s. 10.

<sup>31</sup> Anderson (2006) s. 5-7, Hylland Eriksen (2007) s. 78, 89, 93, 95.

<sup>32</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 13-14, 28.

historieläroböcker.<sup>33</sup> Dessutom studeras även begreppsmässiga uttryck av svenskt och finskt, samt relationer mellan Sverige och Finland i läroböckerna. Detta ämnar fånga både implicita och explicita uttryck för föreställda gemenskaper.

### **Exemplet Sverige och Finland**

Sverige och Finland har en lång gemensam historia, men också två hundra år av separat historia av nationalstatsbyggande i respektive land. Detta skapar förutsättningar för en komparation av läroboksframställningar av en gemensam historia tolkad genom två nationer. Studiens asymmetriska design av minoritetsperspektiv och majoritetsperspektiv öppnar även upp för en historiebruksdiskussion som är vidare än enbart nation.

Från ca 1200-talet och fram till 1809 låg kungariket Sveriges östgräns bortom nuvarande Finland. Den östra rikshalvan kallades initialt för Österland och var en jämbördig del av Sverige, liksom exempelvis Dalarna eller Uppland. Östra rikshalvan, var alltså ingen koloni utan en integrerad del av Sverige. Istället för någon svensk dialekt talade majoriteten av befolkningen där finska. I området har det i runt tusen år levt både svenskspråkig och finskspråkig befolkning. Finsktalande har bott och bor främst i Finland, men också i norra Sverige, i svenska Tornedalen, samt sedan 1500-talet, i Mellansveriges skogsbygder. Sedan 1950-talet bor och lever också många finsktalande i städer och samhällen i Sverige där företag efterfrågat arbetskraft till sina industrier. Svensktalande har bott och bor främst i Sverige, på den finländska ögruppen Åland och i svenskbygderna längs kusten i Finland.

Idag har sverigefinnar och tornedalsfinnar minoritetsstatus i Sverige, vilket i lag ger dem vissa språkliga rättigheter. År 2010 lagstiftade Sverige om minoriteters rättigheter och förvaltningsområden för finska eller meänkieli utsågs.<sup>34</sup> I förvaltningsområdena ska minoritetsbefolkningars kulturella och språkliga behov tillgodoses inom exempelvis hemspråksundervisning, vård, äldreboende, samt vid myndighetsinformation och

---

<sup>33</sup> Se teoridelen för genomgång av historiebruk.

<sup>34</sup> Den sverigefinska minoritetsgruppen talar finska och tornedalingarna meänkieli vilket är en vidareutvecklad gren av finska som fått status som eget språk.

myndighetskontakter.<sup>35</sup> Finland är tvåspråkigt sedan 1900-talets början och svenska språket har ingen minoritetsstatus i Finland. Istället är svenska ett av nationalspråken vilket ger svenskspråkiga rätt att tala sitt modersmål i offentliga sammanhang.<sup>36</sup> Finlands folk- och grundskolesystem är uppdelat utifrån modersmål.<sup>37</sup> Läroboksproduktionen har skett separat på svenska och finska och som regel har läroböcker översatta från det andra språket undvikits.<sup>38</sup>

Finland och Sverige utgör ett unikt fall ur ett komparativt perspektiv. Länderna har, trots att de är två länder, lång gemensam historia, likartad samhällsuppbyggnad, likartat skolsystem, samma grundläggande religion och liknande geografisk placering. Studiens empiri, läroböckerna, är författade på samma språk och behandlar samma skeenden och skolämnen. Jämförelsen mellan Sverige och Finland, vilken fokuserar på likheter och olikheter i läroböckerna, har därmed komparativa fördelar eftersom kontexterna har flera viktiga likheter, trots att de utgör olika nationer. De likartade förutsättningarna minimerar kontextuella problem och svårigheter vid komparation.

## Syfte och frågeställningar

Studien jämför hur svenska och finlandssvenska läroböcker påbjuder olika föreställda gemenskaper genom beskrivningar av Sveriges och Finlands gemensamma och sammanlänkade historia, samt i begreppsförändring i texter om svenskt, finskt, Sverige och Finland. Komparation sker i tre avseenden: mellan Sverige och Finland, över tid, samt mellan skolämnena. Påtagliga förändringar tolkas i relation till samtida utbildningsrelaterade samhällskontexter.

---

<sup>35</sup> Se bland annat: Silvén (2011) s. 79-80, Elenius & Ekenberg (2002) s. 6-12, Regeringens webbplats om mänskliga rättigheter (2017-10-02), Sveriges Riksdags webbplats (2017-04-24).

<sup>36</sup> Huldén (2011) s. 81-83, Meinander (2011) s. 132-133, Åström, Lönnqvist, Lindqvist (2001) s. 16-17, 20.

<sup>37</sup> Engman (2016) s. 194.

<sup>38</sup> Dock har den finlandssvenska skolan senare decennier haft problem med tillgång på läroböcker på grund av bland annat ekonomi och svårigheter att finna nya läromedelsförfattare, samt och brist på tid att utveckla nya läromedel (Selander (2006) s. 18-47.

Syftet är att bidra till en fördjupad förståelse av skolläroböckers roll i fostran och utbildning till olika föreställda gemenskaper. Studien analyserar svenska och finlandssvenska läroböcker i skolämnen historia, geografi och samhällslära/samhällskunskap under 150 år.

Syftet bryts ned i tre forskningsfrågor:

- Hur uttrycks olika föreställda gemenskaper i läroböckerna?
- Hur kommer olika slags historiebruk till uttryck, och hur är de kopplade till olika föreställda gemenskaper?
- Vid vilka tidpunkter sker påtagliga förändringar i lärobokstexterna? Hur kan dessa förstås i relation till samtida utbildningsrelaterade samhällskontexter?

Alla forskningsfrågorna behandlas med hjälp av den trefaldiga komparationen. Tillsammans belyser forskningsfrågorna hur skapandet/bildandet av folket sker genom läroböckers påbjudna gemenskaper.<sup>39</sup> Historiebruket ämnar fånga läroböckernas implicita uttryck av föreställda gemenskaper, medan de analytiska verktygen från kritisk diskursanalys belyser explicita uttryck och begrepp, samt lyfter ojämlika förhållanden mellan svenskt och finskt. Studien ges på så sätt en asymmetrisk design av ett rikssvenskt majoritetsperspektiv och ett finlandssvenskt minoritetsperspektiv, vilket ytterligare kan belysa vilka föreställda gemenskaper som framkommer. I läroboksberättelserna.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Att utgå från begreppet påbjuden och inte exempelvis erbjuden har sin grund i den positiva laddning erbjuden innehåller. Begreppet påbjuden är i sammanhanget mer adekvat då påbudet kommer uppifrån och inte innehåller möjlighet att tacka nej. Se resonemang från bland andra Hylland Eriksen (2007) s. 14, Gustafsson (2017) s. 15-16.

<sup>40</sup> I avhandlingen används begreppet 'berättelse' vid återgivandet och refererandet av läroböckers innehåll. I dessa sammanhang åsyftas den struktur av form och innehåll som utgör läroböckernas presentation av händelseförlopp, idéer och företeelser med hänsyn till aktörskap (transitivitet), samt med vilken säkerhet något uttrycks, alltså vilka ytterligare tolkningsmöjligheter läsaren ges (modalitet). Begreppet 'berättelse' är därigenom nära knutet till avhandlingens textanalysverktyg vilka bygger på kritisk diskursanalys, vilket beskrivs närmare i kapitel 3.

## Disposition

Avhandlingen är indelad i tio kapitel. Det första kapitlet behandlar syfte och frågeställningar. Det andra kombinerar bakgrund och avgränsningar, men tar även upp källor och forskningsetik. Det tredje redogör för de teoretiska verktyg avhandlingen utgår ifrån, samt beskriver analysmetoderna. Det fjärde kapitlet presenterar forskningsläget inom aktuella forskningsfält. Därefter följer fem resultatkapitel.

Det första resultatkapitlet (kap 5) diskuterar förfäderna och befolkningen (finnar och svenskar) och hur läroböckerna begreppsmässigt påbjudit olika föreställda gemenskaper. Kapitel 6, 7 och 8, fokuserar på ländernas historieber. I dessa tre kapitel följer presentationen den ursprungliga historiska kronologin. Den historiska kronologin är alltså styrande i presentationen, inte läroböckernas produktionsår. Det finns alltså ingen samlad berättelse av vad läroböckerna från 1910-talet eller 1990-talet, utan kapitlen redogör för en händelse i taget. Kapitel 6 behandlar ursprungsberättelsen, då Kungariket Sverige (den gemensamma tiden) bildades genom korstågen från nutida Sverige till nutida Finland. Det sjunde kapitlet berättar om den gemensamma historien, vilken domineras av guldålder, frigörelse och nedgång, beroende på vilket historieber som dominerar för vilken händelse. I det åttonde kapitlet studeras tiden efter riksklyvningen, en berättelse av inåtvändhet som succesivt förändras mot samarbeten och internationalisering. Slutligen tar det nionde kapitlet ett grepp om hur läroböckerna beskrivit finskspråkiga grupper i Sverige, vilka ofta exkluderats ur nationen Sveriges föreställda gemenskap och nationella självbild.

Det sista kapitlet, kapitel 10, sammanfattar, diskuterar och besvarar studiens syfte och frågeställningar, samt diskuterar resultaten i relation till tidigare forskning. I slutet av avhandlingen återfinns referenslistor av undersökta läroböcker, samt använd litteratur och bearbetningar, liksom bilagor och figurer.



## 2. Bakgrund och avgränsningar

Vid ett avhandlingsarbete måste vissa avgränsningar och urval göras. I denna studie har avgränsningar gjorts rörande länder och språkgrupper, tidsperiod, skolform, ämnen och slutligen läroböcker. Dessa presenteras nedan, sammanvävda med bakgrund för att ge läsaren inblick i kontexterna.

### Föreställda gemenskaper i Sverige och Finland över tid

Sveriges och Finlands gemensamma historia har påverkat ländernas samtida samhällsförhållanden på flera sätt. Ett exempel är att det lever finsktalande i Sverige och svensktalande i Finland.<sup>1</sup> I föreliggande avhandling undersöks hur föreställda gemenskaper uttrycks implicit och explicit i läroböcker. Uttrycken analyseras sedan mot sin historiska, geografiska och samhälleliga kontext, samt positioneras gentemot tidigare forskning, historiebruk, läroplanskoder och utbildningskonceptioner.

Här ska tydliggöras att 'grupperande' av gemenskaper är problematiskt eftersom identitetsgrupper inte är fasta eller homogena enheter. Rogers Brubaker, som studerat etnicitetsbegreppet, menar exempelvis att det finns en tendens att homogenisera etniciteter och koppla dem till särskilda intressen och agendor. Brubaker menar att etniska grupper är komplexa och han inkluderar exempelvis praktiska kategoriseringar, individuella aktörer, kognitiva scheman, diskursiva ramar och organisatoriska rutiner i definitioner av etnicitet.<sup>2</sup> I avhandlingen betraktas Brubakers resonemang även vara gällande för andra föreställda gemenskaper. Liksom Brubaker betraktas nationalitet, etnicitet eller andra gemenskaper inte som fasta eller som något naturligt tillstånd i världen. Istället betraktas de som komplexa perspektiv på världen, vilka inkluderar (i detta fall språk-etniska) gruppers sätt att se, ignorera, tolka, konstruera, uttrycka, minnas och glömma delar av det förflutna och samtiden.<sup>3</sup> Detta innebär att trots att avhandlingen inte har något syfte att tillskriva någon en gemenskap eller en identitet, krävs ett slags definition av de begrepp som används i avhandlingen rörande svenskt, finlandssvenskt och finskt. För en överblick över vilka svensk- och

---

<sup>1</sup> Vid behov av definitioner rörande benämningarna finlandssvensk, finne, finländare, sverigefinne med flera, finns en figur nedan som kan vara behjälplig.

<sup>2</sup> Brubaker (2006) s. 1-17.

<sup>3</sup> Brubaker (2006) s. 17.

finsktalande grupper som studeras och beaktas i avhandlingen, kan nedanstående figur vara behjälplig.<sup>4</sup>

Den första kolumnen till vänster i figuren visar vilket land som avses. Nästa kolumn visar begreppet som benämner befolkningen, den tredje visar språket och den fjärde en definition.

**Figur 1. Definition av nations-, etnicitets- och språkrelaterade benämningar i Sverige och Finland**

Stat	Begrepp	Språk som relaterar till identiteten	Definition och bakgrund i relation till finskt och svenskt
FINLAND	Finländare	Finska/svenska el. annat språk	Alla medborgare i Finland oavsett språk
	Finnar	Finska	Finsktalande finländare i Finland
	Finlandssvenskar	Svenska	Svensktalande finländare i Finland
SVERIGE	Svenskar	Svenska el. annat språk	Alla medborgare i Sverige oavsett språk
	Sverigefinländare	Svenska eller finska	Svenska medborgare med rötter i Finland. Ofta härstammade från arbetskraftsinvandring under efterkrigstiden, men kan ha flyttat till Sverige av andra orsaker.
	Sverigefinnar	Finska	Sverigefinländare som talar finska eller har förälder/rar som talar finska. Har idag minoritetsstatus i Sverige.
	Tornedalingar	Meänkieli (variant av finska)	Svenskar boende i Tornedalen, med finskspråkiga rötter. Kan tala meänkieli, men kan också ha förlorat sitt språk genom försvenskning. Har idag minoritetsstatus i Sverige.
	Skogsfinnar	Finska	Finsktalande svedjebönder som bosatte sig i Mellansverige på 1500-och 1600-talen. Idag helt assimilerade, bara ortsnamn kvar i området.

Alla medborgare i nationen Finland benämns som *finländare*, oavsett vilket språk de talar. De finsktalande finländarna kallas även *finnar*, medan de svensktalande kallas *finlandssvenskar*. Områden som traditionellt är

<sup>4</sup> Max Engman (2016) definierar finlandssvensk som en identitetskategori "[...] till vilken en person hänför sig genom identifikation (ett mer eller mindre medvetet val), politisk övertygelse eller motsvarande. "Svenskspråkig" anger en färdighet" (Engman (2016) s. 34). Därav visar tabellen att språket 'relaterar' till identiteten, inte att den definierar identiteten.

svenskspråkiga i Finland kallas även ibland gemensamt för Svenskfinland.<sup>5</sup> Den finlandssvenska gruppen består av knappt 300 000 personer.<sup>6</sup>

I Sverige är alla medborgare *svenskar*. Personer som flyttat till Sverige från Finland, kallas gemensamt för *sverigefinländare*, oberoende av om de ursprungligen talat svenska eller finska. De finsktalande sverigefinländarna kallas också *sverigefinnar* och är en grupp som består av ungefär 400 000 individer. Dessa har idag minoritetsstatus i Sverige.<sup>7</sup> I Sverige lever också *tornedalingar* eller tornedalsfinnar, vilka är personer från finskspråkiga svenska Tornedalen i norra Sverige och har levt i Sverige sedan den gemensamma tiden. Tornedalingarna har idag ett eget språk, meänkieli (vilket betyder 'vårt språk' på meänkieli) och har, precis som sverigefinnarna, minoritetsstatus i Sverige.<sup>8</sup> I avhandlingen har denna grupp för analys- och läsbarhetens skull definierats som finskspråkiga, trots att meänkieli skiljer sig från finska.<sup>9</sup>

I figuren syns också *skogsfinnar*, vilka under 1600-talet uppodlade skogsmarker i Värmland och Dalarna. Gruppen har idag bara historisk status och har helt assimilerats och försvenskats. De sista finsktalande ättlingarna till skogsfinnarna försvann under 1940-talet.<sup>10</sup>

Studien undersöker rikssvenska och finlandssvenska läroböcker. Valet att undersöka ländernas svenskspråkiga läroböcker kommer sig av att det är mycket intressant att se hur 'samma språketniska grupp', beskriver en gemensam historia med två etniciteter (svenskar och finnar). Det är specifikt intressant när lärobokstraditionen är påverkad av den nationella historien

---

<sup>5</sup> Mustelin (1983) s. 50-70, Klinge (1997) s. 241-242, Huldén (2011) s. 83, Meinander (2011) s. 133, Engman (2016) s. 236-250.

<sup>6</sup> Finlandssvensk infos hemsida (2018-01-30).

<sup>7</sup> Denna siffra varierar mellan 400 000 – 600 000 beroende på hur man räknar. Ibland räknas första, andra och tredje generationen in, ibland enbart första, men till syvende och sist är det individerna själva som identifierar sig med gruppen som avgör gruppens storlek (minoritet.se 2018).

<sup>8</sup> Elenius (2001) s. 17, 144-146. Se även ex. Arnstberg & Ehn (1980) s. 93-97.

<sup>9</sup> Anledningen till att dessa två minoriteter räknas samman i avhandlingen är att torndealsfinnarna under undersökningsperioden 1866-2016 till största del räknades kort och gott som finnar. Det är inte förrän de senaste decennierna som torndalsfinnarna fått status som egen minoritet med eget språk.

<sup>10</sup> Nordlund (1984) s. 48-51, Arnstberg & Ehn (1980) s. 22, 27-29, Utbildningsdepartementet (1994b) s. 34-35, Svanberg & Tydén (2005) s. 60, 208-215.

innehållande inre angelägenheter, utrikespolitiska lägen och relationen mellan Sverige och Finland. En utgångspunkt i studien är att både nation och etnicitet är konstruktioner och föreställda gemenskaper<sup>11</sup> vilka bör betraktas som föränderliga och påbjudna i läroböcker utifrån samhällets behov och sammanhang.<sup>12</sup> Samtiden, sammanhanget eller situationen avgör alltså huruvida en grupp eller en individ tillskriver sig och identifierar sig utifrån en etnisk eller nationell tillhörighet. Föreställd gemenskap baserad på språk, etnicitet eller nation är extra intressant i Finland eftersom den då kan innefatta flera grupper: den finländska (nationella), den finska (finskspråkiga) och den finlandssvenska (svenskspråkiga) gruppen.

### **Ras, språk och makt i Sverige och Finland ur ett historiskt perspektiv**

Sett ur ett historiskt perspektiv måste vad som särskiljer det finska och det svenska även diskuteras utifrån idéer om ras, språk och makt. Nordens befolkning utgjorde underlag för olika typer av rasforskning under 1800-talet.<sup>13</sup> Ras baseras på genetiska egenskaper och utseenden, exempelvis pigment, skullform och kroppsstorlek, och egenskaperna betraktas fasta och statiska.<sup>14</sup> Rasbiologin var stark i början av 1900-talet, och var vetenskapen om mänskliga rasers variationer. Rasbiologi var en etablerad och erkänd vetenskap i dåtidens kontext och rashygien betraktades som tillämpning av rasbiologi.<sup>15</sup> Sverige som redan tidigt bedrev rasforskning ansågs i början av 1900-talet som ett föregångsland inom frenologi och rashygien.<sup>16</sup> Inom rashygien skiljdes mellan vad som ansågs vara positiv och negativ rashygien. Positiv rashygien månade om och tog hand om vad som ansågs vara en god, frisk befolkning medan negativ rashygien handlade om att, genom lagar och förbud, hämma det som betraktades som en dåliga befolkning.<sup>17</sup>

Efter andra världskriget etniska rensning, baserade på rasbiologi, beslutade de allierade länderna att ta ställning mot rasdiskriminering och

---

<sup>11</sup> Anderson (2006) s. 5-7.

<sup>12</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 78, 89, 93, 95.

<sup>13</sup> Laskar (2017) s. 74-76.

<sup>14</sup> Arnstberg & Ehn (1980) s. 9-10.

<sup>15</sup> Broberg & Tydén. (2005) s. 7- 11

<sup>16</sup> Patrik Hall (2000) s. 223.

<sup>17</sup> Broberg & Tydén. (2005) s. 7- 11.

rashierarki.<sup>18</sup> Det innebar dock inte att rasism försvann. Internationellt debatterades rasism utifrån bland annat antirasistisk och multikulturell hållning. I Storbritannien publicerade Godfrey Brandt 1986 en studie, vilken bidrog till debatten genom att sammanställa, men också erbjuda strategier för den antirasistiska pedagogiken.<sup>19</sup> Brandt menade att multikulturalism fokuserade på processen i att bidra med information och öka medvetenheten om frågor rörande monokulturalism/ etnicism, kultur, jämlikhet, fördomar, missförstånd och ignorering. Antirasism fokuserade istället på processer i att avslöja, dekonstruera och rekonstruera begrepp och handlingar rörande konflikter, förtryck, utnyttjande, rasism, makt och strukturer.<sup>20</sup> Frånvaron av kultur i stora delar av antirasismens agenda kritiserades och kultur efterlystes som en viktig beståndsdel av den etniska identiteten och som grund för rasism. Rasism var inte enbart baserat på hudfärg, menade kritikerna.<sup>21</sup> Om ras och rasism fick en vidare definition med större dynamik, skulle flera historiska sociala konstruktioner kunna inkluderas och inte bara betraktas som konstanta konstruktioner, utan som pågående föränderliga diskurser, uttryckte kritikerna.<sup>22</sup>

I debatten om rasism och antirasism är det viktigt att ha i åtanke att definitioner och innehåll är föränderliga, något som är gällande i en tid eller i en kontext kanske inte är gällande i en annan. Rasism, liksom kontexterna de finns i, är i ständig förändring och gör ibland rasism svår att identifiera.<sup>23</sup> För Sveriges och Finlands del ser det olika ut, menar exempelvis Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari. Den uttrycker att Sverige i hög grad har en kolonial mentalitet, vilket är synligt genom att den svenska nationella identiteten baseras på en kulturell retorik.<sup>24</sup>

Historiskt sett finns här en också dimension av maktrelationer mellan svenskt och finskt mellan länderna, men också inom länderna. I Sverige

---

<sup>18</sup> Brännström (2016) s. 33.

<sup>19</sup> Godfrey Brandts studie heter *The realization of Anti-Racist Teaching* (Gillborn (2004) s. 36).

<sup>20</sup> Gillborn (2004) s. 36-38.

<sup>21</sup> Kritiken lyftes bland annat av Tariq Modood och Paul Gilroy (Gillborn (2004) s. 38-39).

<sup>22</sup> Denna kritik var fördes främst fram av Paul Gilroy (Gillborn (2004) s. 39).

<sup>23</sup> Gillborn (2004) s. 45.

<sup>24</sup> de los Royos, Molina & Mulinari (2005) s. 19.

baseras makten på en svenskspråkig majoritet. I Finland har flera perioder av aktiva språkbyten från svenskt till finskt förekommit.<sup>25</sup> Att se språk som bärande markör för etniciteten när ett språkbyte kan förändra den, tydliggör föränderligheten i synen på en föreställd gemenskap rörande etnicitet.

Sveriges och Finlands gemensamma historia har bidragit till att länderna är relativt unika rörande utbildning i vissa hänseenden. Exempelvis finns en ursprunglig gemensam grund för utbildning av folket från tiden långt innan folkskolan. Enligt 1686 års kyrkolag skulle alla människor i det kristna kungariket Sverige (det vill säga det geografiska området som idag är både Finland och Sverige) ha grundläggande kunskap om katekesen och dess innehåll. En alfabetiseringskampanj organiserad av svenska kyrkan inleddes och alla skulle kunna läsa katekesen, något som förhördades vid så kallade husförhör. Under 1700-talet kompletterades kampanjen med ett antal folkskolor i landet, men fokus var läsande, *inte* skrivande.<sup>26</sup> Skrivandereformen kan sägas komma 1842 i Sverige<sup>27</sup> och 1866 i Finland vid införandet av allmänna folkskolan. Folkskolor fanns alltså redan innan, men dessa år lagstodades det *alla* kommuner/socknar/församlingar skulle upprätta folkskolor för sina invånare, därav namnet *allmänna* folkskolan. Även om inrättandet av allmänna folkskolan inte innebar att alla barn i Sverige och Finland direkt började i folkskolan,<sup>28</sup> finns det från dessa år en statligt initierad folkskola att studera och jämföra.

## Tidsperioden 1866 – 2016

Studien startar 1866. Valet av startpunkt för studien har sin orsak i att detta är en komparativ studie som undersöker folkskola/grundskola. År 1866 grundades den allmänna folkskolan i Finland och det finns således efter detta år två parallella statligt initierade folkskolor att studera. Skulle studien inledas tidigare finns bara en svensk folkskola (sedan 1842) och startas den senare kan inte hela folkskolans period studeras. Slutåret 2016 föll sig

---

<sup>25</sup> Lindgren & Lindgren (2005) s. 256-262.

<sup>26</sup> Lindmark (2009) s. 100-102, Lindmark (2004) s. 236-238.

<sup>27</sup> Lindmark (2009) s. 102, Lindmark (2004) s. 238.

<sup>28</sup> Som exempel på att allmänna folkskolans inrättande inte omedelbart innebar allmän utbildning kan nämnas att enbart 75 % av barnen i Sverige gick i folkskolan 1910, och läsåret 1916/17 gick ca 36 % av barnen inte i folkskolan i Finland. (Westberg (2014) s. 21, Cavonius (1978) s. 16) Se även Edgren (2011) s. 106-114.

tämligen naturligt eftersom det är då som den sista insamlingen av källor till studien gjordes.

Tidsperioden 1866 – 2016 avser den period som utgör start- och slutpunkt för den totala undersökningen.<sup>29</sup> Detta innebär att de undersökta läroböckerna i studien är tryckta *mellan* dessa år, inte nödvändigtvis från varje årtal eller med alldeles jämn spridning över åren. En representerad bok i varje ämne i de båda kontexterna för exempelvis 1866 eller 2016 behöver per automatik inte finnas.

Fördelarna med att undersöka en lång tidsperiod är att det synliggör processer av reproduktion och transformering/förändring över tid, något som är svårt att kunna iaktta under en kortare studie. I avhandlingen undersöks reproduktion och transformering, såväl intertextuellt (vid begrepps-användning) som genom historiebruk, vilka tillsammans lyfter fram olika påbjudna föreställda gemenskaper i läroböckerna över tid. Nackdelarna med långa studier är att det finns en stor mängd kontext att väga resultat emot. Exempelvis kan användningen av ett begrepp ha helt olika förklaring beroende på i vilken tid läroboken författats. Därför är det viktigt att analysera varje läroboks innehåll mot sin unika samtida kontext.

## **Nationalstatens relation till grundandet av folkskola**

Vid 1800-talets mitt rörde sig nationalismen i Sverige i ett gränsland mellan integrativ och individualistisk nationalism. Enligt en integrativ nationalism fanns en inbyggd hierarki där nationen och den nationella helheten var viktigare än individens väl. Nationen var alltså överordnad individen.<sup>30</sup> En integrativ nationalism passade enväldiga kungar som önskade ett folk som offrade sig för kung och fosterland. Den individualistiska nationalismen, vilken växte fram under 1800-talets mitt, ansåg istället att nationen levde i

---

<sup>29</sup> Ibland skrivs i avhandlingen om läroböcker före och efter 1940 och det hänvisas också till en licentiatstudie. Det beror på att denna avhandling är en påbyggnad på en licentiatstudie vilken genomfördes inom ramen för en nationell forskarskola med licentiatexamen som slutmål. Den första studien, som är publicerad med fokus på åren 1866 – 1939, har fokus på nationell identitet. I och med möjligheten att arbeta vidare på studien mot doktorsavhandling fortsattes studien fram till nutid och vidgades med historiebruk och läroplansteori. Studierna är nu helt fristående från varandra och föreliggande avhandling behandlar hela perioden 1866-2016.

<sup>30</sup> Hall (2000) s. 294.

individens själ. Nationen utgjordes av dess individer.<sup>31</sup> Sammansättningen av en nations befolkning blev därmed väsentlig för hur nationen kunde utformas. Folket behövde knytnas samman av något nationellt unikt, som lyftes fram i syfte att skapa en gemensam kultur och ett 'nationellt' folk.<sup>32</sup>

Sverige och Finland, som nyligen varit ett gemensamt kungarike vid nationalismens uppkomst och etablerande, hade bitvis problem med valet av specifikt nationella kulturyttringar, detta eftersom länderna delvis vilade på samma myter och symboler. Exempelvis övervägdes Johan Ludvig Runebergs dikt *Vårt land* som möjlig nationalsång i både Finland och Sverige.<sup>33</sup> Det var helt enkelt svårt att avgöra vad som var svenskt och vad som var finländskt. Att då avgöra vad som var 'det egna' och var gränsen gick mot 'det andra' var inte lätt. Detta kompliceras ytterligare genom att nationen sågs som ett levande väsen,<sup>34</sup> som skulle skyddas mot utarmning genom till exempel inblandning av andra kulturer eller blandning av folk-element.<sup>35</sup>

I Norden, och övriga Europa spreds synsättet att folket och språket var nationens kärna, vilket innebar att den folkliga kulturen kom att lyftas fram som det nationella och positiva. Det gav den folkliga kulturen en nyckelroll och den sågs som det eftersträvansvärda, det originella och äkta. I Norden tolkades det bitvis som att det tidigare efterblivna och ociviliserade Norden istället var förebild av folklighet, sundhet och äkthet.<sup>36</sup>

I Finland blev folkligheten komplicerad då den traditionella 'makteliten' var svenskspråkig, medan majoritetsbefolkningen, folket, var finskspråkig. Vilken var eftersträvansvärd och skulle företräda det folkliga Finland? Dessutom fanns den nya övermakten Ryssland att förhålla sig till. Två nationella grupperingar växte fram, svekomaner och fennomaner, och de

---

<sup>31</sup> Hall (2000) s. 294.

<sup>32</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 128-129.

<sup>33</sup> Holmén (2015) s. 205

<sup>34</sup> Hall (2000) s. 225-226.

<sup>35</sup> Lundborg (1927) s. 16.

<sup>36</sup> Meinander (1996) s. 146. Det finska folket hade tillskrivits egenskaper som pålitlighet, sedlighet, anspråkslöshet och anständighet (Leikola (1996) s. 28).

diskuterade och debatterade historieskrivningen, språken och nationen.<sup>37</sup> I Sverige baserades nationen på svenska språket och den 'svenska' kulturen, vilket framledes ledde till en assimilationspolitik av andra etniska grupper i Sverige. Nationalismens genomslagskraft i Sverige berodde delvis på klassproblematik, emigration till Amerika och senare också motsättningar runt unionsfrågan med Norge.<sup>38</sup>

Samtidigt som nationalismen växte fram förändrades många länder i västvärlden i grunden i och med ökad industrialisering och urbanisering.<sup>39</sup> De tekniska och kommunikativa framstegen ledde också till arbetskraftsrörlighet, rörlighet av såväl geografisk art som mellan samhällsklasser. Personer flyttade och skildes åt mer än tidigare, vilket ledde till ett behov av olika typer av språklig kommunikation.<sup>40</sup> För att svara upp mot detta behov omformades dialekter till ett gemensamt och enhetligt skriftspråk, nationalspråket.<sup>41</sup> Runt om i Europa startades också folkskolor, så även i Sverige 1842 och i Finland 1866.

Folkskolorna och armén blev de främsta institutionerna för utbildning av den större befolkningen. Genom undervisning och kommunikation spreds nationalspråket och andra nödvändiga kunskaper till befolkningen. Andra nationellt enande kommunikationsmedel för tiden var till exempel radio, press och biograf. I och med att läskunnigheten ökade blev även tidningar en viktig informationskanal för nationella budskap.<sup>42</sup> Genom ett gemensamt nationalspråk och ökad läskunnighet kunde en positiv gemensamhetskänsla, där folket kände samhörighet, utvecklas. Känslan av att tillhöra en stark modern nation kunde delvis ersätta avsaknaden av den starka sociala kontroll kyrkan tidigare haft. Genom denna aktiva konstruktion av

---

<sup>37</sup> Svekommanin och fennomanin har tagits upp i åtskilliga verk. Se bland andra Klinge (1997) s. 173-200, Forsgård (1996) s. 342-345, Huldén (2011) s. 81-100, Landgren (1996) s. 257-271, Lindgren & Lindgren (2005) s. 256-262, Meinander (2011) s. 87-92, Nyberg (1983a) s. 19-48, (1983b) s. 49-56, Åström, Lönnqvist, Lindqvist (2001) s. 145-222, Högnäs (1995) s. 15-29, Jutikala & Pirinen (1973) s. 125-131, Engman (1996) s. 15, Elmgren (2008) s. 156, Elenius (2006) s. 83-84, Engman (2016) s. 25-134, 193-214, 236, 255.

<sup>38</sup> Thisner, Edgren, Edquist (2011) s. 38.

<sup>39</sup> Hall (2000) s. 296.

<sup>40</sup> Hobsbawm (1994) s. 142-143.

<sup>41</sup> Ehn, Frykman & Löfgren (1993) s. 101-102.

<sup>42</sup> Hobsbawm (1994) s. 150-151, 185-186.

nationen kan nationalstaten förklaras som en skapad eller föreställd gemenskap, där medlemmarna ser sig som en enhet trots att de aldrig kommer att känna eller träffa alla andra medlemmar inom samma gemenskap.<sup>43</sup> Nationalismen och nationens gemenskap kom därmed att fungera som en praktiskt enande funktion för det nya industrisamhället.<sup>44</sup>

Nationalismen kan inte enbart förklaras som konstruerad av eliten i syfte att kontrollera massan. Det finns flera aktörer vid skapandet av en nation. Överklassens syfte var delvis att kontrollera underklassen, men att enbart förklara det ur den vinkeln är att dels ge konstruktörerna för stor betydelse, dels att tillskriva befolkningen egenskaper som viljelösa, underkastade och duperade. Underklassen argumenterade också för nationen och såg genom den möjligheten att skapa aktiva samhällsmedborgare.<sup>45</sup> Befolkningen sökte trygghet och fann den i nationen, vilken gav dem en känsla av tillhörighet och en viss trygghet i situationer av krig och konflikter.<sup>46</sup> Nationalismen skapades således både underifrån och uppifrån, såväl via politiska krafter som genom omvälvandet av klassamhället.<sup>47</sup>

Den nationalstatsgrundande nationalism som dominerade på 1800-talet är idag ifrågasatt som företeelse. Det betyder dock inte att nationalismen är utsorterad och försvunnen ur dagens samhälle. Istället ses exempel på något som på engelska kallas *banal nationalism*, vilket i svensk översättning kan kallas *vardaglig nationalism*. Företrädare för vardagliga nationalism menar att den nationella identiteten inom den etablerade nationalstaten upprätthålls genom vissa sammanhållande normer.<sup>48</sup> Inledningsvis skapas positiva stereotyper av befolkningen inom den egna nationen, samtidigt som ned-sättande stereotyper om konkurrerande gruppidentiteter skapas. Individer identifierar och tillskriver sig de stereotypa egenskaperna och agerar normmässigt gentemot dessa. Inom nationen förekommer också ständiga små symboler, vilka fungerar som konstanta påminnelser om den nationella identiteten. De är effektivare än stora evenemang eller stora nationalistiska fraser då de är vardagliga, konstanta och knappt märkbara påminnelser om

---

<sup>43</sup> Anderson (2006) s. 5-7.

<sup>44</sup> Hall (2000) s. 296.

<sup>45</sup> Berg (2009) s. 268-269.

<sup>46</sup> Smith (1998) s. 130-131.

<sup>47</sup> Berg (2009) s. 268-269.

<sup>48</sup> Billig (1995) s. 44.

den nationella identiteten. Deras vardagliga och nästan familjära karaktär, kan medföra att de inte ens märks i det vardagliga livet. Detta medför att nationalitet blir naturligt, något man alltid kommer ihåg.<sup>49</sup>

En ytterligare dimension av vardaglig nationalism är hur historien kopplas till nationen då historien ofta blir synonym med nationell historia. Eftersom historia vanligtvis skrivs av vinnarna, exkluderas ofta förlorarperspektivet och även misslyckade nationella strävanden ur den nationella berättelsen. Beskrivningar av 'vårt folk', 'vårt levnadssätt' och 'vår kultur' dominerar, vilket medför att folkets karaktär och temperament stereotypiseras i berättelser om unikhet och det gemensamma ödet. Även demokratiutvecklingen kopplas till ett inomnationellt fenomen, vilket gör att diskussioner om demokratin och folket kommer att handla om nationens utveckling, och begrepp som 'vi', 'det här', 'vår' och 'oss', blir nationella symboler.<sup>50</sup>

I ett lärobokssammanhang blir idén om vardaglig nationalism extra intressant eftersom läroböcker ofta tilltalar eleven genom en författarröst för att skapa ett band mellan författare och läsare.<sup>51</sup> I läroböcker används därför ofta uttryck som just 'vi', 'vår' och 'oss' för att skapa en relation men också för att binda samman en gemenskap.

## **Skolformerna folkskola/grundskola**

Folkskola och senare grundskola är den skola som är tänkt att möta alla barn i nationen.<sup>52</sup> Undervisning i folk- och grundskola motsvarar statens minimikrav och det staten önskar att deras befolkning bör veta och kunna om sitt eget land, om grannländerna och världen. Därför utgör folk- och grundskolan ett intressant studieobjekt.

I och med 1842 års svenska folkskolestadga tog staten ansvar för folkets skolgång. Dock dröjde det bortåt 25 år innan folkskolan accepterades som

---

<sup>49</sup> Billig (1995) s. 37-38, 66, 93-94, 174-175.

<sup>50</sup> Billig (1995) s. 70-71, 94.

<sup>51</sup> Fenomenet är en lingvistisk metod av interpersonell metafunktion, vilken syftar till att skapa en relation mellan läroboksförfattaren och läsaren för att skapa intresse och mening. (Selander (2011) s. 66-71).

<sup>52</sup> I alla fall sedan grundskolans tid. På folkskolan handlade det om att utbilda de som annars skulle vara helt utan skolgång.

en viktig nationell fråga även av befolkningen.<sup>53</sup> Sedan 1860-talet har både svensk och finländsk folkskola formats genom flera olika slags läroplaner och även genomgått förändringar och omstruktureringar i såväl innehåll som antal årskurser.

Motiven bakom grundandet av folkskolorna i Europa har diskuterats, och så även i Sverige och Finland. Enligt en tolkning av svenska folkskolans införande, var det ett sätt för överklassen att få disciplin och social kontroll över underklassen, vilken ökade i antal. Överklassen ansågs vara orolig för framtida social oro och eventuella uppror. Enligt en annan tolkning var folkskolans införande en metod för att skapa allmänbildade medborgare till ett samhälle där det skulle komma att krävas kunskaper om konstitution och lagar inför en kommande vidgad rösträtt.<sup>54</sup> Ett tredje synsätt är att det vid övergången från ett jordbrukssamhälle, där kunskapsöverföringen skett i hemmet med imitationsinlärning över generationer, till ett industrisamhälle, där såväl arbetsuppgifter, arbetsplats och arbetstid var reglerad av andra än hemmet, uppkom ett behov av en statlig inrättning där barn kunde fostras, bildas och förvaras då föräldrarnas var på arbetet.<sup>55</sup> Skolan kan betraktas som ett exempel på en institution där särskilda önskade värden kan kopplas till fostran,<sup>56</sup> även om fostran senare byts mot utveckling.<sup>57</sup>

Även Finland har genomgått en liknande utveckling med grundandet av folkskolan 1866, och senare med läroplikt från 1921, och omstrukturering till grundskola 1970.<sup>58</sup> I Finland fanns också flera motiv till folkskolans inrättande. Ett av motiven anses vara ett försök till att möta den reformiver som rådde i mitten av 1850-talet. Folkskolans inrättande skulle vara ett sätt att blidka underklassen så de kände sig tillgodosedda och inte krävde andra, mer omvälvande, reformer. Ett annat motiv vara att höja medborgarnas

---

<sup>53</sup> Lindmark (2004) s. 100-101.

<sup>54</sup> Edgren (2011) s. 104-105.

<sup>55</sup> Berg (1992) s. 46-47.

<sup>56</sup> Berg (1992) s. 59.

<sup>57</sup> Gunilla Svingby skriver att en av de stora skillnaderna mellan Lgr62 och Lgr69 var det nya språkbruket, exempelvis byts begreppet fostran ut mot utveckling (Svingby (1978) s. 200).

<sup>58</sup> Andersson (1979) s. 34-35.

allmänbildning för att kunna styra befolkningen mot mer nationella, demokratiska och sociala mål i syfte att stimulera ekonomin. Ryssland ställde sig positiva till Storfurstendömets folkskolereform och såg folkskolan som ett sätt att styra Finland mer mot Ryssland genom russifiering, och att fjärma landet från skandinavistiska strömningar som var vanliga för tiden.<sup>59</sup> Ett tredje motiv var att genom skolsystemet skapa en nationell identitet hos befolkningen.<sup>60</sup>

Övergången från agrarsamhälle till industrisamhälle utvecklade en massnationalism i Finland, i vilken utbildning blev kännetecknet. Den tidigare socialisationen och reproduktionen av kunskaper och värderingar på by- och familjenivå var inte längre möjlig och inte heller tillräcklig, vilket innebar att det utvecklades en institutionell statlig produktion av kunskap och värden.<sup>61</sup> I proposition för 1918 års lantdag motiverades senare också den allmänna folkskolan med att ”[...]Finlands folk kunde inte kräva en plats bland kulturfolken om inte folkskolan blev allmän”.<sup>62</sup> Folkskolan i Finland initierades och genomfördes av makthavarna, den var inte efterfrågad av befolkningen.<sup>63</sup>

Grundskolans införande, 1962 i Sverige respektive 1970 i Finland, föregicks av decenniers debatter och diskussioner. I Sverige initierades debatten genom den så kallade *Bottenskolereformen* redan runt sekelskiftet 1900. Idén var att ena skolformerna folkskola och realskola för att inte särskilja vilken utbildning de olika samhällsklasserna skulle erhålla.<sup>64</sup> Införandet av nioårig grundskola för alla elever oavsett bakgrund beslutades av riksdagen 1950 och infördes från 1962 i Sverige.<sup>65</sup>

I Finland fördes en utbildningspolitisk debatt på 1950-talet rörande offentlig grundskola för alla. Tanken hade initierats på 1920-talet. 1950-talets debattörer menade att det var tydligt att Finland behövde en bättre

---

<sup>59</sup> Andersson (1979) s. 34-35.

<sup>60</sup> Tani (2004) s. 7.

<sup>61</sup> Hansén (1988) s. 67.

<sup>62</sup> prop 13, 1918 års Lantdag, ur Cavonius (1978) s. 15.

<sup>63</sup> Hansén (1988) s. 75.

<sup>64</sup> Richardsson (2010) s. 99-100.

<sup>65</sup> Edgren (2011) s. 113-114.

utbildad befolkning för att kunna erkännas som en av västvärldens demokratier.<sup>66</sup> Lika möjligheter till utbildning har sedan dess varit en viktig faktor i de nordiska välfärdsstaterna.<sup>67</sup>

### **Läroplaners och läroböckers funktion i en nationell skolkontext**

Läroplaner styr vilken kunskap en nations befolkning anses behöva, vilket gör dem föränderliga över tid och de uppdateras vid behov. Gemensamt för läroplaner världen över är att de är specifikt nationella och beskriver det egna landets intention med undervisningen. Läroplaner är en politisk kompromiss, och är tolkningsbara för läsarna. Läroplaners tolkningsutrymme förändras över tid och ser olika ut under dess giltighetstid.<sup>68</sup> Läroplaner utgör visserligen ramen för läroboksinnehållet, men läroböcker påverkas också av attityder och aktuella debatter vilket inverkar på tolkningen av läroplanen och vad som de facto kommer att skrivas i boken.<sup>69</sup> Läroböcker är också det läromedel som brukats genom hela folk- och grundskolans historia i de två nationella kontexterna, där de använts som hjälpmedel att utbilda eleverna och uppnå läroplanernas mål.

Läroböcker är påverkade av, men påverkar också själva, samhället där de författats och brukas i.<sup>70</sup> De innehar också funktionen av att utveckla kunskaper och färdigheter i ämnet, men också att befästa identiteter och legitimerade maktförhållanden i samhället.<sup>71</sup> Läroböcker är därmed adekvat källmaterial för studier med syftet att få veta något om olika samhällskontexters värderingar, kulturell kunskapssyn, tolkningar av utbildningens intentioner och pedagogisk grundsyn. Genom läroböcker får vi veta mycket om samhället de skrevs i. De betraktas i denna studie som samtidsdokument över den tid i vilken de författades.

---

<sup>66</sup> Sahlberg (2012) s. 47.

<sup>67</sup> Sahlberg (2012) s. 78, 82.

<sup>68</sup> Englund (1997) s. 132.

<sup>69</sup> Se bland andra Englund (2005) s. 132, Selander (2011) s. 68.

<sup>70</sup> Se bland annat Ammert (2011) s. 28-34, Karlsson (2011) s. 52, Ammert (2009) s. 295-299.

<sup>71</sup> Ammert (2011) s. 33.

## Historia, geografi och samhällslära/ samhällskunskap

Att just skolämnena historia, geografi och samhällskunskap/samhällslära studeras beror på att det är nationernas bild av sig själv och sin omgivning som undersöks. Ämnena bidrar med en slags omvärldskunskap, där historia inledningsvis var ett moralstärkande ämne och där eleverna skulle lära sig om det förflutnas hjältar för att få vägledning i moral, men också att känna kärlek till sin nation.<sup>72</sup> Geografiämnet var från början en integrerad del av historieämnet men kom alltmer att utvecklas till eget ämne. Fokus var på den geografiskt territoriella och kulturella omvärlden, där fosterlandet men så småningom en vidgad horisont mot omvärlden, var central.<sup>73</sup> Samhällskunskapen och samhällsläran har sitt ursprung i ämnet medborgarkunskap, som också var en integrerad del av historieämnet men blev senare också ett eget skolämne. Ämnets fokus är den sociala omvärlden och samtiden.<sup>74</sup> Tillsammans utgör dessa ämnen en grund för vad avhandlingen ämnar undersöka, nämligen vilka föreställda gemenskaper som påbjuds i läroboksbeskrivningarna rörande svenskt och finskt, gemensam och sammanlänkad historia. Detta har utgjort grunden för urvalet av skolämnena.

### Historia

När folkskolan grundades i Sverige ansågs historieämnet viktigt på grund av sin roll som moraluppfostrande skolämne. Man ansåg att ämnet satte eleven i kontakt med förebilder genom historien som de kunde ta lärdom av. Eleverna kunde låta sig avskräckas av historiens brottslingar samtidigt som de kunde inspireras av dess hjältar. Fosterlandskärleken var ett viktigt inslag, men ibland rådde en viss konflikt mellan den och den historiska objektiviteten. I de flesta fall sågs dock objektivitet och nationell prägel som fullt förenliga.<sup>75</sup> När de nationella myterna integrerades och blev en del av skolans historieämne var syftet att skapa legitimitet och värde till nationen.<sup>76</sup> Myter kunde lyfta fram moralen i historieämnet på intresseväckande sätt, ansåg man.<sup>77</sup>

---

<sup>72</sup> Andolf (1972) s. 22-23, 62, 284-287.

<sup>73</sup> Peterson (1971) s. 4-10.

<sup>74</sup> Landahl (2015) s. 31, Larsson (2011) s. 249.

<sup>75</sup> Andolf (1972) s. 22-23, 62, 284-287.

<sup>76</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 37, Andersson (1979) s. 95.

<sup>77</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 28.

Även i Finland var historieämnet ett viktigt ämne i folkskolan, men av lite andra grundorsaker. I Finland kom historien att spela en viktig roll i sökandet efter en finsk historia för att kunna hävda sin självständighet.<sup>78</sup> Efter delningen av Kungariket Sverige var Finlands och Sveriges historia identisk, vilket sågs som problematiskt från nationellt finländsk håll.<sup>79</sup> Nationsbyggandet i Finland kom därför dels att handla om en språkkonflikt mellan det svenska och det finska språket, dels om en kamp om Finlands historia.<sup>80</sup> I den kulturella omvandlingsperiod som inleddes på 1870-talet kom historieämnet och perspektiven på historien att spela en viktig roll. Håkan Andersson som studerat perioden menar att det var först på 1870-talet som man vågade ha en helhetsuppfattning om tillvaron. Historien sågs inte bara som det som varit, utan också som en del av nuet och framtiden. Att ha en bild av det som varit, skulle kunna ge tyngd åt nuet och också framtiden. Därigenom kan 1800-talets Finland beskrivas som historiens och historieundervisningens århundrade. I processen att tolka och skriva den nationella tolkningen av det förflutna kom folkskolan och läroverken att bli betydelsefulla.<sup>81</sup>

Vid grundskolans införande i Sverige på 1960-talet fick historieämnet konkurrens av det nya skolämnet samhällskunskap som värdeöverförande skolämne. Objektivitetskrav i historieämnet betonades och den politiska historien fick lämna plats åt mer social och kulturell historia.<sup>82</sup> Genom Lgr 80 slogs också historieämnet samman med religionskunskap, geografi och samhällskunskap som ett block av samhällsorienterande ämnen, förkortat SO.<sup>83</sup> Detta kvarstod till Lpo 94 när ämnena återigen skildes åt och blev enskilda ämnen.<sup>84</sup> Sedan 2011 finns en stofttäthet och en relativt stark detaljstyrning av historieämnet.

Grundskolan inrättades 1970 i Finland och dess läroplaner visar upp en tradition av omgivningslära och medborgarfärdighet i de lägre åldrarna, men övergår till skolämnet historia, eller *historia med samhällslära* i

---

<sup>78</sup> Andersson (1979) s. 54-55.

<sup>79</sup> Holmén (2011) s. 202.

<sup>80</sup> Engman (1999) s. 167.

<sup>81</sup> Andersson (1979) s. 279.

<sup>82</sup> Englund (1986b) s. 371.

<sup>83</sup> Larsson (2011) s. 252.

<sup>84</sup> Richardsson (2010) s. 186.

läroplanerna från 1970, 1985 och 1994.<sup>85</sup> Först i 2014 års läroplan blir historia och samhällslära två separata ämnen.<sup>86</sup>

## Geografi

I folkskolan i Sverige infördes geografi som en del av skolämnet historia redan från starten 1842, men i praktiken förekom inledningsvis ingen regelbunden undervisning.<sup>87</sup> Geografiundervisningens fokus under 1800-talet var fosterlandets geografi, men gick succesivt mot att vidga elevernas horisont utanför fäderneslandet. I 1955 års undervisningsplan står att undervisningen ska bedrivas så eleven bidrar till att skapa en ”[...]på faktisk kunskap grundad förståelse för andra folk och därigenom underlätta kontakten med dem.”<sup>88</sup> Lgr 62 betonar att studier i ämnet bör utformas så att de visar hur människor runt om i världen utformar sina levnadsförhållanden under skiftande villkor, och hur de utnyttjar och utvecklar jordens resurser för sina ekonomiska, sociala och politiska behov.<sup>89</sup> I Lgr 69 utvecklas detta med internationella frågor. Lgr 80, slår samman de samhällsorienterande ämnena till ett blockämne, SO, med fem relaterade temaområden.<sup>90</sup> I Lpo 94 betonas internationella samarbeten, globala sammanhang och kulturell mångfald,<sup>91</sup> samt delar upp SO i fyra fristående ämnen igen.

I Finland infördes geografi som ämne inom historieämnet, och geografi undervisades i de lägre klasserna i folkskolan, liksom i Sverige. Vid sekelskiftet utvecklades synen på geografiämnet som en viktig del av skapandet av en nationell identitet och det fick succesivt mer plats i folkskolan som ett prioriterat ämne i den allmänna utbildningen. Under 1900-talet kopplades

---

<sup>85</sup> Grundskolans läroplanskommitté (1970b) s. 119-133, 128-153, 184-200, Skolstyrelsen (1987) s. 34-37, 122-123, 132, 158-159, 313, Utbildningsstyrelsen (1995) s. 80-82, 97.

<sup>86</sup> Utbildningsstyrelsen (2015) s. 98, 239-246, 256-262, 416-419, 419-422.

<sup>87</sup> Peterson (1971) s. 9.

<sup>88</sup> Peterson (1971) s. 8.

<sup>89</sup> Kungliga skolöverstyrelsen (1962) s. 263.

<sup>90</sup> Läroplanens fem teman: *Människan, Människans omgivning, Människans verksamhet: tidsperspektivet, Människans frågor inför livet och tillvaron: Religionskunskap*, samt *Människans verksamhet: samhällsperspektivet* (Skolöverstyrelsen (1980) s. 119-128).

<sup>91</sup> Utbildningsdepartementet (1994a) s. 5-7.

geografi samman med naturhistoria, vilket idag utvecklats mot biologi, och lärarutbildningen undervisade dessa två ämnen tillsammans.<sup>92</sup> Under 1950- och 1960-talet nådde den anglo-amerikanska diskussionen om 'den gamla' och 'den nya' geografin Finland. Finland anammade delar av den nya geografin och valde bort den tyska mer disciplinära geografin.<sup>93</sup> När grundskolereformen genomfördes i Finland 1970 blev miljöstudier introducerat med större fokus mot socialt beteende och geografiinnehållet blev totalt sett förändrat och minskat.<sup>94</sup> I och med det nationella ramverket från 1994 slogs också flera ämnen samma till 'Miljö- och naturstudier', vilket innehöll ämnena biologi, geografi, kemi, fysik och samhällslära.<sup>95</sup>

### **Samhällskunskap och samhällslära**

Samhällskunskap och samhällslära är relativt unga som skolämnen och infördes i grundskolan under andra halvan av 1900-talet. Sedan dess har ämnenas innehåll förändrats flera gånger,<sup>96</sup> vilket kan bero på att skolämnet saknar ämnesmotsvarighet på universitetsnivå. Samhällskunskap/ samhällslära kan sägas vara en blandning av flera samhällsvetenskapliga discipliner. I Sverige har det även medfört svårigheter vid skapandet av lärarutbildning i samhällskunskap med tydligt stöd från de vetenskapliga disciplinerna.<sup>97</sup>

Även om samhällskunskap i sig är ett grundskoleämne i Sverige, fanns andra ämnen med samma roll redan i folkskolan. Exempelvis infördes hembygds-kunskap för de lägre folkskoleåldrarna och medborgarkunskap för folkskolans fortsättningsskola redan vid 1919 års undervisningsplan.<sup>98</sup> Medborgarkunskapens innehåll syftade till att utveckla elevers förståelse för den egna rollen i samhället samt att förstå hur eleverna själva kunde agera inom samhället. Detta var tidigare förbehållet kristendomsämnet.<sup>99</sup> Medborgarkunskapsämnets tillkomst 1919 och separationen från kristendoms-kunskapen, har sin bakgrund i att förutsättningarna till vilka som kunde

---

<sup>92</sup> Kaivola & Rikkinen (2007) s. 316.

<sup>93</sup> Kaivola & Rikkinen (2007) s. 317.

<sup>94</sup> Kaivola & Rikkinen (2007) s. 318.

<sup>95</sup> Kaivola & Rikkinen (2007) s. 323.

<sup>96</sup> Larsson (2011) s. 249.

<sup>97</sup> Larsson (2011) s. 254-255.

<sup>98</sup> Landahl (2015) s. 31.

<sup>99</sup> Larsson (2011) s. 249.

påverka förändrades i och med att rösträtten vidgades vid demokratins utveckling i början av 1900-talet. Detta innebar att medborgarfostran och undervisning om samhället genomgick en förändring. Den medborgarfostran som ingick i kristendomsämnet var inriktad mot underdånighet mot såväl kyrka och stat. Medborgarkunskap syftade istället till att skapa medborgare som klarade att möta det nya demokratiska samhället.<sup>100</sup> När medborgarkunskap infördes i fortsättningskolan var det första gången som de bredare folklagen erbjöds medborgarutbildning i ett specifikt ämne.<sup>101</sup>

Vid arbetet om en ny gemensam grundskola på 1940-talet diskuterades en sammanslagning av ämnena hembygdskunskap och medborgarkunskap till ett nytt skolämne: samhällskunskap. Ett av motiven var att om den nya grundskolan skulle vara lika för alla, borde också skolämnena vara det. Ett demokratifrämjande ämne som samhällskunskap var därför önskvärt. Idén om samhällskunskapsämnet handlade om både innehåll och arbetsmetoder. Eleverna skulle genom undervisning i samhällskunskap undervisas *om* demokratiska samhällen, men också genom demokratiska arbetssätt i samhällskunskap kunna tränas *till* demokrati.<sup>102</sup> Eftersom ämnet samhällskunskap skulle bli ett nytt ämne kunde innehållet också helt anpassas efter vad som ansågs passa in i det. Det övergripande temat i innehållet har sedan varit tydligt moraliskt sedan införandet.<sup>103</sup> Redan under försöksverksamheten för den nioåriga gemensamma grundskolan tilldelades ämnet en central roll som värdeförmedlare av ett medborgarideal.<sup>104</sup>

Under 1950-talet uttryckte skolkommissionen att skolan skulle förmedla värden grundat på livsformen demokrati och en nationell gemenskap, något som sedan är tydligt i Lgr 62. I SIL 1984:1 finns exempel på hur läromedel anammat detta och förmedlar "[...]en 'känsla' av och förståelse för den samhälleliga gemenskapen".<sup>105</sup> När samhällskunskap infördes i 1962 års läroplan låg fokus mer på innehåll än på de arbetsmetoder som diskuterats inför ämnets införande. Undervisningen handlade således mest om ämnets

---

<sup>100</sup> Larsson (2011) s. 249.

<sup>101</sup> Statens Institut för Läromedel, SIL (1984) s. 95-96.

<sup>102</sup> Larsson (2011) s. 251.

<sup>103</sup> Landahl (2015) s. 31.

<sup>104</sup> Englund (1986b) s. 370.

<sup>105</sup> SIL 1984:1 (1984) s. 101-103, citatet är från s. 103.

innehåll, och inte arbetssätt, trots tidigare debatt och motiv till ämnet.<sup>106</sup> Ämnet tillskrevs en positiv värdering i läroböckerna och många samhällskunskapsläroböcker framhöll att samhället var en gemenskap. Detta sätt att introducera ämnet indikerar att samhället inte skulle betraktas som ett neutralt objekt, samt att eleverna skulle utveckla positiva känslor till samhället i sig. Vidare beskrevs sociala problem som något som berodde på individers dåliga karaktär, vilket innebar att bilden av det välfungerande samhället inte utmanades. Detta tillsammans med att de moraliska normer som läroböckerna i samhällskunskap förmedlade beskrevs som självklara, gjorde att ämnet och innehållet blev svårt att ifrågasätta.<sup>107</sup>

När Lgr 80 implementerades i svensk grundskola integrerades samhällskunskap med historia, geografi och religionskunskap under ämnesblocket samhällsorienterande ämnen: SO och ämnena skulle läsas tematiskt. Detta ändrades i och med nästa läroplan, Lpo 94, och samhällskunskapens uppgift uttrycktes återigen vara att förbereda elever för framtiden samt att förmedla grundläggande demokratiska värden. Eleven skulle också enligt Lpo 94 kunna reflektera över och ta ställning till nationella och internationella frågor.<sup>108</sup> Ämnets syfte är att eleverna ska utveckla kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra.<sup>109</sup>

Det finländska skolämnet samhällslära har sitt ursprung i 1927 års läroplan, där ämnet hembygds kunskap antogs i grundläggande utbildning och ämnet samhällslära blev ett valbart ämne i fortsättningsundervisningen. Förslaget på lärokurs riktades mot en rural befolkning och fokuserade på lagar i ämnesområden som: de unga, familjen, arbetaren och jordägaren, samt Finlands näringsliv, kommun, församling, stat och ett antal samhällsfrågor som exempelvis bostad, emigration, fred och nationernas förbund.<sup>110</sup>

I läroplanen från 1952 står i inledningen att "[...]skolans uppgift är att fostra medborgare för framtidens samhälle,"<sup>111</sup> och ämnet omgivningslära finns redan för lågstadiet. För mellanstadiet skulle differentiering av omgivningslära göras och undervisningen skulle ske i geografi, naturkunnighet

---

<sup>106</sup> Larsson (2011) s. 251.

<sup>107</sup> Landahl (2015) s. 31-34.

<sup>108</sup> Larsson 2011 s. 253.

<sup>109</sup> Skolverket (2011) s. 199-204.

<sup>110</sup> Folkskolans läroplanskommitté (1927) s. 102, 110-119, 219-221.

<sup>111</sup> Folkskolans läroplanskommitté (1952) s. 11.

och historia. Historia skrevs fram som 'historia och samhällslära', men vid beskrivningen av läroämnena skrevs samhällslära ut och beskrevs som eget läroämne med det särskilda målet att hjälpa elever att bilda sig en uppfattning om livet i samtiden, samt att genomföra det genom att sammanbinda det förgångna med nutiden.<sup>112</sup>

Vid grundskolans bildande, i grundskolans första läroplan från 1970 betonas alla människors lika värde. Ett annat fokus var bevarandet av förutsättningarna till liv på jordklotet. Där står också att likheter, snarare än olikheter, människor emellan, bör utgöra beskrivningar av andra kulturer, detta för att skapa förutsättningar för internationell förståelse och fred.<sup>113</sup> Ämnena omgivningslära, medborgarfärdighet, men också samhällslära, dock fortfarande i historieämnet, ingår i läroplanen.<sup>114</sup> Sammanslagningen av historia och samhällslära finns kvar i läroplanen för 1985, men denna läroplan är även fokuserad på internationellt samarbete och fred, samt jämställdhet mellan könen.<sup>115</sup>

1994 års läroplan inleds med en skrivning om hur statliga, politiska och ekonomiska system förändrats de senare åren och att en internationalisering pågår, vilket föranlett den nya läroplanen. Läroplanen är tematiskt upplagd och historia och samhällslära är fortfarande ett gemensamt ämne, men med olika mål.<sup>116</sup> I läroplanen från 2014 separeras ämnena från varandra från årskurs 3. Målet med samhällslära är:

[...]Uppdraget i undervisningen i samhällslära är att stödja elevernas utveckling till aktiva, ansvarsfulla och företagsamma medborgare. Eleverna ska vägledas att iaktta demokratiska värden och principer i ett pluralistiskt samhälle som har förståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter.<sup>117</sup>

Samhällsläran har med andra ord en relativt lång historia i det finländska skolsystemet, men har inte funnits som eget läroämne mer än i några få år.

---

<sup>112</sup> Folkskolans läroplanskommitté (1952) s. 86-87, 117-125.

<sup>113</sup> Grundskolans läroplanskommitté (1970a) s. 38-40.

<sup>114</sup> Grundskolans läroplanskommitté (1970b) s. 119-133, 138-153, 184-200.

<sup>115</sup> Skolstyrelsen (1987) s. 14-16, 33-37.

<sup>116</sup> Utbildningsstyrelsen (1995) s. 8-9, 97.

<sup>117</sup> Utbildningsstyrelsen (2015) s. 260, 419 (citatet står i läroplanen utskrivet både vid målen för åk 3-6 och åk 7-9).

## Läroböcker som huvudkälla

Läroboken är det läromedel som under hela den undersökta perioden funnits till stöd för läraren i undervisningen, vilket gör läroboken till ett viktigt tidsdokument. Läroboken är dock inget modernt fenomen som uppkom i och med den allmänna folkskolan, utan har funnits sedan 1500-talet. I och med att det allmänna folkskolan utvecklades på 1800-talet blev de emellertid en allt viktigare genre. Det som var nytt med 1800-talets läroböcker var att de var skapade för att utbilda folket. Fram till andra världskriget författades läroböcker främst av dominerande intellektuella och forskare, där ämnet var överordnat den pedagogiska framställningen. Vid tiden för andra världskriget förändrades detta till att fler lärare än forskare författade läroböcker. Samtidigt med detta skifte sker en nedgång i lärobokens status.<sup>118</sup> Med det inte sagt att läroböckerna blivit sämre, snarare handlar det om vem som har makten att värdera status.

Lärobokens dominans och styrande effekt över undervisningen var under folkskolans tid självklar och önskvärd. Vid övergången till grundskola på 1960-talet ansågs det däremot vara problematiskt att läroböcker styrde och 'konserverade' undervisningsunderhållet, detta främst eftersom den nya obligatoriska skolan skulle vara något annat än folkskola och realskola, med såväl nytt innehåll som nya metoder. Diskussionen om lärobokens innehåll var därmed inledd.<sup>119</sup>

Läroböckernas kunskapsinnehåll, tolkningar och kunskapsförmedling har varierat utifrån sin tolkare (författare) och utifrån läroplanerna i sig, vilket gör att vi kan fråga oss vilka och vilkas berättelser som förmedlats i läroböckerna över tid. Klas-Göran Karlsson uttrycker att:

[...]I läroboken talar ett samhälle eller en statsmakt om vilken kunskap och vilka värderingar som är värda att förmedla vidare till och inympa i ett uppväxande släkte. Uttalat skvallrar samma lärobok då även om vad som inte anses angeläget att lära ut.<sup>120</sup>

Karlsson menar således att nationalstaten genom läroboken förmedlar vilka värderingar och vilken kunskap den yngre generationen bör ha med sig inför framtiden. Avsaknad av vissa teman eller moment kan tolkas som

---

<sup>118</sup> Selander (1992) s. 106-107.

<sup>119</sup> Svingby (1982) s. 166-167.

<sup>120</sup> Karlsson (2011) s. 49.

kunskap som inte kommer att behövas av medborgarna i den framtida nationen. Läroboksinnehållet kan således spegla hur samtiden föreställde sig att framtiden skulle komma att se ut.<sup>121</sup> Skolkunskaperna är därigenom socialt och historiskt bestämda produkter,<sup>122</sup> vilket innebär att läroplaner och läromedel kan lära oss om det samhälle i vilka de skapats. Samtidigt borde föreställningen om framtiden föränletts av en diskurs i samtiden där förhandling om innehållet förekommit. Lärobokens berättelse om framtiden och innehållsliga kunskaper borde därigenom representera en mittfåra i den dåtida diskursen och kontexten. Läroböckerna kan därmed inte studeras enbart textanalytiskt eftersom de är skrivna av författare vilka varit påverkade av sin kontext. Även om författaren ansvarar för text, måste hänsyn tas till omkringliggande kontext.<sup>123</sup>

Flera studier visar på lärobokens dominerande ställning vid undervisning,<sup>124</sup> till exempel menade lärare att de under Lgr 80 planerade sin undervisning utifrån läroboken, inte läroplanen.<sup>125</sup> Samtidigt visar annan forskning att läroboken alltmer har förlorat sin ställning som dominerande läromedel i skolan. Lärobokens roll har förändrats över tid och är inte längre oemotsagd. Dessutom har läroboken blivit utmanad av andra läromedel och medier som bilder, filmer och skönlitteratur, men också av egenproducerat läromateriel.<sup>126</sup> Läroböcker används allt mindre än tidigare, vilket kan bero på att elevers läsförståelse inverkar på lärarnas val av undervisningsmateriel. Läroböcker uppfattas allt oftare som för svårlästa för eleverna eftersom deras begrepps- och läsförståelse försämrats de senaste åren. Detta är något som i hög grad påverkar vilket läromedel eller media som lärarna väljer som bas för sin undervisning.<sup>127</sup>

---

<sup>121</sup> Karlsson (2011) s. 45-49.

<sup>122</sup> Englund (1988) s. 77.

<sup>123</sup> Nordgren (2011) s. 141.

<sup>124</sup> Att läroböckerna haft en dominerande ställning beskrivs bland annat av Børre (1993) s. 177. Se även resonemang av Svingby (1978), Tingsten, (1969), Långström (1997), Hartsmar (2001), B. Englund (2011), Karlsson (2011). Till exempel uppmanade grundskolans första läroplaner lärare: [...]att planmässigt utnyttja olika läromedel i undervisningen (Svingby (1978) s. 199).

<sup>125</sup> Kilborn (1982) s. 107-110.

<sup>126</sup> Jarhall (2012) s. 174.

<sup>127</sup> Norlander (2016) s. 114-115.

I Finland har läroboken en starkare och mer dominerande roll. Där betraktas den ofta som just den officiella tolkningen av statens nationella läroplansram. Eftersom läroplanen i Finland är mindre styrande, snarare ett ramverk än en detaljplan, författar den lokala nivån sin egen läroplan. I det arbetet har läroboken fått en stark roll. Tidigare forskning visar att områden som inte finns i läroboken ofta missas i den lokala läroplanen.<sup>128</sup>

Oavsett huruvida läroboken har en dominerande ställning eller inte, är läroboken som läromedel ändå intressant att studera. Då den använts under hela perioden i båda länderna. Fokus i denna läroboksstudie ligger på vad de kan ha förmedlat till elever under 150 år i två kontexter. Vad andra läromedel eller vad enskilda lärare tagit in i sin undervisning studeras inte.

Läroboken har genom sin användningshistoria i flera fall angett normen för vad som varit värt att veta och har därmed också satt gränser för vad som skulle läras in till examinationerna. Under lång tid utgjorde läroboken den viktigaste fakta- och informationskällan för eleverna. Den utgjorde både faktastoffet och det som skapade strukturen för hur fakta skulle sorteras och bearbetas för att bli kunskaper.<sup>129</sup> Att läroböcker ansetts viktiga i folk- och grundskolan kan illustreras genom det statliga intresset vilket ledde till att finlandssvenska läroböcker förhandsgranskades åren 1872 till 1992 och de svenska mellan 1938 och 1983.<sup>130</sup>

I läroböcker möter elever andra människors erfarenheter och ges därmed möjlighet att skapa mening ur dessa erfarenheter genom att anamma och lära av dem.<sup>131</sup> Ovanstående resonemang och tankar ger läroboken en ytterligare aspekt där läsarens inre påverkas av hur olika skeenden framställs i läroböcker.

---

<sup>128</sup> Tani (2014) s. 99.

<sup>129</sup> Selander (1992) s. 101.

<sup>130</sup> Statens läroboksnämnd förhandsgranskade alla Sveriges läroböcker i folk- och grundskola mellan åren 1938 – 1974, därefter togs granskningen över av en nämnd inom Skolöverstyrelsen som stod för granskningen fram till 1983. Därefter fasades granskningen ut och den sista granskningen genomfördes 1991. (Richardsson (2010), s. 160, Johnsson Harrie (2009) s. 11.

<sup>131</sup> B. Englund (2011) s. 279-280.

## Urval av källor

Studiens källmaterialinsamling kan delas in i två faser, en med mål licentiatavhandling och en med mål doktorsavhandling. Insamling av läroböckskällor har därför skett i två olika sammanhang, och läroböckernas tidsmässiga fördelning har också föranlett något olika metoder för insamling. Åren 1866 – 1939 ingår enbart ämnet historia och geografi, då det under denna period inte fanns något uttalat ämne i samhällslära eller samhällskunskap. Under perioden 1940 – 2016 har läroböcker i samhällskunskap och samhällslära tagits in i studien.<sup>132</sup> Det gör att antalet läroböcker i samhällskunskap/samhällslära är betydligt färre än läroböckerna i historia och geografi.

Totalt ingår 276 läroböcker i studien, 119 finlandssvenska och 157 rikssvenska. Den inre fördelningen av finlandssvenska läroböcker är 54 historieläroböcker, 50 geografiläroböcker och 17 läroböcker i samhällslära. Från den svenska kontexten ingår 77 historieläroböcker, 66 läroböcker i geografi och 23 samhällskunskapsläroböcker. För den uppmärksamme går inte dessa siffror ihop med totalsumman. Det beror på att två finlandssvenska och en svensk bok är läroböcker i både historia och geografi,<sup>133</sup> samt att fyra läroböcker i det svenska materialet är SO eller OÄ-läroböcker och innefattar således alla tre ämnena.<sup>134</sup> Summeras alla böcker blir det totala antalet läroböcker alltså 286, men det är 276 faktiska böcker som studerats. I analysen av dem betraktas de som separata böcker i respektive ämne. Kronologiska tabeller över studiens källor finns i avhandlingens bilagor.

---

<sup>132</sup> Inledningsvis finns läroböckerna i samhällskunskap/samhällslära i studien under ämnesnamnen medborgarkunskap eller medborgarfärdighet, men från 1950-talet blir ämnet ett eget i både Sverige och Finland.

<sup>133</sup> Bland de finlandssvenska läroböckerna ingår en bok som både är en bok i historia och i geografi: Pütz (1866) och Hallstén (1874), bland de svenska läroböckerna är en bok i både historie- och geografilärobok: Pettersson (1871).

<sup>134</sup> OÄ/SO-läroböcker i det svenska materialet och innefattar alltså studiens alla tre läroämnen: *Bergvalls läroböcker* (1964) skrivna av Holdar m.fl, samt Natur & Kulturs SOL 3000-serie: Horisont 7 (2002), Horisont 8 (2002) och Horisont 9 (2004) med inblandning av många olika författare.

## **Urval och tillvägagångssätt vid läroboksinsamling och analys**

Läroböckerna har i båda länderna valts ut och samlats in utifrån principen om första tillgängliga utgåva. Dock har vissa undantag fått göras i det svenska materialet, då det är alltför omfattande. Svenska läroböcker har därför i vissa fall valts utifrån tillgänglighet vid Kungliga Biblioteket och Umeå universitetsbibliotek, även om läroböcker också har fjärrlånats. En spridning mellan olika förlag har också vägts in i urvalet av svenska läroböcker, främst efter 1940.

Finlandssvenska läroböcker har sökts via Melinda och Fennica. Dessa har fjärrlånats till Sverige och har lästs på plats på biblioteket eller lånats, beroende på utlånande biblioteks regler. Även Finlands nationalbibliotek i Helsingfors och Helsingfors universitetsbibliotek har besökts under källinsamlingen. För Finland har alla identifierade läroböcker tagits in i studien, med undantag av flera tätt utgivna upplagor av samma författare. Då har första och sista tillgängliga upplagan tagits in i studien.

## **Läroböckers omfattning och urval av analyserade textstycken**

Läroböckerna varierar i längd, men omfattar som regel mellan 100 och 350 sidor. I sökandet av fokusområdena har inledningsvis alla läroböcker lästs i sin helhet. Sidor där något explicit rörande svenskt, finländskt, finskt, finlandssvenskt, relationer mellan Sverige och Finland, emigration, samt Norden, nation, nationalism, etnicitet och språktillhörighet uttryckts, har markerats och fotograferats. Dessa fotokopior har sedan legat till grund för överförandet av de textstycken som utgjort analysmaterialet i studien. I genomsnitt har ca 20-50 sidor per bok kopierats. Antalet textstycken är vanskligt att beskriva, då en del är en mening korta, medan andra kan vara upp till sju sidor långa. Istället kan omfattningen beskrivas genom att all analyserad text omfattar ca 150 000 ord. Det finns generellt sett större andel text som rör svensk-finländska förhållanden och relationer i läroböckerna efter 1940. Vad som beskrivs tar sig lite olika uttryck i de olika skolämnenas läroböcker. Historieläroböckernas innehåll vidgas till att inte enbart handla om fäderneslandets historia, geografiläroböckerna beskriver mer ingående de andra nordiska länderna och samhällsböckerna, som i denna studie kommer in vid 1940, fokuserar alltmer under periodens gång på olika internationella samarbeten, först inom Norden men senare också inom Europa och världen.

## **Analys och presentation av källmaterialets innehåll**

Allt läroboksinnehåll har analyserats tematiskt, utifrån beskrivningar av finskt och svenskt, eller för de olika historiska händelserna. I analysen har alla textstycken som berör temat analyserats tillsammans, oavsett om de är svenska eller finlandssvenska, när de författats, eller vilket skolämne det tillhört. I analysen har också alla texter komparerats mellan länderna, över tid och mellan skolämnena för att synliggöra de likheter och särskilja vilka skillnader som finns.<sup>135</sup> Även presentationen av resultatet sker tematiskt.

## **Forskningsetiska avväganden**

Föreliggande avhandlingsstudie behandlar inte känsliga personuppgifter, men forskningsetiska överväganden är ändå viktiga. Läromedelsanalyser kan på pappret tyckas vara etiskt oproblematiska utifrån tanken att källmaterialet är publicerat och offentligtgjort av författarna och förlagen själva. Här vill jag tydliggöra att studien vare sig önskar peka ut läroboksförfattare eller förkasta läroböcker. Läroböcker är viktiga arbetsmaterial, men de behöver granskas och analyseras för att synliggöra de implicita och explicita budskap av påbudna gemenskaper läroböcker förmedlar.

En annan aspekt att beakta är att det i en historisk studie, som i detta fall sträcker sig över nära 150 år (1866 – 2016), har skett både begreppsförskjutningar och påfallande diskurs- och kontextförändringar, vilka måste tas hänsyn till. Vare sig läroböckerna i sig, läroplanerna, samhället i stort eller begreppsbetydelserna är desamma 1866 som 2016, vilket gör det viktigt att betrakta och analysera varje läroboks diskursiva kontext utifrån den stora sociala kontexten. Ramverket, teorin och metoderna presenteras i påföljande kapitel på ett sätt som ska göra studien transparent.

---

<sup>135</sup> Hur analysen genomförts beskrivs utförligare i nästa kapitel, Ramverk, teori och metod.



### 3. Ramverk, teori och metod

Detta kapitel är indelat i tre nivåer. Den övergripande nivån är ramverket, vilket består av läroplansteori och har som syfte att sätta studien i ett större allmänteoretiskt utbildningssammanhang. Den därefter kommande nivån är teorin, historiebruk. Historiebruk hjälper till att förklara vilka implicita gemenskaper som läroböckerna påbjuder. Slutligen, närmast empirin, är analysmetodens textanalytiska del, vilken har som syfte att analysera läroböckerna på en textnära nivå.

#### Ramverk: läroplan eller läroplansteori

Föreliggande avhandling är en läroplansteoretisk läroboksstudie och de studerade läroböckerna betraktas som en central förbindelselänk mellan de aktuella läroplanerna och dess undervisningssammanhang.

Begreppet läroplan används ibland i ganska olika betydelser. Ibland avses dokumentet med de olika ämnesmålen (kursplaner eller *syllabus*), ibland det samlade dokumentet (läroplanen eller *curriculum*) och ibland kontexten runt läroplaners tillkomst och skapande (läroplansteori eller *curriculum theory*).<sup>1</sup> Det senare, läroplansteori innefattar således läroplanen med kursplanerna men även dess skapandefaktorer och det mer kontextuella och organisatoriska utbildningsväsendet, medan läroplanen och kursplanen, är dokumentorienterat och beskriver vilka kunskaper som förmedlas i det faktiska dokumentet. För att förstå läroplanen utifrån läroplansteori måste helheten och omgivande samhällskontext inkluderas. Ulf P Lundgren menar att kontexten runt läroplanen ska förstås utifrån tre nivåer. Den första nivån är en samhällelig utbildningspolitisk nivå (hur kunskaper och värderingar får sin plats i läroplanerna). Den andra är en programmatisk (faktisk läroplan och relationen mellan pedagogiska idéer och utbildningens kontroll).

---

<sup>1</sup> Exempelvis menar Ian Westbury att det finns en skillnad mellan disciplinerna runt läroplanen, det vill säga *didaktik* och *curriculum studies*. Westbury menar att disciplinerna har olika fokus och utgår från olika kontextuella slutsatser. Exempelvis betraktas utbildning som objekt i *curriculum studies* och som subjekt i *didaktik*. Inom tysk utbildningstradition är läroplanen en grund till utläring, en ram där undervisningen i sig är autonom och påverkbar. Inom anglosaxisk tradition, betraktas läroplanen som en manual (Westbury (2000) s. 15-32).

Den tredje är en lokal skol- och klassrumsnivå (hur undervisningsprocessen styrs av den fysiska läroplanen).<sup>2</sup>

I denna studie används läroplansteori som ramverk, alltså enligt den helhet Lundgren talar om, då läroböckernas innehåll ska sättas i ett större sammanhang i sökandet av orsaker till läroplaners innehåll. Dock kommer även läroplanerna i sin snävare definition, det vill säga själva dokumentet med kursplanerna, användas som kontextualiserande material, för att undersöka hur skiftningar i läroböckers innehåll kan härledas till läroplaner eller annan kontext. Föreliggande studie relaterar således till både läroplaner och läroplansteoretiska verktyg, fast på två olika nivåer.

I svensk och finländsk grundskoleläroplanskontext finns en viktig och betydande skillnad. I Sverige finns *en* statlig läroplan som alla skolor i Sverige är skyldiga att följa. I Finland styr staten grunderna i läroplanen centralt, men varje verksam enhet skriver utifrån dessa statliga grunder sina egna läroplaner som sedan används lokalt.<sup>3</sup> Staten skriver således inte läroplanen som i Sverige, utan ett ramverk. Detta utgör en friare regional skola, med vissa regionala skillnader. Exempelvis finns i grunderna för läroplanen ett fokus på omgivningslära eller hembygdskunskap, vilket i finlandssvenska bygder lett till ett större svenskt fokus och i finskspråkiga bygder ett starkare finskt fokus inom ramen för det nationellt finländska.

### **Läroplanskoder och utbildningskonceptioner**

Lundgren menar att inläringen inledningsvis skett genom imitation mellan barn och vuxen, men när barnet behöver kunskaper som inte går att lära genom att imitera uppkommer undervisning som en särskild praktik i ett samhälle. I det läge då reproduktion av kunskap blir produktion av kunskap kan skolan vara tillgänglig för alla samhällsskikt.<sup>4</sup> Med andra ord kan man säga att imitationsinläring övergår till att bli teoretisk och planerad, och vardaglig kunskap blir inlärdd kunskap. Denna kunskapsöverföring gäller inte bara faktakunskaper eller färdigheter, utan även överförandet av ett

---

<sup>2</sup> Wahlström & Sundberg (2015) s. 6.

<sup>3</sup> Den första läroplanen för grundskolan i Finland (1970) var centralstyrd (Elde Mølstad & Hansén 2013) s. 742), därefter har de varit läroplansramverk där den lokala nivån kan påverka och utforma läroplansinnehållet (Kaivola & Rikkinen (2007) s. 320, Tani (2009) s. 7).

<sup>4</sup> Lundgren (2012) s. 52-54.

samhälles kultur och moral.<sup>5</sup> Lundgren menar att varje läroplan därför måste förstås genom samtidens bärande idéer och föreställningar. Utan detta förhållningssätt kan inte läroplaner förstås över tid. Även villkoren för författandet måste tas in i denna förståelse, vilket gör historiska studier av läroplaner viktiga.<sup>6</sup>

När skolor etableras i ett samhälle kommer frågor att ställas om vad som ska läras ut, hur och varför. För att kunna besvara dessa frågor skapas texter om skolans verksamheter på olika nivåer, bland annat läroplaner, vilka idag författas av statliga myndigheter. Innehållet i dessa läroplaner blir knutpunkten där samhällets önskemål skrivs in i skolans verksamhet.<sup>7</sup> Lundgren beskriver dessa dokument som utbildningsscheman där läroplaner, kursplaner och läromedel ingår. Innehållet kodifieras och en så kallad läroplanskod uppkommer.<sup>8</sup> Läroplanskoderna består av ett antal sammanhållande principer som kan delas in i olika innehållsfokus: urvalet av innehållet, organisationen runt detta, men också relationen mellan undervisning och lärande, eller kort sagt, didaktik.<sup>9</sup> Lundgren menar att runt sekelskiftet 1900, då historieundervisningen gick från att återskapa det förflutna till att skapa för framtiden, förändrades också utbildningens syfte till att utbilda barn för att de skulle kunna 'bli någonting'. Utbildningen var inte längre något som enbart var till för de som redan 'hade någonting'.<sup>10</sup>

Den rationella läroplanskoden hade en mer pragmatisk och nyttoinriktad kunskapssyn där kunskapen skulle organiseras utifrån de vetenskapliga disciplinerna,<sup>11</sup> detta till skillnad mot den moraliska läroplanskoden med fokus på Gud och fosterlandet. Lundgren har identifierat fyra läroplanskoder över tid i den svenska utbildningshistorien, vilka både har ifrågasatts och kompletterats av Tomas Englund. De två första, klassisk och realistisk läroplanskod betonade grammatik, logik, respektive matematik och naturvetenskap. De två senare, moralisk och rationell läroplanskod uppkom

---

<sup>5</sup> Lundgren (1984) s. 12-13.

<sup>6</sup> Lundgren (1984) s. 16-17.

<sup>7</sup> Skott (2011) s. 327.

<sup>8</sup> Lundgren (2012) s. 53-54, Englund (2005) s. 101-104, 247-253.

<sup>9</sup> Lundgren (2012) s.46. Lundgren diskuterar också de begrepp som i ovan löptext står inom parentes (Lundgren (1984) s. 14-15).

<sup>10</sup> Lundgren (2012) s. 51-52.

<sup>11</sup> Lundgren (1979) s. 84.

under folkskolans tidigare år med ett skifte dem emellan runt 1919 och betonade läskunnighet, respekt och vördnad för Gud och fosterlandet, samt skiftet från att återskapa det förflutna till att istället skapa framtiden.<sup>12</sup>

Englund argumenterar för att Lundgrens fjärde läroplanskod egentligen mer är en övergångsfas utan de specifika principer som är bärande för en läroplanskod. Englund föreslår istället att en medborgerlig läroplanskod, med fortsatt patriarkala mönster, inleds 1918/1919, där betoningen allt eftersom kom att fokusera på utbildningens betydelse för demokratisk fostran.<sup>13</sup> Inom den medborgerliga läroplanskoden finns skiftningar av patriarkala, rationella och demokratiska aspekter, så kallade konceptioner menar han.<sup>14</sup> Englund har i flera verk resonerat och diskuterat dessa läroplanskoder och utbildningskonceptioner och i skiftningar inom dem.<sup>15</sup> Han menar att folkskolan utgått från en moralisk läroplanskod i sin fostran av underklassen och även den underkastelse gentemot övermakten som fostran präglats av. Han skriver att "[...]den moraliska kod som legat bakom husförhören institutionaliserades till en ny undervisningsform, folkskolan".<sup>16</sup> Englund visar genom citatet att överhet och kyrka genom folkskolan fann en ny arena för moralisk förmedling.

När skolor etableras och kunskapsöverföring ska genomföras, måste såväl faktakunskaper som färdigheter i ett samhälles kultur och moral väljas ut till undervisning.<sup>17</sup> Även sociala värden väljs ut och konstrueras i text för att spridas till befolkningen via skolan. Den moraliska läroplanskoden var dominerande under folkskolans första år, men övergick sedan mot en rationell kod av mer allmänt nyttotänkande i och med industrialiseringens utveckling. Dock var inte enbart det rationella tillräckligt när rösträtten vidgades och en underkastelse mot fosterlandet och skapandet av medborgaren blev viktigare. Den medborgerliga läroplanskoden blev allt mer dominerande under början av 1920-talet, menar Englund.

---

<sup>12</sup> Lundgren (2012) s. 50-52.

<sup>13</sup> Englund (2005) s. 109-129.

<sup>14</sup> Englund (2005) s. 126-129, 249-304.

<sup>15</sup> Englund (1980), (1986a), (1986b), (1988), (2005), (2011), Englund, Forsberg & Sundberg (2012).

<sup>16</sup> Englund (2005) s. 104.

<sup>17</sup> Lundgren (1984) s. 12-13.

Skiftet mellan de olika koderna sker inte som snabba brott, utan är en process för såväl styrdokument, undervisningsmaterial och faktisk undervisning i skolorna. Dessutom skiljer de sig åt beroende på om det är läroverk eller om det är folk/grundskola som studeras. Något generaliserat kan man säga att skiftena sker vid vissa tidpunkter i den svenska kontexten. För denna studie är det två läroplanskoder som är särskilt intressanta: den moraliska läroplanskoden som råder från studiens inledning till slutet av 1910-talet och den medborgerliga, vilken innehåller delar av traditionerna realistisk läroplanskod (från läroverken) och rationell läroplanskod.<sup>18</sup>

Englund har sett skiftningar även inom den medborgerliga läroplanskoden. Skiftningarna, eller utbildningskonceptionerna som Englund kallar dem, speglar synen på utbildningen och de utgörs av mönster för kunskapsstrukturer av fostran, medborglig och politisk bildning. Utbildningskonceptionerna speglar utbildningspolitikens utgångspunkter under 1900-talets Sverige.<sup>19</sup> Utbildningskonceptionerna strävar alla efter social integration, men skiljer sig åt utifrån vilken ideologi de förespråkar.<sup>20</sup>

Englund har identifierat tre utbildningskonceptioner inom den medborgerliga läroplanskoden. Den första är patriarkal utbildningskonception vilken dominerade från 1918/1919 fram till tidig efterkrigstid, men hade sin höjdpunkt under åren före andra världskriget. Under denna tid delade parallellskolesystemet upp ungdomar utbildningsmässigt och den sociala rörligheten var därför låg. Ojämlighet sågs som förutsättning för samhällsutveckling och kraven på social fostran var genomgående. De dominerande ämnena i folkskolan var modersmålsundervisning, kristendom, historia och medborgarkunskap.<sup>21</sup> Englund skriver också en historiskt legitimerade nationell samhörighetstanke var överordnad vetenskaps- och kunskapsyn. Fosterlandets historia var grunden för fostran till nationell samhörighet.<sup>22</sup>

Efter andra världskriget skiftar den patriarkala konceptionen mot en vetenskapligt rationell utbildningskonception, vilken dominerar under 1950-talet för att sedan övergå till en demokratisk utbildningskonception i

---

<sup>18</sup> Englund (1980) s. 18-34.

<sup>19</sup> Englund (2005) s. 247-251.

<sup>20</sup> Englund (2005) s. 305-307.

<sup>21</sup> Englund (2005) s. 259, 305-307.

<sup>22</sup> Englund (2005) s. 307-308.

början av 1960-talet.<sup>23</sup> Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen präglades av en stark tro på vetenskap och objektivitet. Skolplikten blev längre och mer sammanhållen och en elitism rörande begåvning och rationellt tänkande präglade tiden. Begåvade människor skulle tillvaratas, oavsett vilken social klass de kom ifrån, men i övrigt ansågs fördjupning av kunskaper enbart vara till för vissa personer i samhället, medan andra inte alls ansågs behöva detta. Den demokratiska överlevnaden var i fokus och skolan sågs som en garant för demokratiutveckling.<sup>24</sup>

1962 infördes grundskolan i Sverige vilket innebar en ny utbildningssyn. En demokratisk utbildningskonception inleddes, vilken kvarstår än idag, menar Englund. Den vetenskapliga rationella tanken ifrågasattes och fakta ansågs inte lägre ha svar på allt. Jämlikhetsbegreppet byggdes ut och skolan ansågs kunna delta som politisk kraft i byggandet av ett bättre Sverige. Utbildningsväsendet fick också en aktiv roll inom fredsfostran och skolans aktiva fostrarroll rörande människosyn och demokrati betonades.<sup>25</sup>

Läroplanskoder och utbildningskonceptioner i föreliggande avhandling  
Läroplanskoder betraktas i avhandlingen som det budskap som dominerat läroplanerna för sin tid. En läroplan beskrivs ibland som ett tidsdokument för den samtida pedagogiska och kunskapsmässiga föreställningar, men en läroplan är ofta gällande över decennier, och varje tid präglas av flera parallella idéer om kunskap. Det gör att en läroplan inte kan sägas spegla *den* rådande pedagogiska grundsynen, utan snarare *en* eller *flera* rådande pedagogiska synsätt. Englund menar att utbildningshistoria ofta sökt svar i läroplaner om sin samtid, och menar att perspektiven måste vidgas, att kunskapsteoretiska synsätt skulle kunna påvisa andra centrala delar i läroplaners utveckling.<sup>26</sup> Läroplaner måste också alltid förhålla sig till sin omgivande kontext och samtidskultur.

Carsten Ljunggren har särskilt intresserat sig för hur läroplaner och skola konfronterats med vad som anses vara det nationella, ur såväl perspektivet att det nationella är en historisk konstruktion som till utmaningar i det politiska samhället. Ljunggren menar att skolan har givits ett uppdrag att

---

<sup>23</sup> Englund (2005) s. 261-262, 305-307, 309-315.

<sup>24</sup> Englund (2005) s. 261-262, 305-307, 309-315.

<sup>25</sup> Englund (2005) s. 268-272, 305-307, 311-316.

<sup>26</sup> Englund (1988) s. 78.

intressera sig för och utgå från det dagsaktuella samhället, något som är ett arv från John Deweys tankar och idéer. Ljunggren menar dock att det dagsaktuella samhället oftast utgjort majoritetssamhällets kultur och kultursyn.<sup>27</sup> Många av de nationella identitetsfrågorna har utgjorts av avgränsning mot andra, vad 'vi' inte är. Ljunggren menar att för att nå en inkluderande identitet krävs att vi slutar att fråga oss vilka 'vi' inte är, utan istället diskutera vilka 'vi' är.<sup>28</sup>

### **Läroplanens innehåll och koppling till denna studie**

Val av kunskaper och kunskapsmål sker inte i vakuum eller tomrum, istället bör kunskapsurval förstås i relationer till olika intressen och intressenter,<sup>29</sup> vilket gör Faircloughs modell av kritisk diskursanalys, med textanalys, social och diskursiv praktik adekvat.<sup>30</sup> Resonemanget kan också länkas till den läroplansteoretiska idén om förhandling och att det inte finns någon fastlagd kunskap, utan att kunskap mer handlar om överenskommelser och diskussioner rörande hur vi talar, hur och vad vi lär oss om, vad vi uppfattar och vad vi kallar verkligheten.<sup>31</sup> Utifrån avhandlingens utgångspunkt att historia är nutidens tolkning av det förflutna blir den aktuella historiekulturen intressant i läroboksinnehållet, då det speglar såväl föreställningen om det förflutna, nutiden och framtiden.

Christian Lundahl diskuterar läroplaners förankring i nutiden med utgångspunkt i ett resonemang av Agneta Linné om huruvida läroplanen verkligen är en representation av tidens kunskapskulturs kontext. Linnés poäng är att man inte kan ta för givet att varje läroplan är en direkt produkt av tidens maktrelationer. En viss öppenhet måste visas även för tillfälligheter, för godtyckliga eller kreativa lösningar och initiativ i formulerandet av en läroplan. Lundahl bekräftar Linné och menar vidare att läroplaner visserligen är produkter av sin samtid, men att balansen mellan olika påtryckningsfaktorer eller individer kan variera.<sup>32</sup> Människor i varje samtid väljer själva vad som ska tas upp från det förflutna för tolkning och

---

<sup>27</sup> Ljunggren (2012) s. 156-158.

<sup>28</sup> Ljunggren (2012) s. 167.

<sup>29</sup> Nordin (2012) s. 181-182.

<sup>30</sup> Fairclough (1992) s. 78-96.

<sup>31</sup> Englund (2011) s. 193.

<sup>32</sup> Lundahl (2006) s. 23-24. Se också Linné (2007) s. 179-192.

presentation. Dock är vi alla barn av vår tid och påverkas av den värld, det sammanhang vi lever i. Läroplaner påverkas också av den sammansättning av statliga representanter för olika myndigheter och kommissioner som fått i uppdrag att utforma dem. Det finns alltså mellan varje tid olikheter vid tillkomst och vid förhandlingen om innehållet.

En annan aspekt av läroplaner och dess bedömningsmetoder, vilket är Lundahls huvudsakliga fokus, är att nyare upplagor inte självklart skall betraktas som bättre än äldre upplagor. Snarare är de nyare upplagorna bättre anpassade och avstämde mot rådande kunskapssyn och den senaste synen på lärande.<sup>33</sup> Denna studie har inget syfte att värdera eller döma tidigare eller nuvarande läroplaner eller läroböcker, istället ämnar studien undersöka läroböckers innehåll och vad det kan ha för orsaker.

### **Läromedel som central förbindelselänk i kunskapsöverföring**

Lundgren menar att konsekvenserna av läroplaner och kursplaner, aktuella utbildningsrekommendationer och läromedlen tillsammans, bildar ett målsystem vilkas delar är kopplade till varandra på tre nivåer. Den första nivån är den specifika läroplanen/kursplanen, vilken ger upphov till andra nivån, läromedel. Läromedel är i praktiken uttolkare av läroplan/kursplan. Den tredje är undervisning där läroplaner undervisas, ofta via läromedel.<sup>34</sup> Läroplanen innehåller politiska kompromisser rörande principer som ska styra undervisningens innehåll. Eftersom de är just kompromisser är innehållet inte tydligt preciserat eller definierat, vilket innebär att det skapas ett tolkningsutrymme i såväl läromedlen som i undervisningen.<sup>35</sup> Gunilla Svingby menar att det inte är vid författandet av läroplaner, utan vid undervisningen som problem uppkommer. Etablerade undervisningstraditioner påverkar tolkningar av läroplaners mål, ibland på ett konserverande sätt, menar Svingby.<sup>36</sup> Det innebär att både läromedelstradition (läromedel) och

---

<sup>33</sup> Lundahl (2006) s. 25.

<sup>34</sup> Englund (2005) s. 130.

<sup>35</sup> Englund (2005) s. 131.

<sup>36</sup> Svingby (1977) s. 23-28.

undervisningstradition (lärare), har relativt stort utrymme vid genomförandet av läroplaner.<sup>37</sup> Denna studies intresseområde är läromedlen.

Läromedlen är dock inte bara tolkningar av läroplanerna, de har också tidvis varit auktoriserade tolkningar, då de granskats av staten. Läroböcker innehåller både explicita och implicita principer från läroplanerna, vilka tolkats av läromedelsförfattarna, men *hur* de tolkat dessa behöver inte framgå.<sup>38</sup> Englund menar att läromedel är förbindelse-länken mellan läroplaner och undervisning och att läromedlet blir det som möter och förenar elever och lärare i undervisningen.<sup>39</sup> Englund menar vidare att:

[...]Det är primärt läromedlen som är 'närvarande' i den konkreta undervisningen och som läses av eleverna, inte läroplanen. För den faktiska undervisningen är således läromedlen en i hög grad bestämmande faktor som i stora stycken sätter gränser för den faktiska undervisningen, lärarens roll i undervisningen, osv. Detta innebär att en analys av läromedlens tolkningar av läroplanen, den ämnessyn som läromedlen representerar etc., framstår som en central uppgift.<sup>40</sup>

Under den drygt 150 år långa perioden, mellan 1866 till 2016 i tre ämnen i två nationella kontexter, har läromedel kommit och gått. Kvar i klassrummet under hela denna period och i alla ämnen är läroboken, även om detta varit och är i varierande grad. Läroplansteori har många användningsområden men ofta efterlyses en större sociohistorisk kontext för varje läroplan.<sup>41</sup> Föreliggande studies teoretiska bidrag till läroplansteorin är att vidga den sociohistoriska kontexten genom att kombinera kritisk diskursanalys och komparativ metod för att kunna lyfta nationella fynd till en mer generell nivå. Genom att studera läroböcker ur ett historiskt perspektiv kan

---

<sup>37</sup> Morey Schwartz diskuterar lärares frihet till tolkning av en statligt formulerad läroplan. Han menar att det finns en misstro mellan läroplansförfattare och lärare och att misstron är riktad åt båda håll. Lärarna anser att läroplansförfattarna sällan förstår verkligheten där undervisningen genomförs, vilket gör att lärare tolkar och anpassar läroplanen till praktiken. Läroplansförfattarna i sin tur anser att lärarna genom egna initiativ blir den svaga länken mellan den uttänkta intentionen med läroplanen och de kunskaper eleverna sedan bär med sig ut i livet (Schwartz (2006) s. 1-9).

<sup>38</sup> Englund (2005) s. 131.

<sup>39</sup> Englund (2005) s. 132.

<sup>40</sup> Englund (2005) s. 136.

<sup>41</sup> Lundgren (1984) s. 16-17, Román, Hallsén, Nordin & Ringarp (2015) s. 83.

olika tiders typer av kunskapsöverföring som förmedlats i läroböcker identifieras. Dock är det viktigt att hela tiden ha i åtanke att både läroplaner och läroböcker tillkommit genom kompromisser och förhandlingar mellan individer, även om detta gjorts via myndigheter eller genom andra statliga formationer.

## **Teori: historiekultur och historiebruk**

Läroplanskoder betraktas i avhandlingen som ett ovanifrånperspektiv av läroplaners dominerande budskap, vilket identifierats i efterhand. Dock säger de inte något om den kontext i vilka läroböckerna skapats i eller för, och inte heller något om läroböckerna i sig. För att kunna analysera läroboksinnehållet kommer historiebruk att fungera som ett identifikations- och analysverktyg i tolkning av orsaker till läroböckers innehåll av det förflutna, sin samtid och i föreställningen om framtiden.

Det finns en relation, men även ett visst motsatsförhållande, mellan begreppen minne, förflutet, historia, historiebruk och historiekultur. Inom minnesbegreppet finns en skiljelinje mellan *personligt* och *kollektivt minne* menar Paul Ricœur utifrån sin läsning av Maurice Halbwachs. Det personliga minnet är socialt, vilket enligt Ricœur innebär att det krävs sociala ramar för att kunna placera det personliga minnet inom, om dessa inte finns blir dessa osammanhängande. För att kunna minnas krävs alltså ett socialt sammanhang av andra människor. Det kollektiva minnet skapas istället direkt gemensamt ofta i samband med platser eller jubileum.<sup>42</sup> Stefan Nordqvist menar att det förflutna är just det förflutna, och något vi aldrig kan återskapa i realitet, utan för att komma nära det förflutna krävs tolkning. Det är tolkningen som utgör 'historien'. Det innebär att historien är ständigt pågående icke-avslutad process, den omtolkas och återskapas kontinuerligt. Narrativ ur det förflutna måste ständigt omtolkas eftersom de hjälper oss att förstå, navigera och välja inriktning inför framtiden.<sup>43</sup>

En nationell tolkning av det förflutna, tillsammans med en språkligt-etnisk tolkning är central för föreliggande avhandlings asymmetriska design. Anderson menar att nationalstater ansträngt sig för att tolka historien till att få sina nationer att verka 'gamla', trots att de ofta är 1800-

---

<sup>42</sup> Ricœur (2005) s. 164-169.

<sup>43</sup> Nordqvist (2000) s. 131.

tals-konstruktioner.<sup>44</sup> Hylland Eriksens slutsats av detta är att historia inte är det förflutna utan svar på nuets krav.<sup>45</sup> Han menar vidare att etniska grupper också konstruerar det förflutna för att skapa en historia, samt att etniska och nationella identiteter är konstruktioner vars innebörd får störst betydelse vid konkurrens, hot och förändring.<sup>46</sup> Att använda meningsbärande myter i historiekonstruktion är vanligt både i traditionella folkberättelser och i modern västerländsk historieskrivning.<sup>47</sup>

De diskussioner om identiteter och historiebruk som uppkommit de senaste decennierna har öppnat upp för nya perspektiv rörande hur historia brukas. Ideologier och värderingar genomsyrar alla kontexter, både i det förflutna och i nutiden. Att lyfta fram det historiska blir specifikt för varje kontext och legitimerar nutida skeenden och förbinder det förflutna med såväl nutid som framtid. Det är viktigt att vara medveten om det egna förhållningssättet och hur det kan ha påverkats av tidigare historiekulturer.<sup>48</sup> Läroböckers tolkning av det egna, det andra och det förflutna är viktiga redskap i studien eftersom en föreställd gemenskap kan söka legitimitet, styrka och enhet genom sin samtids behov av det förflutna.<sup>49</sup>

Karlsson skriver att en läroboks mål i historia inte är att lära ut det förflutna. Istället är syftet att "[...]få läsarna att förstå och förhålla sig till sin egen och andras värld, och till framtiden".<sup>50</sup> Karlsson menar också att lärobokstexter erbjuder mening först när läsaren genom läsningen kan orientera sig och förstå tillvaron i relationer till egna kunskaper, erfarenheter och livsvärldar.<sup>51</sup> En tolkning av det förflutna i lärobokssammanhang, torde därmed förmedla det förflutna kombinerat med meningsskapande logik för eleven, för att skapa en moralisk berättelse baserat på samtids behov. Tillsammans ger detta ett historiebruk som varierar, till exempel genom att samtids behov förändras, att föreställda gemenskapers innehåll

---

<sup>44</sup> Anderson (2006) s. 9-12.

<sup>45</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 93.

<sup>46</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 95, 127.

<sup>47</sup> Hylland Eriksen (1996) s. 31.

<sup>48</sup> Neuhaus (2014) s. 44-51.

<sup>49</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 93.

<sup>50</sup> Karlsson (2011) s. 51.

<sup>51</sup> Karlsson (2011) s. 50.

omförhandlas, att en ny moral eftersträvas, eller att den meningsskapande logiken dominerar i skolkontexten.

### **Historiekultur, synen på historien och relationen till historiebruk**

De två begreppen historiekultur och historiebruk är tätt sammanflätade i varandra. Historiebruk kan definieras som bruket av en historiekultur och historiekulturen kan beskrivas vara de källor, sedvänjor och påståenden som bildar bas till det förflutna.<sup>52</sup> Med andra ord kan historiekultur sägas vara det sammanhang, den kontext av traditioner och uppfattningar om världen, samt de moraliska värderingar som formar vår föreställning om det förflutna. Människor kan med hjälp av det förflutna, eller genom föreställningen om det förflutna, länka sig själva till ett sammanhang genom historien, denna föreställning eller nostalgi om det egna folkets förflutna har varit kännetecknen och särdrag för olika samhällen i världen genom historien.<sup>53</sup> Historiekultur erbjuder möjligheter att skapa en relation till det förflutna, men också knyta band till nutiden och framtiden,<sup>54</sup> och den kan vara såväl individuell som gemensam. I de fall där historiekulturen är gemensam blir den kollektiva identiteten viktig och historiekulturen blir en gemensam föreställning om det förflutna, nuet och framtiden. En kollektiv identitet kan liknas vid en föreställd gemenskap.

### **Historiekultur och dess funktion som meningsskapande**

Historiebruksforskningen i de nordiska länderna är främst influerad av tysk och anglosaxisk tradition.<sup>55</sup> En av de mest tongivande historiebruksforskarna är Jörn Rüsen och han pekar på tre grundläggande orsaker till historiebruk och användandet av historia. Det första är att historia brukas för att förklara världen, det andra för att stärka och bilda identiteter och

---

<sup>52</sup> Aronsson (2012) s. 17.

<sup>53</sup> Smith (1986) s. 175-176.

<sup>54</sup> Aronsson (2012) s. 17.

<sup>55</sup> Nordbäck (2014) s. 27.

det tredje för att kunna påverka världen. Alla dessa samexisterar.<sup>56</sup> Det historievetenskapliga sanningsanspråket påverkas av att uttolkaren av historien bär på värderingar och förhållningssätt påverkat av sin historiekultur, detta även om uttolkaren behandlar normer och fakta i strävan efter objektivitet.<sup>57</sup> Samtidigt är de normerande narrativen nödvändiga för att skapa mening i historia. Enbart upprepande av korta fakta ger ingen mening för brukaren och är därför meningslösa.<sup>58</sup> Med andra ord menar Rüsen att om historieskrivning görs utifrån en källkritiskt säkerställd empiri, med erkända metoder och i bruket av betydelsebärande normer som ger ett narrativ av vårt ursprung, vårt varande och vår framtid, kan den mycket väl uppfattas som sann i sin kontext. Det innebär att även om historia är nutidens tolkning av det förflutna, innebär det inte att historien är felaktig, den kan i det tolkade perspektivet vara så nära sanningen den kan komma. Nuets tolkning av det förflutna kan alltså, utifrån Rüsens resonemang, betraktas som sanning i den specifika kontexten och historiekulturen.

Nordgren menar att mänskligheten använder representationer av det förflutna för att kunna placera in sig själva som medlemmar i ett samhälle. Dessa samhällen reproduceras via kanaler som exempelvis populärkultur och utbildning.<sup>59</sup> Karlsson har diskuterat bruk och missbruk av historien.

---

<sup>56</sup> Nordgren (2016) s. 10-11. Rüsen diskuterar historiebruket utifrån meningskapande och förnuft. Förnuftet kan beskrivas enligt tre nivåer, en kognitiv, en politisk och en estetisk nivå, vilka är beroende av varandra. Postmodernismens betoning av ett historiskt meningsbehov tar avstånd från detta förnuft, vilket har påverkat synen på historievetenskapens sanningsperspektiv (Rüsen (2004) s. 184-186). Den språkliga vändningen, eller *the linguistic turn*, som den är mer känd som, ger språket och berättelsen en tydligare roll som meningsbärare och meningskapare, vilket innebär ett uppluckrande av skillnaden mellan det förflutna och historien. Sanningen har komplicerats genom att meningen blivit mer subjektiv. Upplevelsen, förståelsen och meningsskapandet är lika viktiga delar av identitetskapandet i historieberättandet. Den hierarkiska ordningen mellan historisk sanning och meningsbärande narrativ har suddats ut (Dahlbacka (2015) s. 45-48). Rüsen menar dock att möjligheten att komma nära sanningen ökas av källkritiska metoder, av empiri som är vetenskapligt säkerställd, samt dessa två i kombination med forskarens underkastelse gentemot regler inom metoden. I de fall normerande värderingar skrivs fram är det viktigt att dessa tydligt skiljs från vetenskapliga faktautsagor (Rüsen (2004) s. 55-56).

<sup>57</sup> Rüsen (2004) s. 55-56.

<sup>58</sup> Rüsen (2004) s. 51.

<sup>59</sup> Nordgren (2016) s. 19.

Han menar att missbruk inte handlar om vem som har tolkningsföretråde, det handlar om att inte redovisa kriterier och referenser. Eftersom urvalet av det förflutna väljs och tolkas genom en modern stat, med ett syfte att lyfta fram eller undanhålla delar ur det förflutna för att bibehålla en rådande maktstruktur eller ett sätt för statens institutioner att möta befolkningens krav och förväntningar på välfärdsstaten, kan historiebruk kopplas till en arena av moralpolitik.<sup>60</sup>

### **Bruk av historiekultur och följande maktrelationer**

Historiebruk bygger på kommunikation och meningen i historiebruket skiftar i olika kommunikativa sammanhang. I all kommunikation finns en berättare och en tolkare. Utan aktiv tolkare blir historien meningslös. Men även om berättaren inte kan kontrollera tolkarens uppfattning eller dess omförhandling om meningen innehåller kommunikation en särskild maktrelation eftersom den inte kan göras om. Genom att lyssna till berättelsen, utsätts man för berättarens värderingar.<sup>61</sup> Kommunikationens makt ligger inte enbart i språket utan också i relationen till kontexten där kommunikation sker.<sup>62</sup> Det innebär att kommunikation mellan elev och läroboksförfattare påverkas av maktrelationen mellan eleven och skolmiljön.

Historiekultur kan ta sig flera former, exempelvis nationell eller etnisk. Peter Aronsson diskuterar förekomsten av en gemensam nordisk historiekultur. Han ifrågasätter förekomsten av en sådan och skriver även att *om* den finns har inte de nordiska historikerna bidragit till den och han pekar bland annat på hur Skånes och Jämtlands historia helt lyfts in i sin nya nationella svenska historia, hur Norge och Finland fokuserade på egna nationella rötter istället för att betona den gemensamma historien med Sverige och Danmark. Vidare tar han upp föreställningen om den gemenskap Norden delar genom språket, historien, och den nordiska välfärden, utbildningssystemet och den nordiska modellen. Trots att Norden beskrivs har nationen varit den huvudsakliga inriktningen för de nordiska ländernas historiekultur och historieskrivning.<sup>63</sup> För denna studie blir Aronssons resonemang mycket intressant då det är just den gemensamma historien som

---

<sup>60</sup> Karlsson (2003) s. 42, (2009) s. 60-62.

<sup>61</sup> Nordgren (2016) s. 2-8.

<sup>62</sup> Nordgren (2016) s. 8.

<sup>63</sup> Aronsson (2002) s. 197-198.

studeras, samtidigt som de nutida relationerna mellan Sverige och Finland undersöks. Jämförelser kan därigenom göras mellan länderna utifrån hur både den gemensamma historien, tiden efter 1809 och läroböckernas samtida presenteras i läroböckerna över tid.

De senaste 300 åren har staten begagnat sig av en medveten kulturpolitik i tolkningen av det förflutna. Det officiella historiebruket pendlar mellan vetenskap och fostran, och det gäller inte minst skolväsendets historiebruk.<sup>64</sup> Olika nationella kontexter, exempelvis nationella trauman eller dess roll som imperium eller småstat, påverkar och spelar roll för vilken form historiekulturen får i ett område, en region eller i ett land. I Finland påverkar till exempel inbördeskriget, striderna under andra världskriget, såväl mot allierade, som mot Tyskland och Ryssland och i Sverige, medan Sverige påverkas av neutralitetspolitiken.<sup>65</sup> I denna studies kontext av relationen mellan svenskt och finskt har Sverige och Finland dessutom påverkan av den stora krigarnationen och kungariket som delades i två. Nils-Erik Forsgård har skrivit om Finlands nationalism under 1800-talet och beskriver hur den historiska gemenskapen i kungariket ställdes mot den nya nationella gemenskapen i Finland när nationaliteten skulle arbetas fram, vilket ledde till olika nationella strategier.<sup>66</sup>

Cecilia Trenter menar att en historisk händelse kan betraktas som fast och ju mer 'den fasta' historien utvecklas, desto mer generaliserad och förenklad blir den, vilket är det officiella historiebrukets stora problem.<sup>67</sup> En sådan generaliserad officiell historia är basen i en lärobok eftersom den måste transformeras för att bli begriplig och meningsfull.<sup>68</sup> Övergripande idéer om fostran och om vikten av att levandegörande det förflutna skapar stereotypiseringar av historiska skeenden, vilka hämtar autenticitet ur det förgångna. Ett exempel är bonden som fått verka som stereotyp för såväl nationer som folk. Extra problematiskt blir det om detta historiska stereotypiserande kommer att omfatta ett folk, exempelvis den karelske bonden i Finland eller den rådige dalabonden i Sverige.<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Aronsson (2002) s. 200-201.

<sup>65</sup> Aronsson (2012) s. 30, 46-47.

<sup>66</sup> Forsgård (2002) s. 209-218.

<sup>67</sup> Trenter (2002) s. 290-291.

<sup>68</sup> Popkewitz (2015) s. 10.

<sup>69</sup> Trenter (2002) s. 293-294.

För att en genres läsares ska kunna ta till sig innehållet behöver texter anpassas till den specifika kontexten. Vid författande av läroböcker måste såväl marknaden och den rådande historiekulturen tas in.<sup>70</sup> Läroböckerna är exempel på en genre som ofta förmedlar nationellt historiebruk. Eftersom nationell historieskrivning i många fall generaliserat historien gentemot nationell homogenitet kan de olika minoriteterna i länderna uppleva en ambivalens i läsningen av det nationella historiebruket gentemot deras lokala eller regionala historiebruk.<sup>71</sup> Här är det också viktigt att skilja mellan den vetenskapliga disciplinen historia och skolämnet historia. Den förändring som skolämnet genomgår från vetenskaplig disciplin till begripligt och meningsskapande skolämne för ett barn, påverkar innehållet. Thomas S. Popkewitz menar att disciplinsämnets transformering till skolvärlden skolämne är nödvändig.<sup>72</sup>

Att undersöka bakgrunden till tolkningar som brukas i ett samhälle är viktig eftersom samma händelse kan både hyllas och symbolisera väldigt skilda saker för olika människor. Aronsson ger exempel på hur Karl XII kan hyllas av såväl högergrupper, lokalpatrioter, Herman Lindqvist och Josef Stalin.<sup>73</sup> Detta visar på att det inte är detaljerna i händelserna som är det viktiga utan själva tolkningen av händelsen.

Tolkningen av det förflutna kan delas in i två synsätt, det genetiska, vilket utgår från att människan är historien, och det genealogiska, vilket istället menar att människan gör historien. I ett genealogiskt perspektiv menas att människan lär genom att se bakåt, att valet av en historia som vi upplever oss ha nytta av väljs utifrån historiekulturella skikt som vi upplever vara värdefulla.<sup>74</sup> I denna studie blir resonemanget intressant ur ett nationsperspektiv, för även om nationen ifrågasätts idag, kan inte nationernas

---

<sup>70</sup> Thorp (2014) s. 506, Dahlbacka (2015) s. 125.

<sup>71</sup> Aronsson (2012) s. 133.

<sup>72</sup> Popkewitz (2015) s. 10.

<sup>73</sup> Aronsson (2002) s. 205.

<sup>74</sup> Samtidigt kan inte enbart genealogiskt perspektiv brukas, det genetiska är också viktigt, då det kan hjälpa oss att förstå vår omvärld och oss själva. Det genetiska perspektivet ger oss möjlighet att förstå de historiska villkoren för nutida liv, men också de nutida villkoren för historiskt liv (Karlsson & Zander (2012) s. 180).

historiska tyngd negligeras, den utgör historiskt bestämda kulturella ramar som är av stor betydelse idag.<sup>75</sup>

### **Studiens fem historiebrukstypologier**

Historiebruk kan betraktas som just ett bruk av historia, men kan även kategoriseras in i olika typer av bruk. Karlsson har identifierat och använt olika slags typologier eller bruk av historia, vilka är avhängiga av vilket behov de fyller och vilken brukare som använder historien.<sup>76</sup> Även Ulf Zander kategoriserar historiebruk i olika historiebrukstypologier.<sup>77</sup> I denna studie undersöks följande fem typer av historiebruk: existentiellt, moraliskt, nationalistiskt-ideologiskt, demokratiskt-ideologiskt, samt icke-bruk, vilka beskrivs nedan.

Det *existentiella historiebruket* relaterar inte till den nationella offentliga historien, utan fokuserar mer på grupperns kollektiva minnen och identiteter. Detta kan uttryckas genom symboliska handlingar och riter samt förstärks ofta vid känsla av yttre hot.<sup>78</sup> Inom *moraliskt historiebruk* förekommer ibland kritik över statens eller nationens undanhållande av information och det kännetecknas av ett återupptäckande av kollektiva minnen. Ofta är det också företrätt av negligerade eller undantryckta grupper i samhället.<sup>79</sup> Det *ideologiska historiebruket* kan kategoriseras av syftet att konstruera ett passande förflutet för att legitimera ett politiskt styrelseskick. Det kan också anpassas till en överordnad historisk utvecklingslinje. Nationsbyggets anpassning av historien till det nationella narrativet, det vill säga den nationella historieberättelsen, kan vara ett sådant exempel.<sup>80</sup> Eftersom föreliggande studie sträcker sig över 150 år skiljer studien också mellan två typer av ideologiskt historiebruk: *nationalistiskt-ideologiskt historiebruk* och *demokratiskt-ideologiskt historiebruk* eftersom dessa har olika syften beroende på sin nationella eller demokratiska karaktär. Slutligen finns också *icke-bruk* av historia. Att inte skriva en särskild historia kan bero på främst två saker, det ena är att det inte anses intressant eller relevant i

---

<sup>75</sup> Karlsson & Zander (2012) s. 180.

<sup>76</sup> Karlsson (2009) s. 56-69.

<sup>77</sup> Zander (2001) s. 53-57.

<sup>78</sup> Karlsson (2009) s. 60-61, Zander (2001) s. 54-55.

<sup>79</sup> Karlsson (2009) s. 61-63, Zander (2001) s. 54-55.

<sup>80</sup> Zander (2001) s. 56.

sammanhanget, alltså utan direkt värdering eller medvetenhet. Men det kan också finna en medveten handling av rationellt osynliggörande av just den historien som undviks.<sup>81</sup> Zander påpekar att i praktiken är historiebruken idealtyper av bruk av det förflutna, och kan ibland vara svårt att separera från varandra.<sup>82</sup> Genom en komparation av två länders kontexter, som i föreliggande studie, kan historiebruken bli tydligare då de kontrasteras mot varandra vid beskrivningarna av samma historiska perioder.

### Historiebrukets användningsområde i föreliggande studie

I ett resonemang om dåtid, nutid och framtid kan vi även reflektera över hur nutidens frågor om identifikation och självförståelse söker legitimitet i historien för att förklara konstruktionen av en kollektiv identitet. Historien kan erbjuda skeenden, händelser och berättelser som kan tolkas som symboler för denna identifikation.<sup>83</sup> Carola Nordbäck skriver att:

[...]varje historiekultur regleras av specifika tankemönster eller traditioner som samtidigt utgör både en förutsättning för ömsesidig förståelse och en gräns för det acceptabla.<sup>84</sup>

Nordbäck skriver även att historiebruk kan bidra med ny kunskap även utanför historieämnet eftersom identitetsskapande aspekter finns i många olika sammanhang<sup>85</sup> Ett historiebruksperspektiv kan säga något om behovet som utlöst ett historiebruk och samhället som det skapats för och brukats i eftersom historiebruk varierar över tid och rum.<sup>86</sup>

Idén om att ideologier och värderingar genomsyrar alla kontexter, samt tankar om att historien om språket, geografin och samhället vi lever i är viktiga för identitetskonstruktion, får betydelse i denna studie av påbjuden föreställd gemenskap. Normer och värderingar rörande konstruktion av nation, etnicitet och kunskap påverkar alla samhällskontexter. Därför har alla läroböcker med moraliskt, normerande, omvärldsorienterande och identitetsformande uppdrag påverkats av den historiekultur i vilken de har

---

<sup>81</sup> Karlsson (2009) s. 64-65, Zander (2001) s. 56-57.

<sup>82</sup> Zander (2001) s. 57.

<sup>83</sup> Gustafsson Lundberg (2014) s. 163-164.

<sup>84</sup> Nordbäck (2011) s. 36.

<sup>85</sup> Nordbäck (2014) s. 30.

<sup>86</sup> Zander (2001) s. 7.

förhandlats och författats. Det innebär för denna studie, att samhället, den geografiska nationen och dess befolkning påverkats av historiekultur och kan därigenom också delvis studeras utifrån ett historiebruksperspektiv.

Historiebruk är ett teoretiskt verktyg sprunget ur historiedidaktiken, och i sammanhang av intertextualitet och studiet av föreställda gemenskaper i läroböcker under 150 år, blir historiebrukstypologier ett viktigt redskap. Medan läroplansteorin kan sägas beskriva det formella lärandet formulerat i läroplanerna, kan historiebruk användas som ett nät som fångar in uttryck för bland annat kulturellt minne, gemensamma värderingar, myter, föreställningar om omvärlden och det egna, vilka tillsammans påverkar läroböckers beskrivningar av olika händelser och fenomen. Till det tillkommer även textanalys som kan fånga upp begreppsmässiga, explicita uttryck.

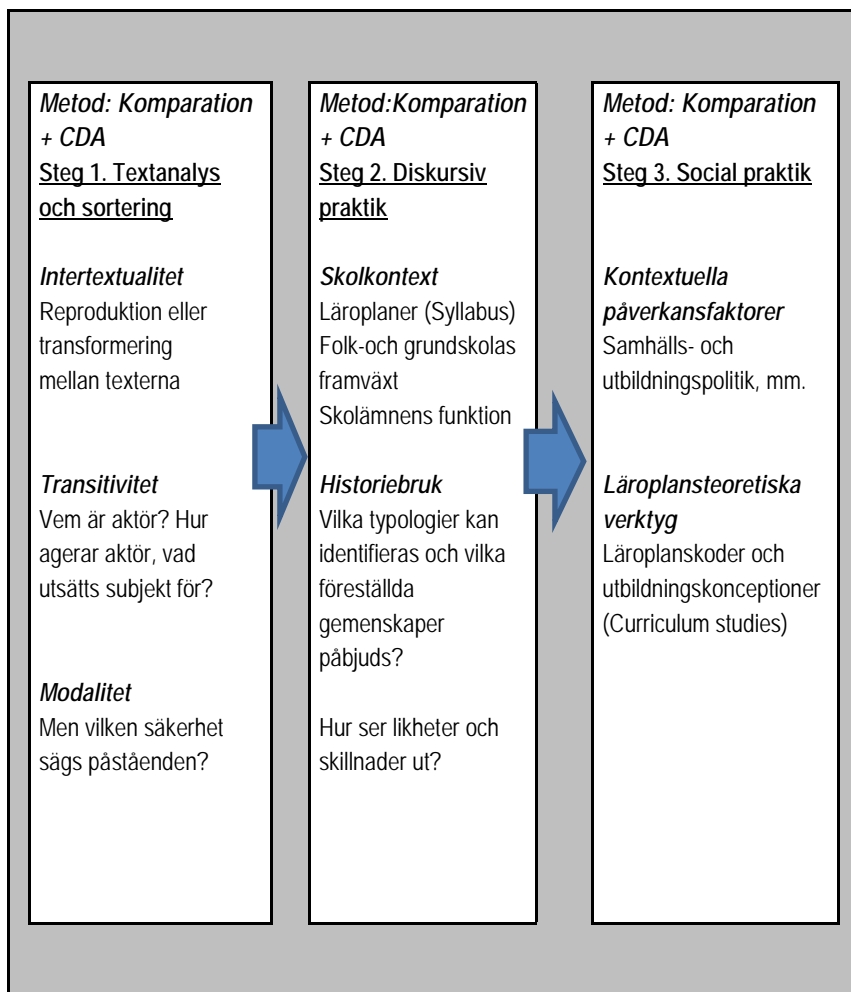
### **Metod: komparativ metod och kritisk diskursanalys**

I studien används två analysmetoder, vilka integrerats i varandra. Den ena är komparativ metod, vilket är en jämförande metod där andra metoder kan inkluderas för att kunna delstudera flera kontexter. Den andra metoden är kritisk diskursanalys (CDA), vilken kombinerar text och kontext. CDA är den egentliga analysmetoden vilken empirin analyseras genom, men komparationen genomsyrar hela studien. Detta innebär att komparationen görs kontinuerligt i alla steg i kritisk diskursanalys. Inom ramen för CDA sorteras och analyseras läroböckernas textstycken och citat textanalytiskt och intertextuellt. Resultaten kompareras mellan, inom och över kontexter för att kunna lyfta studien till en komparativ nivå. För att illustrera relationen mellan de två metoderna och teorin och ramverket kan tillvägagångsättet sägas vara en trestegsmodell.

Steg ett innebär en textanalys och sortering av läroböckernas texter och i steg två analyseras läroböckerna utifrån historiebruk, det vill säga vilket eller vems historia det är som berättas. Här undersöks även historiebruket utifrån uttryck av påbjuden föreställd gemenskap. Det tredje och sista steget ramar in studien genom att sätta resultaten i förhållande till samhällskontext samt läroplansteoretiska verktyg.

Syftet och frågeställningarna besvaras genom metodens tre steg, vilken illustreras nedan i Figur 2. Komparationen är kontinuerlig komparation och genomförs i alla steg.

Figur 2. Relationen mellan komparativ metod och kritisk diskursanalys (CDA) samt historiebruk och läroplansteori



Källmaterialet består av läroböcker skrivna på svenska i två olika nationella kontexter, vilket innebär att metoderna kommer att användas om vartannat för att nå mest adekvat resultat. CDA:s textanalytiska del och de diskursiva och sociala praktikerna, samt den komparativa metoden, kommer att

brukas i metodologisk synergi för att analysera läroböckernas text, kontext och diskurs.<sup>87</sup>

### **Komparativ metod**

Komparativ metod är en metodologisk tradition som använts för att förstå vår sociala värld och möjliggör ett kombinerande av flera metoder till en empirisk analysmodell.<sup>88</sup> Komparativ metod kan genomföras på flera sätt, exempelvis som statistisk, experimentell, ideografisk eller historisk metod.<sup>89</sup> Vid historisk metod, vilken används i studien, är komparativ historisk metod den vanligaste. Genom att använda komparativ historisk metod i en utbildningshistorisk jämförande undersökning kan fokus riktas mot likheter och skillnader i givna fenomen. Metoden kan lyfta fram nationell särart och möjliggöra identifiering av skillnader och likheter i de två kontexterna.<sup>90</sup>

Det finns flera tydliga fördelar med att använda just komparativ historisk metod i denna studie. En vinst är att det ger en bredare kontext, eftersom man även ser utanför det nationella ramverket. När en studie lyfts från det nationella ramverket och sätts i ett större sammanhang kan resultaten ge andra kunskaper genom att historiska individualiteter kan urskiljas från större historiska mönster.<sup>91</sup> Vid användandet av komparativ metod kan också frågor som inte kan ställas i en rent nationell kontext besvaras.<sup>92</sup> Därigenom kan internationella mönster, samt likheter och skillnader mellan kontexterna upptäckas.

När läroböcker, författade under 150 år, studeras kommer äldre (och yngre) stereotypa generaliseringar och beskrivningar att åter komma i ljuset. En fördel med komparation är den nationella historiens stereotyper kan identifieras, eftersom komparationen kan visa händelser och skeenden i nytt ljus. Detta kräver i nästa led att tidigare, egna och andras, stereotyper och generaliseringar ifrågasätts.<sup>93</sup> Genom att förklaringar och generaliseringar ifrågasätts kan nya förklaringar på historiska fenomen lyftas och samtidigt

---

<sup>87</sup> Lange (2013) s. 117-128.

<sup>88</sup> Lange (2013) s. 7.

<sup>89</sup> Lange (2013) s. 7-14.

<sup>90</sup> Cohen & O'Connor (2004a) s. xi.

<sup>91</sup> Haupt (2007) s. 700-701.

<sup>92</sup> Haupt & Kocka (2009) s. 3.

<sup>93</sup> Haupt (2007) s. 709.

ge möjlighet till att testa olika hypoteser och generaliseringar.<sup>94</sup> Vid undersökningar av hur olika former av nationalism tar sig uttryck i två nationella kontexter ger komparativ metod därmed viktiga insikter och redskap.<sup>95</sup>

Dock finns även vissa svårigheter vid användandet av komparativ metod. Eftersom komparativa studier behandlar mer än en kontext, tar det längre tid att kontextualisera, alltså att sätta sig in i flera kontexter, det finns därför risker för misstag eftersom flera parametrar ska beskrivas och vägas in i analysen. Utövaren av komparativ metod måste således vara särskilt känslig för den nationella kontexten samtidigt som andra kontexter, utanför de nationella kontexterna, måste beaktas.<sup>96</sup> Detta är tidsödande men avgörande för att lyfta nationella mönster till en komparativ nivå.

En annan svårighet med komparation är texten i sig. När en text rör sig från en kontext till en annan tar den inte med sig sin egen kontext. Detta kan ge konsekvenser eftersom en text springer ur flera transformeringar och förhandlingar rörande uppkomstens kultur och sammanhang. Dessutom upphör en texts förhandling aldrig. I en ny kontext förs också diskussioner om exempelvis urval, publikation, översättningar och klassifikation,<sup>97</sup> eller som Pierre Bourdieu har uttryckt det:

[...] The fact that texts circulate without their context, that – to use my terms – they don't bring with them the field of production of which they are a product, and the fact that the recipients, who are themselves in a different field of production, re-interpret the texts in accordance with the structure of the field of reception, are facts that generate some formidable misunderstandings and that can have good or bad consequences.<sup>98</sup>

Ett annat lingvistiskt problem i komparativa studier är det så kallade 'travelling problem', eller i en tolkande översättning: begreppsförståelseproblematik. Vissa begrepp kan förstås i sin kontext, men mister eller förändrar sin betydelse om den översätts eller sätts i annat sammanhang.<sup>99</sup> Även själva komparationens presentation kan vara ett problem att ta hänsyn till. Om en komparation görs mellan två enheter med olika språk,

---

<sup>94</sup> Haupt & Kocka (2009) s. 3-4.

<sup>95</sup> Haupt (2007) s. 701.

<sup>96</sup> Cohen & O'Connor (2004a) s. xx-xvi.

<sup>97</sup> Bourdieu (1999) s. 221-222.

<sup>98</sup> Bourdieu (1999) s. 221.

<sup>99</sup> Denk (2002) s. 80-81.

uppkommer svårigheten rörande vilket språk som ska användas till den analyserande komparationen och presentationen. Vid själva översättningen av begreppet kan aspekter förändras eller försvinna, vilket kan ge tolkningsfördelar eller nackdelar för det ena språket.<sup>100</sup>

Rörande enheterna för komparation ska också hänsyn tas till vilket förhållande de har till varandra. Om exempelvis en studie görs mellan en före detta koloni och dess stormakt, finns en gemensam historia där en enhet varit överordnad och faktiskt orsakat stora förändringar i kulturen för den andra enheten. Denna centrum-periferi-problematik med en tydligt sammanlänkad historia och kultur är något som måste vägas in i analysen.<sup>101</sup>

I en studie av hur läroböcker skrivit fram föreställda gemenskaper är komparativ metod en nödvändighet och efter beaktandet av riskerna och svårigheterna, är det tydligt att vinsterna ändå överbygger svårigheterna. Med avseende på denna studie av svensk och finlandssvensk lärobokskontext har båda kontexterna källmaterial på samma språk, svenska. Därigenom kan de lingvistiska problemen minimeras. Samma historia beskrivs med andra ord, på samma språk i de två nationella kontexterna.

Rörande kontextualisering är det viktigt att sträva efter att minimera riskerna att missa viktiga komponenter. Där texter rör sig mellan Sverige och Svenskfinland följer inte alltid kontexten med, detta trots språket. Även om svensktalande i de båda länderna har samma ursprung och samma historia fram till 1809 har länderna olika lagar och olika skolsystem, vilket gör det viktigt att undersöka lärobokstexternas kontext, såsom exempelvis klassificering, tolkning och reproduktion, i båda länderna.

### **Kritisk diskursanalys (CDA, Critical Discourse Analysis)**

Kritisk diskursanalys har utvecklats av Norman Fairclough och metoden möjliggör integrerandet av textanalys och en för undersökningen adekvat teoretisk begreppsapparat. CDA kan därför sägas vara en kombinerad teori och metod vilken gör CDA till mycket användbar i läroboksanalyser. CDA är en textanalytisk metod, som betonar vikten av att sätta textresultatet i ett sammanhang av sin samtid, vilket görs genom kontextualisering med hjälp av vad Fairclough kallar diskursiv och social praktik.

---

<sup>100</sup> Juneja & Pernau (2009) s. 106, 112.

<sup>101</sup> Juneja & Pernau (2009) s. 106, 115-117.

En viktig del av CDA är att den inkluderar ett kritiskt förhållningssätt till de resultat som synliggörs. Ojämliga maktförhållanden medvetandegörs och kan därigenom problematiseras och motarbetas genom olika teoretiska verktyg.<sup>102</sup> Eftersom språket är en grundläggande del av demokratisk fostran inom utbildningsväsendet, är utbildningstexters språk viktiga att studera.<sup>103</sup> Utbildningshistoriska texter, såsom läroböcker, är instrument för att skapa och upprätthålla maktstrukturer. CDA är därför en fruktbar analysmetod för tolkning av utbildningstexter.<sup>104</sup>

Kritisk diskursanalys illustreras ofta med en modell vilken kännetecknas av tre i varandra liggande ramar. Modellens ramar symboliserar tre huvuddelar: text, diskursiv praktik och social praktik. Även om kritisk diskursanalys ofta fokuserar mer på någon av de analytiska nivåerna, betonar Fairclough vikten av att på ett systematiskt sätt analysera hur dessa olika nivåer tillsammans bidrar till meningsskapandet i texten.<sup>105</sup> CDA erbjuder flertalet olika analysredskap för att kunna besvara forskningsfrågorna. Dessa bör väljas utifrån det empiriska materialet samt studiens karaktär. I denna avhandling studeras citaten enligt modalitet, transitivitet och intertextualitet, det textanalytiska resultatet analyseras sedan genom social och diskursiv praktik, vilkas kontext består av kontext av historiebruk, läroplansteori och tidigare forskning.

Valet att använda textanalys enligt Faircloughs CDA, har gjorts eftersom en textnära analys på detaljnivå kan identifiera nyansskillnader mellan lärobokstexter. Matti Similä, som själv analyserat läroböcker från Sverige och Finland, menar att lärobokstexterna i Finland berättar i stort sett samma innehåll, men det är *sättet* att beskriva olika händelseförlopp som skiljer lärobokstraditionerna åt.<sup>106</sup> Därför används här tre textanalytiska verktyg för att belysa dessa nyansskillnader. Funktionerna med de olika analysverktygen beskrivs nedan.

---

<sup>102</sup> Fairclough (2010) s. 8.

<sup>103</sup> Fairclough (2010) s. 532-533.

<sup>104</sup> Fairclough (2010) s. 8.

<sup>105</sup> Fairclough (1992) s. 62-100, (2010) s. 126-145.

<sup>106</sup> Similä (2011) s.101. Även Jörgen Mattlar menar att skillnaderna mellan finsk- och svenskspråkiga läroböcker i Finland finns i bilder och kraftord, inte i berättelsen i stort (Mattlar (2017) s. 187).

## Textanalys: transitivitet och modalitet

Lärobokstexterna sorterar och analyseras enligt två grammatiska steg: *transitivitet* och *modalitet*. Utifrån *transitivitet* klargörs användning av subjekt och objekt i texten och belyser vem som kan 'hållas ansvarig för' händelseförloppet (aktören). Även vem som 'utsätts' för handlingen belyses, samt om texten är skriven i positiv eller negativ anda. Nedanstående exempel förtydligar funktionen med transitivitet vid beskrivningar av skogsfinnars flytt från östra till västra rikshalvan på 1500 – 1600-talen. Bland annat kan olika ansvar hos aktörerna utläsas utifrån hur påståendet är formulerat i texten.<sup>107</sup>

[...]I sitt arbete för uppodling av de svenska ödemarkerna fick Karl värdefull hjälp av finnar.<sup>108</sup>

[...]Längst upp i skogarna bo några finsktalande ättlingar av finnar som vid 1500-talets slut inflyttade från Finland.<sup>109</sup>

[...]De inflyttade för några hundra år sedan och fingo tillåtelser att bosätta sig i de stora skogarna på gränsen mot Norge. Åtskilliga av dem ha ännu bevarat sitt hemlands språk och sina fäderneärvda vanor.<sup>110</sup>

I första exemplet beskrivs Kung Karl som subjektet vilken driver händelsen framåt. Karl fick hjälp av finnar i uppodlande av ödemarker. För Sverige beskrivs detta som positivt, som en hjälp från finnarna. Huruvida finnarna ville flytta eller inte framgår inte, men de var till hjälp. Ur finsknationellt synsätt skulle påståendet kunna tolkas både som relativt neutralt men också som negativt utifrån att de måste vara trogna den svenske kungen, men också positivt då de var lojala. Textstycket delar ansvaret mellan finnarna och kungen. I andra exemplet konstateras händelsen, finnarna är visserligen subjekt, men de ges formen av relativt passivt subjekt utan beskrivningar av vare sig konsekvenser eller reaktioner. I tredje exemplet ser man att finnarna tillskrivs aktörsrollen och inflyttar, med vissa restriktioner. De hänvisas till gränstrakterna mot Norge, i skogsområdena där. Att de bevarar språk och vanor på grund av avskildheten i skogarna, eller om det är mera självvalt är inte tydligt i citatet. Texten är negativt formulerad ur ett svensknationellt

---

<sup>107</sup> Fairclough (1992) s. 72-78, 177-199.

<sup>108</sup> Grimberg (1923) s. 124.

<sup>109</sup> Almquist (1909) s. 23-24.

<sup>110</sup> Bergström (1907) s. 32. Se även (Bergström (1928) s. 43).

synsätt.<sup>111</sup> Syftet med transitivitet i den textanalytiska delen av CDA är att kunna läsa ut lärobokens hållning till olika händelser. Sågs de som positiva eller negativa händelser och vad var eftervärldens 'syn' på händelsen?<sup>112</sup>

Den andra delen av den textanalytiska ramen är *modalitet*, och fokuserar på med vilken pondus författaren presenterar texten. Presenteras texten som den enda sanningen eller finns tveksamheter och utrymme för andra synsätt. Fairclough skiljer mellan *modalitet med sanning*, där texten beskriver att något är på just det sättet, *modalitet med tillåtelse*, att något kan vara på det ena eller andra sättet och slutligen *modalitet med intonation*, där det ges flera möjligheter till förklaring. Genom att studera texten enligt modalitet kan vissa i samtiden klarlagda självklarheter avläsas, alltså vad som ansågs vara en sanning väl befäst i dåtidens samhälle eller vad som på samma sätt inte var det enda etablerade synsättet.<sup>113</sup>

### Textanalys: intertextualitet

En stor tyngd i avhandlingen ges till *intertextualitet*. Fairclough menar med det att ingen text skapas ur intet, alla texter bygger på något vis på tidigare författade, skrivna eller formulerade texter. Texten är alltid betydelsefull oavsett om den är reproducerad eller om den är transformerad, men Fairclough menar att texten alltid har ett tidigare ursprung. Utgångspunkten är att vi inte kan bortse från att vi är präglade av vår egen kultur och historia och inte heller att det påverkar såväl vår syn på, och vår kunskap om världen. Vår omvärldskunskap skapas av de sociala sammanhang vi lever i och som har byggts upp av oss människor vilka gemensamt har skapat sanningar och världsbilder. I förlängningen ger detta konkreta konsekvenser av sociala mönster och värden som skapas och bevaras.<sup>114</sup>

Fairclough skriver att författaren är påverkad av sin kontext, vilket för att författarens analyser, slutsatser och framställningar, görs medvetet eller omedvetet utifrån den egna världsbilden och de egna erfarenheterna menar Fairclough. Eftersom texten sedan blir läst av andra påverkar det vidare,

---

<sup>111</sup> Alla tre ovan nämnda citat är exempel ur svenska läroböcker. Få finlandssvenska läroböcker nämner händelsen och skulle något av de citaten tas in som exempel här skulle icke-representativa slutsatser kunna dras utifrån exemplet.

<sup>112</sup> Fairclough (1992) s. 72-78, 177-181.

<sup>113</sup> Fairclough (1992) s. 158-162.

<sup>114</sup> Fairclough (1992) s. 64-65, 71, 78, 239-240, Fairclough (1995) s.55-56.

författaren blir också påverkare.<sup>115</sup> Med det i minne vid studiet av läroböcker blir resonemanget mycket centralt eftersom lärobokens syfte är att påverka läsarens uppfattning om tingens ordning. Idag säger sig lärare i Sverige använda läroboken allt mindre,<sup>116</sup> samtidigt finns studier vilka visar att läroboken till och med styr historieundervisningen i skolan idag.<sup>117</sup> Läroboksförfattares texter kan ha stor genomslagskraft i samhället och är därför viktiga att studera.

### Diskursiv och social praktik

Det andra steget i Faircloughs rammodell är *den diskursiva praktiken*, det vill säga förutsättningarna för textens produktion.<sup>118</sup> I denna studie består den diskursiva praktiken av bakgrundskontext rörande folk- och grundskolans framväxt, skolämnens innehåll och syfte, läroplaner (*syllabus*) och läroboksgranskning. Dessutom studeras likheter och skillnader mellan kontexterna och historiebruken identifieras.

I det sista steget av den tredelade rammodellen ska de textanalytiska och diskursiva resultaten och slutsatserna bindas ihop med den stora kontexten, *den sociala praktiken*. Syftet med den sociala praktiken är att identifiera och förklara reproducerade eller transformerade föreställningar i läroböcker, alltså huruvida innehållet har tvingats till omförhandling vid olika politiska eller sociala skeden i de två länderna och varför.<sup>119</sup> Den diskursiva praktiken innehåller därför läroplansteori (curriculum studies) i form av läroplanskoder och utbildningskonceptioner, men även utbildningsrelaterad samhällskontext och andra samhälleliga förklaringsfaktorer som framkommit i tidigare forskning. En del av kontexten är också relationen mellan Sverige och Finland där ojämlika maktförhållande förekommit över tid. I den finländska kontexten utgör detta en viktig faktor, då landet är tvåspråkigt och svenskan utgör ett av nationalspråken. I Sverige utgör tornedalsfinska/meänkieli och finska två av Sveriges fem minoritetsspråk. För detta steg av den tredelade rammodellen är såväl en specifik som en

---

<sup>115</sup> Fairclough (2010) s. 8.

<sup>116</sup> Ammert (2011) s. 27.

<sup>117</sup> Hartsmar (2001) s. 95.

<sup>118</sup> Fairclough (1992) s. 78-96.

<sup>119</sup> Fairclough (1992) s. 78-96.

bred utbildningshistorisk kunskap om varje tidsperiod viktig för att kunna dra adekvata slutsatser.

Den komparativa historiska metoden och kritisk diskursanalys (CDA) integrerar teorin i den diskursiva och sociala praktiken enligt Fairclough's analysmodell. Dock ska här klargöras att kontextualiseringen av textanalysresultatet genom diskursiv och social praktik kommer att genomföras parallellt såväl mellan länder, över tid och mellan läroboksämnen, vilket för att de inte i avhandlingen redovisas i text var för sig.

### **Funktioner för metod och teori i föreliggande studie**

Ovan beskrivna metoder och teoretiska perspektiv har olika funktion i genomförandet av denna komparativa studie. Komparationen i sig avser att identifiera och fånga likheter och skillnader mellan lärobokskontexterna, här arbetar de olika teorierna och metoderna på olika nivåer.

Historiebrukstypologierna avser att identifiera olika läroboksperspektiv av föreställda gemenskaper mellan läroboksämnen, kontexter och över tid. Läroplansteorin och utbildningskonceptionerna avser att fånga likheter, skillnader och förskjutningar i läroböckers förmedlande av exempelvis moral, patriarkala strömningar, vetenskaplighet och demokrati över tid.

Användandet av Kritisk diskursanalys möjliggör en textnära läsning av materialet och kan identifiera textpassager som uttrycker föreställda gemenskaper på detaljnivå, rörande såväl historiebruk, begreppsanvändning och värdeförmedling. Den kritiska aspekten i kritisk diskursanalys sätter också fokus på ojämlika maktförhållanden mellan svenskt och finskt i studien, både i Sverige och i Finland. CDA påpekar också vikten av att förhålla sig kritiskt till reproducerande begreppsanvändning och stereotypiserade uttryck. Framförallt förhåller sig CDA kritisk till maktstrukturer, vilket är essentiellt i en studie av läroböckers förmedling av föreställda gemenskaper, såsom exempelvis etnicitet och nationalitet.

## 4. Forskningsläge

Den tidigare forskningen som nedan diskuteras har på flera sätt beröring med avhandlingens forskningsområde. Inledningsvis redogörs det för studier om läroböcker som mål för diskussioner, debatt och omförhandling både inomnordiskt som internationellt sett. Vidare beskrivs forskningsläget rörande läroboksstudier med fokus på 'vi och 'dem' i Sverige och Norden, för att slutligen övergå till en presentation och diskussion om läroboksstudier rörande finskt och svenskt.

### Läroböcker som objekt för politiska diskussioner

När värderingar ska förmedlas till barn och unga, spelar skolan en fundamental roll. Under 1800-talet infördes allmän folkskola i de flesta europeiska länder, vilket bjöd en ny arena för förmedling av kunskaper, men även fostran och överföring av önskade värderingar. Skolan skulle sprida en nationell bild av det egna landet genom dess språk.<sup>120</sup> Läroböcker har dominerat som hjälpmedel till undervisning genom folk- och grundskolans utveckling, något som gjort läroböcker till intressanta och relevanta att studera i en utbildningshistorisk kontext.

Läroböckernas roll som faktabas och utgångspunkt i en ofta auktoritär skolmiljö, har gjort att barn, i alla fall historiskt sett, okritiskt har anammat och accepterat dess innehåll. Elever kan inte avgöra vad författaren och förlaget prioriterat och valt bort, och inte heller kan de avgöra vilken historiesyn, vilka syften och mål som påverkat läroböckers framställning.<sup>121</sup>

Att läroboken har varit så dominerande och just kombinationen av att vara så nationellt styrda, samtidigt som layout, funktion och användning haft stor internationell spridning och genomslagskraft, har gjort läroböcker till ett viktigt och relevant studieobjekt världen över.

En utmaning för en läroboksförfattare är att se till att den unge läsaren förstår såväl det direkta textinnehållet samtidigt som denne kan skapa en bild av historien och omvärlden. Det är en svår uppgift. Rörande den äldre perioden av studien ska vi också komma ihåg att folkskolans läroböcker i

---

<sup>120</sup> Hobsbawm (1994) s. 150-151.

<sup>121</sup> Långström (1997) s. 10-11, 50-51.

vissa fall var de enda böcker en person läste under sin livstid.<sup>122</sup> Genomslagskraften i en lärobok kunde därigenom bli slående, en stereotyp i en lärobok, kunde reproduceras och cementera en stereotyp för en hel generation, vilken därefter genererade densamma. Masoud Kamali skriver att rådande makthierarkier reproduceras genom läroböcker,<sup>123</sup> och Stuart Foster menar att läroböcker kan vara öppet nationalistiska och dessutom kännetecknas de av att de berättar 'den enda och bästa historien'.<sup>124</sup>

Därav är granskningar av läroböckers innehåll och budskap om etnicitet viktiga att studera. Men det är inte bara beskrivningar av föreställda etniciteter som blir gränsdragningar för vad som exkluderas eller inkluderas ur gemenskapen, även uppfattningen och föreställningen om en gemensam historia är central för en etnisk identitet. När en nation ska presentera sin historia blir därför tolkningen och presentationen av historien en viktig aspekt. Detta gäller såväl nationer som ideologier eller etniska grupper som vill stärka eller framhäva en etnisk identitet. Ibland behöver den etniska identiteten stöd, det kan till exempel vara vid drastiska samhällsförändringar, ockupation eller inre stridigheter där en klass utgör ett hot mot en annan. Vid dessa tillfällen kan en grund där det gemensamma språket, livsstilen, religionen eller kulturen hjälpa att ena gruppen. I dessa situationer kan historien komma att spela en central roll, då den omtolkas och anpassas för att stärka denna grund.<sup>125</sup>

De samtida tolkningarna av historien är lika centrala och viktiga som det förflutna i sig menar Hylland Eriksen. Han uttrycker till och med att historien egentligen inte är det förflutna utan nutidens tolkning av det förflutna. Historien är således ett "[...]svar på nuets krav"<sup>126</sup> Med andra ord kan etnisk historia likväl som nationalstaternas historia fylla speciella syften och skrivas och tolkas utifrån samtidens behov. På detta sätt kopplas läroböckernas historiebruk och beskrivningar av etniciteter samman.

Om vi frångår nationalstaten ett ögonblick och ser till den etniska identitetens centrala delar, så anses den gemensamma ursprungsmyten, det delade historiska minnet, kopplingen till ett hemland, uttalat särskiljande

---

<sup>122</sup> Ammert (2011) s. 28, Långström (1997) s. 10.

<sup>123</sup> Kamali (2006) SOU s. 49, 93-95.

<sup>124</sup> Foster (2012) s. 49.

<sup>125</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 78, 89, 95.

<sup>126</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 93.

kulturella drag, samt en stark solidaritet inom gruppen vara det som definierar en etnisk grupp.<sup>127</sup> Utifrån den definitionen diskuterar Derek Fewster om finnarna som folk verkligen är en etnisk grupp. Han menar att finskhet som förekomst bara är 200 år gammal, att ursprungsmyten, det vill säga berättelserna i Kalevala, är skapad av en person och inte en egentlig folklig ursprungsmyt. Fewster ifrågasätter också om finnarna hade kollektiva minnen, egna myter, värderingar och symboler före 1200-talet, då svenskarna erövrade området.<sup>128</sup> I omvandlandet av en regional historia inom Kungariket Sverige till en nationell finländsk historia, vilket var målet med historieskrivningen under Finlands nationalistiska fas i mitten av 1850-talet, uppkom flera svårigheter. Janne Holmén menar att det finländska historieskrivandet genomfördes främst på fyra sätt. Ett var att skapa en mytbild av tiden före den svenska tiden, alltså forntiden, som en finsk period. Detta är också den metod som Fewster hänvisar till ovan. Ett andra sätt var att lyfta fram perioder i den gemensamma tiden då 'Finland' hade en viss särställning inom det svenska riket. Detta kunde också genomföras genom att hävda tendenser till finländsk separatism, menar Holmén. Ett tredje sätt var att markera avstånd till Sverige genom att beskriva svensktiden som en lång lidandeperiod för Finland. Detta synsätt uppfanns av historikern Yrjö Yrjö-Koskinen och författaren Zacharias Topelius skriver Holmén vidare. Ett fjärde sätt var att fokusera på folkets kulturhistoria istället för att fokusera på den politiska historien, såsom Sverige gjorde. Det sista sättet var också det som var mest hållbart och det som kännetecknar Finlands historia.<sup>129</sup>

De finlandssvenska läroböckernas uttryck för gränsdragningar mellan svenskt och finskt i Finland varierar mycket mellan en tydlig gränsdragning vid beskrivningar av svensk-och finstalande i Finland, men pendlar mellan en finsknationell, en svensknationell och en finlandssvensk tolkning av historien.

---

<sup>127</sup> Smith (1986) s. 21.

<sup>128</sup> Fewster (2006) s. 402-403.

<sup>129</sup> Holmén (2009) s. 13-15, 81.

## Lärobokens roll i skola, samhälle och politik i en internationell kontext

I sin roll som nationalistisk värdeöverförare finns internationella exempel på hur läroböcker diskuteras, debatterats och omförhandlats genom läroböckernas historia. Som beskrevs kortfattat i inledningen och beskrivningen av forskningsproblemet, blir läroböcker politiska då de skrivs i syfte att lära ut och informera.

Eleftherios Klerides har gjort en studie av cypriotiska läroböcker där han visar på hur det sedan 1974 finns en turk-cypriotisk och en grek-cypriotisk historietradition, där den grekiska har fokus på den hellenska tiden och kristendomshistorien och den turk-cypriotiska fokuserar på den turkiska storhetstiden.<sup>130</sup>

Michael W Apple och Linda K Christian-Smith har varit redaktörer för en antologi läroböcker och politik. Bland annat studerar Christine E Sleeter och Carl A Grant ras, klass, kön och funktionsnedsatta i läroböcker. I sin bildanalys ser de att amerikaner med asiatiskt utseende, afroamerikaner och spansktättade amerikaner är underrepresenterade i läroböckerna. I de bilder som faktiskt finns är män högre representerade än kvinnor. Författarna menar att läroboksutvecklingen i dessa fall stått stilla för länge och att läroböcker måste granskas på detta sätt noga för att kunna skapa en rättvis och meningsskapande bild av USA:s mångfald.<sup>131</sup>

Jason Nicholls har varit redaktör för en annan antologi om läroboksforskning som utkom 2006. I den antologin finns flera bidrag till denna forskningslägesbeskrivning.<sup>132</sup> Bland diskuterar Stephen J. Thornton lärobokstraditionen i USA och menar att den lärobokshistoria som finns i amerikanska historieläroböckerna skiljer sig markant från historien i den högre utbildningen. Historieämnet i skolan har andra viktiga utbildningsmässiga funktioner och därför kommer skolans historia alltid att vara en egen typ av historia är en av hans slutsatser.<sup>133</sup>

Luigi Cajana skriver att mitten-höger politiken i Lazio ifrågasatt historieinnehållet i den italienska skolan läroböcker. Inledningsvis ville de att läroböckerna skulle utvärderas för att se om delar av Italiens historia var ignorerade eller falsifierade, vilket de misstänkte. Det debatterades mellan

---

<sup>130</sup> Klerides (2010) s. 32-38.

<sup>131</sup> Sleeter & Grant (1991) s. 78-110.

<sup>132</sup> Nicholls (2006).

<sup>133</sup> Thornton (2006) s. 15-26.

denna grupp av mitten-höger politiker, mellan Berlusconi själv och mitten-vänster politiker om vad italienska skolhistoria skulle innehålla: historia som rekonstruerade en italiensk nationell identitet, en marxistisk orienterad historiesyn eller perspektiv som tilltalade en katolsk och liberal tradition.<sup>134</sup>

I Japan har debatten rört huruvida olika historiska synsätt bör inkluderas i läroböckerna. Japan har ett relativt känsligt förhållande till sin egen historia under andra världskriget menar Masato Ogawa och Sherry L. Field. Den statliga kontrollen av läroplaner och läroböcker har varit stark och de har kunnat styra vad av de individuella minnen, olika politiska ideologier och internationella relationer som bör finnas med i läroböckerna, men alla har de spelat någon roll för hur läroböckernas innehåll bör se ut.<sup>135</sup>

Falk Pingel argumenterar för det att när Öst- och Västtyskland skulle återförenas efter murens fall senhösten 1989, uppkom en diskussion om de två nationella tyska historienarrativen kunde enas till ett gemensamt. Vid behandlandet av hur den tyska historien skulle förhålla sig till den skilda historien åren 1945 – 1989 skapades olika traditioner av läroböcker. En del böcker fortsatte med samma struktur som tidigare och hade en uppdelad del av den östtyska och den västtyska historien. En annan tradition satte återföreandet i centrum och såg det som ett slutgiltigt bevis för det socialistiska systemets kollaps. Den tredje traditionen delade in den tyska historien i epoker baserade på politiska och ekonomiska system för det tyska området: kejsardömena, Weimarrepubliken, Nationalsocialismen och ockupationen, Öst- och Västtyskland och slutligen det enade Tyskland. Utveckling av läroboksstrukturer fortgår ännu menar Pingel.<sup>136</sup>

Marina Erokhina och Alexander Shevryev beskriver historieläroböckers utveckling i Ryssland efter Sovjets kollaps. Det nya Ryssland ställdes inför utmaningen att beskriva historien ut en annan synvinkel än den marxistiska. Historieläroböckerna fick en pluralistisk prägel med stort tolkningsutrymme som kontrast till Sovjets auktoritära fakta att lära sig innantill. Erokhina och Shevryev menar att så länge som Ryssland fortsätter att vara i ideologisk kris kommer historia och utbildningshistoria fortsätta att erbjuda delade och pluralistiska förståelser av det förflutna.<sup>137</sup>

---

<sup>134</sup> Cajani (2006) s. 27-42.

<sup>135</sup> Ogawa & Field (2006) s. 43-60.

<sup>136</sup> Pingel (2006) s. 61-80.

<sup>137</sup> Erokhina & Shevryev (2006) s. 83-92.

Janne Holmén har studerat nordiska läroböckers förhållningssätt till USA och Sovjetunionen under Kalla kriget. Han såg att det fanns en skillnad mellan länderna där exempelvis finländska läroböcker generellt sett antog ett mer sovjetvänligt perspektiv än studiens andra läroböcker. Norska läroböcker visade på mest varierande spektra. Där återfanns de mest amerikanska perspektiven i studien, men de innehöll också sovjetvänliga synsätt. Den nationella politiken och den geografiska positionen för landet verkar således påverkat vad som skrevs i läroböcker.<sup>138</sup>

### **Studier rörande granskning och revision av läroböcker**

Då läroböcker bär på ett politiskt budskap så behandlar de även ämnen som exempelvis etniciteter, minoriteter och nationer, kan konflikter mellan olika ideologiska och kulturella traditioner uppkomma. Detta medför problem menar Maria Repoussi och Nicole Tutiaux-Guillon. Till exempel tvingades Tyskland att skriva om sina läroböcker efter naziregimens fall, att stereotyper om judar togs bort ur läroböckerna och att texten transformerades. Relationen mellan Tyskland och Frankrike skrevs också om, något som även gjordes i de franska läroböckerna. Repoussi och Tutiaux-Guillon beskriver också att vid Sovjetunionens fall tvingades även läroböckerna i de gamla Sovjetstaterna till revision. Där togs bland annat glorifierandet av Sovjetunionen och Stalinismen bort ur de ryska läroböckerna. De beskriver också att läroböckerna i Sverige fått genomgå vissa revisioner, som exempel bidrog den långa socialdemokratiska eran i Sverige mellan 1930 – 1970 till en lärobokstradition med fokus på arbetarklass och handelsavtal.<sup>139</sup>

Ingela Nilsson menar att det under mellankrigstiden initierades flera internationella revisionsprojekt av historieläroböcker. Historieundervisningen och dess läroböcker skulle vara mer inriktade mot samförstånd över nationsgränserna.<sup>140</sup>

I sin avhandling har Henrik Åström Elmersjö studerat Föreningarna Nordens historieläroboksrevision åren 1919 till 1972. Han konstaterar att Föreningarna Norden hade sitt ursprung i tre nationella föreningar i Danmark, Norge och Sverige. På hösten 1919 beslöt den norska föreningen att tillsätta en kommitté med uppdraget att granska läroböcker. Under

---

<sup>138</sup> Holmén (2006) s. 314-336.

<sup>139</sup> Repoussi & Tutiaux-Guillon (2010) s. 154-170.

<sup>140</sup> Nilsson (2015) s. 24.

1920-talet grundades även föreningar i Finland och 1932 tillsattes en internationell kommitté för att kontrollera de nordiska ländernas historie-läroböcker. Dock blev inte kommittén gemensam, utan bestod av nationella nämnder. Ett exempel på kritik från den finländska nämnden var att de ansåg att det ägnades alltför litet utrymme i övriga nordiska läroböcker åt den stora ofreden, Anjalaförbundet, finska kriget, nationalitetsfrågan, Finland efter skilsmässan från Sverige, samt Finlands senaste tid.<sup>141</sup>

Sture Långström berör granskning i sin avhandling om läroboksförfattare och lärobokstraditioner. Han skriver bland annat att efterhandsgranskningen som gjordes av läroböcker i Sverige 1887 gick till historien eftersom alla läroböcker underkändes. Den statliga förhandsgranskningen inleddes 1938 och Långström lägger fram en idé om att inledandet av förhandsgranskningen och avslutandet av densamma sammanföll i tid med nazismens och kommunismens framväxt på 1930-talet och avslutas samtida med Sovjetunionens fall, vilket Långström presenterar som ett samband.<sup>142</sup>

Holmén, som studerat Kalla kriget i nordiska läroböcker, behandlar också granskningen av svenska och finländska läroböcker. Han skriver att alla författare eller förlag under 1800-talet skulle lämna in sina böcker till senaten eller skolstyrelsen för godkännande. Från 1918 räckte det med att manuskriptet eller den inte fullt färdig bok lämnades in för godkännande. Efter andra världskriget blev godkännandet tidsbegränsat och en regel om att medlemmar i Skolstyrelsen inte längre fick skriva läroböcker uppkom. Under 1960-talet blev godkännandet treårigt, och 1975 krävdes specialtillstånd om en svenskspråkig skola i Finland ville använda en rikssvensk lärobok. 1992 avskaffades granskningen i Finland menar Holmén och menar att det inte är troligt att avskaffandet av granskning hörde samman med att statsmakten först nu vågade släppa läroboksförfattarnas röster fria, såsom Långström argumenterar. Holmén menar att det snarare hängde samman med att tron på statlig styrning minskat och tilliten till marknadslösningar ökat.<sup>143</sup>

Anna Johnsson Harrie har studerat förhandsgranskningen i Sverige och lägger där fram några faser i den svenska förhandsgranskningen. Före 1938, skriver hon att det endast förekom punktinsatser av efterhandsgranskning,

---

<sup>141</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 13, 160.

<sup>142</sup> Långström (1997) s. 154, 193-198, 206.

<sup>143</sup> Holmén (2006) s. 52-53.

mellan 1938 till 1974 fanns en obligatorisk central förhandsgranskning, den togs bort 1974, förutom i SO-läromedel, där den fortsatt var obligatorisk fram till 1983. Därefter, fram till 1991 gjordes obligatoriska utlåtanden av SO-läromedlen. Numera kan Skolverket göra punktgranskningar vid behov, dock har detta bara skett en gång och det var 2006. Johnsson Harrie förklarar avskaffandet av förhandsgranskningen med en internationell decentraliseringstrend, att tilltron till individens förmåga ökade. Hon menar också att besluten om att ta bort förhandsgranskningen inte berodde på en avtagande vilja att påverka läromedel, utan istället en förändrad inställning till hur läromedlen kunde påverkas. Även målstyrningens dominans kan ha påverkat viljan till beslutet om avskaffandet av förhandsgranskningen.<sup>144</sup>

Åström Elmersjö har också studerat förhandsgranskningen av svenska läromedel. Han argumenterar för att 1960-talets grundskolas mer demokratiska uppdrag påverkade den historiska meningen i förhandsgranskningen. Det gällde bland annat krav på objektivitet, socialistisk jämlikhet, ekonomisk ojämlikhet, orättvisor och kronologin. Detta nya fokus på demokrati ledde till att tyngdpunkten i historieundervisningen koncentrerades på de senaste 200 årens historia, med särskilt intresse för andra världskriget som nyckel till förhandlingen om historiens mening.<sup>145</sup>

Även andra transnationella och internationella intressenter av påverkan och samarbete rörande läroböcker och de nationella läroplanerna har förekommit och förekommer. I Sverige och Finland utbyttes pedagogiska idéer under hela folkskolans tid och tidigare än så. Exempelvis har Martin Lawn studerat hur svenske Torsten Husén och finländske Lauren Zilliacus var pionjärer i transnationella pedagogiska utbyten åren 1930 – 1960.<sup>146</sup> Läroböcker har också granskats av UNESCO och Europarådet,<sup>147</sup> och flera läroboksrevisioner har satts samman för att läroböckerna inte ska fastna i gamla stereotyper som skulle kunna påverka demokrati och samverkan mellan länder.

---

<sup>144</sup> Johnsson Harrie (2009) s. 11-14, 214-217.

<sup>145</sup> Åström Elmersjö (2017) s. 251-257.

<sup>146</sup> Martin Lawn (2014) s. 21-32.

<sup>147</sup> Karlsson (2011) s. 46.

## **Läroboksstudier om lärobokens syfte, den egna nationen, etnicitet och "den Andre"**

Läroböcker har ett grundläggande moraliserande uppdrag, ofta rör det sig om att skapa en fosterlandskärlek eller underkastelse till Gud och överhet, men också gälla familj och medborgarskap. I många fall blir framlyftandet av den egna nationen samtidigt ett nedskrivande av den andre, av den som majoritetssamhället anser 'avviker' från normen. En viktig del av det som förmedlas inom skolan är således hur olika etniska grupper manifesteras och beskrivs. Vi och dem blir central, och 'den Andre' blir en del av definierandet av det egna, vi är inte som 'de'. Både självidentifikationen och bilden av 'den Andre' skapas i relationen och mötet med varandra.

### **Läroboken som förmedlare av moral**

Redan 1969 gjorde Herbert Tingsten en läroboksstudie där han drog slutsatsen att läroböckernas syfte vara att väcka patriotism och stärka elevernas kristna tro och han kallade läroböckerna skolpropaganda. Bilden av 'svensken' var nära förträfflighet, de hade en stark känsla för frihet, ett klart rättvisepatos, var modiga och allmänt hyggliga, menade Tingsten. Orsaken till svenskarnas förträfflighet förklarades med en germansk rastillhörighet som utvecklats till förfining och fulländning.

Även om Tingsten beskrivit Sverige som skolpropagandans mönsterstat, visar han på förändringar över tid. Runt 1900 avtog beskrivningar där Gud beskrevs som huvudregissör i historien och ca 20 år senare minskade nationalskrytet. Andra folk sågs mer som likar och vänner, och den svenska överlägsenheten minskade kraftigt även om vissa värderingar från 1800-talets slut fanns kvar. Geografiläroböcker runt 1900 saknade beskrivningar av svenskar eller andra nordiska folk, skriver Tingsten. Han resonerar vidare att beskrivningar av dessa folk kan ha lämnats till historieläroböckers beskrivningar. Tingsten ifrågasätter också att läroböcker ska förmedla patriotism och definierar patriotism som att älska sitt land på ett ofarligt sätt, och nationalism som en känsla av överlägsenhet gentemot andra folk. Att i läroböcker enbart förmedla patriotism är en omöjlig uppgift menar han, eftersom texten ska förmedla stoltheten i att bo här och tillhöra detta folk. Indirekt kritiserar då andra folk. Tingsten resonerar vidare att genom att förmedla kärlek och uppskattning till det egna skapas en aggressivitet och ett förakt mot det främmande. Denna känsla landar i en känsla av

överlägsenhet, alltså nationalism, vilken sedan lättare kan eggas fram i händelse av krig.<sup>148</sup>

Göran Andolf har studerat de svenska läroverkens historieundervisning och dess läroböcker åren 1820 – 1965. Han visar att undervisningens syfte vara att skapa bättre medborgare. Den första femtioårsperioden av undersökningen visar att folken beskrevs åtskilda från varandra. Han såg en encyklopedisk ambition att visa att varje folk och varje tid hade något att lära samtiden eller eftervärlden. Detta förändrades under 1870-talet och läroböckerna behandlade istället enbart folk som de ansågs ha bidragit till utveckling av den västerländska kulturen. Ytterligare femtio år senare sågs en förändring i att kulturella och sociala händelser och skeenden fick utökat utrymme i läroböckerna. Han såg en nationell inställning i läroböckerna fram till första världskriget och att objektivitet och nationell inställning ofta ansågs förenlig. Åren 1945 – 1965 disponerades läroböckerna om och handlade inte längre om staters historia utan istället disponerades stoffet utifrån historiskt övergripande kapitel. Andolf kunde alltså visa på en transformering av läroverksläroböckerna i historia både rörande innehåll och disposition, med brott runt 1870 och 1920, samt 1945 – 1965.<sup>149</sup>

Tomas Englund har gett ut en omfattande studie i två band av det svenska samhällskunskapsämnet framväxt, utveckling och innehåll. Arbetet innefattar bland annat en analys av läroböcker i historia, medborgarkunskap och samhällskunskap under 1900-talet. Englund menar att budskapet i en av de tidigare medborgarkunskapsläroböckerna på tidigt 1900-tal var med familjen som utgångspunkt. Misslyckanden i livet härrördes från 'dåliga' hem och skulden lades på individen och familjen. Läroboken tar också upp medborgarplikter såsom att lyda lagen, betala skatt och gå i skolan som villkor för att få rättigheter som rösträtt.<sup>150</sup> I sitt arbete har Englund även analyserat hur emigrationen behandlas i den tidiga läroboken. Orsaker till amerikaemigrationen från Sverige stod att finna i jordbrukets och industrins dåliga framsteg, samt i värnpliktens utvidgning berättar läroboken. I en annan tidig lärobok i medborgarskap tas utgångspunkten i vårt folks och i svenska allmogens ärorika historia, men också ifrån folklynnen. Läroboken

---

<sup>148</sup> Tingsten (1969) s. 194, 202, 250, 276-279.

<sup>149</sup> Andolf (1972) s. 62-63, 168-170, 201-202, 230-232, 270-271, 280.

<sup>150</sup> Englund (1986a) s. 254-255.

utgår från Gustav Sundbärgs forskning, skriver Englund.<sup>151</sup> Medborgarkunskapens syfte var att integrera folket i nationen med målet var att skapa såväl "[...]politiskt aktiva kadrer som politiskt passiva, men system-accepterande medborgare."<sup>152</sup> Englund visar att medborgarideal under 1950-talet istället var en aktiv och engagerad medborgare som var politiskt intresserad. Englund berättar vidare att 1960-talet domineras av Lennart Huséns läroböcker och att samhällskunskapsämnet allteftersom i allt högre grad blir underordnat skolans sociala fostran i och med Lgr 62. Ett av de viktigaste uppdragen i samhällskunskapsämnet var att eleverna skulle utveckla socialt värdefulla attityder.<sup>153</sup>

Joakim Landahl har gjort en komparativ studie av samhällskunskapens och livskunskapens roll som moralfostrare i Sverige. Han hävdar att läromedel visar vilken moral ett skolämne förmedlar i praktiken. Landahl menar att samhällskunskapsämnet tillskrevs en viktig betydelse för att etablera social ordning när ämnet infördes i Sverige. Ämnets moralfostran fokuserade på relationen mellan individen och samhället, där individen skulle bli en god samhällsmedborgare och känna positiva känslor till samhället. Eleven skulle också, enligt 1900-talets demokratiseringstanke utveckla kunskaper som kunde vara till nytta i framtiden. Ämnet skulle fungera som moraliserande av individen för att bejaka framtidens behov. Tidigare hade Gud varit rättesnöret för skolan, men i och med samhällskunskapsämnets inrättande ersattes 'Gud' av 'Samhället'. Genom att visa

---

<sup>151</sup> Englund (1986b) s. 260. Gustav Sundbärg publicerade bland annat *Emigrationsutredningen* 1910. Där lyftes bland annat finnar ut som ett främmande element och där ses också en indirekt uppmaning till myndigheterna att intensifiera försvenskning i finsktalande områden i Sverige. Bland annat står i utredningen: "[...]En sorglig sida af dessa traktets historia är den förfinskning, som så länge utan allt motstånd – ja, med myndigheternas hjälp fick fortgå af den svenska befolkningen. I Tornedalen är, såsom bekant, den ursprungligen till en stor del af svenskar uppodlade bygder numera nästan helt och hållet försvenskad." (Sundbärg (1910) s. 266). Gustav Sundbärg och även Herman Lundborg var inflytelserika män i samhället och påverkade sin omgivning. Finnar beskrevs ofta i debatten mer problematiska än andra folk. I en proposition från 1913 beskrivs finnar som förbrytare och som en fara för rättssäkerhet, vilket måste hanteras (Mörkenstam (2006) s. 294-295).

<sup>152</sup> Englund (1986b) s. 263.

<sup>153</sup> Englund (1986b) s. 382-383, 473-474.

respekt för samhället deltog eleven i framstegsprojektet och det moderna Sverige, uttrycker Landahl.<sup>154</sup>

### **Läroboksstudier om ras, kultur, 'vi' och 'dem',**

Som en del av moralförmedlandet finns även en bild av den egna nationen och den Andre. Luis Ajagán-Lester har studerat hur svenska läroböcker har förmedlat bilden av afrikaner söder om Sahara under 200 år fram till 1965. Han menar att grundsynen på 'den Andre' förändras under dessa två hundra år. Fram till 1850, lyftes olikheterna mellan afrikaner och européer fram, där européerna, till skillnad mot afrikanerna beskrevs som civiliserade och respektabla folk. De följande 70 åren ses en tydlig okritisk reproduktion av koloniala ideal vilka definierade européerna som 'vi - de civiliserade' och afrikaner som 'de - barbarerna'. Åren 1920 – 1958 dominerar rasideologi och vetenskaplig rasism där afrikaner kontrasteras mot de civiliserade kulturfolken från Europa. 1958 – 1965 antas en mer nyanserad bild av afrikaner, med färre inslag av 'vi och dem', men fortfarande med en underliggande västerländsk överlägsenhet gentemot underlägsna afrikaner.<sup>155</sup>

Även andra etniska grupper och länders framställning i svenska läroböcker har studerats. Torvald Olsson har beskrivit bilden av Indien i svenska skolböcker i en studie från 1984. Han såg där att geografiläroböckerna betonade orsakerna till Indiens fattigdom, överbefolkning, underutveckling och kastväsende och att historieläroböckerna samt läroböckerna i orienteringsämnen betonade folkökningen och kolonialism. Den faktor som till största del beskrevs orsaka ovanstående problem var kulturfaktorn, snarare än demografi och Indiens historia. Läroböckerna förstärkte också hierarkiska kulturmönster av etnonationalism, såsom att 'vi' vet hur 'de okunniga Indierna' ska lösa sina problem.<sup>156</sup>

Urbefolkningen samer har undersökts av Karin Granqvist-Nutti. Hon menar att en tydlig åtskillnad gjordes mellan bofasta och nomadiserade samer, där bofasta samer beskrevs mer negativt och nomadiserande mer positivt. Den 'äkta' samer var renägande och kunde betraktas som en turistattraktion och ett exotiskt inslag i den svenska nationen. De jämfördes också ofta med mongoler i läroböckerna. Granqvist-Nutti menar att

---

<sup>154</sup> Landahl (2015) s. 27-47.

<sup>155</sup> Ajagán-Lester (2000) s. 65-70, 129-140, 181-191, 222-228.

<sup>156</sup> Olsson (1984) s. 138-142.

beskrivningen med rasinslag och de negativa beskrivningarna av samer kan tolkas som en produkt av dåtidens darwinistiska synsätt. En viss förändring sker runt början av 1970, då samerna räknades in i den svenska befolkningen på ett nytt sätt.<sup>157</sup> Beskrivningarna av såväl samer som indier och afrikaner visar på ett 'vi och dem', där det svenska skildras som det rätta och sanna och där afrikaner, indier och samer får stå som negativ kontrast till bilden av detta beskrivna rätta 'vi'.

Johan Wickström har visat på en transformering av synsätt på den andre i läroböcker. Han har undersökt skolboksmyter och ser en förändring när svenska läroböcker beskriver en annan etnicitet än den svenska. De äldre läroböckerna, före 1868, förmedlade en progressiv invandringskronologi. Han menar således att etniska gruppers egenskaper var bättre ju senare de invandrade till Sverige. Efter 1868 förändrades detta till att istället osynliggöra andra befolkningar än den svenska, det vill säga finnar och samer. Wickström menar att detta är en viktig ideologisk förändring och strategi i läroböckerna.<sup>158</sup> Enligt dessa resonemang skulle exempelvis finnar och samer som vid denna tid beskrevs som Sveriges ursprungsbefolkning, ha sämre egenskaper än svenskarna som invandrade senare.

En studie som visar på rasinslag är Lena Olssons studie från 1986, där hos studerar kulturframställningar i svenska geografiläroböcker mellan 1870 och 1985. Hon kunde se tydliga rasistiska mönster i framställningar av kultur, där värderingsmönstren grundades på en hierarkisk grundsyn. Beskrivningar presenterades i termer av ras och rasskillnader förklarades genom natur och klimat. De starkaste rasistiska uttrycken fanns då mörkhyade folk behandlades i läroböcker. Olsson fann också en koppling mellan graden av civilisation och benämningen kulturfolk och naturfolk, där kulturfolken beskrevs som civiliserade och naturfolken som ociviliserade. För att räknas som kulturfolk och således civiliserad skulle folket vara bofast, inneha ett skriftspråk, ha stor befolkning som kunde läsa och skriva, ha hantverksskickliga medborgare, ha utvecklad musik, litteratur och konst samt fungerande och rättvisa lagar och regler. Även Olsson kan se förändring över tid i läroböckernas beskrivningar. De rasistiska stereotypa värderingarna var vanligast i inledningen av hennes undersökning som börjar i slutet av 1800-talet. De avtog tydligast efter andra världskriget,

---

<sup>157</sup> Granqvist-Nutti (1993) s. 16-43.

<sup>158</sup> Wickström (2008) s. 290-301.

även om läroböckerna fortfarande innehöll kvantitativa beskrivningar av analfabetism och teknikutveckling. Rasbegreppet byttes ut och beskrivs istället som grad av samhällsutveckling och kultur, men andemeningen bestod. Olsson skriver också att *Pedagogisk tidskrift* uttalat sig om de karaktäristiska beskrivningarna år 1888, de ansåg att dessa var lyckade, även om begrepp som 'snuskig' borde undvikas.<sup>159</sup>

Holmén påvisar att 1930-talets läroböcker hade en något mer nyanserad rasbetingad beskrivning. Sammanblandning av ras och språkgrupp ansågs omodern och avtog därför, menar Holmén. Vid studien av finlandssvenske Sigurd Sahlbergs lärobok i geografi från 1929 menar Holmén att Sahlbergs bok liknade en rikssvensk hållning i rasfrågorna. Dock behandlade den inte de finsk-ugriska folken särskilt ingående, till skillnad mot de finländska läroböckerna. Troligen är anledningen till de båda svenska gruppernas hänvisning till rasläran att de själva tillhörde den rasbiologiskt sett mest framstående rasen. Rasläran legitimerade dessutom finlandssvenskarnas, traditionellt sett, inflytelserika roll i Finlands historia.<sup>160</sup>

De finsktalande kvänerna<sup>161</sup> i Norge har studerats av Teemu Ryymin, som iakttagit ett skifte i synen på gruppen både i den norska och finländska historien runt 1850. När kvänerna immigrerade till Nordnorge sågs de av samtiden som ett tillskott i Norge, men som svikare av finnarna i Sverige-Finland. Efter 1850, i och med nationalismen och folkromantiken ändras denna syn. I Storfurstendömet Finland lyftes istället kvänerna fram som finländska nationalhjältar vilka bibehållit sitt finska språk trots emigration. I Norge däremot skrevs de istället fram som fientliga och aggressiva av den norska pressen. De behövde förnorskas till såväl kultur som språk för att den sociala utstöttheten skulle avta.<sup>162</sup> Förändringen som iakttas i både Finland och Norge ser Ryymin som exempel på hur nationers etnicitet och nationella identitet ständigt omförhandlas beroende på samtidskontext. Han lägger dock till att det är en skillnad mellan en inre och en yttre definition. Kväner ser sin etniska identitet (inifrån) som stabil och konstant, något som alltid har varit, men den finska och den norska utifrån-

---

<sup>159</sup> Olsson (1986) s. 93, 112- 123, 170-172.

<sup>160</sup> Holmén (2006) s. 99-104.

<sup>161</sup> De finsktalande kvänerna flyttade från de finsktalande delarna av Sverige-Finland till Nordnorge främst under 1500 – 1800-talet.

<sup>162</sup> Ryymin (2004) s. 171, 351-367, Ryymin (2001a) s. 108, 118.

definitionen av kvänerna anses vara föränderlig och konstruerad.<sup>163</sup> Norges och Sveriges minoritetspolitik och relation till finsktalande befolkning inom landet har många likheter under 1800-talets nationalistiska era.

2012 lade Ingmarie Danielsson Malmros fram sin avhandling om berättelser om svenskhet i historieläroböcker från 1930 tal till 2000-tal. Där menar hon bland annat att det i läroböckerna från 1930-talet var den neutrala hållningen, det nordiska samarbetet och ett starkt försvar som beskrevs vara orsaken till att Sverige kunde stå utanför världskrigen. Hon menar också att i detta decenniums läroböcker syns en etnisk nationalism, vilken senare övergår till en statsnationalistisk form. Hon har identifierat tre tydliga demokratiberättelser i läroböckerna: odalbondens, liberalernas, och folkrorelsernas demokratiberättelse. Odalbondens demokratiberättelse lyfter fram en unik svensk frihet, hur bönder och kungar strävat efter demokrati med adel som opposition. Folket, de fria männen och bönderna har använts synonymt och lyfts fram som hjältar, samt fått definiera vad som varit 'svenskt'. Den liberala demokratiberättelsen råder från frihetstid till 1920-tal. Folket ges där en passivare roll, istället är liberaler och socialdemokrater drivande parter. Motståndarrollen innehas av konservativa och kungen. Hjältar i folkrorelsernas demokratiberättelse är disciplinerade, ordentliga arbetare, nykterhetsivrare och demokratikämpar från frikyrkoförsamlingarna. Här finns en förankring i de bredare folklagren som visar på en stark svenske identitet och moralisk överlägsenhet. Danielsson Malmros berättar också att Sverige visar ett gott självförtroende rörande gästfrihet mot främlingen och lyfter fram sig självt som ett föredöme. Hon ser också en förändring över tid där främlingen i de äldre böckernas beskrevs som en farlig inkräktare, medan det senare är en arbetskraftsinvandrare eller flykting som söker sig till föregångslandet Sverige.<sup>164</sup> De svenska aktörerna i historien ges också glans och ära för sin svenskhet "[...]oavsett om det har handlat om demokratiska odalbönder, uppfinningsrika företagare eller fredliga kungar."<sup>165</sup> skriver Malmros.

Vanja Lozic har undersökt identifikationsformeringen i historieämnet i Sverige. Han menar att den nationella modellen är dominerande i svenska läroböcker ännu idag. Han håller med tidigare forskning om att nationen

---

<sup>163</sup> Ryymin (2001b) s. 52-54.

<sup>164</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 127-129, 195- 224, 236-237, 394.

<sup>165</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 394.

och den nationalism som fanns i läroböckerna tidigare är nedtonad, men den finns fortfarande där. Lozic bygger sin slutsats på teorier av bland andra Michael Billig, rörande så kallad banal nationalism, en tyst vardaglig nationell matris som är självklar för läsaren. I läroböckers användning av begrepp som exempelvis 'vi' eller 'vår' definieras tydligt vilka som gör till eller inte hör till gemenskapen. Läroböcker använder dessa begrepp flitigt fram till 1980-talet för att då avta något. Lozic menar också att läroböcker gör en tydlig skillnad mellan arbetskraftsinvandrare och flyktingar, där arbetskraftsinvandrare framställs som lönsammare, medan flyktingar framställs som stora kluster vilka väntar vid Sveriges gränser.<sup>166</sup>

Masoud Kamali har analyserat läroböcker och kognitiv andrafiering i en SOU-rapport från 2006. Hans utgångspunkt är att utbildningssystemet i sig befäster rådande föreställningar om nation och vi, samt reproducerar dessa rådande makthierarkier genom läromedel. Analysen innefattar läroböcker i religionsvetenskap och historia och han menar att dessa läroböcker är de viktigaste redskapen i reproduktion av 'vi och dem.' Historieläroböcker har en utgångspunkt i ett nationellt 'vi' och ett europeiskt-västerländskt 'vi', och 'de andra' exkluderas och reproduceras på ett negativt sätt och beskrivs underlägsna 'oss', menar Kamali. Historieläroböckerna i analysen vänder sig till en föreställd majoritetssvensk befolkning vilket reproducerar och skapar snedvridna och osanna bilder av såväl 'vi' som 'de andra'.<sup>167</sup>

Johnsson Harrie har på uppdrag av Forum för levande historia granskat grundskoleläroböcker i historia och samhällskunskap med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans.<sup>168</sup> Alla studerade läroböcker var författade i enlighet med Lgr11. Harrie belyser att begreppet etnicitet inte används genomgående i studiens läroböcker, detta trots att läroplanen använder begreppet etnicitet. Resultatet i Harries studie visar också att ingen av läroböckerna förmedlade rasistiska eller främlingsfientliga värden. Dock görs en uppdelning av 'svenskar' och 'invandrare' i några läroböcker och dessutom förutsätts läsaren vara del av ett svenskt 'vi' där alla delar samma kultur, språk och traditioner, samt har en gemensam uppfattning av rätt och fel. Harrie drar slutsatsen att det 'vi' och 'dem' som framträder i läroböckerna kan exkludera svenska elever med utländsk bakgrund. Trots

---

<sup>166</sup> Lozic (2010) s. 142-206.

<sup>167</sup> Kamali (2006) SOU s. 93-94.

<sup>168</sup> Harrie (2016).

att de nationella minoriteterna ska behandlas i läroböcker saknas detta eller att texterna är ofullständiga, menar hin och pekar på att historiska perspektiv på tornedalingars och sverigefinnars situation i Sverige saknas och att framställningar av dem eller bakgrunden till deras särställning varierar mellan läroböckerna.<sup>169</sup>

Den nationella minoriteten romer har studerats av Aleksandra Indzic Dujso. Hon menar att tidigare forskning visar att skolans traditionella läromedel inte nått upp till styrdokumentens krav om förmedlande av romers historia och kultur. Indzic Dujso, som studerat Utbildningsradions (UR) program, menar att UR, till skillnad från läroböcker bättre lyckas förmedla en romsk historia och kultur utifrån romers egna villkor. Hon lyfter fram 1990-talet som en tidsperiod då utbudet av URs program om romer ökade, samt att programmen åren 2000 – 2013 inte enbart längre handlar *om* romer utan även riktar sig *till* romer. Indzic Dujsos slutsats är att läroböcker följer en hierarkiserande kategorisering, vilken speglar rester av en kolonial syn på 'de Andra', något UR är friare från.<sup>170</sup>

Staffan Selander har studerat läroboksproduktion, läroboksinnehåll och läroboksanvändning i flera verk.<sup>171</sup> År 2006 studerade Selander svenskspråkiga läromedel i finlandssvensk grundskola i Finland. Han menar att:

[...]läroböcker för en språklig minoritet utgör en av de viktigaste källorna till det förflutna, till en gemensam erfarenhet av, och reflektion över, det kulturella arvet.<sup>172</sup>

Läroböcker är således viktig för den etniska identifikationen. Selander skriver vidare att den finlandssvenska skolan har problem med tillgång på läroböcker, något som beror på ekonomi, svårigheter för förlag att planera långsiktigt och strategiskt, svårigheter att utveckla webb-baserade läromedel, problem att finna nya unga läromedelsförfattare, och brist på tid att utveckla nya läromedel.<sup>173</sup> Selanders slutsats är att han snarare kan presentera tendenser än helheter i läroböckerna. De tendenser han ser är att läroämnenas innehållsliga roll ger både geografi och historia "[...]utrymme

---

<sup>169</sup> Harrie (2016) s. 5, 39, 44, 50-55, 64, 67.

<sup>170</sup> Indzic Dujso (2015) s. 108-116.

<sup>171</sup> Se bland annat: Selander (1992), (2011), (2006).

<sup>172</sup> Selander (2006) s. 25.

<sup>173</sup> Selander (2006) s. 18-47.

för diskussion och fördjupning kring identitetsfrågor.”<sup>174</sup> Dock sker det inte systematiskt, snarare är det några få böcker som lyfter detta, menar han. Historieämnet bär på den nationella historiens arv och lyckas bara delvis anpassa sig till den senmoderna tidens utmaningar och villkor, medan geografiämnet kan betraktas som en bro mellan samhälls- och naturvetenskapliga ämnen. Geografiläroböckerna lyfter dock det som särskiljer människor än vad som kännetecknar det gemensamma, de visar mer exotiska skillnader än grundförutsättningar för ett samhällsbygge. De läroböcker som lyfter den finlandssvenska identiteten är läroböcker i historia, geografi och modersmålet. Det ’vi’ som uppträder i lärobokstexterna handlar oftare om ett vi som människor, finländska ungdomar eller kristna, inte så ofta om finlandssvenskar eller finlandssvenska ungdomar. Selander menar också att även om det finns svenskförfattade läroböcker för finlandssvensk skola saknar de ofta en finlandssvensk identitet.<sup>175</sup>

Sirpa Tani har i flera artiklar diskuterat geografiämnets och geografi-läroböckers innehåll i Finland. Hon menar att grundskolans inrättande 1970 ledde till nya utbildningsmål av internationella teman och internationell förståelse. De nationella läroplansramarna är utformade så att skolor snabbt ska kunna reagera på förändringar i sin omgivning. Tani har i sammanhanget även studerat finländska läroböcker utifrån läroplanen från 1994 med fokus på läroböckernas tolkning av begreppen ’miljö’ och ’kultur’ eftersom de ingår i ämnesblocket ’Miljö- och naturstudier’. Tani menar att vissa finska stereotyper presenteras relativt okritiskt, exempelvis återupprepas saunabad och korvgrillning. Hon ser också att fokus på Europa blivit tydligt sedan EU-medlemskapet 1995. Minoriteter som samer och svensktalande i Finland nämns fortfarande i läroböckerna men hon ser samtidigt att den unga nationen Finland, bestående av sin nationella identitet av det enade folket i nationalstaten är svårt att överföra till en mer internationell värld.<sup>176</sup> Tani menar också att läroboken har en stark och dominerande roll i Finland, detta på grund av att de nationella läroplansramarna inte är juridiskt bindande. Läroböckerna anses därför ofta som den

---

<sup>174</sup> Selander (2006) s. 138-140, citat s. 140.

<sup>175</sup> Selander (2006) s. 138-149.

<sup>176</sup> Tani (2004) s. 6-20.

officiella tolkningen av statens nationella läroplansram. Områden som inte finns med i läroboken, missas ofta i den lokala läroplanen, skriver hon.<sup>177</sup>

Niklas Ammerts avhandling handlade om historiemedvetande i svenska historieläroböcker ca 1900 – 2000. En av forskningsfrågorna fokuserar på vilket 'vi' som finns i läroböckerna och vilken gemenskap läroböckerna vänder sig till. Hans resultat visar att läroböckerna de första femtio åren i studien sällan anknyter direkt till eleven, istället har de utgångspunkt i klassiska och allmängiltiga värden. Läroböcker från 1950-talet och framåt utgår från elevernas 'nu' och vardagliga liv för att få dem att förstå det förflutna. Läsaren bjuds därmed in till kommunikation med texten. 1960- och 1970-talsläroböckerna lyfter fram ett 'vi' som européer och en kollektiv identitet skrivs fram. Där finns även 'vi' definierat som svenskar, samhället och mellan generationer. 1990-talets läroböcker lyfter en nordisk identitet exempelvis genom finlandshjälpen, en nordisk gemenskap och även genom Sveriges ställning under andra världskriget. Ofta utgör också 'vi' en kontrast till 'de', exempelvis gentemot andra världsdelar men också gentemot andra européers handlande i det förflutna.<sup>178</sup>

Jörgen Gustafsson har studerat vilken påbjuden identifikation svenska historieläroböcker har innehållit i folk- och grundskolan åren 1870 – 2000. Gustafsson har fokuserat på tre delstudier där fokus ligger på läroböckernas uttryckta genus, på läroböckernas bilder och vikingatid. En stor del av studien har också ägnats åt läroboken som genre och författarskap, lärobokstitlar och upplägg i läroböckerna. Hans resultat visar att det sker ett tydligt genrebrott runt 1950. Det gäller såväl utbyte av en lärobokskanon, ett ökat utbud av lärobokstitlar, kvinnors inträde som läroboksförfattare, lärobokstitlar där begrepp om nation får ge vika för ord om tid, samhälle och människa, samt en innehållsförändring från kronologi till teman. Gustafsson ser även ett brott runt 1990 där neutraliteten i genus minskar och tydligare manligt och kvinnligt könskodade ord inkommer. Dessutom menar Gustafsson att dessa två brott även korrelerar med vikingatidens budskap. Från 1919 till ca 1950 betonas förfädernas tapperhet och vilja till krig, ca 1950 till 1980 försvinner våldet ur vikingaberättelsen, för att sedan återkomma under 1990-talet, skriver Gustafsson. Han påpekar också att den nedgång i nationalistisk historieskrivning som sker under 1900-talet

---

<sup>177</sup> Tani (2014) s. 99.

<sup>178</sup> Ammert (2008) s. 65-66, 114-128, 130-150.

återkommer under 1990-talet, detta genom större nationell kontinuitet, mer manlighet och mer metafysik.<sup>179</sup>

### **Läroboksstudier om finskt och svenskt och ländernas historia**

Vad som är svenskt respektive finskt, samt hur dessa två grupper har beskrivits har studerats i flera studier i flera ämnen. Några av de mest undersökta läromedlen i genren är två klassiska läseböcker, svenska *Läsebok för folkskolan*, och finländska *Boken om vårt land*. I Sverige är det främst *Läsebok för folkskolan* som stått i fokus. Ett intresse som motiveras av att boken räknas som Sveriges mest lästa publikation genom tiderna sedan första utgåvan 1868.<sup>180</sup>

Henrik Edgren är en av de som studerat *Läsebok för folkskolan*. Edgren berättar att den statliga läroboken utgavs i syftet att både etablera och lära ut en viss kanon av nationell kunskap som staten ansåg att alla svenskar borde inneha. Fram till 1940-talet antas ca sju miljoner barn i den svenska folkskolan ha läst boken. Både *Läsebok för folkskolan* och *Boken om Vårt land*, som skrevs av Zacharias Topelius, var så kallade encyklopediska läseböcker. Syftet med dessa encyklopediska läseböcker var att skapa och fostra barnen in i en nationell identitet som medborgare i den nationalstat som låg bakom boken. Läseböckerna kan betraktas som viktiga byggstenar i byggandet av nationalstater som pågick under den senare delen av 1800-talet. Många av den finländske poeten och författaren Zacharias Topelius fosterländska dikter finns även med, och ges stor tyngd i den svenska *Läsebok för folkskolan*. Edgren påpekar detta anmärkningsvärda faktum flertalet gånger. Förklaringen som Edgren ger är att Topelius var finlandssvensk och skrev på svenska. Vid tiden för författandet var det fortfarande svårt att skilja svensk och finlandssvensk kultur åt. Den etniska nationalism som dikterna representerar fungerar bra både i en svensk och i en finländsk kontext. Många dikter var regionala och betonade landskapet. Inga beskrivningar fanns i läroböckerna av förlusten av Finland eller statskuppen mot Gustav IV. *Läsebok för folkskolan* gav Sverige en möjlighet att fokusera på att ge eleverna en svensk framgångshistoria och undvika sådant som inte passade in eller avvek. De enda beskrivningar av finskt som kan återfinnas i boken är (finlandssvenske) Runebergs dikter, där han beskriver

---

<sup>179</sup> Gustafsson (2017) s. 72-98, 103-134, 179-199.

<sup>180</sup> Ehn, Frykman & Löfgren (1993) s. 105.

samojederna vilka kopplades till finnar genom sina egenskaper som sades vara saktmodiga, betänksamma, envisa och egensinniga.<sup>181</sup>

Den finländska läseboken *Boken om Vårt land*, av Topelius, har studerats i flera sammanhang, bland annat av idéhistoriken och författaren Nils-Erik Forsgård,<sup>182</sup> och av pedagogen och bildningshistorikern Håkan Andersson.<sup>183</sup> *Boken om Vårt land* gavs ut 1875 och var en flitigt använd läsebok. Trots att boken var skriven för de lägre elementarläroverken och dessutom var en läsebok, så dominerade den undervisningen i historia i finländsk folkskola till början av 1900-talet.<sup>184</sup> I boken betonas att Finlands folk var det finska folket och detta folk innefattade både svensk- och finskspråkiga. Topelius beskrev Finland som ett landområde utvalt av Gud till att sprida den europeiska civilisationen så långt norrut som det var möjligt. I beskrivningarna av de finskspråkiga i Finland beskrev Topelius dem som arbetsamma, ihärdiga, tåliga, tröga, stridbara och kunskapsförstående. Den svenskspråkiga befolkningen var enligt Topelius rörligare, ståtligare och snabbare i beslut än den finska.<sup>185</sup>

Christian Catomeris skriver att även om Topelius uttryckte egenskaperna som positiva, påminde de starkt om Retzius tidigare negativa beskrivningar av finsk uthållighet och envishet. Rasegenskaperna reproducerades sedan i geografiläroböcker. Catomeris ger exempel på *Skolgeografen* från 1889 i vilken finnarna beskrevs som sega och uthålliga, en beskrivning som avskilde finnarna från den moderna världen.<sup>186</sup>

Även om *Boken om Vårt land* blev väl mottagen, var den omdebatterad utifrån likställandet av det finska folket som Finlands folk.<sup>187</sup> En av de som var positiva till boken var Yrjö-Koskinen som menade att den uttryckte en fosterländskhet. Dessutom menade Yrjö-Koskinen att det var bra att den var skriven på svenska.<sup>188</sup> *Boken om vårt land* påverkade bilden av Finland på flera sätt. Den egna samtida befolkningens självbild skapades, men också

---

<sup>181</sup> Edgren (2010) s. 117, 120-126, 134-140.

<sup>182</sup> Forsgård (1996) s. 32-45.

<sup>183</sup> Andersson (1979) s. 134-154, (1991) s. 91-105.

<sup>184</sup> Andersson (1979) s. 134-140.

<sup>185</sup> Forsgård (1996) s. 36-38.

<sup>186</sup> Catomeris (2004) s. 88-89.

<sup>187</sup> Forsgård (1996) s. 36-38.

<sup>188</sup> Andersson (1991) s. 100.

efterkommande generationers självbild påverkades och befästes på grund av bokens genomslagskraft och påverkan på senare litteratur. Även utomstående bild av Finland präglades av boken. Ingen annan bok i Finland har närmat sig den genomslagskraft *Boken om Vårt land* haft. Idag räknas den som en finländsk klassiker och beräknats ha getts ut i två och en halv miljoner exemplar. Den vaknande finska nationalitetskänslan, typisk för tiden, är genomgående i boken.<sup>189</sup>

En annan tongivande läsebok var den svenska klassiska läseboken *Nils Holgerssons underbara resa* författad av Selma Lagerlöf. Den är bland annat studerad av Lars Elenius. Fokus i Elenius undersökning är hur läseboken behandlar det finska inom Sverige. Efter att *Läsebok för folkskolan* fått kritik för att vara förlegad och omodern, fick Selma Lagerlöf uppdrag att skriva en ny läsebok. Uppdraget var att läseboken skulle vara geografisk, samt ha konstnärligt språk, ha en nationalistisk underton för att ena det svenska folket och göra läsarna till goda medborgare och patrioter, skriver Elenius. De finska inslag som beskrivs i *Nils Holgerssons underbara resa* är de utdöende finnmarkerna i Bergslagen. Den finska kulturen i Tornedalen nämns inte och Norrlandsbilden är perifer, hävdar Elenius och orsaker till att den utdöende finska kulturen i Bergslagen beskrivs söker Elenius i tidens assimilationspolitik. Eftersom försvenskningen var ett uttalat mål, blev de utdöende svedjefinnmarkerna symboliska. Det nya Sverige, utan Finland och Norge, skulle ha en svensk kärna, därför utelämnades den rika finska kulturen i Tornedalen. Akka och vildgässens finska namn symboliserade den stolta fjällsamiska kulturen och gässens resa och avsaknad av bofast hemort, skulle symbolisera de finska och samiska folkens nomadliv och avsaknad av riktigt hemort i Sverige.<sup>190</sup>

Det är inte bara läseböcker som stått i fokus för studier, även läroböcker i andra skolämnen. Många studier har fokuserat på historieläroböcker och ofta hur de kan exkludera minoritetsgrupper ur den nationella historien. Tom Gullberg menar att även en minoritets identitetsskapande historiebruk kan utgöra ett exkluderande av vissa historiska skeenden eller perspektiv. Gullberg har studerat minoritetsskolor i Finland, Tyskland och Danmark. I Finland utgör den svenska skoltraditionen ett särfall i relationen till andra minoritetsgrupper, menar Gullberg. Den tidigare svenska dominansen i

---

<sup>189</sup> Forsgård (1996) s. 36-38.

<sup>190</sup> Elenius (2002) s. 15-41.

Finland, samt att svenska inte är ett minoritetsspråk utan har status som ett officiellt språk i Finland har medfört att skolundervisningen skapat två parallella skoltraditioner i Finland, ett finsk- och ett svenskspråkigt, även om de följer samma skollagar och samma läroplaner. Gullberg ser i sin studie att ambitionerna att stärka och stödja den finlandssvenska identiteten är tydlig i Svenskfinland. Även om läroplanen är densamma i de två språkgrupperna och inte heller uttryckligen anger mål om odlande av den finlandssvenska kulturen och identiteten ges tolkningsutrymme till detta i de lokala läroplanerna. De finlandssvenska läromedlen avviker också till viss del från de finskspråkiga genom ett avsnitt om vikingatid som är omfattande i de finlandssvenska läroböckerna men som inte finns med alls i de finskspråkiga läroböckerna. Svensktiden, eller det svenska väldets tid utgör också olika utrymme i såväl läroplaner som läroböcker. Gullbergs slutsats är att finlandssvenska historielärare har ett tydligt politiskt och pedagogiskt historiebruk, dessutom har de ett ideologiskt historiebruk med syfte att skapa legitimitet för det finlandssvenska i Finland.<sup>191</sup> De visar också på "[...]ett starkt existentiellt historiebruk, som uttryckligen syftar till att förstärka den svenskspråkiga- eller finlandssvenska identiteten."<sup>192</sup>

Den svenska tiden uttrycks vara Finlands okända historia i en studie av Holmén där syftet är att studera svensktiden i läroböcker i Finland. Han konstaterar att den svenska perioden av Finlands historia är lågprioritetrad i finländsk skola och att tidsperioden beskrivs kortfattat, samt att det finns skillnader mellan finsk- och svenskförfattade läroböcker. Alla läroböcker är kortfattade, men trots samma läroplaner finns ändå mer om perioden i finskspråkiga läroböcker än i svenskspråkiga, men också mer än i rikssvenska läroböcker (vilka används som jämförelsematerial). De kortfattade framställningarna i finländska läroböcker har lett till svårigheter för elever att förstå perioden, samt medför att många förenklingar och anakronismer förekommer. Holmén menar också att finländsk historieskrivning är problematisk då den ursprungligen är en regional historia som upphöjts till nationell historia, vilket påverkar hur den finländska historien har skrivits. Holmén lyfter fyra sätt som brukats i finländsk historieskrivning: Det första är att lyfta forntiden (tiden före svensktiden) som en finsk period, det andra är att lyfta perioder under svensktiden där Finland haft viss särställning

---

<sup>191</sup> Gullberg (2015) s. 34-52.

<sup>192</sup> Gullberg (2015) s. 48.

alternativt då det funnits tendenser till finländsk separatism, det tredje är att markera avstånd till Sverige genom att beskriva svensktiden som en lidandeperiod för Finland. Det fjärde, och det mest använda sättet är att istället för att fokusera på svensk politisk historia, lägga fokus på folkets kulturhistoria.<sup>193</sup>

Sirkka Ahonen har ägnat stora delar av sin forskningsgärning åt historieundervisning, historiebruk och läroböckers innehåll i olika perspektiv. Ahonen menar att bland annat Topelius tanke om att Finland historia inte började förrän 1809, samt att A.I. Arwidssons framlyftande av tre perioder av Finlands historia: före, under och efter svensktiden, markerade Finlands självbild som en nation och att undervisningen efter självständigheten var nationalistisk. När samhällsläran infördes framställdes staten och samhällsordningen som ett fast och stabilt etablissemang med fokus på regeringsform, kommunallag, arbetslag och jordrätt. Konflikter rörande exempelvis ideologi, politik eller sociala frågor undveks. När det kom till beskrivningen av det egna skulle medborgaren i Finland vara stark och frisk, samt vistas mycket utomhus. Geografiläroböckerna beskrev ofta fysisk kapacitet hos de finländska stammarna och andra folk, särskilt utomeuropeiska folk, beskrivs svagare och trögare än européerna.<sup>194</sup>

Ahonen har även undersökt historieundervisning i Finland efter inbördeskriget 1918, i Sydafrika efter Apartheidtiden 1961 – 1994, och i Bosnien-Hercegovina efter det etniska kriget 1992 – 1995.<sup>195</sup> Hennes resultat visar att finländska historielärare hyllade nationalstaten och nationsbyggande myter i skolundervisningen. Framställningarna var monoperspektivistiska och övergripande och detaljer och konkreta händelser saknades.

Hon beskriver också att Finland antog den politiska elitens ideologiska hegemoni och att den ansågs legitim. Personliga minnen, tolkningar och upplevelser ansågs i skolsammanhang som anakronistiska efter 1918. Läroplanerna och läroböckerna presenterade de vitas perspektiv och lärarna var 'vita'. Ahonen skriver att:

---

<sup>193</sup> Holmén (2009) s. 13-23, 38-39, 50-51, 76, 81-87.

<sup>194</sup> Ahonen (2012a) s. 41-54.

<sup>195</sup> Ahonen (2012b), (2015) s. 19-33.

[...]Lärobokstexterna var nationalistiska, och nästan alla lärare tillhörde nationalistiska organisationer som Karelen-sällskapet och den vita skyddskåren. Det fanns en skyddskår i varje socken, och den var förpliktigad att kontrollera den politiska atmosfären.<sup>196</sup>

Detta innebär, menar Ahonen att ingen dialog om kriget kunde äga rum. De rödas barn fick två berättelser, en hemma och en som motsade denna i skolan. Detta hegemoniska nationella narrativ om Finlands historia rörande inbördeskriget innebär att en del av Finlands medborgare nekades en hållbar historisk etnicitet, skriver Ahonen.<sup>197</sup>

Även Jörgen Mattlar har studerat finska inbördeskriget i läroböcker. Mattlars fokus har varit hur kriget behandlats i finsk- och svenskspråkiga gymnasieläroböcker i Finland mellan åren 1960 och 2011. Det Mattlar pekar ut som den stora förändringen över tid är den ökande användningen av bilder i framställningarna. Skillnaderna mellan finsk- och svenskspråkiga läroböcker berör omfånget, där finskspråkiga läroböcker lämnar ett större utrymme till inbördeskriget än de svenskspråkiga. Den intertextuella reproduktionen är påtaglig i svenskspråkiga läroböcker och Mattlar menar att vissa formuleringar känns igen trots författarbyten. Det finns också en jämn representation av de röda och de vita i svenskspråkiga läroböcker. Finskspråkiga läroböcker visar ett större intresse för arbetarrörelsen och även för inbördeskrigets röda sida än svenskspråkiga läroböcker. Det har också, under de senaste decennierna, förts in bilder av arkebuserade röda och även bilder på kvinnliga rödgardister i läroböckerna, något som saknas i svenskspråkiga läroböcker. Finskspråkiga läroböcker har även en begrepps-användning som starkare berör ödet nationella traumat som inbördeskriget innebär, exempelvis används "[...]bottenlösa klyftor, djupa sår, bitterhet, hat och hämnd"<sup>198</sup> vid beskrivningar av kriget. Mattlar menar också att berättelsen i de svenskspråkiga och de finskspråkiga berättelserna är desamma, ingen av berättelserna upplevs som felaktig, men ändå ser inramningen lika ut, med bilder och kraftord, vilket ändå visar på olika sätt att förhålla sig till inbördeskriget. Trots samma berättelse, berättas den ändå olika beroende på språk.<sup>199</sup>

---

<sup>196</sup> Ahonen (2015) s. 26.

<sup>197</sup> Ahonen (2015) s. 26-27.

<sup>198</sup> Mattlar (2017) s. 187.

<sup>199</sup> Mattlar (2017) s. 186-188.

Finskt och svenskt i läroböcker har undersökts av Matti Similä. Hans studie behandlade rikssvenska, finlandssvenska och finska läroböcker under 1950-talet. Similä skriver att finlandssvenska läroböcker innehöll mer svensk historia än finska, samtidigt som de visade stark överensstämmelse med finska läroböcker. Han visar också att berättelserna om Finska kriget var relativt lika i Sverige och Finland, men skilde sig åt rörande krigets följder. Svenska läroböcker betonar den geografiska förlusten av Finland och Åland, och efter 1809 beskrivs inte längre Finland, utan Ryssland, vilket leder till att Finland försvinner ur svenska läroböcker fram till självständigheten. Finlandssvenska läroböcker beskrev den gemensamma tiden i mer positiva ordalag än finska läroböcker. Vid Ålandskrisen lyfter Similä flera olikheter mellan ländernas läroböcker. Finska läroböcker visade på ett konfliktbetonat perspektiv medan svenska läroböcker betonade lösningen av Ålandskrisen och att den skett civiliserat och i största samförstånd mellan länderna. Finlandssvenska läroböcker skildrade svenskarna som de som erbjöd Åland hjälp och de förmedlade ett inifrånperspektiv av konflikten.<sup>200</sup> Similä har också kommunicerat ovanstående studie i en annan antologi. Där menar Similä att rikssvenska, finlandssvenska och finska läroböcker berättar i stort sett samma historiska berättelse, men att det är nyanserna i sättet att berätta och beskriva händelseförloppen som ger skillnaderna. Similä visar att rasbegreppet var kopplat till språkfrågan och att begreppet är vanligare i finskspråkiga än i finlandssvenska läroböcker.<sup>201</sup>

Ammert har studerat svenska och finlandssvenska läroböcker med fokus på vilken typ av berättelser läroböcker förmedlar rörande relationen mellan Sverige och Finland, samt vilken bild som förmedlades av Sverige i finlandssvenska läroböcker under 2000-talet. Ammert menar att läroböckerna har en ambivalent hållning rörande Sverige och att eleverna matas med en dubbel identitetsskapande bild. Detta genom att finlandssvenska läroböcker förmedlar en gemenskap med Sverige och lyfter fram den svenska historien, samtidigt som de i andra fall tonar ner Sverige och lyfter fram Finland där det finska beskrivs som det främsta.<sup>202</sup>

---

<sup>200</sup> Similä (2002) s. 108-110.

<sup>201</sup> Similä (2011) s. 101-105.

<sup>202</sup> Ammert (2009) s. 4, 19.

Marja Kivilehto har undersökt historiskt tänkande i finlandssvenska historieläroböcker för högstadiet. I Kivilehtos studie ingår fyra högstadieläroböcker i historia framtagna för den finlandssvenska skolan i Finland. Två av läroböckerna i studien är skrivna på svenska direkt för den finlandssvenska skolan, två av dem är översatta från finska. Kivilehto utgår från ett målen i läroplansgrunderna i historia, att elever ska stärka sin identitet. Kivilehtos tolkning av detta är att även källor bör spegla de finlandssvenska förhållandena i Finland och inte bara de finska. Resultatet i hennes studie visar att det finns skillnader mellan svensk- och finskförfattade läroböcker i Svenskfinland. Finskförfattade läroböcker saknar i större utsträckning finlandssvenska eller svenska källor och synsätt. Svenskförfattade innehåller i större utsträckning finlandssvenska källor, nordiska karaktärer och svenskspråkiga skönlitterära referenser än finskförfattade läroböcker. Kivilehto förklarar detta med att vid en översättning så måste hänsyn tas till upphovsrätt, layout och andra kostnader som styr innehållet. Kivilehto menar också att det är ett problem att läroböckerna har en redogörande framställning, vilket innebär att innehållet presenteras som sanningar, elever kan därigenom missförstå historiens natur som en konstruktion som är beroende av den som skapat konstruktionen. Istället kan eleven tro att historien är det förflutna, menar Kivilehto.<sup>203</sup>

1987 gav Statens institut för läromedel (SIL) ut en rapport som granskat finlandsbilden i svenska läromedel. Utredningen gjordes utifrån kritik om hur svenska läroböcker förmedlade invandrares hemländer. Kritikerna menade att beskrivningar var otidsenliga och "[...]ibland direkt felaktig och inte sällan fördomsfull".<sup>204</sup> I rapporten, som omfattar orienteringsämnenas och svenskämnets läroböcker, uttalar sig läromedelsnämnden och de konstaterar att Finlandsbilden är "[...]ganska rättvisande".<sup>205</sup> Lena Olsson som genomförde granskningen visar, trots nämndens positiva uttalande, att historieläroböckerna visar på ett väldigt svenskt perspektiv i beskrivningen av den gemensamma tiden. Exempelvis betonas segrarna vid kristandet, och kriget 1808 – 1809 benämns ofta som 'Finska kriget', vilket Olsson menar torde uppfattas absurt i Finland. Hela den finländska historien behandlas sporadiskt och en fragmentarisk och icke-kontinuerlig bild ges

---

<sup>203</sup> Kivilehto (2015) s. 332-350.

<sup>204</sup> SIL (1987) s. 3.

<sup>205</sup> SIL (1987) s. 3.

av Finlands historia. Finland, eller Finland-Sverige nämns sällan och Olsson ställer sig frågan hur svenska skolbarn då kan förstå att Sverige och Finland var ett land tillsammans. Dessutom beskriver läroböckerna de flyttningsvågor som skedde av svedjebrukare till Värmland och Dalarna under främst 1600-talet, samt finsktalande personer som flyttade till Stockholm efter Karl XII krigståg i öster, för invandrare. Detta trots att de flyttade inom kungariket och inte korsade någon landsgräns. När läroböckerna beskriver Norden, görs det på ett sätt som i huvudsak berättar om Sverige och Olsson visar att bilder och text oftare relaterar till Sverige än de andra Nordiska länderna tillsammans. Dock ger hon visst beröm till läroböckernas sätt att hantera inbördeskriget i Finland, där båda sidorna berättas och att de inte skyr för den kontroversiella händelsen. Arbetskraftsinvandringarna redovisas ofta i tabeller och diagram i läroböckerna och när arbetskraftsinvandringen beskrivs görs det ofta på ett problemrelaterat sätt och få positiva exempel tas upp menar Olsson, som identifierar det som ett problem eftersom en lärobok inte bara har en kunskapseffekt utan även en identifikationseffekt då det saknas positiva invandrarobjekt att identifiera sig med. Olsson påpekar också att finlandssvenskarna i Finland beskrivs som Finlands överklass, och fördomen bekräftas och förstärks genom att inga andra grupper av finlandssvenskar beskrivs, såsom småbrukare, arbetare och fiskare. Även tornedalningar i Sverige är frånvarande i alla undersökta svenska läroböcker, menar Olsson. I det stora hela menar hon ändå att läroböckerna följer läroplanernas anvisningar, men menar att främst målen i svenskämnet och svenskläroböckerna borde inkludera det finska språket tydligare i de nordiska språken.<sup>206</sup>

Tre år senare släpptes en rapport från Centrum för Barn- och ungdomsforskning där Nils Gruvberger redogör för svensk folk- och grundskolas beskrivningar av de nordiska grannländernas historia under 1842 – 1980-tal. Gruvberger menar att begreppet 'nordiska' allt som oftast blivit synonymt med 'svenska', vilket inneburit att innehållet mer beskrivit svenskt än nordiskt. Av de nordiska länderna är det främst Danmark som beskrivs i de äldre läroböckerna (1800-tal), och då som ärkefienden. När det gäller Finlands 1800-talsläroböcker, rättfärdigas korståg med att finnarna var grymma hedningar. Finlands lidande under de ryska krigen

---

<sup>206</sup> SIL (1987) s. 1-57.

negligeras, och några böcker beskriver frihetslängtan under Anjala-förbundet och skriver om tappra finnar under det krigiska 1600-talet. Hundra år senare, på 1980-talet, sker en förskjutning i presentationen av riksklyvningen och det svenska synsättet av förlusten av Finland, övergår till ett finländskt synsätt. Förlusten av Finland nämns förbigående, men den finländska befolkningen beskrivs uppgiven och en del böcker understryker oviljan att bli ryssar, medan andra ser det som en lösning från kriget.<sup>207</sup>

Arja Virta har skrivit om finska kriget 1808 – 1809 i svenska och finska gymnasieläroböcker i historia mellan åren 1920 och 2009. Virta menar att fokus på kriget generellt sett minskar under den undersökta perioden i båda länderna. Hon menar också att svenska läroböcker bygger på målande narrativ med fokus på hjältar och specifika händelser och att texterna "[...]kunde innehålla färgade affektiva adjektiv"<sup>208</sup>.

I slutet av 1960-talet minskar antalet namn på härförare och generaler och till och med relativt generella beskrivningar helt utan aktörer förekommer därefter, skriver Virta. Av de nyare läroböckerna ligger fokus på krigets orsaker och konsekvenser, alternativt att de ignorerar händelsen fullständigt. En del läroböcker konstaterar kort att kriget innebar Sveriges största förlust, men nämner inte innehållet, fortsätter Virta. Finskspråkiga läroböcker innehåller fler detaljer än svenskspråkiga, både rörande bakgrund och händelsen, skriver Virta, men generellt sett har den totala mängden text om händelsen minskat, istället visas fler kartor och ibland bilder. Virta förklarar sina resultat sammanfattande genom att skriva att:

[...]En allmän linje kan observeras. Först försvinner affektiva adjektiv, sedan specifika aktörer och andra detaljer. Då detaljerna försvinner kan det bli lättare att lära sig innehållet. Om händelserna beskrivs utan aktörer, är verbformen som används ofta passiv.<sup>209</sup>

De målande beskrivningarna stramas således upp och detaljer sällas bort, uttrycker Virta. När det gäller konsekvenserna av kriget lyfter många av de äldre finska läroböckerna fram att Finland efter freden blev en nation bland nationerna, genom autonomiteten som ryskt storfurstendöme, vilket skulle kunna ge kriget en självständighetskamp. Även Borgå lantdag får mycket

---

<sup>207</sup> Gruvberger (1990) s. 11-52.

<sup>208</sup> Virta (2012) s. 62.

<sup>209</sup> Virta (2012) s. 64.

utrymme i finska läroböcker. Svenska läroböcker reproducerar förlusten av en tredjedel av sin landyta och en fjärdedel av sin befolkning, och att freden var den hårdaste någonsin. Dock saknas kontext runt berättelsen och vad som gick fel och vad som egentligen förlorades ägnas inte något utrymme. Virta konstaterar att en förändring rörande beskrivningarna om finska kriget har skett och tolkar det som att uppfattningar om att vad som är viktigt i historien och samhället har förändrats sett över undersökningsperioden. En något generaliserande slutsats kan vara att finska läroböcker tolkar kriget 1808 – 1809 som vägen till ett nytt självständigt Finland, medan svenska läroböcker istället tolkar händelsen som en förlust som bör glömmas. Varken Sverige eller Finland var vinnare i kriget och ett vinnarperspektiv saknas därför och istället vändes förlusten till seger i båda länderna, antingen som en väg mot självständighet eller som en väg till att bli en fredlig nation. Båda ländernas läroböcker lämnar sedan den andra grannhalvas historia efter 1809.<sup>210</sup>

Virtas studie är mycket intressant för denna avhandling eftersom att majoriteten av hennes läroböcker är finskspråkiga. Av de 27 finländska gymnasieläroböcker Virta studerat ingår bara en finlandssvensk, de övriga är finska. Virtas gymnasiestudie och Kivilehtos studie av svensk- och finskförfattade läroböcker för den finlandssvenska skolan kan utgöra goda referenser och bollplank för resultaten som framkommer i denna studie.

Resultaten i SIL-rapporten och i Gruvbergers och Virtas studier stämmer också relativt väl överens med de resultat som kom fram i licentiatstudien *Den envise bonden och Nordens fransmän*. I licentiatavhandlingen, vilken föreliggande avhandling bygger vidare på, undersöktes hur svenskt och finskt beskrevs i svenskspråkiga läroböcker i Sveriges och Finlands folkskolor 1866–1939. Även läroböckernas beskrivningar av den gemensamma historien och relationen mellan svenskt och finskt fram till andra världskrigets utbrott studerades.

Studien visade att läroböckerna beskrev självbilden som god både från svenskt och finlandssvenskt håll och att de beskrev svenskarna och finlandssvenskarna som fredsälskande, kulturella och civiliserade, medan finnarna uttrycktes vara okulturella och således på en lägre civiliserad nivå. Finnarna beskrevs med starkt stereotypiserade och negativa drag och rasbiologiskt knöts finnarna ibland till den mongoliska rasen ibland med

---

<sup>210</sup> Virta (2012) s. 54-79.

osåker härkomst. Oavsett härkomst var det tydligt att de i läroböckerna placerades långt under de svenska germanerna rasbiologiskt. Historieläroböckerna uttryckte som regel att det inte fanns några finnar inom Sveriges gränser efter 1809 och detta osynliggörande kan kontrasteras mot geografiläroböckers beskrivningar av försvenskningar av finsktalande i Sverige.

Ett fokus i licentiatavhandlingen var gemensam historia, och händelser som tas upp är kristnandet av Finland, kung Håkans kröning, Klubbekriget, Anjalaförbundet, freden i Fredrikshamn och Ålandskrisen. Olikheter i beskrivningarna visar på svensk politisk historieskrivning i svenska historieläroböcker och mer varierande finlandssvensk historieskrivning i Finland, vilken pendlade mellan svekomanskt och fennomanskt synsätt. I licentiatavhandlingen drogs inga teoretiska slutsatser av historiebruk eller läroplansteori, utan en stor del av studien utgörs av empirinära kontextanalyser av läroböckers historieskrivning och beskrivningar av svenskt och finskt i de två kontexterna.<sup>211</sup> Föreliggande doktorsavhandling ställer andra frågor till empirin, samt bygger ut licentiatstudien i tid, dessutom analyseras resultatet genom teoretiska verktyg inom historiebruk och läroplansteori.

### **Studiens position som tvärvetenskaplig läroboksundersökning**

Den tidigare forskning som berörts ovan har bedrivits inom flera olika traditionella discipliner som bland annat historia, geografi och pedagogik, men också inom tvärvetenskapliga discipliner som utbildningshistoria, pedagogiskt arbete, historiedidaktik, geografididaktik, lärarutbildning och även uppdragsrapporter för olika skolmyndigheter. Gemensamt för dem är att de alla på olika sätt är kopplade till utbildningsvetenskap.

Föreliggande studie placerar sig inom det tvärvetenskapliga utbildningshistoriska fältet, med ett ben i den pedagogiska disciplinen och med ett ben i den historiska. Förhoppningen är att detta arbete ska kunna tydliggöra såväl pedagogiska som kontextuella orsaker till de historiebruk som syns i skoltraditionernas läroböcker, men också synliggöra läroböckers roll i utbildning och fostran till olika föreställda gemenskaper.

Bidraget föreliggande studie ger till forskningsfältet är komparationen av ett längre tidsperspektiv av folk- och grundskoleläroböcker i Sverige och Finland i tre skolämnen. Kombinationen av textnära analys av explicita

---

<sup>211</sup> Spjut (2014). Se även Spjut (2016).

begrepp och uttryck och implicita uttryck genom historiebruk ämnar fånga upp såväl nyanser som större mönster, vilka kan synliggöra läroböckers påbudna föreställda gemenskaper i lärobokskontexterna.

## 5. Förfadersberättelsen: folket

Detta inledande resultatkapitel behandlar hur läroböckerna uttrycker olika föreställda gemenskaper vid beskrivningar av den egna befolkningen, alltså hur studiens läroböcker beskriver sin svensk- och finskspråkiga befolkning genom direkta begrepp och beskrivningar. Fokus i kapitlet ligger på första och tredje forskningsfrågan. Den första frågeställningen fokuserar på hur olika gemenskaper uttrycks i läroböcker, i kapitlet ligger detta fokus på begreppsnyvån, de explicita uttrycken. Den tredje frågeställningen fokuserar på förändringar i läroböckerna, samt dess orsaker. Kapitlet lyfter därför begreppsanalyser över tid för att belysa reproduktion och förändringar, samt jämföra läroböckerna mellan länder och skolämnen. Komparationen av resultaten ska mynna ut i att identifiera likheter och skillnader i vilka föreställda gemenskaper som påbjuds genom begrepp och beskrivningar i läroböckerna. Det specifika för föreliggande kapitel är dess fokus på specifika begrepp, vilka använts i läroböcker för att förklara människors upplevda olikheter. Genom begreppsanalys identifieras explicita uttryck för vilka gemenskaper läroböcker påbjuder, alternativt förhåller sig till.

Kapitlets titel, liksom övriga resultatkapitels titlar, har inspirerats av Anthony D. Smiths nationella mytmotiv.<sup>1</sup> Att använda myter inom nationell historieskrivning var ett sätt att skapa legitimitet och värde till nationen.<sup>2</sup> Smith identifierade utifrån hur myterna användes, ett mönster av olika mytmotiv.<sup>3</sup> När läroböckerna presenterar sina befolkningar kopplas de ofta till inflyttningen eller ankomsten till den aktuella landytan, de beskrivs därigenom som förfäder. Kopplingen mellan förfäder och samtid, men

---

<sup>1</sup> Trots att föreliggande studie inte är en studie av *en* nationell historia, utan en komparation mellan *två* nationella historier, är Smiths mytmotiv intressanta i studien utifrån en analytisk funktion (Smith (1986) s. 192). Smiths mytmotiv används som ett stilistiskt drag i resultatkapiteln där de fått inspirera till rubriksättning, orsaken är att resultaten visade sig ha flera likartade drag med Smiths nationella mytmotiv, trots att Sverige och Finland idag är två olika länder. Mytmotiven har inte använts som analysredskap från studiens inledning, utan är snarare ett resultat.

<sup>2</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 37, Se även Andersson (1979) s. 95, Hylland Eriksen (1996) s. 19-32, 51-52, (2007) s. 28.

<sup>3</sup> Anthony D. Smith har identifierat åtta nationella mytmotiv: ett tidsmässigt, ett rumsmässigt, ett förfaders, ett migrations, ett frigörelse, ett guldålders, ett nedgångs, och slutligen ett återföreningsmotiv (Smith (1986) s. 192).

också senare kapitelens läroboksberättelser, har stora likheter med myt-motiven, detta trots att Finland och Sverige är två olika nationella enheter. Samma förflutna utgör alltså två olika nationella berättelser av förfäder, ursprung, guldålder och nedgång, vilket är tydligt i läroböckerna. I detta kapitel är förfäderna en del av den större diskussionen av läroböckernas beskrivningar av föreställda gemenskaper.

### **Kort bakgrund – nationens befolkning som en föreställd gemenskap**

Den moderna nationen skiljde sig från tidigare historiska förbund människan identifierat sig med och ställde därmed andra krav.<sup>4</sup> Att gå från regional tillhörighet till en mer folklig nationalstat krävde sammanhållning och gemenskap. För att skapa en gemensam kultur och ett nationellt folk behövde nationellt unika identitetsmarkörer finnas och lyftas fram.<sup>5</sup> De nationella identitetsmarkörerna varierade mellan olika nationer, men ofta var språket, religionen eller historien bärande för nationaliteten.<sup>6</sup> I Sverige blev språket synonymt med nationalstaten Sverige och svenska folket kopplades till germanska språk- och folkgrupp tillsammans med bland andra tyskar och norrmän. Nordens germanska befolkning blev ett intressant underlag för rasforskning, såsom frenologi, håranalys och språkstudier. I Sverige utvecklades idéer som storutbredningsteorin och idén om kort- och långskallar under 1800-talets mitt.<sup>7</sup> Kraniemätningarna som genomfördes i teoriernas namn, gjordes bland annat i syfte att särskilja germaner från samer och finnar, då det ansågs vara ett problem att det utseendemässigt var svårt att skilja finnar från germaner.<sup>8</sup> Detta lade en grund för den rasbiologi som utvecklades i Sverige under decennierna runt sekelskiftet 1900. Ras definierades som något statiskt och nedärvt, något man inte kunde förändra. Det kopplades till rastypiska medfödda egenskaper, exempelvis längd, hudfärg, skullform och kroppsform, men

---

<sup>4</sup> Hobsbawm (1994) s. 64.

<sup>5</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 128-129.

<sup>6</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 93, 123.

<sup>7</sup> *Storutbredningsteorin* lanserades av arkeologen Sven Nilsson. Han menade att germanska kranier eller skallar var ovala medan samiska var runda. Anatomen och fysiologen Anders Retzius utvecklade senare teorin och genomförde ett stort antal kraniemätningar. Han menade att de ovala skallarna var dolikocefala, långskalliga, medan de runda var brakycefala, kortskalliga (Laskar (2017) s. 74-76).

<sup>8</sup> Laskar (2017) s. 71-78.

också till nedärvda egenskaper och personlighetsdrag, som exempelvis lat, hetsig och äventyrlig. Etnicitet, eller etnisk grupp, som under efterkrigstiden ersatte 'ras' i Europa, anses istället vara ett sammanhang av kultur och socialt samspel vilket en person blir delaktig i genom sin uppväxt.<sup>9</sup>

I Finland var klimatläran och grecomanin utbredda. Teorierna kopplade samman klimatet med befolkningars egenskaper. Enligt klimatläran ansågs människors karaktärer och egenskaper nära knutet till den omgivande naturen. Exempelvis ansågs vikingars kraftfullhet samt ojämna och hetsiga humör bero på Sveriges forsar, berg och öppna landskap. Finnars lugna, stilla och djupa känsloliv ansågs bero på skogsrikt inlandsklimat och djupa inlandssjöar. Klimatläran dominerade i Finland hela 1800-talet och påverkade bland andra Runebergs folkbeskrivande diktning.<sup>10</sup> Även finnens för tiden föreställda nationalkaraktär, trög och envis, utvecklades i samklang med den finska tröga naturen enligt klimatläran.<sup>11</sup> Enligt grecomanin innehade finnar, tillsammans med exempelvis schweizare och norrmän en högre moralisk nivå än svenskar eller andra slättfolk.<sup>12</sup>

Båda de nationella kontexterna hade med andra ord olika metoder för att sortera befolkningar och förklara människors olikheter. Gemensamt är hur de skapade en inre gemenskap och ett yttre utanförskap. Alla föreställda gemenskaper bygger på en gränsdragning mellan 'vi', gentemot 'dem'. Det innebär att det i nationsbyggarfasen var en svår utmaning att skapa en nationell gemenskap som skulle innefatta många olika etniska gemenskaper. De eventuella etniska gränser som fanns behövde gå att överbygga inom ramen för nationen.<sup>13</sup>

I skapandet av en enhetlig nation i syftet att ena en nationalstat finns olika strategier. En av de fredligare strategierna är att försöka förändra kriterierna för vad den nationella identiteten ska innehålla. Hela folket behöver en grundläggande nationell identitet där alla andra identiteter

---

<sup>9</sup> Arnstberg & Ehn (1980) s. 9-10.

<sup>10</sup> Högnäs (1995) s. 15-22.

<sup>11</sup> Klinge (1997) s. 174-175, 177, 200.

<sup>12</sup> Klinge (1997) s. 174-177, 200. *Grecomanins* främsta företrädare var Johan Jacob Tengström. Han menade att den finska kulturens relativa efterblivenhet och oförstördhet var en styrka som gjorde att finnar kunde utvecklas 'rätt' genom en positiv folklig patriotism. *Klimatläran* var en gammal idé som återintroducerades i slutet av 1700-talet. (Högnäs (1995) s. 15-22, Klinge (1997) s. 174-177, 200).

<sup>13</sup> Ehn, Frykman & Löfgren (1993) s. 24-25.

ingår, alltså en nationell identitet baserad på en integrerande och delad kultur med gemensam historia och gemensamt öde.<sup>14</sup> Begrepp som ”modersmål”, ’nationens fader’ och ’bröder och systrar’ har ofta använts för att skapa ett imaginärt släktskap och en familjär gemenskap där ingen exkluderas. Målet med sådana begrepp är att skapa starka känslor för nationen, att känna släktskap med folket inom sin nation.<sup>15</sup> Om hela befolkningen blir känslomässigt bunden till och enade i nationen kommer den nationella identiteten bli överordnad den etniska identiteten.

Finland och Sverige stod efter skilsmässan 1809 inför olika utmaningar. Sverige strävade efter en nationell och etniskt homogen identitet, medan Finland tvingades till andra lösningar. Landet var tvåspråkigt och under mitten av 1800-talet hotades Finland av förryskning utifrån sin position som ryskt Storfurstendöme. Frågor om vad Finland skulle vara uppkom, en nationellt homogen finsk nation, eller en finländsk nationell nation bestående av två språkgrupper av finskt och svenskt. I denna situation av nationellt förmedlande är folkskolans läroböcker en viktig spegel.

### **Läroboksresultat ur nationella perspektiv**

Skiljelinjen mellan vad som anses vara svenskt och finskt är generellt sett tydligare i finlandssvenska läroböcker än i svenska läroböcker. Det gäller framförallt läroböcker författade före 1940, men även delvis efter. Sveriges läroböckers hållning har varit ett nonchalerande eller ignorerande av det finska i Sverige, medan frågan om svenskt och finskt har varit aktuell i Finland under hela folkskolans och grundskolans historia. I ett finlandssvenskt perspektiv lyfter förfadersberättelsen frågan om vem som har rätt att leva i Finland, det finns en existentiell diskussion rörande svenskspråkigheten i Finland, vilken har bidragit till ett behov av att visa på en lång svensk tradition i området. Detta är konstant över tid. Svenska läroböcker fokuserar länge på den svenskspråkiga befolkningen, men övergår sedan mot att beskriva sig som ett invandrarland.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Ehn, Frykman & Löfgren (1993) s. 24-25.

<sup>15</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 135-136.

<sup>16</sup> I alla resultatkapitel kommer referenserna som rör förekomst i *empirin, dvs. läroböckerna* i studien, enbart skriva ut namn och årtal, inte sida. Vid citat eller direkt referat av lärobokstext skrivs sida ut. Alla läroböcker finns med i separat källförteckning och i tabeller i avhandlingens slut.

Gränsdragningen mellan det beskrivna svenska och det beskrivna finska syns tydligt i föreliggande studies finlandssvenska läroböcker. Det finns också en intertextuell förändring över tid rörande begrepp kopplade till identifikation och föreställda gemenskaper, vilket gör det nödvändigt att belysa och kontextualisera resultatet genom nationen som en föreställd gemenskap.

### **Uttryck för ras och etnicitet i läroböckerna**

Svensktalande och finsktalande har benämnts olika genom läroböckernas historia, ibland som just språkgrupper, ibland som stammar, raser eller folkgrupper. Oavsett begrepp har etnicitetsmarkörer och stereotyper använts för att beskriva dessa grupper under folk- och grundskolans tid. Sättet att beskriva det svenska och det finska har påverkats av samhällskontextens varierande sätt att resonera om, sortera och beskriva hela jordens befolkning där länders och människors utseendemässiga olikheter ska förklaras.

### **Ämnesmässig skiljelinje angående ras i svenska läroböcker**

I studiens svenska läroböcker finns en tydlig skiljelinje mellan ämnena historia, geografi och samhällskunskap. Svenska historieläroböcker använder som regel inte rasbegreppet alls när finskt ska beskrivas, och det har återfunnits endast i en lärobok.<sup>17</sup> Istället berättar historieläroböckerna en mycket nationell svensk historia där folk från andra områden är perifera och bara beskrivs i mötet med 'svenskar'. I dessa sammanhang verkar det inte varit relevant att diskutera deras ursprung i termer av ras. Svenska historieläroböcker ignorerar beskrivningar av andra folk än 'svenskar' inom nationens gränser. Wickström menar att det var ett medvetet osynliggörande.<sup>18</sup> Svenska geografiläroböcker ger däremot ett stort utrymme till att beskriva det egna landets, andra länders och världsdelaers befolkningar. Med avseende på svenskt och finskt går geografiämnet från att frekvent använda rasbegreppet till att övergå till att använda begrepp som istället

---

<sup>17</sup> Lundborg (1927). Ragnar Lundborg, som var författaren till läroboken i fråga var för övrigt rasbiologen Herman Lundborgs yngre bror, vilket är intressant i sig, men något som tyvärr inte kommer att utvecklas ytterligare i denna avhandling då det inte innefattas av studiens syfte (Svenskt porträttgalleri s. 139, Vem är vem? (1945) s. 517, Vem är det? (1925) s. 481).

<sup>18</sup> Wickström (2008) s. 298-301.

markerar språket eller nationen. Etnicitetsbegreppet används som regel inte alls i läroböckerna, detta trots att samhället i övrigt övergår till begreppet etnicitet. De äldre läroböckerna i den svenska kontexten använder begreppet ras, både för att förklara geografiskt skilda befolkningar, men också för att beskriva befolkning i Norden. Rasbegreppet förekommer i svenska geografiläroböcker ända fram till 1968.<sup>19</sup> Det sista exemplet från 1968 skriver att:

[...]I Finland talas svenska av ca 7 % av befolkningen [...] Visserligen är flertalet rasdrag nuförtiden nästan försvunna på grund av vår tids starka folkblandning, men i Norden finns det fortfarande många med typiskt nordiska drag; t ex blont hår, blå ögon, ovalt ansikte och en lång kroppsväxt.<sup>20</sup>

[...]Finskan och lapskan hör till en annan språkstam – den ural-altaiska. Dessa språk kan ej förstås av folken i övriga Norden. I Finland där man har två språk – finska och svenska – är det sistnämnda språket på tillbakagång.<sup>21</sup>

Skillnaden i de två citaten är att finlandssvenskarna beskrivs utifrån sitt utseende, som implicit uttrycks vara nedärvt germanskt, medan finnarna identifieras utifrån språk.

När svenska samhällskunskapsläroböcker beskriver länders befolkningar görs det via nation och nationalitet. I de fall svenska läroböcker i samhällskunskap talar om ras är det som beskrivningsbas och förklaringar till rasism. Samhällskunskapsämnet har alltså ett annat förhållningssätt till ras och rasbiologi än läroböckerna i geografi och historia i den svenska lärobokskontexten. Här syns tydligt hur den demokratiserade samhällskontexten efter andra världskriget slagit igenom i det nyinrättade skolämnet med syfte att skapa demokratiska medborgare som skulle inneha

---

<sup>19</sup> Gehlin & Brunius (1868), Petterson (1871), Ålund (1872), Erslev (1874), (1890), Bäckman (1875), Hägerman (1882), Celander (1887), (1907), Bergsten (1891) Bergström (1907), Lundborg (1911), Enghoff & Rydén (1920), Holmén m.fl. (1922), Nordin II (1924), Bergsten (1927), Orrgård m.fl. (1948), Nelson (1960), Lindstrand m.fl. (1963) och Sellergren m.fl. (1968). Boken från 1960 utmärker sig genom att där finns detaljerade rasbeskrivningar och bilder av olika rastyper.

<sup>20</sup> Sellergren & Skoglund (1968) s. 85.

<sup>21</sup> Sellergren & Skoglund (1968) s. 85.

”[...]förståelse för andra människor.”<sup>22</sup> Utbildningsväsendets fostrande roll gällande människosyn och demokrati lyfts och är tydliga exempel på uttryck för den demokratiska utbildningskonception som råder för tiden.<sup>23</sup>

Rasism och mobbing på grund av olikheter är ett genomgående tema i läroböcker i samhällskunskap från 1960-talet och framåt.<sup>24</sup> I tidiga läroböcker tas rasism utanför Sverige upp, exempelvis apartheidsystemet i Sydafrika,<sup>25</sup> men också att det finns ’annorlunda’ barn i Sverige.<sup>26</sup>

[...]Det finns också barn som är annorlunda på annat sätt. De hade en annan hudfärg än vi. Det kan vara negrer, indier och kineser för att ta några exempel. Dessa brukar kallas färgade folk.<sup>27</sup>

Citatet ovan är från 1964, syftar i sin samtid troligen till att normalisera och upplysa elever om barns yttre olikheter. Idag skulle ett sådant citat istället upplevas olämpligt och rasistiskt. Intressant är också att barn från Indien och Kina beskrivs utifrån nationalitet, medan övriga barn i citatet beskrivs utifrån ras. Dock bör här tilläggas att många av de afrikanska staterna (som kan tänkas vara hemländer författarna hänsyftat) var under frigörelse under perioden för citaten, men att beskriva just dessa barn utifrån rasbetingelser och inte geografiskt ursprung eller nationalitet är ändå anmärkningsvärt och visar på en stark reproduktion av koloniala ideal gentemot afrikanska länder, som Luis Ajagán-Lester skriver i sin studie.<sup>28</sup>

---

<sup>22</sup> Kungliga skolöverstyrelsen (1962). Se hela citatet: [...] Undervisningen skall syfta till att föra eleverna till ett personligt engagemang genom att konfrontera dem med de tankar och idéer, som gjort och gör sig gällande i det mänskliga samlivet, göra dem förtrogna med de värden, vilka vår demokratiska livsform rymmer, skapa en förståelse för andra människor, väcka deras respekt för objektivitet och sanningssökande och stimulera dem att utifrån självständiga ställningstaganden bygga upp en personlig åskådning. (Kungliga skolöverstyrelsen (1962) s. 210).

<sup>23</sup> Englund (2005) s. 268-272, 305-307, 311-316.

<sup>24</sup> Pederby m.fl. (1961), Holdar m.fl. (1964), Severin & Rippe (1965), Husén m.fl. (1992), Långström m.fl. (1993), Horisont (2002), Stålnacke (2003), Turesson m.fl. (2015).

<sup>25</sup> Pederby m.fl. (1961), Severin & Rippe (1965).

<sup>26</sup> Holdar m.fl. (1964), Långström m.fl. (1993).

<sup>27</sup> Holdar m.fl. (1964) s. 4-5.

<sup>28</sup> Ajagán-Lester (2000) s. 65-70, 129-140, 181-191, 222-228.

## Rasism och främlingsfientlighet i svensk 1990-talskontext

Det finns en tydlig skillnad mellan svenska och finlandssvenska läroböcker i samhällskunskap/samhällslära vilket rör en diskussion om inhemsk rasism. I 1990-talets svenska samhällsklimat av lågkonjunktur och arbetslöshet uppkom en nynazistiska organisationer och rasistiska och främlingsfientliga partier. Svensk export av 'vit-makt-musik' och demonstrationstillstånd till antidemokratiska organisationer debatterades offentligt. I sammanhanget diskuterades även att en viss rädsla för det främmande var naturlig och att rädslan för främlingar inte skulle sammanblandas med rashat och rasism.<sup>29</sup> Flera svenska läroböcker verkar ha antagit synsättet att 'inte göra' rasism av främlingsrädsla då de definierar och förklarar och särskiljer begreppen rasism, främlingsfientlighet och fördomar.<sup>30</sup>

[...]Med rasism menas att människor tror att olika folkslag och ras har olika människovärde. Rasisten säger sig tillhöra en ras med högre värde och menar att det ger dem rätt att förtrycka andra, ja även fångsla och, som i Tyskland under nazismen, sterilisera och utrota människor.<sup>31</sup>

Trots att tanken är att belysa rasism, är beskrivningen delvis ett legitimerande av rasbegreppet. Likställande av 'folkslag' och 'ras' och även uttrycket att rasisten säger sig 'tillhöra en ras' ger legitimitet och normaliserar rasbegreppet, som vid tiden för läroboken var förlegat. Samma lärobok skriver också att:

[...]Rasism bör skiljas från främlingsfientlighet som mer tar sig uttryck i känslor av ovilja och ibland hat mot människor från andra länder."<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Brännström (2016) s. 40-42.

<sup>30</sup> *Definition rasism*: Husén m.fl. (1992), Långström m.fl. (1993), Horisont (2002), Stålnacke (2003). *Definition fördomar*: Långström m.fl. (1993), Horisont (2002), Stålnacke (2003).

<sup>31</sup> Husén m.fl. (1992) s. 261 Se även citat "[...]Med rasism menas att någon tycker att människor av olika folkslag, ras och religion har olika värde. Rasister tycker att de själva tillhör en ras med högre värde och menar att de har rätt att förtrycka andra. Rasism är förbjudet i lag och bestraffas." (Berg m.fl. (2002) s. 366).

<sup>32</sup> Husén m.fl. (1992) s. 261. Se även liknande citat: "[...]Rasism bör skiljas från främlingsfientlighet som är betydligt mer utbredd och tar sig uttryck i känslor av ovilja, olust och hat mot folk från andra länder. Främlingsfientlighet beror ofta på rädsla och fördomar. Fördomar är sakligt ogrundade idéer och uppfattningar om människor och företeelser i samhället." (Långström m.fl. (1993) s. 219).

De svenska 1990-talsläroböckerna är intressanta eftersom elever uppmanades att skilja mellan rasism och främlingsfientlighet. Det lyfter frågan om framlyftandet av 'främlingsfientlighet' istället flyttade bak gränsen för acceptans och respekt för människovärdet och att det normaliserade främlingsfientliga attityder nära kopplade till rasism. Emma Arneback och Jan Jämte har studerat skolvärldens definition, innebörd och arbete mot rasism.<sup>33</sup> De skriver att skolan inte är en värdeneutral plats, utan snarare ska betraktas som en antirasistisk aktör. Skolan har haft problem med detta eftersom det finns en osäkerhet i definitionen och förståelsen av begreppet rasism. Den vanliga förståelsen av rasism, att den är biologiskt betingad och en föreställning om rasers olika värde, försvårar arbetet mot rasism i skolan eftersom det ger en snäv bild av vad rasism är, och även *vem* som kan betraktas vara rasist och utföra rasistiska handlingar. Arneback och Jämte menar att rasism tar sig flera uttryck och grundas i kulturella och religiösa idéer, att de kan vara implicita eller explicita, medvetna eller omedvetna, individuella eller strukturella. Rasism kan uttryckas genom osynliggörande, avvisande attityder, misstänkliggörande, fördomsfulla och stereotypa uppfattningar, men också genom kränkningar som hot och våld. Skolan som institution kan bidra till upprätthållandet och forandet av sorterings- och utestängningssystem grundat i rasistiska föreställningar. Det finns alltså fog för att uppmana skolan att vara självkritisk.<sup>34</sup>

1990-talets försök att skilja mellan rasism och främlingsfientlighet finns enbart i svenska läroböcker, inte i finlandssvenska. De nationella samhällskontexterna såg olika ut i Sverige och Finland och behovet av en debatt runt rasism och främlingsfientlighet fanns i Sverige, men inte i Finland, vilket illustrerar hur samtida nationella behov påverkar läroböckers innehåll.

### **Ursprunglig eller nutida befolkning, skiljelinje i finlandssvenska böcker**

Finlandssvenska geografi- och historieläroböcker skiljer mellan folk som först befolkade Finland och det samtida Finlands befolkning. Rasbegreppet

---

<sup>33</sup> Arneback & Jämte (2015) s. 42-60.

<sup>34</sup> Arneback & Jämte (2015) s. 44-49.

används vid beskrivningar av folk som befolkade och passerade området.<sup>35</sup> Mönstret är tydligt i geografiläroböcker och rasbegreppet används fram till 1960 – 1970-talen, då det försvinner, med ett undantag från 1997.<sup>36</sup> I historieläroböcker avtar användningen av begreppet ras på 1960-talet och övergår till språk eller folkstam.<sup>37</sup> Finlandssvenska läroböcker beskriver sin samtida befolkning i Finland via språk,<sup>38</sup> eller den 'ras' de ansågs tillhöra.<sup>39</sup> Några finlandssvenska geografiläroböcker skiljer också ut finska folkstammar som stannade i Finland som tavaster, karelare och savolaxare,<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Hallstén (1872), Lagerblad (1890), (1919), (1921), Sohlberg (1900), Hult och Nordmann (1900), Sahlberg I (1929), II (1929), (1949), (1958), (1964), Forsander (1960), Krogerus & Winqvist (1963), (1978), (1997) (I Sahlberg (1949) finns bilder av olika rastyper). Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1959), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Gran (1968), *Historia*: Melander (1871), Mickwitz (1924).

<sup>36</sup> Undantaget är Krogerus & Winqvist (1997).

<sup>37</sup> *Historia*: Putz, (1866), Melander (1871), Koskinen (1873), Hallstén (1874), Författarlös (1882), Nordmann (1892), (1920), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soinen & Nojonen I (1921), Mickwitz (1924), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin (1954), (1960), (1964), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. 1981, *Geografi*: Putz (1866), Modeen (1866), Hallstén (1872), (1874), Lagerblad (1890), (1919), (1921), Hult (1896), Sohlberg (1900), Sahlberg I (1929), II (1929), (1958), Krogerus (1960), (1978), Krogerus & Winqvist (1997).

<sup>38</sup> *Historia*: Melander (1868), (1871), (1876), Koskinen (1873), Hallstén (1874), Författarlös (1882), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soinen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1960), (1964), Lindequist (1933), Schybergson (1939), Castrén m.fl. (1990), *Geografi*: Sahlberg (1958), (1964), Krogerus (1963), (1978) Krogerus & Winqvist (1972), (1981), (1983), (1997), Mollgren & Wikman (1987), (1994), Arohonka (1998), (2001), Mollgren (2002).

<sup>39</sup> *Historia*: Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Gran (1968). *Geografi*: Sahlberg (1949), (1964), Krogerus (1978), Krogerus & Winqvist (1997).

<sup>40</sup> Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1981), (1990).

samt beskriver dem stereotypt.<sup>41</sup> I dessa läroböcker beskrivs även svensk-språkiga generaliserat och stereotypt.<sup>42</sup> Finlandssvenska läroböcker skiljer i de fallen inte mellan svenskhet i Sverige eller Finland, det är svenska språket som avgör etniciteten och den generaliserande stereotypen i läroböckerna.

De stereotypa beskrivningarna i läroböckerna har slående likheter med Carl von Haartmans stereotypa beskrivningar av tavaster och kareler från 1800-talets mitt. En lärobok från 1919 beskriver tavasten enligt följande:

[...]Tavasten är den äkta finnen. Han är axelbred, stadig och har grova lemmar. Huvudet och ansiktet äro stora och breda. Näsan är kort och något uppåtböjd. Ögonen är ljusa, gråblå, håret ljust och rakt. – Till sinnet är tavasten tystlåten och allvarsam, trögtänkt och envis; sen att begynna, men ihärdig att utföra ett arbete. Han är förnöjsam och tålmodig.<sup>43</sup>

Ovan beskrivs tavasten med nedärvda egenskaper både rörande utseende och karaktärsdrag, vilka ser ut att vara direkt inspirerade av Haartman beskrivningar.<sup>44</sup> Läroböckerna följer enligt exemplet en samtida samhällskontext, och är ett tydligt tecken på att olika typer av raskategorisering av nedärvda egenskaper var rådande även bland svenskspråkiga i Finland.

---

<sup>41</sup> *Geografi*: Lagerblad (1890), (1919), (1921), Hult (1896), Sohlberg (1900), Hult & Nordmann (1900), Sahlberg (1929). *Historia*: Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1981), (1990). Tavaster, karelare och savolaxare beskrivs också stereotypt i geografiläroböckerna: Lagerblad (1890), (1919), (1921), Hult (1896), Sohlberg (1900), Hult & Nordmann (1900), Sahlberg (1929), (1958).

<sup>42</sup> *Geografi*: Lagerblad (1890), (1919), (1921), Hult (1896), Sohlberg (1900), Hult & Nordmann (1900), Sahlberg (1929), (1949), (1958). *Historia*: Estlander (1951), Krogerus & Winqvist (1997). Detaljerade beskrivningar om vad läroböckerna skriver utifrån stereotyper se licentiatavhandling av Lina Spjut (2014) s. 55-84.

<sup>43</sup> Elis Lagerblad (1919) s. 20. Se även Lagerblad (1890) s. 18 (1921) s. 20, Hult (1896) s. 41, Sohlberg (1900) s. 17-18, Hult & Nordmann (1900) s. 26 och Sahlberg I (1929) s. 34.

<sup>44</sup> Pia Laskar återger Haartmans beskrivning av tavasten som "[...]kort, satt, bredaxlad, grovlemmad, hjulbent med lingult hår, smala blå ögon och trubbig näsa [...] tystlåten, arbetsam, allvarlig, manlig, trumpen, hämndgirig och avundsjuk, liksom klumpig och oborstad." (Laskar (2017) s. 79, från von Haartman (1845) s. 847).

Att ras är rådande i läroboksbeskrivningarna fram till 1940- och 1950-talets geografiläroböcker är inte så överraskande,<sup>45</sup> eftersom rasism inte uppfattades som negativt i Europa förrän i slutet av 1930-talet.<sup>46</sup> Det som är uppseendeväckande är att historieläroböckerna i de två kontexterna skiljer sig åt. Svenska läroböcker i historia beskriver inte sin befolkning i termer av ras, medan finlandssvenska gör det. En förklaring finns att finna i den allmänna debatten om vilket ursprung det finska folket hade,<sup>47</sup> och även om hur den finländska historien skulle skrivas.<sup>48</sup> En orsak till att svenska historieläroböcker inte tar upp ras kan vara svenska läroböckers osynliggörande av andra etniciteter inom rikets gränser.<sup>49</sup>

Den finlandssvenska minoritetsställningen i Finland har påverkats av dess motsättningar mellan svenskt och finskt. Vid folkskolans inledande decennier, då också ras började användas i läroböckerna, pågick en tidvis hätsk språkstrid mellan företrädare för svenska och finska språket i Finland och två politiska grupperingar, fennomaner och svekomaner växte fram. I kontexten av ökade ryska påtryckningar i Storfurstendömet Finland ifrågasattes den svenska språkliga dominansen och ett finskt språk och en finsk historia, fri från svensk och rysk inblandning, blev viktigt. 1863 infördes en förordning om att både svenska och finska skulle kunna användas i myndighetskontakter, inte bara svenska som tidigare.<sup>50</sup> Språkstridernas kärnpunkt blev vilket som skulle vara nationens folkspråk, svenska eller finska. Det fanns också företrädare för en mellanlinje som menade att det bara fanns ett folk – Finlands folk, men att det fanns två språk. En av dessa företrädare var Zacharias Topelius vilken menade att han kände två språk och två

---

<sup>45</sup> Rasbegreppet, vilket är äldre än etnicitetsbegreppet, användes initialt för att kunna sortera och dela in jordens befolkning. När rasbetingade ärftliga egenskaper, det vill säga nedärvda yttre och inre personlighetsdrag, kopplas till ras kan man tala om rasism (Hylland Eriksen (2007) s. 13-14, 23).

<sup>46</sup> Broberg & Tydén (2005) s. 7-11.

<sup>47</sup> Se bland andra Elmgren (2008) s. 229, Catomeris (2004) s. 87, Högnäs (1995) s. 60, Retzius (1879), Fewster (2006) s. 314-316, Klinge (1997) s. 174-175.

<sup>48</sup> Andersson (1979).

<sup>49</sup> Wickström (2008) s. 298-301.

<sup>50</sup> Jutikkala & Pirinen (1972) s. 125-131. Se även Högnäs (1995) s. 22. Förordningen gällde med tidsspannet att det skulle vara genomfört inom tjugo år.

befolkningar, men endast ett folk.<sup>51</sup> Språkstriderna ledde i förlängningen till ett ifrågasättande av svenskspråkiga i Finland, och där svarade svekomanerna bland annat med argument tagna ur rasbiologin.<sup>52</sup>

Läroböckerna i den finlandssvenska kontexten bör betraktas mot denna bakgrund, där minoritetsställningen har resulterat i ett slags försvarande och legitimerande av det svenska i Finland.

## **Begreppen ras, etnicitet och nationalitet i en samhällskontext**

Decenniet innan andra världskriget började begreppet 'ras' att ersättas av begreppet 'etnisk grupp' i samhället.<sup>53</sup> Holmén menar att det började anses omodernt att sammanblanda ras och språkgrupper efter 1930.<sup>54</sup> Efter andra världskrigets slut tog de allierade länderna ställning mot alla former av rasdiskriminering och rashierariker,<sup>55</sup> och eftersom 'ras' ansågs politiskt belastat efter Nazitysklands gärningar, slog skiftet till etnicitet och etniskt grupp igenom snabbt.<sup>56</sup> Men trots att rasbegreppet skulle raderas, enades UNESCO om att tre biologiska grupper: kaukasisk, mongoloid och negroid, ändå kunde bidra till indelning av mänskligheten.<sup>57</sup>

Den huvudsakliga skillnaden mellan begreppen 'ras' och 'eticitet' är att ras baseras på biologiska förklaringar till människors olikheter, medan etnicitet baserar olikheter på sociala och kulturella kontexter. Etnicitet definieras genom gränsdragning och kan således inte uppkomma i ett

---

<sup>51</sup> Från Forsgård (1996) s. 342-345. Se även andra resonemang om att det finska folket även innefattade svensktalande: Andersson (1979) s. 134-135, Jutikkala & Pirinen (1972) s. 118-132.

<sup>52</sup> Vid tiden för språkstriderna i Finland, uppkom svårigheter för svensktalande att kalla sig finnar utan att bli ifrågasatta, vilket ledde till att språkstriderna utvecklades till en slags nationalitetskamp. Försök gjordes att skilja mellan svenskar och finnar genom rasbiologi. Finnarna kopplades till finsk-ugriska folkstam eller mongolisk ras, oavsett vilken av dessa de tillskrevs stod svenskarna och germanerna inom rasbiologin högre än finnarna, vilket gjorde rasbiologin känslig. (Elmgren (2008). s. 229). Se även Catomeris (2004) s. 87, Högnäs (1995) s. 60, Fewster (2006) s. 314-316, Klinge (1997).

<sup>53</sup> Elmgren (2008) s. 23.

<sup>54</sup> Holmén (2006) s. 99-104.

<sup>55</sup> Brännström (2016) s. 33.

<sup>56</sup> Westin (2015) s. 63.

<sup>57</sup> Brännström (2016) s. 34.

vacuum. Varje etnicitet kräver en egen identifikation vilken kontrasterar 'dem', det vill säga det som betraktas vara annorlunda från 'vi'.<sup>58</sup> På grund av begreppens innebörd, ras som biologisk förklaring och etnicitet som social förklaring på olikheter, uppkom en diskrepans rörande användningen och förståelsen av begreppen. Att avfärda och fördöma rashierarkier på biologisk basis, såsom de allierade gjorde efter kriget, innebar inte att västvärlden slutade se sig som etniskt överordnade i världspolitiken. De koloniserade ländernas befolkningar fortsatte att utnyttjas och domineras av västerlänningar men nu genom förklaringen av koloniernas kulturella, civilisatoriska och historiska underutveckling.<sup>59</sup> Även Sverige, trots att landet inte varit kolonialmakt, har en närvarande kolonial mentalitet, menar de los Reyes, Molina och Mulinari. De hävdar att det är synligt genom att Sveriges nationella identitet baseras på kulturell retorik.<sup>60</sup> Den uttryckta kulturella överlägsenheten uppmärksammas i flera lärobokstudier. Såväl Ajagán-Lester, Granqvist-Nutti som både Torvald och Lena Olsson diskuterar det i sina studier.<sup>61</sup>

Upplevda skillnader mellan människor beskrevs efter 1950-talet alltmer utifrån kulturskillnader än rasskillnader. Detta skedde även i de nordiska länderna. Sveriges arbetskraftsinvandrare var (oftast) Européer från medelhavsländerna eller övriga Norden. Skillnader mellan olika sätt att vara, förklarades därför istället via kultur, skriver Leila Brännström. Hon menar att 1970-talets Sverige präglades av invandrapolitik som tillskrev människor kollektiva identiteter, inte på ett biologiskt plan, men kulturellt. Dock beskrivs den kollektiva identitetens medlemskap som mer eller mindre ärftligt genom uttryck som andra- och tredjegerationens invandrare. Sverige blev därmed indelat i två större grupper, människor som hade självklar tillhörighet i Sverige och människor som inte hade lika självklar hemvist i Sverige.<sup>62</sup>

När antalet arbetskraftsinvandrare minskade och utomeuropeiska flyktingar ökade under 1980-talet i Sverige började rasism bli synligt. 1980-talets invandrarfientlighet visade på en kulturrasism och en bild av en

---

<sup>58</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 13-14, 23-28.

<sup>59</sup> Brännström (2016) s. 33.

<sup>60</sup> de los Royos, Molina & Mulinari (2005) s. 19.

<sup>61</sup> Ajagán-Lester (2000), Olsson (1984), Granqvist-Nutti (1993), Olsson (1986).

<sup>62</sup> Brännström (2016) s. 38.

oförenlighet mellan nya kulturer och 'svensk' kultur. Politikerna svarade med att egentlig rasism, baserad på biologi, fördömdes och skulle refereras till med stor försiktighet, men att främlingsfientlighet baserad på rädsla och okunskap om andra kulturer var förståelig och normal.<sup>63</sup>

Även Jan Jämte har studerat olika uttryck av rasism. Han menar att den biologiska rasismen har ändrat karaktär och att en ny slags kulturell rasism eller rasbefriad rasism har uppkommit. I den kulturella rasismen spelar kulturfaktorn den roll som biologiska egenskaper innehade tidigare och kan uttryckas genom exempelvis nationalitet, religion, språk och tradition. Det finns på en stor sammanblandning mellan kulturell och biologisk rasism, menar Jämte och skriver vidare att när individer och kollektiv sorteras utifrån de två olika rasismformerna uppkommer *rasifiering*. Rasifiering ringar in hur ras 'görs' i ett meningsskapande, det är inget som är. Det är en handling som kan påverka människors möjligheter. Även om rasifiering blir tydligare för individer eller grupper som 'avviker' till utseende, förekommer det ändå på andra grupper av människor.<sup>64</sup>

### **Ras blir språkgrupp eller nationalitet istället för etnicitet**

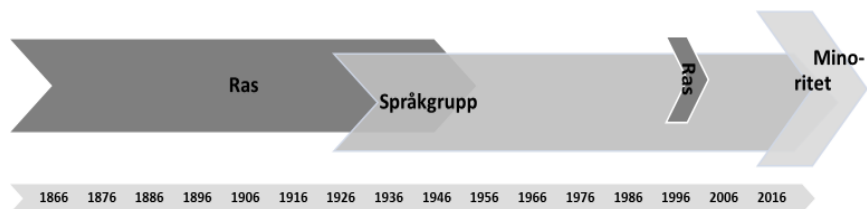
Finlandssvenska geografiläroböcker använder begreppet 'ras' frekvent fram till 1950-talet och uttryck rörande rastillhörighet och beskrivningar av rastypiska egenskaper förekommer. Runt 1930-talet uppkommer dock ett parallellt spår av att lyfta språket som etnisk markör, vilket har sin grund i att svenskspråkiga och finskspråkiga var av samma nationalitet och att medvetna språkbyten förekom för att stärka ett av nationalspråken. Att beskriva svenskt och finskt enligt språktillhörighet blir allt vanligare och dominerar under 1970-talet och framåt.

---

<sup>63</sup> Brännström (2016) s. 40-42.

<sup>64</sup> Jämte (2013) s. 17-22.

Figur 3. Övergången från begreppet ras till språkgrupp rörande svenskt och finskt i de finlandssvenska geografiläroböckerna 1866 – 2016

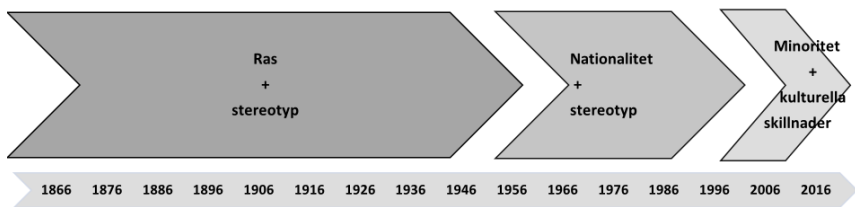


Den finlandssvenska (och svenska) lärobokskontexten är entydig i övergivandet av begreppet ras. Endast en lärobok utgör undantag, det är en finlandssvensk geografilärobok från 1997.<sup>65</sup>

Studiens svenska geografiläroböcker fasar ut 'ras' till förmån för andra beskrivningar där stat eller nation brukas om ett folks eller en individs identitet. I Figur 4 illustreras hur stereotyperna kvarstannar i svenska läroböcker i geografi. Nationalitetsbegreppet kan ha möjliggjort att de biologiskt baserade förklaringarna till människors olikheter kunde stanna kvar i läroböckerna. Inte förrän innebörden av etniska grupper och minoriteter etablerades ordentligt i läroböckerna försvinner de flesta stereotyperna.

<sup>65</sup> I läroboken finns också följande text: [...]Inom den biologiska systematiken indelas de enskilda arterna i underarter eller raser, som bebor olika delar av artens utbredningsområde och som i fråga om rent biologiska, ärftliga egenskaper skiljer sig från varandra. Alla människor på jorden tillhör en och samma art, men också inom denna art kan olika raser lätt påvisas. [...]Också inom Europa har man velat särskilja olika grupper inom den vita (europida, kaukasoida) rasen. Försök till en sådan indelning är dock tämligen hopplösa eftersom de europeiska folkgrupperna under en längre tid har uppblandats med varandra. Naturligtvis kan man iaktta olikheter mellan de kortvuxna, mörkhåriga och brunögda sydeuropéerna och de högväxta, blonda och blåögda människorna i Norden. Men inom alla nordiska länder finns det talrika människor, vilkas biologiska egenskaper inte överensstämmer med dem som ansetts vara typiska för de nordiska folken. (Krogerus & Winqvist (1997) s. 38).

Figur 4. Övergången från begreppet ras till nationalitet rörande svenskt och finskt i de svenska geografiläroböckerna 1866 – 2016



Holmén menar att de svenska läroböckerna under 1950-talet slutligen började ta avstånd från rasläran. Detta troligen under tryck från den allmänna opinionen.<sup>66</sup> Detta bekräftas av föreliggande studie. Dock förekommer en viss eftersläpning in på 1960-talet. Nedanstående exempel är några av de sista uttrycken för rasbegreppet i den svenska delen av studien. Det första exemplet är ur en lärobok från 1968, där befolkningen i Tornedalen beskrivs tillhöra en annan ras än Sveriges övriga befolkning.

[...]Finnarna tillhör den ostbaltiska rastypen och har troligen invandrat söderifrån. Typiska drag för denna rastyp är bl. a. något kortare växt än den nordiska rasens och mörkare hår.<sup>67</sup>

En annan lärobok från 1960-talet tar upp Nordens befolkning och gemenskap, men presenterar samtidigt undantaget, finnarna:

[...]Nordens folk har sedan gammalt mycket gemensamt. De är av samma ras och talar närbesläktade språk. Ett undantag utgör finnarna, vilka tillhör en helt annan ras och vilkas språk tillhör en annan språkgrupp. I de nordligaste områdena av Sverige, Norge och Finland lever också omkring 35 000 samer.<sup>68</sup>

Även om rasläran avtog i Sverige under 1950-talet, som Holmén skriver, fanns ännu rester kvar. De 1960-talsläroböcker i den svenska kontexten vilka fortfarande utgår från raslära är ofta reproduktioner från tidigare decennier. Det mest uppseendeväckande resonemanget om ras i den svenska

<sup>66</sup> Holmén (2006) s. 137.

<sup>67</sup> Sellergren & Skoglund (1968) s. 86.

<sup>68</sup> Lindstrand & Wettergran (1963) s. 11.

lärobokskontexten är från en lärobok från 1960. I läroboken finns en ytterst deskriptiv form av rasbiologi, som sett genom modalitetsanalys dessutom presenteras som sanning.<sup>69</sup> I boken förekommer bilder på 'folktyperna i Norden', med beskrivningar av utseende, längd och egenskaper.<sup>70</sup>

### **Samhällskunskap och samhällslära fria från tradition av 'ras'**

Ämnena samhällskunskap och samhällslära växte fram i skolsammanhang i Sverige och Finland efter andra världskriget, då rasbegreppet började överges. De hade inte någon akademisk motsvarighet och var ett nytt ämne,<sup>71</sup> vilket innebar att ämnet saknade den lärobokstradition som exempelvis historia eller geografi hade, vilket kan ha påverkat ämnets innehåll till större flexibilitet och nytänkande. Samhällskunskapsläroböcker i Sverige beskriver människor utifrån nationalitet. Citatet nedan är taget från en lärobok med underrubriken *Stat, folk och nation*.

[...]Först och främst är det åtminstone i allmänhet fråga om människor inom ett relativt stort, på något sätt begränsat geografiskt område som talar samma språk och har samma sedvänjor. Ser vi enbart till dessa förhållanden, använder vi oftast beteckningen folk eller nation. För att vi skall kunna tala om en stat krävs också, att det finns enhetliga lagar och en gemensam styrelse. En nation och stat är sålunda inte alltid detsamma.<sup>72</sup>

Citatet skiljer mellan nation och stat där nationen anses vara folket, språket och sedvänjorna, och staten som organisationen runt det. Det sammanbindande för nationen är folket och dess språk och kultur. Staten inkluderar också lagar och styrelse. I det perspektivet har finlandssvenska läroböcker i samhällslära ett statligt fokus då fokus ligger på samhällsinstitutioner, lag och rätt, samt styrelsesätt och ekonomi. I de fall de berättar om olika grupper av människor rör det de inre angelägenheterna av finlandssvenskar och finnar i Finland. De talar då om finskt och svenskt i termer av språk<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> 'Modalitet med sanning' lämnar ingen annan förklaringsmodell öppen till läsaren (Fairclough (1992) s. 158-162).

<sup>70</sup> Nelson & Malmborg (1960) s. 47-49.

<sup>71</sup> Larsson (2011) s. 254-255.

<sup>72</sup> Tham m.fl. (1962) s. 139.

<sup>73</sup> Meinander (1952), (1968), Huttunen & Lehtonen (1970), (2014), Lehtonen & Huttunen (1977), (1985), Sandholm (1989), (2000), Back (2008), Österback (2011).

eller i termer av minoritet.<sup>74</sup> Några finlandssvenska läroböcker innehåller dock illustrationer i form av stereotypa bilder, det i sammanhang av jämförande statistik med andra nordiska länder, något som diskuteras senare i kapitlet.<sup>75</sup>

Att omvägen från ras till etnicitet går via nationalitet verkar påverka beskrivningarna av nationella olikheter i de två kontexterna. Många av de nationella olikheter som lyfts fram i läroböckerna från 1800-talet är stereotypiserade och reproduceras långt in på 1900-talet, och i vissa fall ännu in på 2000-talet. När rasbegreppet överges till förmån för nationalitet i svenska, respektive språkgrupp i finlandssvenska böcker, omförhandlas inte innebörden i det biologiska synsättet fullt ut. Begreppsbytet verkar vara just ett begreppsbyte, en intertextuell förändring utan kontextuell förankring. Bourdieu lyfter fram sådana fenomen, att text – i detta fall ett begrepp – cirkulerar utan sin kontext av ursprung och innehållslig förhandling, vilket kan leda till förvirring, missförstånd och andra negativa konsekvenser.<sup>76</sup> I detta fall leder det i praktiken till att vissa förklaringar till människors olika utseenden och föreställda egenskaper bibehålls. Om etnicitetsbegreppet och dess definitioner slagit igenom fullt ut, även innehållsmässigt, hade inte resonemang om nedärvda egenskaper kunnat fortsätta att reproduceras oemotsagda. Även om stereotyperna småningom mattas av kvarstannar de länge i läroböckerna. Kapitlet visar att många stereotypa beskrivningar, av såväl svenskt och finskt och andra etniska grupper, fortsätter att reproduceras i läroböckerna.

Studien visar att svenska samhällskunskapsläroböcker inte använder begreppet etnicitet. Resultatet är samstämmigt med Harries läroboksgranskning där hon visar att trots att läroplanen använder begreppet etnicitet, så vare sig används eller definieras det genomgående i de samhällskunskapsläroböcker hon studerat.

---

<sup>74</sup> Meinander (1952), Huttunen & Lehtonen (1970), Lehtonen & Huttunen (1977), (1985), Sandholm (1989), (2000), Gyllenberg (2000), Back (2008), Österback (2011), Hämäläinen (2014).

<sup>75</sup> Dessa stereotypa bilder finns som Bilaga 4 i avhandlingens slut.

<sup>76</sup> Bourdieu (1999) s. 221-222.

## Stereotyper i ord och text och bild i båda ländernas läroböcker

Stereotyper kan definieras som oföränderliga representationer av 'de Andra', de gör det abstrakta konkret och pekar ut skillnader mellan vad som anses vara ideal och vad som anses avvika. Stereotyper kan vara både positiva och negativa, och kan fungera för att skapa ordning och förklara olika företeelser. De kan därigenom utgöra en norm för idealet.<sup>77</sup> Stereotyper uppträder ofta i maktojämlika förhållanden och fungerar förenklande och reducerar nyanseringar, samt utesluter sådant som inte passar in i den stereotypa föreställningen. Detta medför att stereotyper ofta blir tämligen fixerade.<sup>78</sup> Stereotyperna fyller med andra ord en förklarande och ordnande funktion, samtidigt som de generaliserar och låser fast grupper.

## Stereotyper i text och ord i läroböckerna

I finlandssvenska läroböcker i historia och geografi beskrivs finnar relativt ensidigt genom svedjebruk,<sup>79</sup> eller genom beskrivningar av pörtet eller rökstugan,<sup>80</sup> samt genom deras tro på gamla sedvänjor eller trolldom och häxor.<sup>81</sup> Mönstret förekommer även i svenska läroböcker, där svedjebruk och pörten tas upp i samband med finsktalande befolkning.<sup>82</sup> Av dessa är de ibland också illustrerade med bilder med geografiskt utpekande till Värmland.<sup>83</sup> Några finlandssvenska läroböcker uttrycker i samband med detta att svedjebrukare "[...]höll fast vid gamla sedvänjor och talade sin

---

<sup>77</sup> Elmgren (2008) s. 17-19.

<sup>78</sup> Hall (1997) s. 27-32, Backman Prytz (2014) s. 27-32

<sup>79</sup> Nordmann (1942), Ottelin (1954), Gran (1968), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>80</sup> Nordmann (1942), Ottelin (1954), (1964), Ottelin & von Koskull (1958), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>81</sup> *Sedvänjor*: Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958). *Trolldom och häxor*: Koskinen (1873), Melander (1876), Hult (1896), Nordmann (1942), Estlander (1951), Hornborg (1952), Ottelin (1954), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Kyllijoki m.fl. (2011).

<sup>82</sup> Berg (1903), (1908), (1921), Bergström (1907), (1928), Nordin I (1922), Berg/Furuskog (1937). Brandell (1921), Grimberg (1923), Kahnberg (1952), Wirsén (1955), Hultman (1957), Rudvall (1965), Dahlgren (1975), Körner (2000).

<sup>83</sup> Berg (1903), (1908), (1921), Kahnberg (1952), Wirsén (1955), Hultman (1957), Rudvall (1965).

hemsöcknes dialekt.”<sup>84</sup> Uttrycket är negativt laddat och nedvärderar gruppens kultur och språk. En positivt laddad beskrivning hade istället poängterat att finnar värnade om sin kultur och sitt språk. Men istället används uttryck som ’höll fast vid’, samt ’sedvänjor’, båda tydligt negativa värderingar. Läroböcker från samma tid som ovan beskrivningar berättar om svensk *kultur*, vilket synliggör ’sedvänjor’ som ett medvetet val för tiden.

En berättelse som tas upp genomgående i finlandssvenska historieläroböcker är hur generalguvernör Per Brahe beskriver finnarna i landet under sin guvernörstid på 1600-talet. Brahes beskrivning återges som en tröghet hos det finska folket,<sup>85</sup> hur de latade sig i sina pörten,<sup>86</sup> och hur de genom håglöshet och oföretagsamhet var mer förfallna än någon annan nation.<sup>87</sup> Samtidigt som denna beskrivning, som Per Brahe beskrivs ha stått för, tas alla Brahes egna förtjänster för Finlands del upp.<sup>88</sup> Bland annat beskrivs han som den bästa generalguvernören någonsin. Kontrasten mellan den svenska Per Brahe och det finska folket blir slående.<sup>89</sup>

Beskrivningar av finnar kan kopplas till den finländska läseboken *Vårt land* av Topelius. Både Forsgård och Andersson skriver att stereotypen om den tröga finnen vilken Topelius lanserade i läseboken, spred sig till andra läroböcker och till samhället.<sup>90</sup> Catomeris skriver att trögheten och envisheten, vilken lanserades genom Retzius skullmätningar av finnar, först var en mycket negativ stereotyp. När Topelius senare använde stereotypen i sina

---

<sup>84</sup> Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958).

<sup>85</sup> Vest (1906), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958).

<sup>86</sup> Vest (1906), Soininen & Noponen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964).

<sup>87</sup> Soininen & Noponen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Ottelin & von Koskull (1958).

<sup>88</sup> Melander (1871), Nordmann (1892), (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1990), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>89</sup> I svenska historieläroböcker nämns Per Brahe som generalguvernör, men inget av hans citat om finnarna har återfunnits i empirin.

<sup>90</sup> Forsgård (1996) s. 32-45, Andersson (1979) s. 134-154.

dikter transformerades den till en positiv stereotyp.<sup>91</sup> Edgren skriver att Topelius dikter var välrepresenterade även i svenska *Läsebok för folkskolan*, då Topelius var svenskspråkig. Edgren ser detta som exempel på en etnisk nationalism i den svenska och finlandssvenska kontexten.<sup>92</sup> Stereotypen om den tröga och envisa finnen har fått stor spridning i svensk och finländsk skolkontext. Den envisa eller tröga finnen förekommer i en stor del av denna studies läroböcker.<sup>93</sup>

Hylland Eriksen menar att gränsen och relationen mellan grupper är centrala för att etnicitet skall uppkomma, Kan inte dessa skillnader kommuniceras så kan heller inte etniciteter uppstå. Dock kan de stereotypa föreställningarna och etniciteters beskrivna egenskaper inte drivas hur långt som helst utan den egna etnicitetens godkännande.<sup>94</sup> I denna studie är detta en viktig utgångspunkt eftersom svenskspråkiga och finskspråkiga levtt sida vid sida i århundraden även om relationen grupperna emellan sällan har varit jämlik på någon sida av Bottenviken. Relationen mellan 'vi' och 'dem' är tydligt i fallet mellan svenskt och finskt.

### **Stereotypa illustrationer och bilder i finländska läroböcker**

Skillnader mellan Sverige och Finland, respektive svenskt och finskt, finns också i illustrationer i läroböckerna, ibland illustrationer av sådant som inte direkt berör relationen Sverige och Finland. I några finländska läroböcker i samhällslära, alla översatta från finska till svenska, visas bilder vid sidan av ett lands namn i diagram och vid presentation av statistik.<sup>95</sup> Bland dessa illustrationer finns också bilder som ska symbolisera Sverige respektive Finland. Som symbol för Sverige i samband med BNP per capita visas bland

---

<sup>91</sup> Catomeris (2004) s. 87-89.

<sup>92</sup> Edgren (2010) s. 117-146.

<sup>93</sup> Beskrivningar med *trög*: Finlandssvensk geografi: Lagerblad (1919), (1921), Sahlberg (1929) (1958). Finlandssvensk historia: Vest (1906), Soininen & Noponen II (1912), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958). Svensk historia: Erslev (1890), Kalén (1891), Lindholm (1898), Almqvist (1909), Berg II (1922). Beskrivningar med *envis*: Finlandssvensk geografi: Lagerblad (1919), (1921), Sahlberg (1929), (1958). Finlandssvensk historia: Hallstén (1874), Castrén m.fl. (1990). Svensk geografi: Erslev (1890), Kalén (1891), Lindholm (1898), Almqvist (1909), Berg II (1922).

<sup>94</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 35-36, 44-47.

<sup>95</sup> De aktuella stereotypa bilderna finns återgivna i Bilaga 4 i avhandlingens slut.

annat en man i frack, medan Finland illustreras av en man i arbetarstövlar och kniv i bältet.<sup>96</sup> I samband med ett diagram av totalproduktionsvärde illustreras Sverige av en kraftig dam med drottningkrona och lornjet (glasögon med ett skaftat handtag på sidan), medan Finland illustreras av en flicka i folkdräkt.<sup>97</sup> Vid en illustration av årlig konsumtion av rusdrycker per person i de nordiska länderna åren 1960 – 1964 symboliseras Sverige av ännu en man i frack, nu stående framför ett ölglas. Finland representeras istället av en man i stickad tröja bakom ett ölglas.<sup>98</sup> Sverige illustreras i alla dessa sammanhang som ekonomiskt välbärgat och som välmående överklass. När antalet telefoner per 1000 invånare jämförs mellan länderna illustreras Sverige av en man i karolineruniform och Finland av en man med mustasch och väst,<sup>99</sup> och när antalet personbilar per 1000 invånare 1964 kompareras, representeras Sverige av en kungakrona, medan Finland illustreras av en bastuspann med ett björkris.<sup>100</sup>

Ainur Elmgren skriver i sin studie om svenska stereotyper i finländsk press åren 1918 – 1939, att Sverige under perioden användes som hotbild, och negativa bilder av svenska politiker målades upp. Hon skriver också att stereotyper har en viktig funktion i att de kan förklara ojämlika samhällssituationer. Under mellankrigstiden kunde Sverige som historisk förtryckare och övermakt förklara ojämlikheterna mellan svenskt och finskt.<sup>101</sup>

De finländska läroböckernas stereotypa bilder av frackklädda män och överklasskvinnor från Sverige, i kontrast till arbetaren, bondflickan och den öldrickande mannen, får illustrativt förklara varför Sverige har högre BNP, större totalproduktion, fler telefoner och bilar, men lägre alkoholkonsumtion än Finland. De stereotypa illustrationerna berättar alltså om det rikare Sverige och det fattigare Finland, men också om uppfattade ojämlika förhållanden mellan svenskt och finskt inom Finland. Ojämlikheten mellan ländernas rikedom, samt omständigheterna under den gemensamma tiden, och finlandssvenskars tidigare privilegierade ställning, kan fungera som implicita förklaringar till ojämlikhet i statistiken.

---

<sup>96</sup> Meinander (1952) s. 80.

<sup>97</sup> Huttunen & Lehtonen (1970) s. 99.

<sup>98</sup> Meinander (1968) s. 186.

<sup>99</sup> Meinander (1968) s. 227.

<sup>100</sup> Meinander (1968) s. 226.

<sup>101</sup> Elmgren (2008) s. 290-297.

Tvåspråkighet och de traditionellt ojämlika förhållandena mellan finnar och finlandssvenskar, men också mellan Sverige och Finland, har gjort att det i Finland varit viktigt både att jämföra sig med och särskilja gränsdragningar mellan dessa enheter. Exempelen ovan är alla tagna ur finskspråkiga läroböcker som översatts till svenska, vilket ytterligare kan ha påverkat de stereotypa bilderna. Matti Similä menar att finskspråkiga läroböcker använde begreppet ras flitigare än svenskspråkiga i Finland.<sup>102</sup> Det kan vara en orsak till att transformering och omförhandling av dessa stereotypa drag gått långsammare i finskspråkiga läroböcker.

### **Intertextuell reproduktion och transformering – stereotyper med nya ord**

Stereotyper kan uppkomma när uppfattade egenskaper upprepas och reproduceras. När grupper kategoriseras på detta sätt definieras stereotypa beteenden hos den egna och den andra gruppen. I sin tur kan det uppfattas som förklarande orsaker till olika beteenden eller sociala skeenden.<sup>103</sup> Detta är problematiskt eftersom man får det man efterfrågar, söker man efter stereotyper, kommer också stereotyper att upptäckas. På detta sätt reproduceras stereotypa föreställningar.<sup>104</sup> När en stereotyp väl etablerats blir den ofta svår att förändra.

Tavastens egenskaper, som också behandlats tidigare i kapitlet, kan också sättas i kontrast till ett nutida citat. Fastän texten och orsakerna till beteendet är transformerad är delar av stereotypen reproducerad och innebörden består. I en finlandssvensk lärobok från 1896 står att tavasten [finnen] till sinnet är: "[...]trög och allvarsam, sluten och tystlåten".<sup>105</sup> Citatet är tidstypiskt för läroböcker författade vid sekelskiftet 1900, men även i nutida läroböcker förekommer stereotypa beskrivningar, exempelvis står det i en svensk geografilärobok från 2015 att:

[...]De finska männen är de mest tystlåtna i hela världen. De svenska männen kommer på plats nummer två. I andra kulturer är det vanligt med gester och mimik under samtalets gång. Svensken är försiktig med sina gester.<sup>106</sup>

---

<sup>102</sup> Similä (2011) s. 103.

<sup>103</sup> Leyens, Yzerbyt & Schadron (1994) s. 1, 70.

<sup>104</sup> Elmgren (2008) s. 10.

<sup>105</sup> Hult (1896) s. 11.

<sup>106</sup> Wiklund & Wakeham m.fl. (2015) s. 117.

I citatet ovan anas en önskan att förklara varför nordbor ibland kan uppfattas annorlunda än personer från andra delar av världen, men istället befäster och låser citatet in finska (och svenska) män i en mall av stereotyp tystlåtet beteende. En elev kan vid läsandet av citatet uppleva att tystheten är en norm som ska efterlevas, vilket gör att både beteendet och stereotypen reproduceras vidare. Det rikssvenska citatet från 2015 visar såväl en intertextuell reproduktion som en negativ stereotyp. Definitionen av den egna nationen skapas inte bara i den inhemska kontexten. De skrivs även av angränsande grupper och andra folk. Berättelserna står då för något som kan anammas eller motbevisas.<sup>107</sup> Rimligtvis borde detta gälla för såväl etnicitet som nation, särskilt om etniciteten och nationen likställs. I läsandet av läroböcker är det viktigt att vara uppmärksam på stereotyper, men inte utgå från att det är stereotyper man kommer att möta, det kan också vara väl avvägda och nyanserade bilder som finns där.

Generellt sett är stereotyper tydligare i finlandssvenska läroböcker än i svenska, vilket kan ha sin grund i att den finlandssvenska gruppen har haft ett behov av att avgränsa sig från majoritetsbefolkningen. Upprätthållandet av gränser mellan etniciteter får störst betydelse när en grupp är utsatt för konkurrens, förändring och hot.<sup>108</sup> I Sverige utgår äldre läroböcker istället från en germansk folkgrupp, vilken beskrivs homogen och utan konkurrens av andra folkgrupper. Fokus i läroböckerna har sedan dess legat på befolkningens utveckling och framsteg. Utgångspunkten av en homogen befolkning har gjort att befolkningens sammansättning och maktbalans inte har behövt uppta något utrymme i läroböckerna. Denna tradition och självbild verkar ha följt geografitraditionen även efter att rasbiologin sorterats bort.

## **Förfadersberättelsen - slutsatser**

Kapitlets fokus har varit att studera hur föreställda gemenskaper uttryckts i läroböcker, samt hur de förändrats över tid. Specifikt har detta kapitel fokuserat på begrepp och stereotyper som är explicita uttryck för vilka föreställda gemenskaper läroböckerna påbjuder och förhåller sig till. Kapitlet bidrar till studiens helhet är hur svenska och finlandssvenska läroböcker beskrivit 'vi' och 'dem' utifrån begreppsval och stereotyper.

---

<sup>107</sup> Leppänen (2010) s. 375.

<sup>108</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 127.

Kapitlet visar att begreppen ras, språkgrupp och nationalitet använts och att dessa uttryckts både direkt genom ord och begrepp och via stereotyper i bild och ord. Ett exempel är 'den tystlåtna finske mannen', vilken är en stereotyp som reproducerats genom hela lärobokshistorien i båda länderna. Begreppet etnicitet används inte i läroböcker, trots att det är ett vanligt begrepp utanför skolmiljön.

De likheter och skillnader som resultatet uppvisar är såväl ämnesmässiga som nationella, men skillnader finns även över tid. Tidsmässiga skillnader kan härledas till folkskolans ursprungliga karaktär och ämnesuppdelning. Folkskolans undervisning utgjorde en del av nationalstatsprojektet gällande spridande av nationell historia och ett folkspråk.<sup>109</sup> I historieämnet ingick geografifämnet under folkskolans inledning.<sup>110</sup> Den egna befolkningen, och landet som sådant, är ett tydligt fokusområde i geografiläroböckerna.

Båda ländernas geografiläroböcker är fram till 1950-talet influerade av rasbiologi och begreppet 'ras' dominerar i studiens första halva. Detsamma gäller finlandssvenska historieläroböcker. Däremot använder inte svenska historieläroböcker begreppet ras i beskrivningar av svenskt och finskt.<sup>111</sup> Det finns en skillnad mellan hur svenska och finlandssvenska historieläroböcker före 1950 beskriver människor utifrån ras. En orsak kan återfinnas i Sveriges historiekultur enbart förmedlat ett svenskt nationellt perspektiv. Andra folk inom landet osynliggjordes medvetet,<sup>112</sup> och när folk utanför beskrevs gjordes det istället genom deras nationer.

I Finland gick det inte att förbise att landet hade två språkgrupper,<sup>113</sup> och i början av folkskolans tid inleddes språkstriderna, en kamp om vilket språk, svenska eller finska, som skulle vara Finlands språk. Svenskspråkiga i Finland kände ett behov av att rättfärdiga sin existens i landet vilket också påverkade både historie- och geografifämnet. Den svenska rasbiologiska

---

<sup>109</sup> Hobsbawm (1994) s. 150-151. I Finland gällde det dock två folkspråk i två parallella folkskolor med samma läroplan.

<sup>110</sup> Peterson (1971) s. 9.

<sup>111</sup> Denna studies fokus är finskt och svenskt, det innebär att ras kan diskuteras i historieläroböckerna i stycken om andra folk, men rörande finskt och svenskt har ras inte återfunnits.

<sup>112</sup> Wickström (2008) s. 290-301.

<sup>113</sup> Här åsyftas svenskar och finnar. I Finland levde även samer, romer, judar och ryssar, men vid nationsbildandet stod det mellan det 'gamla' myndighetsspråket svenska och majoritetens språk finska.

överlägsenheten lyfts fram i båda ämnena parallellt med språkdebatten. Similä menar att rasbegreppets användning var kopplat till språkfrågan i Finland och att finskspråkiga läroböcker också använde ras flitigare än svenskspråkiga läroböcker i Finland.<sup>114</sup>

Även om svenska läroböcker i historia inte använde ras förekommer det ofta i geografiläroböckerna fram till 1950-talet. Folkskolan dominerades först av en moralisk läroplanskod, vilken i början av 1900-talet övergick till en medborgerlig läroplanskod.<sup>115</sup> Den rådande och vetenskapen om nation och etnicitet under dessa tidiga decennium på 1900-talet dominerades av att se på nationen som ett levande väsen, och i Sverige var rasbiologin en vetenskaplig disciplin under dessa decennier.<sup>116</sup> Detta kan vara en orsak till att en lärobokstradition med uttryckt rasbiologi och nationalism finns i studiens läroböcker.

När läroplanerna under 1920-talet övergick mot en alltmer medborgerlig läroplanskod överordnades den nationella samhörigheten vetenskapen,<sup>117</sup> vilket innebar att läroböckernas beskrivningar av finskt och svenskt inte förändrades nämnvärt. När grundskolan etablerades, och samhällskunskap och samhällslära infördes, inkom en ny samhällskontext som även verkar ha påverkat andra läroböckers traditioner.

Begreppet 'ras' försvinner över tid i skolämnenas läroböcker, men många stereotypa beskrivningar finns kvar. Det finns således en textförändring påverkad av samtiden, men en kvarstannande stereotyp beskrivning. Stereotyper kan förklara samhälleliga ojämlikheter,<sup>118</sup> men också förstärka olika föreställda nationella och kulturella sammanhang, vilket kan skapa en kulturhierarki som bygger vidare på den rashierarki som rasbiologin stod för. De gamla högre 'raserna' beskrivs istället som kulturellt överlägsna och makthierarkin kvarstår.<sup>119</sup> Kamali anser att läroböcker reproducerar makt-hierarkier och negativa stereotyper,<sup>120</sup> vilket delvis bekräftas i detta kapitel. Läroböckerna i denna studie visar på en hierarki som inledningsvis förklarar

---

<sup>114</sup> Similä (2011) s. 103.

<sup>115</sup> Englund (2005) s. 247-251.

<sup>116</sup> Hall (2000) s. 225-226, Broberg & Tydén (2005) s. 16.

<sup>117</sup> Englund (2005) s. 307-308.

<sup>118</sup> Elmgren (2008) s. 17-19.

<sup>119</sup> Brännström (2016) s. 33, Jämte (2013) s. 17-22.

<sup>120</sup> Kamali (2006) s. 49, 93-95.

människors olikheter genom 'ras', för att senare istället använda kultur som förklaringsmodell. Kapitlets studie av läroboksbeskrivningar av finskt och svenskt, bekräftar också mönster i tidigare läroboksstudier med fokus på etnicitet, exempelvis av Ajagán-Lesters studie av afrikaner i läromedel, Granqvist-Nuttis studie av samer och Olssons studie av kulturframställning i geografiämnet.<sup>121</sup> Kapitlet visar att äldre svenska läroböcker uttrycker en makthierarki baserat på 'ras', något som är tydligt fram till 1960-talet. Trots utfasning av begreppet 'ras' kvarstår ändå makthierarki i läroböckers beskrivningar av svenskt och finskt.

Nutida svenska läroböckers (ca 1990 – 2016) uttryckta nationella gemenskap undertrycker och exkluderar andra etniciteter än svensk genom att svenskheten görs till norm. Gemenskapen som påbjuds i nutida svenska geografi- och historieläroböcker är en svensk-etniskt villkorad nationell gemenskap. Finlandssvenska läroböcker i historia och geografi påbjuder istället en svensk språk-etnisk gemenskap i kombination med en nationell finländsk gemenskap, detta genom användningen av språkgrupp inom Finland. Äldre geografiläroböcker i båda kontexterna, samt finlandssvenska historieläroböcker påbjöd istället en rasbetonad gemenskap, en medfödd, grovt exkluderande gemenskap. Den är i huvudsak borta efter 1960.

Läroböcker i samhällskunskap och samhällslära använder nation och nationalitet som förklaringsmodeller redan vid ämnets inledande år. Det nya skolämnet saknade både akademisk disciplin och skoltradition när det inrättades som skolämne decennierna efter andra världskriget, vilket kan ha gjort att reproduktioner av rasbegreppet undvikits. Dock förekommer andra nationalistiska uttryck an starkt inomnationellt fokus i läroböckerna i samhällskunskap/ samhällslära. Exempelvis är hela demokratiberättelsen kopplad till det egna landet, vilket enligt Billigs nationalismteori kan tolkas som en banal, vardaglig nationalism.<sup>122</sup> Läroböcker i samhällskunskap och samhällslära påbjuder därigenom en nationell gemenskap, nära kopplad till demokratiska medborgare inom nationen.

Kapitlet har fokuserat på explicita uttryck för föreställda gemenskaper, såsom begrepp och stereotyper. Nästa kapitel fokuserar istället på mer implicita uttryck vilka presenteras genom historiebruk.

---

<sup>121</sup> Ajagán-Lester (2000) s. 65-70, 129-140, 181-191, 222-238, Granqvist-Nutti (1993) s. 16-43, Olsson (1986) s. 112-125, 172, 193-199. Se även Olsson (1984) s. 138-142.

<sup>122</sup> Billig (1995) s. 93-94.

## 6. Ursprungsberättelsen: den 'äldre' historien

I föregående kapitel undersöktes hur explicita uttryck och begrepp uttrycker föreställa gemenskaper. I detta kapitel och följande två (kapitel sju och åtta), studeras hur föreställda gemenskaper uttrycks implicit genom historiebokbruk. Uppdelningen i tre kapitel har gjorts för att historien för de nationella kontexterna kan delas in i tre perioder, vilka har olika betydelse för den nationella historieskrivningen. Indelningen baseras på tiden före, under och efter den gemensamma tiden.

Detta kapitel fokuserar på läroböckernas beskrivningar av tiden före den gemensamma tiden, på ursprunget både för de egna nationerna och det gemensamma kungariket. Kapitlet behandlar alla tre forskningsfrågorna: hur föreställda gemenskaper uttrycks i läroböcker, hur historiebokbruk uttrycks och dess koppling till föreställda gemenskaper, samt när, hur och varför påtagliga förändringar i lärobokstexterna sker. Specifikt för kapitlet är alltså ursprunget, tiden före den gemensamma tiden och tiden för kristnandet i sig, vilket kan säga något om vilka värden som tillskrivs den 'äldre' historien i skrivandet lärobokshistoria.

Kristnandet kan betraktas som ursprunget till den gemensamma tiden, under Kungariket Sverige. Utifrån Smiths mytmotiv illustreras den äldre perioden utifrån en kombination av ett tidsmässigt och ett rumsmässigt födelsemotiv<sup>123</sup> till Kungariket Sverige och den gemensamma tiden. I och med att landytan öster om Bottenhavet kristnades (och erövrades) västerifrån, uppkom Kungariket Sverige, och den nära 700-åriga gemensamma historien inleddes. Trots att denna gemensamma historia är grunden till ett nu icke-existerande rike, utgör denna tid bakgrunden till de båda nutida nationerna Sveriges och Finlands nationella historia, som skapades och författades under 1800-talets nationalistiska era. För att kunna nå status som en nation under 1800-talet var det viktigt att inneha en etablerad (gärna lång) historia, en etablerad kulturell elit och även förmågan till erövring.<sup>124</sup> Folk- och grundskolornas läroböckers historiebokbruk om den långa historiens ursprung, det vill säga tiden för kristnandet, står i fokus i detta kapitel.

---

<sup>123</sup> Smith (1986) s. 192.

<sup>124</sup> Hobsbawm (1994) s. 53-55, 150-151.

Kapitlet inleds med en kort redogörelse av historiebrukets relation till historia, samt svårigheter som uppkom för historieskrivningen i Finland efter 1809 års delning.

### **Historiebruk belyser olika synsätt av en gemensam historia**

Under de 200 år som gått sedan den huvudsakliga nationsbyggarfasen i Europa har ett omfattande arbete gjorts för att skapa nationell gemenskap, vilka har syftat till att upprätthålla, sprida och befästa de ovanstående nationella ideal som konstruerats och växt fram. Som tidigare nämnts fick folkskolan,<sup>125</sup> men även historieämnet en särskild roll i detta arbete.<sup>126</sup> Det finns en tydlig relation mellan historia och gemenskap. Det förflutna har använts för att etablera maktpositioner i samhället och genom ett tolkningsföreträdare har grupper etablerat samhällelig dominans. För en nationell gemenskap var det viktigt att skapa en historia som människor kunde känna igen sig i.<sup>127</sup>

Även de senaste 50 – 100 årens gemenskap inom Norden och senare även inom Europa torde också ha påverkat förhållningsättet till denna period i ländernas historia. Trots att varken Sverige eller Finland existerade som nation före 1800-talet, beskriver läroböckerna den äldre historien utifrån en nationsbunden kontext. När läroböcker beskriver Sverige och Finland som nationella enheter före 1809 skapar de en nationell historia av ett gemensamt icke-nationellt förflutet.

Vid studier av läroböcker finns alltid minst tre nivåer av tid närvarande. Den första nivån är den tid som läroböckerna beskriver, den andra är den tid då läroböckerna författades, den tredje är då dessa analyseras i en studie. I föreliggande studie är tiden då läroböckerna författades 150 år, vilket innebär att historiebruken för de olika historiska händelserna inte kan förutsättas vara desamma över hela perioden, de förhandlas och ändras kontinuerligt utifrån sin samtids behov och värderingar. Det gör att förändring över tid, samt reproduktion och intertextualitet också är viktiga verktyg i studiet av läroböckernas historiebruk.

---

<sup>125</sup> Hobsbawm (1994) s. 150-151.

<sup>126</sup> Bender (2009) s. 5.

<sup>127</sup> Edquist (2001) s. 91-92.

När vi söker i historien, söker vi efter speciella historiekulturella skikt som vi kan uppleva som värdefulla och brukbara för vår samtid,<sup>128</sup> vilket betyder att människors och samhällens behov av att bruka historien för att skapa mening till samtiden avgör urvalet från det förflutna.<sup>129</sup> Behoven av historien är olika beroende på om det är nationella eller etniska behov som ska tillgodoses. I en majoritetskontext, vilken de svenska läroböckerna i denna studie representerar, är inte alltid denna skillnad tydlig. I den finlandssvenska minoritetskontexten däremot, uppkommer i beskrivningen av vissa historiska skeenden ibland stora skillnader mellan behovet av att legitimera den etniska gruppen och behovet av att legitimera nationen. Det har sin grund i diskrepansen mellan minoritetskontextens kultur och den nationella majoritetskulturen i Finland. Historiebruken skiftar därigenom beroende på vilken betydelse olika historiska händelser getts.

### **Fennomani och svekomani i Finlands historieskrivning**

Efter att Kungariket Sverige delats till Storfurstendömet Finland (inom Ryssland) och (det decimerade) Sverige 1809 följde, i båda de gamla rikshalvorna, ett århundrade av nationalistiska ideal där landets egna unika kulturella särart skulle lyftas fram avgränsas gentemot 'den andre'.<sup>130</sup>

I Finland var den politiska eliten under den gemensamma tiden svensk-språkig. Efter 1809 blev svenskspråkiga i minoritet och började senare ifrågasättas av både svenskspråkiga och finskspråkiga i Finland. Inom historieskrivningen växte det under 1800-talet fram två parallella etno-nationalistiska tolkningstraditioner av det förflutna.<sup>131</sup> En svekomansk som låg nära den framväxande rikssvenska historieskrivningen och kopplade sina förklaringsmodeller mot svensktiden, och en fennomansk tradition som hade som mål att lyfta fram det specifikt finska i områdets historia. För fennomanska historiker utgjorde de finska stammarnas liv före tiden för korstågen, kristnandet och det svenska maktövertagandet en viktig del.<sup>132</sup> Orsakerna bottnade i en önskan om självständighet från Ryssland, vilket i

---

<sup>128</sup> Karlsson och Zander (2012) s. 178-179.

<sup>129</sup> Karlsson och Zander (2012) s. 178-179.

<sup>130</sup> Hall (2000) s. 180-183.

<sup>131</sup> Elmgren (2008) s. 84-86.

<sup>132</sup> Engman (1996) s. 14-16.

nationell anda krävde en egen nationell historia.<sup>133</sup> Det ansågs angeläget att i så många sammanhang som möjligt skilja Finlands historia från den svenska historien.<sup>134</sup>

Många fennomaner såg den ryska tiden som positiv för finska folkets kultur och historia, medan svekomaner istället såg svensktiden som positiv och rysstiden som negativ. Efter självständigheten beskrev svekomaner den ryska perioden 1809 – 1917, som 'den ryska parentes', en tillfällig tid i en kontinuerlig historia av nordiskt arv och nordisk kultur i Finland.<sup>135</sup> Ainur Elmgren menar att i Finland har Sovjetunionen/Ryssland ibland betraktats som fienden, den man fruktat, medan Sverige har fått en något annan betydelse. Sverige har betraktats med en vänligare sinnad fiendskap, som en frände i väst. Trots det har fennomaner upplevt svenskheten som hotfull, framförallt svenskheten inom Finlands gränser. Under 1900-talets två inledande decennier utvecklades en nationalitetskamp där rasbiologi användes för att definiera språkgrupperna. Finlandssvenskar ifrågasätts när de definierade sig som finnar och att de genom språket ansågs vara lojala Sverige. Röster hördes om att finlandssvenskar var femtekolonnare som skulle försöka att hjälpa Sverige att återerövra Finland.<sup>136</sup>

Fennomanin och svekomanin kan inte direkt översättas i historieberu-ster, men en svekomansk historieskrivning syftar till att genom historien legitimeras svenskheten i Finland och ligger ofta nära existentiellt historieberuk. På samma sätt korrelerar en fennomansk historietradition med syftet att formera en finns historia, och ligger nära nationalistiskt-ideologiskt historieberuk. De två historietraditionerna från 1800-talet har tonats ned under 1900-talet, men kan fortfarande skönjas av och till i det traditions-tyngda historieämnet.

## Kristnandet kräver aktörer i läroböcker

Kristnandet skedde i huvudsak genom tre korståg, det första på 1150-talet och två till under det efterföljande århundradet. Båda lärobokskontexterna berättar om kristnandet under hela den undersökta perioden, men med olika inriktningar och tyngdpunkter.

---

<sup>133</sup> Elmgren (2008) s. 58-59.

<sup>134</sup> Engman (1996) s. 14.

<sup>135</sup> Engman (1996) s. 15.

<sup>136</sup> Elmgren (2009) s. 156.

För att berätta lärobokshistorien om korstågen krävs aktörer och de beskrivs i läroböckerna utifrån bakgrund: fornsvenskarna eller vikingarna, samt fornfinnarna. Svenska och finlandssvenska läroböcker skiljer sig åt när det gäller berättelsen om folken i området tiden före kristnandet. I svenska läroböcker beskrivs bara befolkningen öster om Bottenhavet i sammanhang av mötet med svenskar. Dessa möten beskrivs ur svensk synvinkel vilket ofta innebär en negativ beskrivning av fornfinnarna.<sup>137</sup> Läroböckernas stora fokus på svenskar ger delvis intrycket av att området österut var obefolkat.

Finlandssvenska läroböcker berättar istället en historia om de olika folkgrupper som passerat och befolkat (det finländska) området, samtidigt som fornsvenskar och vikingar beskrivs. I läroböckerna finns berättelser om dagens befolkning i Finland, men också mer mytologiskt inspirerande beskrivningar av äldre befolkning i Finland.

[...]Den äldsta befolkningen i vårt land är av okänt ursprung. Några mena, att det varit svenskar, andra lappar, som först inflyttat; folksagorna tala om jättar under de äldsta tiderna.<sup>138</sup>

Ovanstående citat kan illustrera hur myter och sagor användes för att beskriva sådant som läroboksförfattarna inte hade vetenskaplig grund för. Intressant här är att inte finnar nämns.

Bortsett från detta citat kan sägas att historiebruket i Finland, rörande beskrivningar av den svenska och finska befolkningens ankomst och deras permanenta bosättning i Finland, kan kopplas till existentiellt historiebruk, där svenskheten legitimeras, men också nationalistiskt-ideologiskt historiebruk där nationen Finland betonas. I beskrivningar av tidig befolkning är det tydligt att finlandssvenska läroböcker står med ena benet i en finländsk nationell kontext och med det andra i en svensk etnisk kontext.

### **Samtida behov styr historiebruk om vikingar och fornfinnar**

Fokus i svenska historieläroböckers beskrivningar av tiden före kristnandet är stenålder och vikingatid. Läroboksberättelsen handlar om progression, om utveckling av befolkning och samhälle och är tydligt nationalistiskt-ideologiskt där nationen står i fokus. Befolkningen i vikingatidens 'Sverige' beskrivs vara homogen, detta uttrycks under hela den undersökta perioden.

---

<sup>137</sup> Berättelserna beskriver plundringar och hedningar öster om Bottenviken.

<sup>138</sup> Soininen & Nojonen (1912) s. 45.

Vikingaberättelser har en stark tradition i den svenska nationella historieberättelsen. När nationalismen etablerades fick historieskrivningen en särställning i Sverige och en stark romantisering av historien utvecklades där bland annat vikingatiden och krigiska kungar lyftes fram i diverse populärvetenskapliga verk. Syftet var att förmedla en nationell historia till folket för att skapa nya nationella medborgare. Den fosterländska andan med ett utvecklat nationellt medvetande var viktigt. Medborgarna skulle vara stolta över sin historia och sitt ursprung.<sup>139</sup>

Finlandssvenska läroböcker beskriver vikingatiden på liknande sätt som svenska läroböcker, men fokuserar även på folkgrupper som passerade det finländska landområdet och på de som stannade kvar. Fornfinnar beskrivs ha vandrat in från såväl söder som öster och det berättas även om svenskar och samer.<sup>140</sup> I beskrivningarna av svenskar och finnar tillskrivs de olika karaktärsdrag<sup>141</sup> och tilldelas olika roller genom historien.

---

<sup>139</sup> Hall (2000) s. 180-183. Några populärvetenskapliga historiska verk nämns: *Berättelser ur svenska historien* (Anders Fryxell), *Svenska folkets underbara öden* (Carl Grimberg) *Sveriges historia till våra dagar* (red. Emil Hildebrand), *Svenska folkets historia* (red. Henrik Schüek) *Sveriges historia för äldsta tider till våra dagar för svenska folket* (Otto Sjögren), samt diktning och skönlitteratur från bland andra Verner von Heidenstam och August Strindberg (Hall (2000) s. 180-183).

<sup>140</sup> *Fornfinnar*: Pütz (1866), Koskinen (1873), Författarlös (1882), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen I (1912), (1921) Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Mickwitz (1924), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), Kyllijoki m.fl. (2011). *Svenskar*: Pütz (1866), Koskinen (1873), Melander (1876), Författarlös (1882), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen I (1912), (1921) Ottelin (1926), (1950), (1954), (1959), (1960), (1964), Mickwitz (1924), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Gran (1968), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2011). *Samer*: Ottelin (1926), (1954), (1960), (1964), Nordmann (1942), Estlander (1951), Hornborg (1952), Ottelin & von Koskull (1958), Luohisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), (1990).

<sup>141</sup> Karaktärsdragen som går från starka stereotyper till något mer nyanserade sådana förekommer även om samer. Dock studeras inte det i föreliggande avhandling, men empirin visar att de förekommer och gör det längre än stereotyperna rörande svenskt och finskt.

Båda landområdenas befolkningar upptar stor del av den finlandssvenska läroboksberättelsen. Det visar på en historieskrivning som varierar mellan påbjuden språkligt-etnisk svensk gemenskap och nationell finländsk gemenskap, baserade på svekomanska och fennomanska synsätt.

Det fanns enligt den fennomanske historieprofessorn Yrjö Koskinen en finsk historia eftersom det fanns ett finskt folk. Denne fennomanska 1800-talsdominant lanserade uttrycket 'svenska väldets tid' vilket blev synonymt med synsättet att det fanns en finsk historia både före och efter den gemensamma tiden, som därigenom kunde tolkas som en kolonisation av Finland. Samtidigt kämpade svekomanerna med att få behålla svenska språket och att legitimera upprätthållandet av svenskheten inom Finlands gränser och de kritiserade Koskinen för att placera folket, inte staten, som centrum för historieskrivningen.<sup>142</sup> Läroböckers dubbelhet illustrerar slitningen mellan en svekomansk och en fennomansk historieskrivning.

Att ge så stor tyngd åt de folk som bodde i, men också passerade det finländska landområdet innan 1100-talet, kan tolkas som ett uttryck från en fennomansk historieskrivning där Finlands historia före svenskarnas ankomst betonas. Trots det anammar inte finlandssvenska läroböcker en fennomansk historieskrivning, istället blir en svekomansk historieskrivning tydlig när svenska korsfarares bakgrund beskrivs. Vikingarna och den fornordiska kulturen, folklynnat, levnadssätt och äventyr beskrivs på flertalet sidor i studiens finlandssvenska läroböcker. Enligt Gullberg, är detta något som i modernare läroböcker skiljer sig åt mellan finlandssvenska och finskspråkiga läromedel i Finland. Vikingatiden tas inte alls upp i finskspråkiga läromedel, medan de ges omfattande utrymme i svenskspråkiga,<sup>143</sup> detta trots att alla läroböcker i Finland är underordnade samma läroplan.

Flera läroboksbeskrivningar är konstanta under hela perioden, medan andra beskrivningar om vikingar förändras över tid. Finlandssvenska läroböcker beskriver till exempel de svenska vikingarna som äventyrslystna och att de gör långa resor, vilket är en berättelse som finns från undersökningens början och fram till 1990-talet, även om de var vanligast fram till 1960-

---

<sup>142</sup> Elmgren (2008) s. 58-59.

<sup>143</sup> Gullberg (2015) s. 33-52.

talet.<sup>144</sup> Att vikingarna beskrivs vara rättrådiga, frihetsälskande, samt ha stor personlig frihet och ha självstyre,<sup>145</sup> är vanligast på 1950 och 1960-talet, även om det tillfälligtvis förekommer från 1876. Beskrivningar om att vikingarna var råa och hårda mot sina fiender,<sup>146</sup> men gästfria och trofasta mot sina vänner och sin familj, är vanligast i läroböcker under 1900-talets två första decennium, men förekommer även före och efter det, men då med den ena beskrivningen, och inte med dubbelheten.<sup>147</sup>

Att vikingatiden finns med i finlandssvenska läroböcker kan bero på en ambition att stärka och stödja den finlandssvenska identiteten i Svensk-finland.<sup>148</sup> Vikingatiden, skulle kunna utgöra exempel på starkt existentiellt historiebruk vilket syftar till att stärka den svenskspråkiga finlandssvenska identiteten. Likheten kan också bero på att historien om svenska vikingar inte utmanats i text av de finskspråkiga läroböckerna i Finland.

Svenska läroböcker ger generellt sett relativt stort utrymme till vikingatiden under hela perioden, men berättelsen om vikingarna förändras över tid. De krigiska vikingarna tonas ned under 1950- och 1960-talet och istället lyfts jämställdhet och demokratisk frihet fram och vikingarna framställs i senare läroböcker som tidiga exempel på demokratiska och jämställda människor. Rikssvenska och finlandssvenska läroböckers beskrivningar av vikingarna korrelerar i denna demokratiska berättelse från 1950- och 1960-talet och framåt. Mönstret är samstämmigt i båda kontexterna och stämmer väl in i tid med införandet av de demokratifostrande skolämnena samhällskunskap och samhällslära och även med övergången mot en demokratisk utbildningskonception.<sup>149</sup>

---

<sup>144</sup> Melander (1876), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen I (1912), (1921), Nordmann (1920), Ottelin (1951), (1959), (1960), (1964), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Gran (1968), Castrén m.fl (1981), (1990).

<sup>145</sup> Melander (1876), Ottelin (1951), (1960), (1964), Hornborg (1952), Ottelin & von Koskull (1958).

<sup>146</sup> Melander (1876), Nordmann (1905), (1942), Wichmann (1908), Soininen & Noponen (1921), Ottelin (1926), Hornborg (1952), Kyllijoki m.fl. (2011).

<sup>147</sup> Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1942), Wichmann (1908), Soininen & Noponen (1921), Ottelin (1926).

<sup>148</sup> Gullberg (2015) s. 48.

<sup>149</sup> Englund (2005) s. 268-272, 311-316.

Samuel Edquist har studerat vikingars österledsfärder i svensk nationell historieskrivning. Han menar att under 1800-talet dominerade ett krigsperspektiv där olika folk interagerade genom krig och erövring. Vikingar beskrevs under denna tid stereotyp. Under mellankrigstiden uppkom en ny historiesyn vilken istället betonade människors rationella handlingar och lyfte ekonomiska områden, menar Edquist vidare. Handel sågs som den främsta drivkraften, vilket ledde till att vikingatåg började förklaras utifrån handelspolitiska motiv. Efter andra världskriget tonades krig ned ytterligare och vikingar beskrivs sedan dess oftare som handelsmän än krigare.<sup>150</sup> Denna studies läroböcker påvisar stor likhet med Edquists beskrivna nationella historieskrivning. Läroboksberättelser om vikingatiden följer alltså den nationella historieskrivningen i Sverige. Förändringen utifrån samtidens behov av lång historia av demokrati visar hur det nationalistiskt-ideologiska historiebruket förändras till demokratiskt-ideologiskt historiebruk i vikingaberättelsen.

Samtidigt finns genomgående en nationell modell i läroboksberättelsen om vikingen, som även Lozic sett i sin studie.<sup>151</sup> Även i läroboksgranskningsprotokoll har det uttryckts kritik mot att läroböcker delar upp vikingar i svenska, danska och norska vikingar på ett anakronistiskt nationellt sätt.<sup>152</sup> Vikingatiden är i det avseendet, oavsett tidsperiod, i svenska läroböcker en period som påbjuder en etniskt nationell svensk gemenskap, och även ett uttryck för vardaglig nationalism, om än i demokratisk anda.<sup>153</sup>

### **Ett undantag från läroböckers svenska aktörskap**

Vikingar tillskrivs också ha påverkat Finland på olika sätt, såväl negativt som positivt.<sup>154</sup> Negativa beskrivningar lyfter den rädsla vikingar skapade och beskriver hur finnar tvingades fly kustområdena för att undkomma plundring och våld. Men läroböcker visar också exempel på hur finnar slog tillbaka mot vikingarna.

---

<sup>150</sup> Edquist (2012) s. 53-57, 71-74, 124

<sup>151</sup> Lozic (2010) s. 166-168.

<sup>152</sup> Kritik uttrycktes av Erik Sandstedt år 1981 (Åström Elmersjö (2017) s. 177).

<sup>153</sup> Billig (1995) s. 70-71, 94.

<sup>154</sup> *Positivt*: Hornborg (1952), Ottelin (1960). *Relativt neutralt*: Ottelin (1964). *Negativt*: Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2011).

[...]Bland gjorde finnarna rentav motangrepp västerut. Sigtunas förstörelse 1187 beskrivs på följande sätt i *Erikskrönikan*: Sverige hade mycken skada och besvär av karelarna. En gång fick de ett sådant infall, att de brände Sigtuna, brände det till grunden, och staden fick ingen hjälp någonstans ifrån. Ärkebiskop Jon blev dödad där, och mången hedning var glad över att det gick så illa för de kristna. Och över detta glädde sig hela Karelen och Ryssland.<sup>155</sup>

Lärobokscitatet som Kyllijoki (med flera) hämtat från *Erikskrönikan* skulle kunna illustrera exempel på hur finnarna trotsade svenskarnas påbud om kristnande vid första korståget på 1150-talet och organiserades sig för att slå tillbaka. Ett liknande omnämmande av karelarnas härjningar i Sigtuna har även Holmén iakttagit i finländska gymnasieläroböcker. Han menar att det passar väl in i "[...]ambitionen att uppvärdera de forntida finnarna", eftersom det likställer karelarna med vikingarna för tiden.<sup>156</sup> Att lyfta fram karelarna som ett organiserat samhälle i Finland, utan svensk inblandning, skulle därmed kunna tolkas som fennomanskt nationalistiskt-ideologiskt, men också som finskt existentiellt historiebruk i tvåspråkiga Finland.

Boken som lyft fram citatet ur *Erikskrönikan* är författad på finska och översatt till svenskspråkig skola i Finland 2011 och citatet fokuserar på karelarnas aktiva angrepp av Sigtuna. Här uttrycks också karelares (finnars) aktörskap i sammanhanget vilket är unikt eftersom övriga av undersökningens läroböcker, i båda kontexterna, tilldelar aktörskapet till svenska vikingar och korsfarare. Detta kan också ha sin grund i att läroboken ovan är översatt från finska till svenska.

### **Samtida behov förändrar fokus på korstågens härförare**

Korstågen från dagens Sverige till dagens Finland på 1100- och 1200-talet var tre till antalet. De beskrivs i den svenska lärobokskontexten som första, andra och tredje korståget till Finland, och beskriver dess initiativtagare och härförare, Erik den Helige, Birger Jarl och Tyrgils Knutsson. Det första korståget under ledning av Erik den helige, är det korståg som nämns oftast

---

<sup>155</sup> Kyllijoki (2011) m.fl. s. 140.

<sup>156</sup> Holmén (2009) s. 73-74.

och också mest ingående i äldre svenska läroböcker.<sup>157</sup> Därefter kommer Birger Jarls korståg<sup>158</sup> och i minst omfattning Tyrgil Knutssons korståg.<sup>159</sup> I yngre historieläroböcker minskas utrymmet för händelseförloppen inom de olika korstågen och allt oftare bakas de tre korstågen samman till kort och gott 'korstågen'. Från att ibland ha upptagit flera sidor för varje korståg, kan de vid undersökningens slut nämnas tillsammans i ett fåtal rader.

Vid beskrivningar som förekommer av de tre åtskilda korstågen blir Birger Jarls korståg det mest omskrivna men även Birger Jarl själv får mer utrymme i läroböckerna medan Erik den helige får allt mindre.<sup>160</sup> Ett exempel på detta kan illustreras genom en lärobok från 1981. Där finns tre meningar om Erik den Helige, 39 meningar om Birger Jarl, vilka är uppdelade i tre underrubriker: *Birger Jarl styr landet*, *Birger Jarl – lagstiftaren* och *Birger Jarl – stockholmaren*. Birger Jarls korståg nämns i förbigående medan utrymmet för hans person är större. I texten om Erik den helige har Eriks korståg helt utelämnats.

Fokusskiftningen från Erik den helige till Birger Jarl kan bero på flera saker. En av orsakerna kan vara att historieämnet efter andra världskriget blev mer faktabaserat och historiska myter utan bärighet och källor skulle sållas ut ur historieläroböckerna, vilket tidigare inte ansågs behövas.<sup>161</sup> Att

---

<sup>157</sup> Wiberg (1867), Ekelund (1968), Odhner (1875), Kastman & Brunius (1877), Starbäck (1878), Segerstedt (1881), Wendell (1884), Odhner (1891), Höjer (1897), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), Brandell (1921), Grimberg (1923), (1935), Lundborg (1927).

<sup>158</sup> Wiberg (1867), Ekelund (1968), Odhner (1875), (1891), Kastman & Brunius (1877), Starbäck (1878), Segerstedt (1881), Höjer (1897), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), Brandell (1921), Grimberg (1923), (1935).

<sup>159</sup> Wiberg (1867), Ekelund (1968), Odhner (1875), (1891), Starbäck (1878), Höjer (1897), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), Grimberg (1923).

<sup>160</sup> *Erik den Heliges korståg*: Kahnberg & Lindberg I (1952), Hultman m.fl. (1957), Wirsén (1960), Bergvalls läroböcker åk 4 (1964), Rudvall m.fl. (1965), Eklund 1 (1980), 1-3 (1993), Körner (2003). *Birger Jarls korståg*: Wirsén (1955), (1960), Hultman m.fl. (1957), Bergvalls läroböcker åk 4 (1964), Rudvall (1965), Eklund m.fl. (1973), (1980), Westin Pederby (1981), Körner (2000), Molund (2011). *Tyrgil Knutssons korståg*: Hultman m.fl. (1957).

<sup>161</sup> Andolf (1972) s. 22-23, 62, 284-287.

bruka nationella myter i historieämnet ansågs tidigare både legitimt och värdefullt för nationen,<sup>162</sup> eftersom myter kunde väcka intresse för historien och addera moral till skeendet.<sup>163</sup> Efter andra världskriget förändrades detta och historisk och vetenskaplig korrekthet skulle styra skolämnenas innehåll, detta i enlighet med en vetenskapligt-rationell utbildningskonception.<sup>164</sup>

Myter och obekräftade källor som exempelvis *Erikskrönikan* sållades vid denna tid bort ur läroböckerna.<sup>165</sup> I de fall de används senare tydliggörs det att de är en krönika och en myt, inte en historisk sanning.<sup>166</sup> När myter togs bort ur läroböckerna minskade 'vetskapen' om första korståget och Erik den heliges utrymme minskade därmed också. Detta stämmer också tidsmässigt överens med läroplanskoder där en moralisk kod övergår mot en medborgerlig kod av patriarkala och vetenskapligt-rationella värden.<sup>167</sup>

En annan orsak kan vara den fredsfostran som blev gällande i svensk skolan under 1900-talet.<sup>168</sup> Korstågen passade inte alls in i denna historieskrivning. Birger Jarls fredslagar kan också tolkas ge historisk tyngd åt föreställningen av en lång svensk tradition av lag, rätt och ordning. Detta exemplifierar det ideologiska historiebruket skiftning från nationalistiskt-ideologiskt till demokratiskt-ideologiskt historiebruk. Fokusförskjutningen från Erik den helige till Birger Jarl kan förklaras genom ett minskat behov av en lång stormaktstid i Sverige och istället ett ökat behov av etablerad tradition av demokrati och demokratiska värderingar.

Birger Jarls roll som lagstiftare betonas också, vilket också stärker ovanstående resonemang:

---

<sup>162</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 37, Andersson (1979) s. 95.

<sup>163</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 28.

<sup>164</sup> Englund (2005) s. 309.

<sup>165</sup> *Erikskrönikan* slutade dock inte att användas, men användningsområdet som källa till löptext minskade kraftigt. Erikskrönikan används istället efter andra världskriget som anekdotmateriel och när den används tydliggörs härkomsten.

<sup>166</sup> Se exempelvis Kyllijoki m.fl. (2011) s. 140.

<sup>167</sup> Englund (2005) s. 104-110.

<sup>168</sup> Nilsson (2015).

[...]Birger Jarl var en kraftfull man. Han drog i krig mot finnarna som inte var kristna. Han erövrade Tavastland och lät döpa invånarna. Stora delar av Finland kom nu att höra till Sverige. Birger Jarl stiftade lagar om *hemfrid*, *tingsfrid*, *kyrkofrid* och *kvinnofrid*. Det betydde att hårda straff drabbade dem som med våld trängde in i hemmet, på tinget, eller i kyrkan och gjorde någon illa. Lagen om kvinnofrid innebar, att den som med våld tog en kvinna också drabbades av hårt straff.<sup>169</sup>

Texten om Erik den helige i samma bok uttrycker att:

[...]Mest ryktbar av de första kungarna är Erik den helige. Han stödde biskoparna och lade ner mycket arbete på att bygga en kyrka i Uppsala. Han blev Sveriges nationalhelgon.<sup>170</sup>

I citatet ovan nämns inte alls att Erik den helige var på korståg i Finland, han betonas istället som svenskt kristet nationalhelgon. I boken är det bara Birger Jarl som nämns i samband med korstågen österut. Detta fokus kan bero på synsättet att det var först i och med det andra korståget lett av Birger Jarl som Finland börjar räknas som en del av det svenska riket. När Finland efter självständigheten blev en nation att relatera till och skapa relation med kan Finlands behov av en längre egen historia före svensktiden påverkat det svenska sättet att beskriva övertagandet med tydligare fokus på Birger Jarls korståg.

Oavsett orsak finns en innehållsförskjutning i svenska läroböcker, från myter om Erik den helige, om ingående beskrivningar av händelseförloppet och inlevelsen vid erövringen och kristnandet, mot en mer orsaksfokuserad beskrivning. Den svenska historieskrivningen skiftar över tid, från 1800-talets hjältemodiga historia fylld av moral genom myter, där fosterlands-kärlek var målet och en nationell prägel ansågs förenlig med objektivitet.<sup>171</sup> Tolkningen påverkas av moralisk läroplanskod under 1800-talet och senare av medborgerlig kod under 1900-talet, innehållande kunskapsstrukturer av patriarkala, vetenskapligt-rationella och demokratiska värden.<sup>172</sup>

Mönstret av utökat utrymme för Birger Jarls korståg och gärningar syns inte i finlandssvenska läroböcker, där beskrivs de tre korsfararna likartat

---

<sup>169</sup> Westin & Pederby (1981) s. 44.

<sup>170</sup> Westin & Pederby (1981) s. 44.

<sup>171</sup> Andolf (1972) s. 22-23, 62, 284-287, Åström Elmersjö (2013) s. 37, Andersson (1979) s. 95, Hylland Eriksen (2007) s. 28.

<sup>172</sup> Englund (2005) s. 104-110, 247-253, 259-312.

under hela perioden.<sup>173</sup> Till skillnad från de svenska läroböckerna tillskrivs de inte heller någon dimension av nationellt värde.

### **Överlägsen kulturnivå som legitimeringsgrund för kristnandet**

Kristnandet av Finland har i läroböcker beskrivits som införandet av civilisation till Finland, samt övergången från hedniska finska stammar till kristen fromhet. Eftersom det skedde via svenskarnas korståg blir också övergången från rå viking till civiliserad god kristen ett viktigt led inför korstågen. Att vikingatiden var avslutad vid korstågens början tydliggörs och det uttrycks implicit att vikingarnas råa lynne mildrades vid deras möte med den kristne guden, detta genom att obarmhärtigheten bara drabbade dem som inte antog det kristna dopet. Uttryck som berättar att svenskarna i Finland härstammar från svenska korsfarare, knyter samman den finlandssvenska befolkningen med vikingar från Sverige.

Finnarnas tidigare kontakter med kristendom före korstågen varierar i läroboksbeskrivningarna. I några finlandssvenska läroböcker från 1950- och 1960-talet uttrycks att finnarna redan var bekanta med kristendomen,<sup>174</sup> innan svenskarna kristnade området genom korstågen. Andra läroböcker, beskriver att finnarna var i kontakt med svenskarna genom

---

<sup>173</sup> *Erik den Heliges korståg*: Pütz (1866), Koskinen (1873), Hallstén (1874), Melander (1876), Författarlös (1882), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen I (1912), (1921), Nordmann (1920), Mickwitz (1924), Ottelin (1926), (1950), (1951), (1954), (1959), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Gran (1968), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2010). *Birger Jarls korståg*: Pütz (1866), Koskinen (1873), Hallstén (1874), Melander (1876), Författarlös (1882), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen I (1912), (1921), Nordmann (1920), (1942), Mickwitz (1924), Ottelin (1926), (1950), (1952), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2010). *Tyrgil Knutssons korståg*: Pütz (1866), Koskinen (1873), Hallstén (1874), Författarlös (1882), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen I (1912), Mickwitz (1924), Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>174</sup> Ottelin (1954), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958).

handelsresor och plundring längs kusten västerut.<sup>175</sup> Att de var bekanta med kristendom antyds i konflikten mellan Sveriges katoliker och Novgorods ortodoxa, men också rörande handel och plundringsfärder på Bottenhavet. Även citatet från 2011 på föregående sida illustrerar denna konflikt mellan den östliga och västliga kyrkan vid tiden för kristnandet av Finland.

Finlandssvenska läroböcker uttrycker att svenskarna genom kristnandet vann det finländska landområdet eftersom finnarna levde i små samhällen utan gemensam organisation, vilket gjorde dem svaga för organiserade angrepp utifrån.<sup>176</sup> Även dålig stridsteknik anges som orsak till förlusten mot de kristna svenskarna.<sup>177</sup> Finlandssvenska läroböcker beskriver också det finländska eller snarare det finska sättet att leva för tiden. Exempelvis förklaras svedjebruk och pörten som en del av finnarnas levnadssätt, men även *hur* svedjebruket går till, och *hur* pörtet är uppbyggt beskrivs.<sup>178</sup> Andra finska kulturella uttryck i läroböckerna är beskrivningar av religionen med shamaner och häxor, eller beskrivningar ur Kalevala om exempelvis Ilmarinen.<sup>179</sup> I övrigt beskrivs finnarna vara duktiga hantverkare i smide och slöjd, vara fria jägare och fiskare, samt att hålla djur för överlevnad.<sup>180</sup> Läroboksbeskrivningarna skulle, genom beskrivningar av svedjebruk och folkliga traditioner, kunna visa på fennomanskinspirerad historieskrivning, detta utifrån Olssons studie där hon argumenterade för

---

<sup>175</sup> Grimberg (1923), Estlander (1951), Malmberg 1953, Kyllijoki m.fl. (2011). Av dessa skriver endast Malmberg (1953) om handel.

<sup>176</sup> Wichmann (1908), Nordmann (1920), (1942), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1990).

<sup>177</sup> Castrén m.fl. (1979).

<sup>178</sup> *Svedjebruk*: Nordmann (1942), Ottelin (1954), Gran (1968), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl.(2011). *Pörte*: Nordmann (1942), Ottelin (1954), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>179</sup> *Religiösa uttryck*: Nordmann (1942), Hornborg (1952), Kyllijoki m.fl. (2011). *Ur Kalevala*: Hornborg (1952), Ottelin & von Koskull (1958), Ottelin (1964), Kyllijoki m.fl (2011).

<sup>180</sup> *Smide/slöjd*: Ottelin (1954), (1964), Ottelin & von Koskull (1958). *Djurhållning*: Ottelin (1954), Gran (1968). *Jägare/fiskare*: Ottelin (1954), Castrén m.fl. (1981).

att definitionen av kulturfolk bland annat baserades på bofasthet och hantverksskicklighet.<sup>181</sup>

Dock antyds den kulturella nivån vara låg när kopplingen till naturreligion, svedjebruk och pörten kontrasteras med samtida vikingarnas rättrådighet och frihetsälskan. Det kan därigenom visa på en historiesyn där svensk kultur värderas högre än finsk, vilket istället speglar ett svekomanskinspirerat, alternativt ett rikssvenskt förhållningssätt där det svenska är kulturellt överordnat.<sup>182</sup> Ur det synsättet blir historiebruket existentiellt.

Svensk kultur beskrivs i båda kontexterna genom vikingatid och kristendom, och den germanska kulturen, vilken uttrycks vara mer framstående än den finsk-ugriska, lyfts fram i läroböckerna. I en finlandssvensk lärobok från 1953 finns dock följande citat om germaner under 900-talet:

[...]Nu skiljdes de nordiska folken från varandra. Svenskarna kommo i beröring av folk med lägre kultur och blevo efter i bildning. Danskar och norrmen kommo i beröring med folk, som hade högre kultur.<sup>183</sup>

Citatet ovan kan tyda på en förklaring till varför svenskarna, trots att de var germaner, var fattigare och hade mindre utbyte med kontinentens högkulturer.

Hårt tolkat ges finnar och samer implicit skulden till att Sveriges och Finlands germaner ansågs ha en lägre kulturell grad än exempelvis danskarna som utbytte kultur med blivande tyskar och fransmän. Edquist diskuterar uttryck runt kultur i sin studie och menar att det i den svenska nationella historieskrivningen för tiden kunde skönjas en dubbelhet. Dels fanns behov av att lyfta en svenska överlägsenhet gentemot östliga folk, dels fanns en strävan om att kontrastera det civiliserade Europa mot den hedniska och vilda Norden.<sup>184</sup> Lärobokscitatet ovan illustrerar den dubbelheten.

I den svenska SIL-rapporten från 1987 står att kristnandet generellt berättas ur ett svenskt kristnandeperspektiv i svenska läroböcker.<sup>185</sup> Denna

---

<sup>181</sup> Olsson (1986) s. 93, 112-123, 170-172.

<sup>182</sup> Exempelvis uppmuntrar den svekomanske historikern och läroboksförfattaren Wichmann Finlands svenskar att argumentera sin germanska kultur mot fennomanska infall (tidigt 1900-tal). (Andergård (2007) s. 383).

<sup>183</sup> Malmberg (1953) s. 58.

<sup>184</sup> Edquist (2012) s. 62-63.

<sup>185</sup> SIL (1987) s. 19.

slutsats kan fördjupas av denna studie där även en likhet mellan svenska och finlandssvenska läroböcker har iakttagits. Fastän finlandssvenska läroböcker skriver om finnarna, så antas ett perspektiv av kristnande, lag och ordning som den enda vägen framåt, vilken också knyts till svenskheten.

Tiden före kristnandet visar på en varierad finlandssvensk historieanvändning där läroböckerna pendlar mellan ett nationalistiskt-ideologiskt och ett existentiellt historiebruk.

### **Samtidens behov påverkar beskrivna orsaker till kristnandet**

Svenska och finlandssvenska historieläroböcker berättar om kristnandet relativt likartat men nyanserna i berättelserna illustrerar flera olikheter mellan kontexterna. Den övergripande förklaringen är att orsaker till korsstågen låg i en önskan att sprida kristendomen, men även fler underliggande orsaker syns i läroböckernas beskrivningar. Ett spridande av kristendom kan tolkas som legitimerande av krigiskt handlande där svenskarna drevs av kristen godhet och spred civilisation och kristendom.

En annan vanlig läroboksberättelse är att svenskarna införde civilisation och ordning i Finland, vilket senare blev lagar, rättvisa och organisation. Båda lärobokstraditionerna driver tesen om att det goda bidraget legitimerar erövringen. Svenska läroböcker förmedlar både nationalistiskt-ideologiskt och demokratiskt-ideologiskt historiebruk, medan finlandssvenska läroböcker kombinerar existentiellt och demokratiskt-ideologiskt historiebruk.

### **Ekonomiska orsaker i yngre finlandssvenska läroböcker**

I finlandssvenska läroböcker anges ofta flera orsaker till kristnandet i samma lärobok. Spridandet av kristendom och skyddande av redan kristna,<sup>186</sup> är de vanligare orsakerna i finlandssvenska läroböcker, främst under 1940 – 1950-talen även om erövring också tas upp. Genom att erövra landområdena i öster, kunde svenskarna både ta upp skatt av den boende befolkningen där, och samtidigt också kunna kontrollera handeln. Detta

---

<sup>186</sup> *Sprida kristendom*: Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Gran (1968), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2010). *Skydda redan kristna*: Mickwitz (1924) s. 75, Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1951), (1954), (1960), (1964), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981).

gav ekonomiska incitament till erövring.<sup>187</sup> 1958 finns följande två citat i en finlandssvensk lärobok. Det första citatet behandlar Erik den heliges korståg (första korståget) och det andra Birger Jarls korståg (andra korståget).

[...]De hedniska finnarna borde omvändas och en ordnad kyrka upprättas bland dem. Dessutom hade tyska och ryska köpmän börjat driva handel med finnarna, och de svenska köpmännen fruktade att deras handel skulle bli lidande. Också därför kunde ett krigståg till Finland vara nyttigt.<sup>188</sup>

[...]Många av Birger jarls kämpar stannade kvar i Finland, andra svenskar inflyttade. Både i Nyland och i Österbotten tillväxte den svenska befolkningen dessa tider. Svenskarna ville ha pålitligt folk vid kusten för att behärska tavasternas handelsvägar.<sup>189</sup>

Båda citaten lyfter fram ett tydligt motiv av att svenskarna ville ha kontroll över handeln. Det antyds också att kristnandet inte var den viktigaste orsaken till korstågen.

Att beskriva korstågen som erövring förekom sporadiskt redan på 1800-taler, men blev en vanlig förklaring först på 1950-talet. Erövringen beskrivs oftare som en konsekvens, som ingen räknat med, men som hävdas varit positiv för svensk samhällsutveckling. Ekonomiska orsaker till erövring, vilka gör entré i finlandssvenska läroböcker 1958, kan bero på genomslaget av handelspolitiska motiv till historieutveckling.<sup>190</sup>

På 1950-talet fanns också ett ökat ekonomiskt intresse och även samhällslära hade börjat göra entré i Finland. Ahonen menar att vid tiden för samhällslärens införande i finländsk skola framställdes samhällsordning och stat som fasta och stabila etablissemang.<sup>191</sup> Ekonomiska motiv till svensk expansion österut fungerar som just en rationell och stabil orsak till erövringen. En annan förklaringsmodell är att den vetenskapligt-rationella

---

<sup>187</sup> *Erövring*: Författarlös (1882), Vest (1906), Nordmann (1942), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Ottelin (1964), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2010). *Ekonomiska orsaker*: Ottelin & von Koskull (1958), Louhisola m.fl. (1972), Castrén m.fl. (1981), Kyllijokim.fl. (2010).

<sup>188</sup> Ottelin & von Koskull. (1958) s. 25.

<sup>189</sup> Ottelin & von Koskull (1958) s. 31.

<sup>190</sup> Edquist (2012) s. 53-57, 71-74, 124

<sup>191</sup> Ahonen (2012a) s. 45.

utbildningskonceptionen, vilken kännetecknar läroplanerna under direkt efterkrigstid, satte marknaden i centrum för samhällsbilden.<sup>192</sup> Mot denna bakgrund kan kristnandet och erövringen förklaras genom ekonomiska motiv.

### **Erövring, orsak eller konsekvens i de svenska läroböckerna**

Svenska läroböcker beskriver spridande av kristendom som huvudsaklig orsak till korstågen,<sup>193</sup> men även skydd av redan kristnade personer i Finland lyfts fram i samband med andra och tredje korståget.<sup>194</sup> Att Finland blev en del av kungariket nämns ibland men då som en positiv konsekvens, inte som en medveten orsak.<sup>195</sup> Erövring är den vanligare förklaringen under 2000-talet då korstågen även ges mindre utrymme i läroböckerna. Den gemensamma tiden förklaras då ofta genom erövrandet av Finland och korstågen beskrivs mer som erövringståg än som kristnande. Som exempel ges nedan ett citat från en svensk historielärobok från 2003.

[...]Enligt gamla berättelser startade den svenske kungen Erik den helige ett korståg till Finland i mitten av 1100-talet. Korstågen fortsatte sedan under 1200-talet. Men egentligen var det fråga om rena erövringskrig, och mot slutet av 1200-talet var Finland en del av Sverige.<sup>196</sup>

Nedtoningen av kristnandet som legitimerande orsak och framlyftandet av erövring under 2000-talet kan bero på det sekulariserade Sverige och som en del av skolan icke-konfessionella uppdrag vilket betonades i 1994 års läroplan.<sup>197</sup> Samtidigt kan en koppling göras gentemot demokratisyn och människosyn inom den demokratiska utbildningskonceptionen.<sup>198</sup>

---

<sup>192</sup> Englund (2005) s. 309-315.

<sup>193</sup> Wiberg (1867), Odhner (1870), (1875), (1891), Segerstedt (1881), Larsson (1898), Kahnberg & Lindberg I (1952), Wirsén (1955), Holdar m.fl. (1964), Rudvall m.fl. (1965), Eklund 1 (1980), 1-3 (1993), Westin & Pederby (1981).

<sup>194</sup> Wiberg (1867), Segerstedt (1881), Brandell (1921), Grimberg (1923), Hultman m.fl. (1957), Eklund 1-3 (1993).

<sup>195</sup> Odhner (1891), Grimberg (1935), Tham m.fl. (1953), Wirsén (1960), Eklund (1973), (1980), 1-3 (1993), Körner (2000), (2003), Almgren m.fl. (2005).

<sup>196</sup> Körner & Lagheim (2003) s. 72.

<sup>197</sup> Utbildningsdepartementet (1994b) s. 5.

<sup>198</sup> Englund (2005) s. 272.

Englund menar att Lgr 80 lyfte fram saklighet och allsidighet som det som skulle råda i beskrivningar av samhället i So-ämnena i Sverige. Detta innebar i praktiken att konfliktperspektiv kunde införas, något som bröt mot en lång läroplanstradition i såväl svensk, som västerländsk kontext. Det öppnade således upp för helt nya tolkningar i So-ämnena.<sup>199</sup> Denna öppning av flera perspektiv på historien torde ha blivit etablerad två decennier senare, då ovanstående lärobok författades.

Att uttrycka att kristnandet och korstågen var rena 'erövringskrig' bryter mot tidigare svenska läroboksbeskrivningar om kristnandet. Även om erövring setts tidigare i läroböcker har det beskrivits som en konsekvens av den överordnande berättelsen om införandet av kristendom. Förändringen finns i alla tre läroböckerna från 2000-talet som tar upp händelsen.<sup>200</sup>

Kristnandet och dess konsekvenser, kulturargument i historiebruket  
I de äldre läroböckerna i båda kontexterna är det främst tillvägagångsättet vid korstågen som står i fokus, och kontrasten mellan de två folken målas upp på ett illustrativt sätt. Här lyfts kristnandet fram som den enda vägen framåt för att kunna erhålla lag och ordning. Transitivitet, det textanalysredskap som fokuserar på aktören i texten och om den kan tolkas ur positiv eller negativ hållning,<sup>201</sup> visar att svenskarna lyfts fram som positiva aktörer och även om finnarna agerar, i hänseende att de bereder motstånd, beskrivs de som negativa subjekt som tvingas till dop och underkastelse. Detta kontrasterande förhållande illustreras i texten genom att Erik den helige

---

<sup>199</sup> Englund (2005) s. 218-219.

<sup>200</sup> Från att implicit beskrivits som orsak gör på 2000-talet en ny betoning entré i de svenska läroböckerna. Ex: "[...]Och han skickade soldater och präster över Östersjön till Finland. Han erövrade länder och införde kristendomen där" (Körner (2000) s. 84), "[...]Under krigståg österut anslöts stora områden i Finland till det svenska riket" (Almgren (2005) s. 41).

<sup>201</sup> Fairclough (1992) s. 72-78, 177-181.

framställs som godhjärtad och djupt kristet troende,<sup>202</sup> medan finnarna istället beskrivs vara oorganiserade hedningar<sup>203</sup> eller vildar.<sup>204</sup>

Detta sätt att beskriva svenskt och finskt, kan förklaras genom en hierarkisk grundsyn i vilken de högre stående germanska vikingarna ansågs ha ett naturligt övertag över de ociviliserade finnarna.<sup>205</sup> Ajagán-Lester menar att läroböckerna beskriver det egna och det andra utifrån 'vi-de civiliserade' och 'de-barbarerna',<sup>206</sup> och Torvald Olssons drar slutsatsen att läroböckerna förmedlar hur 'vi' vet hur 'de' bör lösa sina problem på bästa sätt.<sup>207</sup> Den rikssvenska och den svekomanska historieskrivningen rörande svenskt (vi) och finskt (de) korrelerar med ovanstående synsätt.

Begreppet vildar försvinner efter andra världskriget även om korstågen legitimeras genom att hedningarna skulle kristnas.<sup>208</sup> Beskrivningar av finnar som vildar kritiserades av Föreningarna Nordens granskningskommitté.<sup>209</sup> Läroboksförfattarna verkar ha anammat nämndens kritik, då

---

<sup>202</sup> Soininen uttrycker Erik som "[...]den fromme" (Soininen (1912) s. 85).

<sup>203</sup> *Svenska läroböcker*: Wiberg (1867), Ekelund (1868), Odhner (1870), (1875), (1891), Åberg (1870), Kastman & Brunius (1877), Höjer (1897), Rydfors (1908), Brandell (1921), Grimberg (1923), (1935). *Finlandssvenska läroböcker*: Koskinen (1873), Hallsten (1874), Melander (1876), Författarlös (1882), Vest (1906).

<sup>204</sup> *Svenska läroböcker*: Wiberg (1867), Ekelund (1868), Odhner (1870), (1875), (1891), Höjer (1897), Grimberg (1923), Hultman (1957). *Finlandssvenska läroböcker*: inga, däremot krigiska i Melander (1876).

<sup>205</sup> Olsson (1986) s. 112-125, 175, 193-199.

<sup>206</sup> Ajagán-Lester (2000) s. 129-140, 181-191, 222-228.

<sup>207</sup> Olsson (1984) s. 138-142.

<sup>208</sup> *Svenska läroböcker*: Hultman m.fl. (1957), Wirsén II (1960), Eklund 1 (1980), 1-3 (1993) *Finlandssvenska läroböcker*: Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Gran (1968), Castrén m.fl. (1981), (1990), Kyllijoki m.fl. (2011).

<sup>209</sup> Carlgren (1957) s. 52-56. Föreningarna Norden, beslöt på hösten 1919 att tillsätta en kommitté som hade i uppdrag att granska läroböcker. Inledningsvis deltog tre nationella föreningar, en dansk, en norsk och en svensk, men föreningar grundades även i Finland och på Island på 1920-talet. 1932 tillsattes en internationell kommitté inom Föreningarna Norden som hade i uppdrag att granska historieläroböckerna i de nordiska länderna. Dessa nämnder blev nationella nämnder vilka sedan redogjorde för sitt arbete inför varandra. (Åström Elmersjö (2013) s. 13).

detta avtar kraftigt efter 1920-talet. Endast två läroböcker i den svenska kontexten använder 'vildar' efter 1920,<sup>210</sup> fast det under 1800-talet var vanligt.<sup>211</sup> Gruvberger tar upp begreppet hedningar i rapporten om läroboksinnehåll från 1800-tal fram till 1980. Han skriver att korstågen rättfärdigades genom att finnarna beskrivs som grymma hedningar.<sup>212</sup> Begreppet kvarstår under avhandlingens undersökningsperiod, medan vilda omförhandlades och försvinner tidigare.

## Ursprungsberättelsen – slutsatser

Kapitlets fokus har varit att genom studiet av läroböckernas berättelser om ursprungtiden, tiden före den gemensamma tiden och tiden för kristnandet, studera hur föreställda gemenskaper uttrycks genom historiebruk, samt när, hur och varför förändringar sker. Kapitlet bidrar med hur läroböckerna presenterar tiden före den gemensamma tiden, alltså hur ländernas ursprung och 'äldre' historia blivit symboler för nationella eller etniska särarter.

Kapitlet visar att i berättelserna om vikingatiden och korstågen sker vissa brott runt 1950-talet i båda kontexternas historieläroböcker. I historien om vikingar sker i båda lärobokskontexterna en förändring till att lyfta fram vikingar som tidigt exempel på jämställhet och demokrati, detta från att tidigare beskrivit vikingar som råa, hårda och krigiska. Att berätta om vikingar är en likhet mellan svenska och finlandssvenska läroböcker, en historia som tidigare forskning visar inte berättas i finskspråkiga läroböcker i Finland.<sup>213</sup> Vikingaberättelsens övergång mot demokratiska värden, kan därför också delvis bero på att finlandssvenska läroböcker inte utmanats i text av finskspråkiga läroböcker i Finland. Resultatet att svenska och finlandssvenska läroböcker samstämmer angående vikingatiden, både vid studiens inledning men även hur de skriftar tema under 1950 – 1960-talen, är slående och kan härledas till en demokratisk utbildningskonception runt 1950- och 1960-talen.<sup>214</sup> Läroboksberättelsernas förändring kan också

---

<sup>210</sup> Grimberg (1923), Hultman (1957).

<sup>211</sup> Wiberg (1867), Ekelund (1868), Odhner (1870), (1875), (1891), Höjer (1897).

<sup>212</sup> Gruvberger (1990) s. 48.

<sup>213</sup> Gullberg (2015) s. 33-52.

<sup>214</sup> Englund (2005) s. 261-262, 272, 311-316.

knytas till Edquists studie om förändring i en samtida svensk nationell historieskrivning om vikingatid.<sup>215</sup>

Ett annat brott finns också i den svenska läroboksberättelsen om korstågens härförare. Förändringen består i att Erik den helige under den andra halvan av studien ges mindre utrymme i läroböckerna, dels på grund av bristande källor och dels på grund av att han och hans korståg inte passade in i berättelsen om neutralitet och demokrati. Birger Jarl lyfts fram från 1940-talet, både som den som slutligen stod för Finlands anslutande till Sverige, men främst som den kung som lade grunden till lagar av rättvisa, ordning och frid Sverige ansågs vila på. Birger Jarl passade bättre än Erik den helige i rådande historiekultur om demokratilandet Sverige efter 1900-talets första decennier. Läroböckerna i mitten av 1900-talet genomgår alltså en fokusförskjutning då de lyfter demokrati och jämställdhet, vilket också stämmer med rådande utbildningskonceptioner baserade på läroplaners demokratifostran.<sup>216</sup>

I övrigt beskrivs korstågen utifrån kulturargument, där svenskar sätts högre än finnar. I finlandssvenska läroböckers beskrivningar av kristnandet finns ett fokus på rättrådighet, både hos de svenska korsfararna och hos vikingar. En sådan *svensk* rättrådighet även innan de själva blev kristnade antyder en inneboende germansk känsla för rättvisa. Kristnandet av Finland beskrivs också i båda kontexterna som införandet av lag, rätt, ordning med organisation och rättsväsende. Att lyfta fram svenskhetens goda sidor visar på ett finlandssvenskt legitimerande av det svenska inom Finlands gränser. Kombinationen av att läroböckerna beskriver finnarna som svaga med dålig organisation och med dålig stridsteknik, och att svenskarna beskrivs som kristna, men med äventyrlust från svunna tiders vikingar, och med ett rättrådigt sinne av frihet, placerar svenska korsfarare på en högre kulturnivå än finnarna för tiden. Att implicit argumentera kultur som hierarkiska skillnader mellan folkgrupper är ett tydligt resultat i kapitlet, vilket också bekräftar tidigare läroboksstudier med andra teman.<sup>217</sup>

Ett annat brott är hur svenska läroböcker på 2000-talet övergår till erövring som orsak till korstågen och till med beskriver det i negativa termer

---

<sup>215</sup> Edquist (2012) s. 53-57, 71-74, 124

<sup>216</sup> Englund (2005) s. 311, 372.

<sup>217</sup> Se exempelvis resonemang i Ajagán-Lester (2000), Olsson (1984), Granqvist-Nutti (1993), Olsson (1986).

av svenskt aktörskap. Det kan ha sin förklaring i Lgr 80:s öppnade för konfliktperspektiv, men också statens avskaffande av statlig granskning av läroböcker under 1980 – 1990-talet.<sup>218</sup>

Kapitlet visar att tidiga svenska läroböckers nationalistiskt-ideologiska historiebruk presenterar en föreställd nationell gemenskap. Läroböcker, från 1940 – 1950-talet och framåt övergår mot ett demokratiskt-ideologiskt historiebruk, vilket dock fortfarande presenterar en föreställd gemenskap av nation eftersom de kopplar den demokratiska berättelsen till tidiga svenska värden av demokrati.

Finlandssvenska läroböcker visar på liknande historiska berättelser som de svenska läroböckerna, men tolkat mot sin kontext av finskt och finlandssvenskt i Finland, är läroböckerna, trots likheten med svenska läroböcker, många gånger exempel på föreställda gemenskaper baserad på etnicitet, som svenskhet inom nationen Finland. Finländska läroböcker varierar alltså i att påbjuda etnisk och nationell gemenskap. I Sverige särskiljs inte etnicitet och nationalitet, istället är nationaliteten etniskt svensk som implicit norm. Resultatet visar att historiebruk kan användas till att fostra och utbilda elever till föreställda gemenskaper som etnicitet och nationalitet.

Kapitlet har fokuserat på hur läroböcker uttrycker föreställd gemenskap vid läroboksberättelser om tiden före den gemensamma tiden. Nästa kapitel fokuserar på hur läroböckerna uttrycker föreställda gemenskaper i samband med att den gemensamma tiden presenteras i läroböckerna.

---

<sup>218</sup> Se exempelvis Johnsson Harrie (2009) s. 13-14, Långström (1997) s. 154, 198, 206, Åström Elmersjö (2013) s. 277-290.

## 7. Guldålder, frigörelse, och nedgång: den gemensamma historien

I föregående kapitel behandlades läroboksberättelser av tiden *före* den gemensamma tiden. Detta kapitel fokuserar istället på läroboksberättelser *om* den gemensamma tiden ca 1250 – 1809, vilket lyfter frågan om tolkning och perspektiv till en annan nivå. Sverige och Finland har i sin nationella historieskrivning (tvingat) förhållit sig till en 650-årigt gemensamt förflutet. Perioder av storhetstid, krig, frihetssträvanden och upplösningar av riken innehåller dessutom ofta en vinnar- och en förlorarsida, vilket därigenom ges olika betydelse till händelserna i länders nationella historieskrivning. Vid en komparation av läroböckers tolkningar framkommer det tydligt.

Kapitlet diskuterar alla tre forskningsfrågorna: hur gemenskaper uttrycks i läroböcker, hur historiebruket uttrycks och kopplas till föreställda gemenskaper, samt när, hur och varför påtagliga förändringar av lärobokstexterna sker. Läroboksberättelser om den 650-åriga gemensamma tiden är viktiga som forskningsobjekt eftersom det gemensamma förflutna utgör grunden för ländernas separata historietolkningar, vilka haft som syfte att legitimera landets särställning som nation. Olika händelser har lyfts fram och brukats på olika sätt beroende på samtida behov.

Svenska läroboksbeskrivningar lyfter delar av den gemensamma tiden som en slags guldålder, som en svensk stormaktstid. Finlandssvenska läroböcker varierar mellan en liknande guldåldersbeskrivning som Sverige, och en period av ojämlikhet, frigörelse och början till nedgång. Ibland anas en fennomansk historieskrivning om svensk ockupation och finländsk självständighetssträvan under den gemensamma tiden. Utifrån Smiths nationella mytmotiv, omfattar kapitlet guldålder-, frigörelse- och nedgång.<sup>219</sup>

### **Guldålder? – stormaktstidens händelser ur två nationers historia**

Finland var under den gemensamma tiden inte ett tydligt avgränsat område, det var ett vagt geografiskt begrepp,<sup>220</sup> och betraktades som ett landskap i Kungariket Sverige. Området har haft olika benämning, under medeltiden kallades området Österland, senare Finland. I avhandlingen benämns området som östra rikshalvan, alternativt Österland då området beskrivs

---

<sup>219</sup> Smith (1986) s. 192.

<sup>220</sup> Holmén (2009) s. 15.

som en del av det gemensamma kungariket, efter 1809 omnämns det istället som Finland.

Alla landskap i kungariket Sverige kom allteftersom organisationen byggdes ut att administreras på svenska. I östra rikshalvan ledde det till att personer som skulle arbeta i administration eller förvaltning behövde kunna svenska. Alla högreståndspersoner var därmed svenskspråkiga oavsett om de fötts i östra rikshalvan eller i någon annan del av kungariket.<sup>221</sup> Dock fanns även svenskspråkig allmogebefolkning i östra rikshalvan, men inga enspråkigt finsktalande inom förvaltning.

### **Samtiden tar stöd genom historisk legitimitet**

En viktig händelse för den östra rikshalvan var då Österland formellt fick landsskapsstatus. Detta skedde i samband med ett kungaval 1362 då Håkan valdes som medkonung till kung Magnus. Händelsen var första tillfället då rådsherrarna från Österland kallades till kungakröning i kungariket Sverige. Efter denna händelse kallades alltid representanter från östra rikshalvan till kungaval. Händelsen 1362 utgör därmed startpunkten för östra rikshalvans deltagande i val och senare även i riksdagsförhandlingar och andra möten som rörde riket i helhet. Händelsens betydelse för Finland betonas och förekommer i de flesta av studiens finlandssvenska historieläroböcker.<sup>222</sup> Ett exempel på hur beskrivningarna kan se ut rörande 1362 års kungaval görs nedan via en lärobok från 1906.

[...]Håkans kröning blef betydelsefull för Finland. [...]bestämde då, att finnarna skulle få deltaga i konungaval, emedan de alltid bevisat rikets styrelse kärlek och trohet. Finland blef således likställt med Sverige: det betraktades ej som ett eröfradt land, utan såsom ett broderland, hvilket skulle dela allt med den mäktigare delen af riket.<sup>223</sup>

Orsakerna till att händelsen är välbeskriven i den finlandssvenska kontexten är att östra rikshalvan genom händelsen gavs legitimitet genom upphöjande

---

<sup>221</sup> Huldén (2011) s. 82-83, Lindgren & Lindgren (2005) s. 256-262

<sup>222</sup> Åren 1866-1939 finns händelsen beskriven i alla finlandssvenska historieläroböcker som behandlar tidsperioden i Finland, åren 1940 – 2016 beskrivs händelsen i 13 finlandssvenska historieläroböcker: Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1981), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>223</sup> Vest (1906) s. 35.

till eget landskap istället för att vara ett lydrike utan makt. Det är viktigt för nationen Finlands historiska kontinuitet. Jämställandet med de andra landskapen inom kungariket Sverige visar att befolkningen i östra rikshalvan, dagens Finland, var betydelsefull, något som har betydelse för den finländska självbilden.

Att händelsen lyfts fram under hela undersökningsperioden kan bland annat kopplas till Olssons kulturargument där hon skriver att det krävdes rättvisa lagar och regler för att räknas som ett civiliserat samhälle. Händelsen kan därmed utgöra en milstolpe, tillfället då östra rikshalvan, senare Finland, blev en del av den civiliserade världen och gick från ett hedniskt, ociviliserat land, till en rättmätig del av kungariket Sverige.

I svenska läroböcker verkar inte händelsen 1362 alls vara viktig, den nämns i sammanlagt tre svenska historieläroböcker, två på 1860-talet och en på 1960-talet.<sup>224</sup> Händelsen omtalas inte heller i några andra ämnen i studiens svenska kontext och utgör ett exempel på svenskt icke-bruk.

Samtida behov aktualiserar historien i andra skolämnen

Årtalet 1362 återkommer även i finlandssvenska läroböcker i samhällslära, från 1950-talet och framåt, i sammanhang av presidentval. Där står att valet sker den 15 februari till minnet av 1362 års kungaval som ska ha skett just det datumet.<sup>225</sup>

[...]Den 15 februari samlas elektorerna för att välja president. Valdagen är densamma som år 1362 då Finland fick rätt att delta i valet av det dåvarande statsöverhuvudet vid Mora stenar i Sverige.<sup>226</sup>

Läroböckerna som berättar detta är författade i samhällslärens inledande decennier och sammanfaller med en demokratiska utbildningskonception vilken hade en demokratiskt fostrande roll.<sup>227</sup> Betonandet av 15 februari 1362 tyder på det önskvärda i att beskriva en lång historisk kontinuitet. Det viktiga är att lyfta fram den finländska befolkningens rättighet och möjlighet att välja företrädare vilket legitimeras av en lång tradition av val.

---

<sup>224</sup> Wiberg (1867), Ekelund (1868), Wirsén (1960).

<sup>225</sup> Meinander (1952), Jakobsson & Åbonde (1964), Meinander (1968), Huttunen & Lehtonen (1970).

<sup>226</sup> Huttunen & Lehtonen (1970) s. 51.

<sup>227</sup> Englund (2005) s. 272, 305-207.

Här väger vikten av kontinuitet tungt i läroböckernas presentationer. Om händelsen skulle kopplas mot fennomani, med idén om att undvika kopplingar till Sverige respektive Ryssland, borde händelsen 1362 istället undvikas, men i finlandssvenska läroböcker kan kopplingen till Sverige dessutom ha varit önskvärd ur ett existentiellt perspektiv. Det finlandssvenska historiebruket är alltså både nationalistiskt-ideologiskt genom kopplingen till den långa legitimerande historien och Finland som nation, men också existentiellt utifrån att det var svenskheten som gav kontinuiteten.

I undersökningsperiodens 1800-talsläroböcker brukas händelsen nationalistiskt-ideologiskt med fokus på Finlands självständighetssträvan, och används som ett argument för självständighet från Ryssland. Efter självständigheten 1917 övergår det till ett demokratiskt-ideologiskt historiebruk med tyngdpunkt på demokrati och valsystem. Syftet är genomgående att legitimera Finland som en självständig nation, såväl före som efter självständigheten.

Läroböcker i samhällslära visar exempel på hur samtiden brukar det förflutna även i andra ämnen för att förmedla och lyfta fram en historisk symbolik runt en viktig händelse i samtiden. Valet av 15 februari som presidentvalsdatum kan härledas ur en lång demokratisk historia, mer än ett halvt millenium längre än den självständiga staten Finland existerat.

### **Östra rikshalvan lidande har tolkats olika i lärobokskontexterna**

Att erhålla rättigheter delta i kungaval var viktigt för Finlands senare status. Men som likvärdigt landskap följde även skyldigheter. En var lojaliteten till kungen och därmed deltagande vid händelse av krig. Förutom själva soldatuttagningen och deltagandet i krigen på kontinenten, påverkades den civila befolkningen i östra rikshalvan påtagligt av krigen som Kungariket Sverige förde med sina grannländer. Krigen med Novgorod och senare Ryssland blev mest påtaglig för östra rikshalvans befolkning på grund av det geografiska läget. Krigen påverkade befolkningen i östra rikshalvan i många fall i större grad än befolkningen i den västra rikshalvan.

Östra rikshalvans befolknings lidande under stormaktstiden beskrivs i finlandssvenska läroböcker och de berättar om svälten 1696 – 1697,<sup>228</sup>

---

<sup>228</sup> Skrivs ut att  $\frac{1}{4}$ , eller 100 000 personer av befolkningen dog: Nordmann (1942), Ottelin (1954).

stora ofreden 1714 – 1721<sup>229</sup> och lilla ofreden 1741 – 1743.<sup>230</sup> Beskrivningarna av svältåren i slutet av 1600-talet berättas främst åren runt andra världskriget, medan lilla ofreden främst beskrivs mellan 1920-och 1960-talet. Stora ofreden beskrivs genomgående under hela perioden. Även andra händelser under de svensk-ryska krigen tas upp, en lärobok från 1942 beskriver lidandet under andra halvan av 1500-talet:

[...]Krigen mot Polen och Danmark-Norge avstannade, men istället upplågade en långvarig strid med Ryssland. Därunder fick sydöstra Finland lida. Vårt land har alltid fått lida mest, då svenskar och ryssar krigat.<sup>231</sup>

Citatet antyder också en svensk överhöghet där det finländska folket inte haft någon talan. Det beskrivs vara svenskarna som pådrivit krigen mot Ryssland, utan finländsk inblandning. Läroboken antyder att Finland som land oförskyllt hamnade i skottlinjen mellan Sverige och Ryssland och historiebruket kan således se nationalistiskt-ideologiskt ur ett finländskt nationellt perspektiv.

Den två finländska historietraditionerna har båda varit eniga om att östra rikshalvan hade särskilda svårigheter främst under ofredsåren, att det fanns en särskiljande finskt kulturell särart inom Kungariket och att separatistiska strömningar förekom. Oenigheten mellan de två traditionerna har rört omfattningen och påverkansgraden av dessa.<sup>232</sup> I läroboken ovan, har den finländska nationella kontexten generellt fått stå tillbaka för en svekomansk politisk-historisk tolkning och ett finlandssvenskt existentiellt historiebruk om den gemensamma tiden. Även om lidandena nämns och beskrivs så ligger inte tyngdpunkten där i finlandssvenska historieläroböcker, den ligger på starka kungar och politisk historia, liksom i Sverige, vilket kan bero på ett finlandssvenskt behov av en positiv historia av svenskt inflytande i Finland. Ur ett existentiellt perspektiv, där syftet i Svenskfinlands fall är att legitimera sin svenskhet i Finland, vilket medför att ett nationalistiskt-ideologiskt historiebruk av svenskt förtryck under perioden bör undvikas.

---

<sup>229</sup> Författarlös (1882), Ottelin (1926), (1964), Schybergson (1939), Nordmann (1942), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), von Koskull (1968), Castrén m.fl. (1990), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>230</sup> Nordmann (1920), (1942), Ottelin (1950), (1964).

<sup>231</sup> Nordmann (1942) s. 46.

<sup>232</sup> Nordin (2000) s. 321-322.

Svenska läroböcker i historia visar upp två linjer i beskrivningar av konsekvenser för östra rikshalvans befolkning under de många krigen under 1600- och 1700-talen. Den vanligaste linjen, som också är synlig över hela perioden, består av konstateranden av territoriella förluster av områden i öster och gränsdragningar och gränsförflyttningar vid freden efter krig med Ryssland.<sup>233</sup> En annan linje i läroböckerna berör befolkningens lidande vilket inte sammanknyts till svenska krig utan beskrivs bero på missväxt, ryska plundringar och soldatuttagningar.<sup>234</sup> Synsättet uppkommer efter Finlands självständighet och förekommer första gången i studien 1919 men är därefter genomgående över tid.

Svenska läroböcker betonar territoriella förluster där krigen beskrivs via gränsförflyttningar och där befolkningen i berörda områden endast behandlas i undantagsfall. Svenska historieläroböcker berättar om stormaktstiden, vilket inte lämnar mycket utrymme till baksidor med upprätthållandet av en stormakt. Att svenska läroböcker inte lyfter lidandet, och inte heller finska bidrag till Kungariket Sverige påpekades redan av Föreningarna Norden. Den finska nämnden menade att det var det mest beklagansvärda i svenska läroböcker. Varken finländsk aristokratis bidrag till styret, finska militärers hjälp till gemensamma segrar eller finska folkets enorma lidanden under stora ofreden beskrevs i svenska historieläroböcker enligt Föreningarna Nordens granskning.<sup>235</sup> Även Gruvberger menar att Finlands lidande under de ryska krigen negligeras.<sup>236</sup>

---

<sup>233</sup> Wiberg (1867), (1870), Ekelund (1868), Söderström (1870), Odhner (1870), (1875), (1891), (1919), Åberg (1870), Pettersson (1871), Hägerman (1875), Kastman & Brunius (1877), Starbäck (1878), Segerstedt (1881), Wendell (1884), Höjer (1885), (1897), Larsson (1898), (1922), Bergström (1898), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), (1931), Grimberg (1911), (1923), (1935), Rosenborg (1920), Brandell (1921), Selander (1922), Greiff (1935), Morén (1937), Wirsén (1955), (1960), Hultman m.fl. (1957), Rudvall m.fl. (1965), Dahlgren (1975), Westin Pederby (1982), Eklund (1983), 1-3 (1993), Ivansson (2003), Nilsson (2004), Almgren (2005) m.fl., Molund (2011).

<sup>234</sup> Odhner (1919), Rosenborg (1920), Selander (1922), Rydfors (1931), Grimberg (1935), Kahnberg & Lindberg II (1952), Hultman m.fl. (1957), Wirsén (1960), Rudvall m.fl. (1965), Eklund (1969), 2 (1980), 1-3 (1993), Westin Pederby 3 (1982), Körner (2000), Ivansson (2003), Almgren m.fl. (2005), Andersson m.fl. (2008).

<sup>235</sup> Carlgren (1957) s. 53-55.

<sup>236</sup> Gruvberger (1990) s. 21.

Denna studie visar att detta inte förändrats trots ovanstående kritik. Historiebruket i svenska historieläroböcker vittnar om ett genomgående icke-bruk som väljer bort berättelsen om ett finskt lidande (och delvis även svenskt lidandet under krigen). I läroböckerna läggs även bitvis ansvaret för de finländska lidandena på ryssarna genom deras plundringar. Sveriges del av ansvaret nämns inte.

Demokratisk självbild försvårar uttryck för stormaktstidens baksidor. I efterkrigstida svenska läroböcker verkar beskrivningar av östra rikshalvan som en del av Sverige undvikas. Att östra rikshalvan var en del av Kungariket Sverige konstateras kort i några av de yngre svenska historieläroböckerna,<sup>237</sup> men utöver det saknas sådana beskrivningar. De konstateranden som förekommer är implicita, ofta som en bild utan text, och de fungerar endast som påminnelser till läsaren om förhållandet mellan Sverige och Finland före 1809.

Tydligheten i att Sverige och Finland varit ett gemensamt kungarike avtar starkt i undersökningens läroböcker författade efter 1940. I SIL-rapporten ställs frågan om *hur* svenska skolbarn ska förstå att Finland och Sverige varit ett gemensamt land eftersom beskrivningar enbart fokuserar på Sverige. Hela den finländska historien behandlas sporadiskt i svenska läroböcker och att det förmedlas en icke-kontinuerlig och fragmentarisk bild av Finlands historia. Speciellt frånvaron av tydlighet runt den gemensamma tiden uppmärksammas i rapporten.<sup>238</sup>

Föreliggande studies läroböcker visar likartade mönster även i nyare läroböcker. Ett exempel på detta är en lärobok från 2008 som skriver att: [...]Krigen utspelades inte i Sverige, men påverkade förstås ändå svenskarna på olika vis.<sup>239</sup> Citatet exkluderar östra rikshalvan ur den gemensamma historien och antyder att den nationella tillhörigheten varit statistiskt existerande i området långt innan nationen Sverige konstruerades. Åström Elmersjö beskriver fenomenet i termer av en nutida nationell projicering av

---

<sup>237</sup> Kahnberg & Lindberg 2 (1952), Tham m.fl.(1953), Wirsén (1955), Hultman m.fl. (1957), Rudvall m.fl. (1965), Eklund m.fl. (1975), 2 (1980), Westin Pederby (1981), 3 (1982), Öhman (1989), (2001), Körner (2003), Ivansson (2003), Andersson m.fl. (2008), Molund (2011).

<sup>238</sup> SIL (1987) s. 19-21, 31-33, 51.

<sup>239</sup> Andersson & Ivansson (2008) s. 75.

historien.<sup>240</sup> Det innebär att en nutida nation berättar historien ur ett nationellt perspektiv, redan innan nationen i fråga existerade. Exempelvis kan ett område som i samtiden finns inom de nationella gränserna beskrivas som en del av landet även tidigare i historien eller exkluderas då det inte längre är en del av landet.<sup>241</sup> En sådan nationell projicering där östra rikshalvan exkluderas ur den svenska historien är ett tydligt mönster i studiens svenska läroböcker och ett icke-bruk av en gemensam svensk-finländsk historia. Att presentera historien genom samtidens gränser kan tolkas historielöst till såväl den svenska historien och dess befolkning, och det är extra anmärkningsvärt eftersom hållningen av samtida gränser kan iakttas i många svenska historieläroböcker.

Ett mönster som blir vanligt i svenska läroböcker från 1960-talet och framåt är att beskriva stormaktstiden genom kartbilder som visar gränsförflyttningar öster- och västerut gentemot Ryssland. Totalt finns i de nära 35 svenska historieläroböckerna åren 1960 – 2016 ett hundratal kartor över Kungariket Sverige i och med att stormaktstiden illustreras. Stormaktens gränser visas oftare med kartor än det skrivs ut i text i svenska historieläroböcker. Ordet Sverige beskriver som regel hela kartområdet och förklarande och problematiserande text saknas ofta eller är bristfällig. Det görs heller ingen skillnad mellan östra rikshalvan och senare ockuperade lydstaten till Sverige under stormaktstiden.

Generellt kan sägas att läroböckerna efter 1960-talet berättar om stormaktstiden genom kartbilder, detta gäller för alla årskurser som behandlar tiden i svenska grundskolan.

Visuella hjälpmedel, såsom bilder och kartor kan anses vara mer öppna för tolkning än skriven text,<sup>242</sup> vilket ger författaren större manövreringsutrymme eftersom värderande eller tolkningsbara ord inte behöver användas. Kartorna får i dessa fall få illustrera relativt känslig information om erövring och lidande, detta istället för att skriva ut hur krigen påverkade den idag finländska befolkningen, men också andra av Sverige erövrade områden för tiden. Detta kan sammantaget tyda på att det inte finns en klar historiekultur för hur stormaktstidens baksidor ska presenteras, då självbilden är Sverige som demokratisk, neutral och fredlig stat.

---

<sup>240</sup> Åström Elmersjö (2017) s. 157-161.

<sup>241</sup> Exempelvis Skåne och Finland i svensk historia.

<sup>242</sup> Machin & Mayr (2012) s. 31.

Att försöka beskriva detta i ord skulle kunna riskera att tolka Sverige som ockupationsmakt av dagens Finland och andra områden runt Östersjön. Kartorna erbjuder en utväg, de kräver ingen textmässig förklaring och ställer inte heller några uppenbara följdfrågor om sakens ordning för tiden. Den ökande kartanvändningen kan tolkas neutralisera känsliga ämnen i försök att framställa dem mer objektivt. Genom att låta kartbilder tala erbjuds en utväg i beskrivningen av en ickedemokratisk, men starkt nationell historia.

### **Frigörelse? – frihetssträvanden eller illojala uppror**

En stor skillnad mellan ländernas historieskrivning är tolkningar av den gemensamma tidens uppror, alternativt frihetssträvanden. Det som i Sverige betraktats som uppror kan ibland i finländsk kontext istället tolkas som frihetssträvanden. Läroböckerna i studien berättar olika berättelser om, samt ger olika tyngd åt två sådana händelser under den gemensamma tiden: *Klubbekriget* åren 1596 – 97 och *Anjalaförbundet* 1788.<sup>243</sup> Läroböckernas historiebok om de två händelserna är mycket olika i de två lärobokskontexterna. Klubbekriget saknas ofta i svenska läroböcker men är väl

---

<sup>243</sup> *Klubbekriget* var ett uppror mot sociala orättvisor och där bönder använde sina hemtillverkade vapen och verktyg (ofta grepar och klubbor, därav namnet Klubbekriget) för att visa allvaret i sitt missnöje. Upproret slogs ned och de inblandade adelsmännen vann. Klubbekriget är också relaterat till kriget om kungamakten i kungariket Sverige, mellan hertig Karl (senare Karl IX) och kung Sigismund. Kriget mellan kung Sigismund och hans farbror hertig Karl skedde samtidigt med Klubbekriget. Hertig Karl stödde böndernas uppror mot Sigismundvänlige Klas Fleming och adeln (Ylikangas & Hulden (1999)). *Anjalaförbundet* var en politisk kris där bakgrunden låg i att Gustav III anföll Ryssland på 1780-talet, trots att han enligt grundlagen var förbjuden att själv starta anfällskrig om han inte hade riksdagens godkännande. Flera officerare blev upprörda och vägra därför att lyda kungens order och på gården Anjala slöts ett förbund om ordervägran som stöddes av 112 officerare. Samtidigt förhandlade ytterligare några officerare med den ryska kejsarinnan Katarina om såväl fred som möjligheter till ett självständigt Finland under ryskt beskydd. Alla Anjalaofficerarna var inte inblandade i förhandlingarna med ryska kejsarinnan och förvirring rådde (Nordland (2014) s. 246-263).

omskrivet i de finlandssvenska,<sup>244</sup> och tolkningen av Anjalaförbundet skiljer sig i vilket epitet de inblandande adelsmännen ges.

### **Klubbekriget: olika historiebruk i finlandssvenska läroböcker**

Upprorets deltagare varierar i finlandssvenska läroböcker, ibland står det relativt kortfattat att det var ett bondeuppror, men i en del läroböcker står uttryckligen att det bara var den finskspråkiga delen av bondebefolkningen som deltog,<sup>245</sup> exempelvis: ”[...]Bonderesningen omfattade landets finsktalande befolkning”.<sup>246</sup> Betoningen på att upproret var finskt kan tolkas som en viktig markering i den finlandssvenska kontexten då det utslöt finlandssvensk illojalitet mot Kungariket Sverige. Upproret beskrivs ibland som en hård förlust för de inblandade bönderna.<sup>247</sup> En implicit ton av fördömande av händelsen kan också skönjas, men det är svårt att generellt se förändring över tid i läroböckerna. Det finns dock en moralisk konsensus om att bondeuppror och oorganiserade folkskaror inte kan lyckas mot organiserad militär. En lärobok från 1951 skriver till och med att: ”[...]Så går det med ovana folkskaror mot ordnad militär.”<sup>248</sup>

Historiebruket i finlandssvenska läroböcker följer generellt ett finländskt nationalistiskt-ideologiskt historiebruk. Dock kan betoningen på upproret som *finskt*, samt misslyckandet mot ordnad militär tyda på rättfärdigande av svenskheten som denna tid var de som stod för lag och ordning. Läroboksberättelsens moral visar på ett existentiellt historiebruk.

---

<sup>244</sup> Åren 1866-1939 tas kriget upp i alla finlandssvenska läroböcker som behandlar tiden efter år 1500. Åren 1940 – 2016 finns Klubbekriget med i Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1954), (1960), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1990), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>245</sup> Wichmann (1908), Ottelin (1926), (1954), (1959), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Castrén m.fl. (1990), Kyllijoki m.fl. (2010) (övriga beskriver ett bondeuppror utan att nämna språktillhörighet).

<sup>246</sup> Ottelin (1960) s. 92.

<sup>247</sup> Vest (1906), Nordmann (1942), Estlander (1951), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1990), Kyllijoki m.fl. (2010).

<sup>248</sup> Estlander (1951) s. 129.

Fennomanske Koskinen skrev en allmän historiebok som gavs ut 1874. Han gav också ut en lärobok 1873.<sup>249</sup> Beskrivningarna av Klubbekriget ser mycket olika ut i de två böckerna, trots att de har samma författare och är författade nära i tid. I läroboken står följande om slutet av Klubbekriget:

[...]I Finlands inre förvaltning åwägabragte Karl IX många förbättringar, stärfjande adelns och embetsmännens wäldsamhet och skyddande ade allmogen, hwars kärlek gaf honom det wackra tillnamnet ”hywä kuningas” (den gode kungen).<sup>250</sup>

I den allmänna historieboken uppsummeras kriget annorlunda och Klubbekriget uttrycks ha mer negativ, långsiktig påverkan på den östra rikshalvan:

[...]Men en följd af Karls seger var likwäl, att på samma gång bondeklassens frihet åter betryggades, Finlands undantagsställning till det öfriga riket var nu kullstörtad ända från grundvalarne. Det tidehvarf, som härefter begynner gry, är i sjelfva verket *Sveriges magtperiod*, och denna dess magt visar sig icke allenast på den utländska politikens område, utan äfven i dess inflytande på Finlands nationella förhållanden.<sup>251</sup>

Koskinen uttrycker därigenom att från Klubbekriget och Karl IX vinst i inbördeskriget fick Finland en ny ställning i Kungariket Sverige, då som ett underkuvat och nästintill ockuperat land. Sveriges agerande beskrivs även påverka de *nationella* förhållandena för Finland. Detta nästan tvåhundra år innan begreppet *nation* började brukas på allvar. Den negativa inställningen till svensktiden och Karl IX som uttrycks i Koskinens allmänna historiebok syns inte i Koskinens lärobok, som ändå blev hårt kritiserad.<sup>252</sup> Intressant är hur det finns en så stor skillnad mellan hur händelsen presenteras i den allmänna historien och i skolans historieämne.

Den enda lärobok som verkligen avviker från den mer generella bild som berättas i den finlandssvenska kontexten är en lärobok från 2010 där det berättas om att orättvisorna mellan bönder och adel i Finland ledde till att bönderna först på fredlig väg uppsökte hertig Karl, där de berättar om situationen i Finland.

---

<sup>249</sup> Båda årtalen som anges ovan gäller utgivningen av de svenska översättningarna av böckerna.

<sup>250</sup> Koskinen (1873) s. 38.

<sup>251</sup> Koskinen (1874) s. 189.

<sup>252</sup> Yrjö Koskinen diskuteras också vid Anjalaförbundet i föreliggande avhandling.

[...]Den verkliga orsaken var att han räknade med att det skulle vara lättare för honom att ta makten i Sverige om Klas Fleming, som var en av Sigismunds trogna anhängare, råkade i svårigheter.<sup>253</sup>

Läroboken berättar att Karl uppmuntrade bönderna till uppror men med baktanke. Boken är ursprungligen skriven för den finskspråkiga delen av Finlands grundskola men har översatts till svenska. Den visar på ett avvikande historiebruk än övriga läroböcker i studien.

### **Klubbekriget: både icke-bruk och orsaksförklaring i svenska läroböcker**

I svenska historieläroböcker nämns sällan Klubbekriget. När det ändå görs är det med sammankoppling till andra händelser som anses viktigare för den svenska historieskrivningen. En händelse som Klubbekriget kopplas samman med är inflyttningen av skogsfinnar till de stora skogarna i främst Dalarna och Värmland.<sup>254</sup> Där beskrivs finnarnas umbäranden under Klubbekriget eller den orättvisa behandlingen som en orsak till flytten därifrån. En annan händelse Klubbekriget kopplas till var kriget mellan hertig Karl (senare kung Karl IX) och kung Sigismund.<sup>255</sup> I dessa fall beskrivs Klubbekriget som en del av det kriget, men behandlas ytterst kortfattat i de svenska läroböckerna och det tillfälligtvis i några få läroböcker under 1950- och 1960-talen. En förklaring kan vara att Sverige tagit till sig kritiken som framförts i Föreningarna Nordens historieläroboksgranskning<sup>256</sup> och inkluderat delar av den finländska historien i svenska läroböcker.

### **Svenska läroböckers dom över Anjalaförbundets illojalitet**

Anjalaförbundet beskrivs i båda lärobokskontexterna men med något olika fokus och med relativt stor skillnad i betydelser och sammanhang. I svenska läroböcker kan tre beskrivande linjer av Anjalaförbundet skönjas. Den första är att Anjalaförbundet var ett förräderi och ett myteri.<sup>257</sup> Linjen har

---

<sup>253</sup> Kyllijoki m.fl. (2010) s. 111-112.

<sup>254</sup> Rosenborg (1920), Grimberg (1923), (1935), Eklund 1-3 (1993).

<sup>255</sup> Tham (1953), Hultman (1957), Wirsén (1960).

<sup>256</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 259, 163.

<sup>257</sup> Wiberg (1867), Höjer (1897), Odhner (1875), (1919), Brandell (1921), Selander (1922), Grimberg (1923), (1935), Morén (1937), Kahnberg II (1952), Wirsén (1955), Dahlgren (1975), Eklund (1982).

en tyngdpunkt åren 1919 – 1937 och domen över deras upproriskhet är hård, men sett över tid inkommer Anjalamännens perspektiv allteftersom i läroböckerna. Den andra linjen beskriver vissa förmildrande orsaker till att officerarna vägrade fortsätta kriget och begick myteri.<sup>258</sup> Även denna linje sträcker sig över nära hela undersökningsperioden, från 1870-tal till 1960-tal. Den tredje linjen är antingen kortfattad och neutral i tonen, alternativt uttrycker att det var ett hemligt förbund.<sup>259</sup> Ingen svensk lärobok tar alltså Anjalamännens parti, även om bakgrunden till upproret förklaras. Att Anjalamännen visat illojalitet och svek gentemot fosterlandet beskrivs hela undersökningsperioden, vilket tyder på att historiekulturen genomgående har värderat lojalitet, fosterlandskärlek och underkastelse högt.

En hårdare dom över Anjalamännens gärningar finns i svenska läroböcker runt åren 1900 – 1920. Perioden hade stark assimilationspolitik vilken bottnade i flera orsaker. Delvis fanns ett problematiskt förhållande mellan Sverige och Ryssland, där argument hördes om att Sverige enligt nationalitetsprincipen borde överlämna delar av norra Sverige till Storfurstendömet Finland, på grund av områdets finskspråkiga befolkning. Därtill fanns en rädsla för ryska väldet, vilket Storfurstendömet Finland tillhörde. Dessutom fanns en svensk rädsla för Laestadianismen eftersom den ansågs ena samer och finskspråkiga i Tornedalen gällande både språk och tro. Sammantaget ledde det till en intensifiering av försvenskning i norra Sverige. Tornedalsfrågan blev än mer problematisk för svenska myndigheter då fennomaner riktade kritik mot försvenskning.<sup>260</sup> Det politiska klimatet under 1900-talets första decennier kan ha påverkat tolkningen av Anjala-förbundet som en högst illojal och omoralisk företeelse.

---

<sup>258</sup> Åberg (1870), Starbäck (1872), Odhner (1891), Larsson (1922), Wirsén (1960), Rudvall (1965).

<sup>259</sup> Ekelund (1868), Rosenborg (1920), Rydfors (1921).

<sup>260</sup> Elenius (2001) s. 134, 179-185, (2006) s. 76. Försvenskningen innebar i praktiken att helstatliga skolor uppfördes i Tornedalen i slutet av 1800-talet. Staten stod för kostnaderna och svenskspråkiga, alternativt läroböcker med parallell finsk och svensk text användes. 1902-03 infördes också arbetsstugor, ett slags internatskolor för mindre bemedlade finskspråkiga barn i Tornedalen (Elenius (2001) s. 17, 144-146, 215-216, 283).

Vid övergången mellan moralisk och medborgerlig läroplanskod fanns en patriarkal konception som dominerades av en nationell samhörighets-tanke,<sup>261</sup> vilket stämmer överens med det moraliska budskapet av lojalitet och fosterlandskänsla för tiden. Att läroböckerna i det sammanhanget ger en hård dom över Anjalamännen, kan förklaras i syftet att skapa goda lojala medborgare. Bruket om Anjalaförbundet är nationalistiskt-ideologiskt med nationen och medborgarskapet i centrum.

### **En viss finlandssvensk förståelse rörande illojaliteten**

Finlandssvenska läroböcker ger större utrymme till Anjalaförbundet än svenska läroböcker och tolkar ibland händelsen som startskottet till nationalandan i Finland och vägen mot självständighet. Anjalaförbundet beskrivs ofta relativt ingående med hur hattarnas ständiga vilja till krig mot Ryssland skapade ett rykte om att Sverige var beredda att 'offra' den östra rikshalvan om det skulle behövas.<sup>262</sup> Dessutom beskriver flera läroböcker också i andra sammanhang, att Finlands befolkning efter de två ofrederna förstod att Sverige inte kunde försvara östra rikshalvan mot ryska anfall i längden, då Ryssland var den starkare parten.<sup>263</sup> Uppfattningen beskrivs ha skapat osäkerhet och oro i östra rikshalvan vilken påverkade lojaliteten mot kungariket. Förklaringen är vanligast på 1950-talet, men förekommer fram till 1979. Förklaringen kan spåras till en finländsk samhällskontext av direkt efterkrigstid, då Finland uttryckte en känsla av ensamhet vid anfallet från Sovjetunionen. Det finns likheter i att Sverige inte kunde försvara den östra rikshalvan mot Ryssland på 1700-talet och hur Sverige inte kom till finländsk undsättning under andra världskriget.<sup>264</sup>

En beskrivning som också berör Anjalaförbundet är hur tsarinnan Elisabeth redan 1742 erbjöd Finland att bli en rysk lydstat under Rysslands beskydd,<sup>265</sup> något som uttrycks i läroböcker under hela perioden.

---

<sup>261</sup> Englund (2005) s. 259, 307-308.

<sup>262</sup> Castrén m.fl. (1990).

<sup>263</sup> Estlander (1951), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Ottelin (1960), Castrén m.fl. (1979).

<sup>264</sup> Se även kapitel 8, om Sverige och Finlands relation under andra världskriget.

<sup>265</sup> Melander (1868), Koskinen (1873), Hallstén (1874), Wichmann (1908), Nordmann (1920), Schybergson (1939), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1997).

Bakgrunden till Anjalaförbundet beskrivs också i de finlandssvenska läroböckerna, vilka ofta inleder med att berätta om hur Gustav III startar ett olagligt krig med Ryssland, och med det som utgångspunkt berättas historien runt förbundet i Anjala i en förklarande ton. Kriget beskrivs vara olagligt i alla läroböcker, men fyra linjer kan skönjas. Förbundet beskrivs dels som ett officersmyteri,<sup>266</sup> vilket är den vanligare förklaringen under 1950-talet. En annan linje är förräderi,<sup>267</sup> något som av och till berättas under hela undersökningsperioden. En tredje linje presenterar händelsen som ett försök att skapa fred mellan Sverige och Ryssland, en förklaring som ges vid två enstaka och i tid skilda tillfällen.<sup>268</sup> Den fjärde linjen tolkar Anjalaförbundet som en akt kopplad till en tidig självständighetssträvan.<sup>269</sup>

Yrjö Koskinen, som var först ut med att tolka händelsen som en nationell självständighetsakt, uttrycker bland annat att Jägerhorn, som var den individ som överlämnade skrivelsen till Kejsarinnan Katarina, framförde åsikter om självständighet direkt till Katarina.<sup>270</sup> Linjen om självständighetssträvan förekommer i Koskinens egen lärobok, samt några läroböcker de första två decennierna på 1900-talet, sedan försvinner det. Förklaringen om självständighetssträvan passar in i en fennomansk historieskrivning och saknas helt i den svenska lärobokskontexten. Under decennierna runt sekelskiftet 1900 pågick en hätsk fennomansk/ svekomansk debatt om historien och flera av de finlandssvenska läroboksförfattarna var på den fennomanska sidan i striden, vilket kan förklara det tidstypiska i linjen. Betoningen av Klubbekriget och Anjalaförbundet i de finlandssvenska historieläroböckerna är ett arv från just Koskinen och den finsknationella historieskrivningen i Finland.<sup>271</sup> Lärobokstraditionen i Finland låg nära det vetenskapliga historieskapandet och flera av läroboksförfattarna var medlemmar av akademien och/eller politiken. Det förekom en hel del kritik

---

<sup>266</sup> Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958).

<sup>267</sup> Nordmann (1892), (1920), (1942), Ottelin (1926), (1954), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964).

<sup>268</sup> Magnusson (1897), Lindeqvist (1932).

<sup>269</sup> Koskinen (1873), Hallstén (1874), Wichmann (1908), Nordmann (1920), (1928), Lindeqvist (1932), Soininen & Nojonen (1921), (1922), Ottelin (1926)

<sup>270</sup> Koskinen (1873) s. 84-86.

<sup>271</sup> Andersson (1979) s. 134-135, *Finsk bibliografisk handbok* (1903) s. 2441-2446.

läroboksförfattarna emellan, vilken bottnade i skild historiesyn, ofta på fennomansk eller svekomansk grund. Runt 1870 pågick de hätskaste debatterna i samband med utgivningen av Koskinens tydligt finsknationella lärobok i historia 1869.<sup>272</sup> Koskinens lärobok förbjöds av senaten och fick inte mer användas i folkskolan, vilket dock inte följdes. Senaten motiverade förbudet med att den finländska historien, i Koskinens lärobok, visade avsaknad av svenskt inflytande och svensk kultur, vilket uteslöt den svenska delen av befolkningen.<sup>273</sup> H.L. Melander, en annan samtida läroboksförfattare, uppskattade att Finland visades som ett eget folk med en egen kulturform, vilket han ansåg viktigt. Om ett nationellt åskådningsperspektiv förnekades, skulle också folkets nation förnekas menade han och bedömde Koskinens bok som föredömlig.<sup>274</sup>

Läroböckerna i studien har anammat en fennomansk 1800-talstolkning av självständighetskamp. Trots att svekomaner kritiserat synsättet finns det i studiens finlandssvenska historieläroböcker. Det visar att majoritetsperspektivet har dominerat i finländsk historieskrivning och konkurrerat ut svensknationella synsätt i finlandssvenska historieläroböcker. Historiebruket är nationalistiskt-ideologiskt, även om finlandssvensk identifikation med svenskhet nyanserar händelsens detaljer.

## **Nedgången? – riksklyvningen och upplösningen 1808 – 1809**

Den gemensamma historien avslutas i och med kriget vintern 1808 – 1809 och freden i Fredrikshamn i september 1809. Fredsförhandlingarna mellan Sverige och Ryssland ledde till att hela dagens Finland, tillföll Ryssland. Östra rikshalvan blev därmed Storfurstendömet Finland, vilket lades under ryskt beskydd och Sveriges gränser blev de gränser som gäller till dags dato. Händelserna tolkas och nyanseras i läroböckerna utifrån samtidens olika behov i de två nationella enheterna under studiens 150 år.

---

<sup>272</sup> Andersson (1991) s. 98-100. Det som var utmärkande var att lärobokens historieframställning tog sin utgångspunkt i att det finska folket som sådant alltid existerat. Därigenom skulle också Finlands historia koncentrera sig på vad som gagnat det finska folket och dess utveckling, något som denna bok ansågs göra (Klinge (1997) s. 195).

<sup>273</sup> Andersson (1979) s. 134-140, (1991) s. 98-101.

<sup>274</sup> Andersson (1979) s. 105-107, 136.

## Finlandssvenska läroböckers balansakt mellan Sverige och Ryssland

I finlandssvenska läroböcker upptar beskrivningar av krigsförloppet större utrymme än i svenska läroböcker. Utmärkande för de finlandssvenska läroböckerna är också att de presenterar flera orsaker till kriget mellan Sverige och Ryssland än de svenska böckerna. En förklaring som ges är att Napoleon och kungariket Sveriges kung Gustav IV Adolf hade en egen intern konflikt som de inte kunde lösa och drogs därigenom in i kriget.<sup>275</sup> Förklaringsmodellen var vanlig decennierna runt sekelskiftet 1900, men berättas också i en lärobok så sent som år 1979. En andra förklaring är att Napoleon och tsar Alexander gjorde upp egna planer för att få sin vilja igenom i såväl kontinentalblockaden som i territoriella erövringar.<sup>276</sup> Detta berättas i två läroböcker från 1870-talet samt i en från 1940-talet. En tredje förklaringsmodell som presenteras i läroböcker mellan åren 1953 och 1964, bygger på att Alexander själv beordrade anfall av Sverige och dess östra rikshalva.<sup>277</sup> Ett fjärde sätt är att inte nämna tsar Alexander alls, utan istället konstatera att Ryssland, alternativt ryska trupper anföll den finska sidan av kungariket Sverige,<sup>278</sup> en förklaring som uttrycks under ett decennium med start år 1951.

I de tre sista linjerna finns rysk inblandning, Alexander delges viss skuld för kriget under 1800-talet, men efter år 1917 beskrivs 'Ryssland' ha orsakat kriget. Rysslands skuld fasas sedan ut efter andra världskriget för att försvinna helt efter 1964. Här kan ett demokratiskt-ideologiskt historiebryk skönjas då viljan att bibehålla fredliga relationer med Sovjetunionen överordnas andra behov. 1960-talets demokratifostran i lärobokskontexten kan också ha påverkat läroböckernas fredligare ton mot Sovjetunionen.

Kriget 1808 – 1809 beskrivs omfattande i finlandssvenska läroböcker före 1950, och innehåller detaljer om slag, truppförflyttningar och olika betydelsefulla personer. Efter 1950 får kriget något mindre plats även om händelseförloppet fortfarande behandlas grundligt i jämförelse med svenska

---

<sup>275</sup> Melander (1868), (1871), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Wichmann (1908), Soininen & Noponen (1922), Ottelin (1926), Schybergson (1939), Castrén m.fl. (1979).

<sup>276</sup> Koskinen (1873), Hallstén (1874), Lindqvist II (1946).

<sup>277</sup> Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964).

<sup>278</sup> Estlander (1951), Hornborg (1952), Ottelin & von Koskull (1958) von Koskull (1961).

läroböcker. Resultaten samstämmer med Virtas gymnasieläroboksstudie av kriget 1808 – 1809. Hon menar att svenska läroböcker fokuserar mer på orsaker och konsekvenser i de fall de tar upp händelsen, medan finländska läroböcker redogör för fler detaljer.<sup>279</sup> I denna studies läroböcker ges stort utrymme i finlandssvenska läroböcker till Borgå lantdag i mars 1809, vilket även Virta sett i sin studie.

Tsar Alexanders sammankallade adeln till Borgå lantdag i mars 1809, vilket beskrivs genomgående i finlandssvenska läroböcker. Där beskrivs hur det autonoma Storfurstendömet Finland upphöjs till 'nationernas antal' och hur tsar Alexander ger Finland en regentförsäkran som garanterar deras rättigheter.<sup>280</sup> Några läroböcker, runt 1950- och 1960-talen, tar också upp en tveksamhet till Borgå lantdag hos de finländska deltagarna, baserat på deras trohetsed till svenske kungen.<sup>281</sup> I dessa läroböcker uttrycks en lättnad hos lantdagsmännen då de fick veta att den svenska kungen Gustav IV Adolf avsatts och att de därigenom befriats från trohetseden.

[...]När lantdagsvalen sedan ägde rum, var den ryska erövringen av landet ett faktum. Men många av de valda reste med dåligt samvete till borgå. De kände sig nämligen fortfarande bundna av sin ed till den svenska kungen. Då lantdagen öppnades den 29 mars 1809, visste ingen ännu i Borgå, att Gustav IV Adolf redan två veckor tidigare hade blivit avsatt av Adlercreutz. Då budet kom, kände många därför en stor lättnad.<sup>282</sup>

Finlandssvenska läroböckers beskrivningar av tsar Alexander berättar om en mild, god och förtroendegivande tsar och det står ofta att Alexander gav Finland en mild behandling, vilket beskrivs vara ovanligt för tiden.<sup>283</sup>

---

<sup>279</sup> Virta (2012) s. 63.

<sup>280</sup> Melander (1871), Hallstén (1874), Magnusson (1897), Nordmann (1905), (1920), (1928), (1942), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin (1954), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz, (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996).

<sup>281</sup> Estlander (1951), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964).

<sup>282</sup> Cavonius & Mickwitz (1964) s. 332.

<sup>283</sup> Nordmann (1942), Lindeqvist II (1946), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996).

Beskrivningen dominerar i läroböckerna under 1950- och 1960-talen men det sista exemplet är 1996. Den milda behandlingen förklaras också genom traditionen av svensk lag och ordning. Berättelsen om det milda Ryssland uppkom 1942, men dominerade under 1950- och 1960-talen. Genomslaget kan ha varit en del av den medvetna försoningsprocess som Sovjet och Finland genomgick decennierna efter andra världskriget.

Finlandssvenska läroböcker brukar både ett finländskt nationalistiskt-ideologiskt historiebruk då de fokuserar på krigets detaljer och Borgå lantdag, men också ett demokratiskt-ideologiskt eftersom Borgå lantdag symboliserar demokratisk utveckling. Samtidigt syns en stark lojalitet med Sverige då läroböckerna tar upp lantdagsmännen tveksamheter till Borgå lantdag på grund av trohetseden till den svenske kungen 1809.

### **Fokus på enskilda syndabockar i de svenska läroböckerna**

Svenska läroböcker ägnar relativt litet utrymme åt krigets orsaker och bakgrund. De orsaker som tas upp i läroböckerna varierar kraftigt och berör enskilda individer, exempelvis att Gustav IV Adolf var envis, att han tog dåliga beslut, att han inte slöt fred med Napoleon, eller att han vägrade förklara krig mot Storbritannien.<sup>284</sup> Andra läroböcker skriver att Napoleon konspirerade och gav Ryssland i uppdrag att tvinga in Sverige i kontinentalblockaden mot Storbritannien.<sup>285</sup>

Förlusten presenteras enligt två förklaringsmodeller. Den första är att kriget och Sveaborgs fästning förlorades på grund av förräderi,<sup>286</sup> vilken för tiden var toppmodern och ansågs ointaglig och var den största svenska krigsinvesteringen i den östra rikshalvan och attraktiv för fienden att erövra.

Den andra dominerande förklaringen var att Kungariket Sverige inte hade en chans mot de ryska trupperna, då man var illa rustade för krig och hade dålig ledning, vilket ledde till att trupperna i västra rikshalvan inte

---

<sup>284</sup> Ekelund (1868), Starbäck (1878), Odhner (1891), (1919), Larsson (1898), (1920) Bergström (1898), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), Grimberg (1911), (1923), (1935), Rosenborg (1920), Brandell (1921), Selander (1924), Rudvall (1965), Horisont (2002).

<sup>285</sup> Rydfors (1921), Greiff (1935), Morén (1937), Hultén m.fl. (1957), Wirsén (1960).

<sup>286</sup> Hägerman (1875), Starbäck (1878), Larsson (1898), (1922), Berg (1904), Odhner (1919), Grimberg (1911), (1923), (1935), Greiff (1935), Morén (1937), Wirsén (1955), (1960) Lagheim & Spaak (1982).

anlände till stöd för trupperna i östra rikshalvan.<sup>287</sup> Den svenska armén beskrivs också olika över tid, exempelvis skriver en lärobok från 1892 att:

[...]Till landets värn lät konungen nu utskrifva rikets alla ogifta män mellan 18 och 25 år. De trupper, som sålunda erhöles, kallades landt-värnet. De blefvo dock så illa försedda med föda och kläder, att de flesta omkommo af hunger och farsoter, utan att de någonsin fått ens råka fienden. Sina dugligaste trupper skickade konungen mot prins Kristian August i Norge. En af befälhafvarne här var *Adlersparre*. – Till de finska trupperna däremot sände konungen inga förstärkningar; de fingo reda sig bäst de kunde. Till deras befälhafvare utnämnde han den oduglige *Klingspor*.<sup>288</sup>

Fridtjuf Berg, den senare svenska ecklesiastikministern,<sup>289</sup> och författare till läroboken ovan, uttrycker hur illa rustat Sverige var. Samtidigt skildrar Berg att Gustav IV Adolf var inkompetent och att Klingspor var oduglig som överbefälhavare. Under decennierna runt sekelskiftet är detta en tidstypisk svensk förklaring till förlusten. Det berättas också om officerare och ämbetsmän som var likgiltiga inför kriget.

[...]Många svenskar i hög ställning skötte sig slappt och likgiltigt, eftersom de ansåg kriget på förhand förlorat.<sup>290</sup>

Citatet från 1952 kan tolkas som att det fanns en ovilja att ens försöka behålla östra rikshalvan. Dryga femtio år senare uppkommer en annan beskrivning, som kopplar an till ovanstående citat. Här lyfts soldaternas perspektiv fram och visar på en väntan av att officerare och ämbetsmän skulle skicka mera hjälp.

---

<sup>287</sup> Wiberg (1867), (1870), Odhner (1870), (1875), (1891), (1919), Ekelund (1868), Åberg (1870), Pettersson (1871), Starbäck (1878), Segerstedt (1881), Höjer (1897), Bergström (1898), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), Rosenborg (1920), Brandell (1921), Larsson (1922), Grimberg (1911), (1923), (1935), Selander II (1924), Morén (1937), Kahnberg II (1952), Wirsén (1955), (1960), Rudvall (1965), Hildingsson (1969), (2003), Dahlgren (1975), Eklund 3 (1983), Eklund 6 (1971), Ivansson & Tordai (2003), Nilsson (2004), Almgren (2005), Andersson & Ivansson (2009).

<sup>288</sup> Berg (1892) s. 114-115.

<sup>289</sup> Vid tiden för detta citat var Fridtjuf Berg inte ännu ecklesiastikminister, utan folkskollärare och läroboksförfattare. Bergs karriär som minister började senhösten 1905. (Landahl (2016) s. 323-332).

<sup>290</sup> Kahnberg, Lindeberg & Hemmel (1952) s. 185.

[...]Då gick den ryska armén till anfall mot Finland (som vid den här tiden var en del av Sverige). De svenska militärerna var dåligt förberedda på krig i Finland. De bestämde sig för att ligga lågt och vänta på att fler soldater skulle komma och hjälpa till med försvaret. Men det kom aldrig några fler soldater. De ryska soldaterna drog fram genom norra Finland och vidare in i Sverige. Svenskarna kunde inte hejda deras framfart. Så när ryssarna kom ända till Umeå, gav svenskarna upp. Det var på sommaren 1809.<sup>291</sup>

Att kriget inte sköttes på ett tillfredsställande sätt återkommer i läroböckerna. Det läggs ingen skuld på soldater eller allmoge, det är enskilda personer med hög rang som beskrivs tagit dåliga beslut. Att inte de svenska soldaterna gavs skulden, utan dålig ledning är ett viktigt budskap inom allmogens folkskola, och så även inom den allmänna grundskolan.

I läroböckerna minskar utrymmet för kriget och detaljerna desto senare en lärobok är författad, vilket är ett resultat som visar på likheter mellan denna studies resultat för folk- och grundskola och Virtas gymnasieläroboksstudie.<sup>292</sup>

### **Freden i Fredrikshamn – en känslös runa över den gemensamma tiden**

I september 1809 undertecknades freden i Fredrikshamn och kungariket delades formellt. Historiebruken i läroböckerna vittnar om en svårbeskriven händelse som saknade vinnare på både svenska och finländska sidan.<sup>293</sup>

Känslouttrycken rörande freden varierar i finlandssvenska läroböcker medan svenska läroböcker genomgående påpekar den upplevda orättvisan i den territoriella förlusten. Freden i sig upptar litet utrymme i finlandssvenska läroböcker, framförallt i relation till kriget och Borgå lantdag. Två linjer är synliga, den ena förklarar gränserna kortfattat utan större känslomässiga uttryck,<sup>294</sup> ibland med en osentimental runa över det som varit, men med tydlig tillförsikt om framtiden.<sup>295</sup> Den andra linjen uttrycker tydligare känslor och runan över det förflutna beskrivs med känslouttryck

---

<sup>291</sup> Andersson & Ivansson (2009) s. 106.

<sup>292</sup> Virta (2012) s. 64.

<sup>293</sup> Virta (2012) s. 70.

<sup>294</sup> Melander II (1871), Hallstén (1874), Magnusson (1897), Soininen & Noponen II (1912), (1922), Ottelin (1926), Nordmann (1942), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979).

<sup>295</sup> Koskinen (1873), Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928).

av förbittring och sorg.<sup>296</sup> Läroböckerna berättar att Finland behandlats som ett landskap, hur svenska lagar, den personliga friheten och samhällsskicket är bidrag från svensktiden, samt att Sverige och Finland delat gott och ont, ära och vanära.<sup>297</sup> I flera fall hänvisas till general von Döbelns tal till finnarna vid krigsslutet.<sup>298</sup> Ett existentiellt historiebruk kombineras med stark etnisk anknytning till det rikssvenska. Linjerna varierar över tid och det går inte att tydligt avgöra en linjes dominans eller när tydliga brott sker.

Svenska läroböcker beskriver freden som en prestigeförlust, en hård fred med betydande territoriella förluster.<sup>299</sup> Kraftfulla citat som illustrerar orättvisan, hårdheten och prestigeförlusten är vanliga och genomgående i svenska läroböcker. Nedan illustreras reproduktionen i fyra sådana citat författade med ca 50 års mellanrum.

[...]Detta var den mest dyrköpta fred Sverige någonsin ingått, ty hon köptes med uppoffrande af en tredjedel af rikets område och befolkning. I 650 år hade Finnland i större eller mindre mening tillhört Sverige och var dermed införlifvadt både till språk och lagar, samt en under årens längd en befästad tillgifvenhet. Det utgjorde ett värn mot den mäktiga grannen i öster så väl genom sitt läge som genom folkets trohet och tapperhet, och Sverige kan icke nog beklaga detta dryga offer åt den egensinniga Gustaf Adolphs förstånd.<sup>300</sup>

---

<sup>296</sup> Författarlös (1882), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Noponen (1922), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1996).

<sup>297</sup> Nordmann (1942), Hornborg (1952), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958).

<sup>298</sup> Nordmann (1892), Vest (1906), Wichmann (1908), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958).

<sup>299</sup> Wiberg (1867), (1870), Ekelund (1868), Pettersson (1871), Odhner (1875), (1919), Segerstedt (1881), Larsson (1898), (1922), Bergström (1898), Rydfors (1908), (1931), Rosenborg (1920), Grimberg (1911), (1923), (1935), Brandell (1921), Selander (1924), (1925), Greiff (1935), Morén (1937), Hultman (1957), Hildingson (1969), (2003), Westin Pederby (1982), Torbacke (1981), Eklund 2 (1983), 6 (1971), Ivansson & Tordai (2003), Körner & Lagheim (2003), Horisont (2002), Öhman (2001), Nilsson (2004), Andersson & Ivansson (2009).

<sup>300</sup> Ekelund (1868) s. 161.

[...]Det var den hårdaste fred Sverige någonsin slutit. Det kära finska broderfolket, som under 600 år troget stått vid vår sida, delat våra faror och vår ära, hade ryssarne nu genom svek och våld lyckats frånrjcka oss.<sup>301</sup>

[...]I många svenskars ögon vad denna fred den största olycka, som drabbat vårt land, och man betraktade den som en skam och vanära.<sup>302</sup>

[...]Detta är den hårdaste freden i vår historia. Sverige och Finland hade varit ett sammanhållet rike sedan medeltiden. Förlusten av Finland innebar att Sverige blev av med över en tredjedel av landets yta och en miljon invånare. Det innebar också att västra och södra Sverige fick ökad betydelse eftersom Stockholm inte längre var rikets mitt.<sup>303</sup>

Även om den beskrivna kontexten runt händelsen varierat och även minskat över tid är berättelsen om den hårda förlusten konstant under hela perioden. Resultatet visar på en stor likhet mellan svenska grundskole- och gymnasie-läroböcker i historia då även Virtas gymnasieläroboksstudie visar att det finns en tydlig reproduktion i svenska läroböcker rörande just berättelsen om den dyrköpta freden. Berättelsen reproduceras, trots att den omkringliggande kontexten prioriterats bort. Det meningsskapande narrativet är i vissa fall borta och den dyrköpta freden blir ibland svårbegriplig.<sup>304</sup>

Flera svenska läroböcker beskriver också att de 600-åriga banden mellan Sverige och Finland upplöstes i och med freden i Fredrikshamn.<sup>305</sup> Ett sådant nationalistiskt-ideologiskt historiebruk bottenar i en historiekultur som rör förlust och orättvisa i den territoriella förlusten till Ryssland. Att det är det territoriella förlusten och stormaktstidens geografiska storhet som står i fokus i de svenska historieläroböckerna illustreras även av hur stort utrymme den fysiska geografin har i beskrivningar av Fredrikshamnsfreden. De geografiska gränsdragningarna beskrivs i svenska läroböcker antingen

---

<sup>301</sup> Bergström (1898) s. 148.

<sup>302</sup> Kahnberg, Lindeberg & Hemmel (1952) s. 186.

<sup>303</sup> Almgren, Tallerud, Thorbjörnsson & Tillman (2005) s. 283-283.

<sup>304</sup> Virta (2012) s. 68.

<sup>305</sup> Ekelund (1868), Odhner (1870), (1875), (1891), (1919), Hägerman (1875), Kastman & Brunius (1877), Segerstedt (1881), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Grimberg (1911), (1923), (1935), Brandell (1921), Selander (1924), (1925), Morén (1937), Hultman (1957), Rudvall (1965), Almgren (2005), Andersson & Ivansson (2009).

genom att Åland tillföll Finland eller att både Åland och delar av Västerbotten tillföll Finland.<sup>306</sup> Den territoriella förlusten betonas i svenska läroböcker, ett resultat som visar likheter med Similäs studie av svenska, finska och finlandssvenska läroböcker från 1950-talet, där rikssvenska läroböckers betoning på förlusten av Åland lyfts fram i resultatet.<sup>307</sup> Att svenskpråkiga Åland tillföll Finland/Ryssland tas upp genomgående och kan därigenom tolkas vara det mest förvånande för de svenska läroboksförfattarna.

En förklaring kan vara att Åland inte sågs som en del av östra rikshalvan som i huvudsak var finskspråkig under den gemensamma tiden. Åland, som var svenskspråkigt sågs snarare som en bro mellan rikshalvorna.<sup>308</sup> Att freden placerade Sverige geografiskt närmare ryskt territorium uttrycks också i en av de äldre svenska läroböckerna.<sup>309</sup> Rysslands närhet ges inte utrymme i de yngre i läroböckerna och kan förklaras med Finlands självständighet 1917, vilket placerade Finland mellan Sverige och Ryssland.

Vid finlandssvenska läroböckers beskrivning av de nya gränserna från freden i Fredrikshamn står ibland att Åland förblev finländskt,<sup>310</sup> och att delar av Västerbotten tillföll Finland.<sup>311</sup> Här finns en markering genom det

---

<sup>306</sup> Ekelund (1868), Söderström (1870), Wiberg (1870), Odhner (1870), (1875), (1891), (1919), Pettersson (1871), Kastman & Brunius (1877), Segerstedt (1881), Wendell (1884), Höjer (1885), (1897), Larsson (1898), (1922), Bergström (1898), Liljeholm & Gardell (1898), (1899), Berg (1904), Rydfors (1908), (1931), Grimberg (1911), (1923), (1935), Rosenberg (1920), Brandell (1921), Selander (1924), (1925), Greiff (1935), Morén (1937), Kahnberg II (1952), Wirsén (1955), (1960), Hultman (1957) Rudvall (1965), Hildingson (1969), Dahlgren (1975), Westin Pederby (1982), Öhman (1989), Horisont (2002), Nilsson (2004), Almgren (2005), Andersson & Ivansson (2009).

<sup>307</sup> Similä (2002) s. 109.

<sup>308</sup> Holmén (2015) s.198. Vid fredsförhandlingarna argumenterade svenskarna utifrån att de betraktade Åland som ett traditionellt svenskt landskap, medan Finland menade att svenska diplomater ville ha ögruppen utifrån militärstrategiska orsaker (Nordman (1986) s. 139-158).

<sup>309</sup> Ekelund (1868).

<sup>310</sup> Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Nordmann (1920), (1942), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979).

<sup>311</sup> Melander (1871), (1876), Koskinen (1873), Wichmann (1908), Ottelin (1950), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958).

textmässiga valet av ordet *förblev*, vilket antyder att Åland alltid varit del av det finländska området.

### **Guldålder, frigörelse och nedgång: slutsatser**

I kapitlet har läroböckernas tolkningar av det 650 åriga gemensamma förflutna studerats, med fokus på de tre forskningsfrågorna: hur föreställda gemenskaper uttrycks, hur historiebruk uttrycks och kopplas till föreställda gemenskaper, samt hur, när och varför påtagliga förändringar sker i läroböcker. Den specifika historiska perioden är extra intressant eftersom läroböckerna, i linje med nationell historieskrivning, ska presentera en nationell historia baserad på samma gemensamma förflutna.

Studiens läroböcker visar på användning av olika historiebruk i texterna om den gemensamma tiden. De skillnader kontexterna uppvisar finns särskilt runt kungavalet 1362, lidandet under stormaktstidens ryska krig, Klubbekriget och delar av Anjalaförbundet, samt mängden stoff runt 1808 – 1809. Båda ländernas historielärobokskontexter lyfter fram en guldåldersberättelse under stormaktstiden och det finns tydliga likheter i hur kungar och politisk historia dominerar i båda kontexterna, där stormaktstiden beskrivs som något storslaget och politiskt viktigt.

Svenska läroböcker betonar genomgående storheten, äran och kungarna, vilket tydliggör stormaktstiden som guldåldern i svensk historia. I finlandssvenska läroböcker benämns den gemensamma tiden 'den svenska tiden' och svenskheten är hela tiden närvarande i beskrivningarna. Det etniskt finlandssvenska är oftast överordnat det nationellt finländska och ett existentiellt historiebruk dominerar även om inslag av nationellt-ideologiskt historiebruk förekommer.

Den stora skillnaden i de två kontexternas beskrivning av händelserna åren 1808 – 1809 är tyngdpunkten på detaljer, alternativt sökande efter en orsak eller syndabock. 1800-talets läroböcker liknar varandra mer mellan kontexterna rörande krigsutbrottet, kriget i sig och runan över den gemensamma tiden. I början av 1900-talet börjar läroböckerna skilja sig åt mer. De svenska läroböckerna berättar om 'Finska kriget'.<sup>312</sup> Att kriget 1808 – 1809 ges allt mindre utrymme i läroböckerna kan bero på att händelsen i sig blir mindre viktig i den nationella berättelserna, men också på att

---

<sup>312</sup> 'Finska kriget' är en benämning som enligt SIL-rapporten är ett absurt namnval ur ett finländskt perspektiv SIL (1987) s. 19.

läroplanerna får allt mindre nationellt fokus. Enligt Ljunggren sker en förändring i Sverige i och med Lgr 62 då det nationella blev allt mer frånvarande och fokus istället landade på internationella perspektiv, tolerans och respekt för olikhet.<sup>313</sup> Det kan förklara att händelserna 1809 tar allt mindre plats i läroböckerna över tid.

I kapitlet studeras historiska händelser genom historiebok och resultatet visar att flera olika gemenskaper påbjuds. Finlandssvenska läroböcker påbjuder en nationell gemenskap i beskrivningar av kungavalet 1362. Den nationella gemenskapen stärks ytterligare runt 1950 då händelsen även tas in i läroböcker i samhällslära i syfte att berätta om en lång kontinuerlig demokrati i Finland. Finlandssvenska läroböcker påbjuder också nationell och svensk-etnisk gemenskap då de lyfter den moraliska aspekten av underkastelse till övermakten, vilken representeras av såväl den svenska lagen och ordningen samtidigt som berättelsen är nationell.

Svenska läroböcker påbjuder oftast en nationell gemenskap, bland annat genom icke-bruk av östra rikshalvan, men främst genom berättelsen av stormaktstiden. Stormaktstiden är ett tydligt exempel av påbjuden nationell gemenskap i svenska läroböcker, vilket synliggörs på flera sätt. Bland annat genom betoning på kriget, arméns styrka och kungarnas makt, men också på den starka nationella projicering som ignorerar östra rikshalvan, samt svårigheten att berätta om baksidan av att vara en stormakt. Även om vissa baksidor tas upp efter 1960, görs det inom dagens svenska gränser, och återigen icke-brukas östra rikshalvan.

Vid beskrivningar av Anjalaförbundet finns både likheter och olikheter i läroböckers påbjudna gemenskap. Svenska läroböcker betonar Anjalamännens förräderi och illojalitet, medan finlandssvenska läroböcker visar förståelse för deras agerande. Båda kontexterna påbjuder nationell gemenskap, svenska läroböcker genom kontinuitet av Konungariket Sverige och finlandssvenska läroböcker genom den blivande nationen Finland. Svenska läroböcker förstärker den påbjudna nationella gemenskapen ytterligare under åren 1900 – 1920 då tonen hårdnar mot Anjalamännen på grund av assimilationspolitik,<sup>314</sup> och försämrade relationer mellan Sverige och Finland i och med Ålandskrisen.<sup>315</sup>

---

<sup>313</sup> Ljunggren (2012) s. 161.

<sup>314</sup> Elenius (2001) s. 16-17, 107-110, 134, 179-185 (2006) s. 76.

<sup>315</sup> af Forselles-Riska (1996) s. 340-354.

Perioden i helhet påbjuder delvis olika gemenskaper till läsarna. Svenska läroböcker påbjuder en stark nationell gemenskap, delvis med guldåldern i Stormakten Sverige. Finlandssvenska läroböcker påbjuder dels en nationell gemenskap av Finland, dels en språk-etnisk gemenskap av svenskt. De två påbudena ger tillsammans en finländsk nationell gemenskap med en tydlig betoning på den svenska språkgruppens existens och legitimitet i landet.

Kapitlet visar att det förflutnas händelser tolkas och presenteras genom olika perspektiv och synsätt. Såväl likheter som skillnader i läroböckernas historiebruk visar exempel på hur elever fostras in i gemenskapsbetingade förhållningssätt till det förflutna och historien. Kapitlet visar också att samtida händelser påverkar läroböckernas innehåll och tolkningar av det förflutna och samtiden.

Efter detta kapitels studie av läroboksberättelser av ett gemensamt förflutet, ska nästa kapitel fokusera på läroböckers uttryck av föreställda gemenskaper vid presentationen av tiden efter splittringen 1809.



## 8. Internationalisering: en slags återförening

I föregående kapitel studerades uttryck av föreställda gemenskaper vid läroböckernas presentation av ett gemensamt förflutet åren 1250 – 1809. Detta kapitel fokuserar på tiden efter splittringen 1809, hur föreställda gemenskaper uttrycks i läroboksberättelser om 1800-talets nationalism, 1900-talets finländska självständighet, Ålandskris, inbördeskrig och världskrig, samt de samarbeten, handelsavtal och den internationalisering som kännetecknat de senaste 70 åren.

År 1809 inleds Sveriges och Finland åtskilda historia, vilken kan lära oss om ländernas självbild och vilka föreställda gemenskaper som tilltalas och påbjuds genom beskrivningar av sin 'moderna' historia. Tidsspannet mellan det förflutna som studeras och lärobokspresentationen minskar i detta kapitel (i jämförelse med tidigare kapitel) eftersom den studerade historien är ca 1809 – 2016 och källorna, alltså läroböckerna, är författade 1866 – 2016. Det medför att det ibland är samtid som presenteras i läroböckerna, vilket kan påverka tolkningar och förändringsbenägenhet.

Kapitlet fokuserar på alla tre forskningsfrågorna: hur föreställda gemenskaper uttrycks, hur historiebruk uttrycks och kan kopplas till föreställda gemenskaper, samt hur, när och varför påtagliga förändringar sker.

År 1809 splittrades Kungariket Sverige och två nya kontexter uppkom. Finland blev ett Storfurstendöme under ryskt beskydd fram till självständigheten 1917. Sverige stod tillsammans med Norge under en unionsflagga men med skild inrikespolitik åren 1814 och 1905. Sveriges och Finlands vägar korsades åtskilliga gånger under 1900-talet och det första halvseket innehöll bland annat två världskrig, ett inbördeskrig i Finland, Finländsk självständighet, samt en kontrovers mellan Finland och Sverige om Ålandsöarna. Efterkrigstiden innebar arbetskraftsmigration från Finland till Sverige, internationella samarbeten, och medlemskap i EU och EMU, samt lagstiftade rättigheter för minoritetsgrupper. Då ovanstående händelser berättas i läroböcker konkurrerar de om utrymme med tidigare händelser, men aktualiserar andra. Samtidens behov, samt rådande historiekultur och läroplan avgör såväl läroböckers innehåll som deras inriktning och tyngdpunkt.

Perioden 1809 – 2016 är svår att rubricera, men läroböckerna lyfter ett tema av nationalism och en väg mot internationalisering, belysta av tre faser. En fas av inre uppbyggnad av inåtvändhet och nationalism, en fas av

samarbeten med brödraskap mellan Sverige och Finland, och slutligen en internationaliseringsfas av samarbeten mellan flera länder. Utifrån Smiths mytmotiv kan de två sista stegen tolkas som ett slags återföreningsmotiv,<sup>1</sup> genom nordiska och europeiska samarbeten.

## **Inre fokus skapar icke-bruk åren 1809 – 1916**

När tiden före 1809 presenteras i läroböckerna, tvingas författarna att på ett eller annat sätt förhålla sig till den andra rikshalvan. I beskrivningarna av de nya enheterna Sverige och Storfurstendömet Finland efter 1809 landar läroböckerna i en mer inomnationell historieskrivning med icke-bruk av grannlandet. Det finns ett tydligt fokus på 1800-talets inre angelägenheter och inre uppbyggnad efter den gemensamma tiden. Det gamla broderlandet beskrivs perifert medan det egna områdets inre angelägenheter blir centralt.

Det finns under hela perioden ett något större intresse för 1800-talets Sverige i finlandssvenska läroböcker, än för 1800-talets Finland i svenska. Denna skillnad kan ha sin grund i identifikationen som svensk i Finland. Den ryska tiden påverkade Finland genom förryskning och en tilltagande konflikt mellan svensk- och finskspråkiga.<sup>2</sup> Detta ledde till ett behov att hävda det svenska inslaget i Finland genom historia och samhörighet med Sverige. Den rikssvenska hållningen var att inte beskriva Finland eftersom Storfurstendömet Finland efter 1809 var en del av Ryssland, den gamla fienden, vilket kan ha påverkat intresset för Finland i Sverige.<sup>3</sup>

De finländska inslagen i de svenska läroböckerna rör mestadels litteratur och kulturpersonligheter som kopplats till svenskhet, såsom Runeberg, Topelius och Nordenskiöld. Någon ingående beskrivning av Finlands inre politiska utveckling ägnas ingen uppmärksamhet. I de fåtal summeringar av Finlands 1800-tal som förekommer i svenska böcker beskrivs förryskning och svenskspråkiga finländare. Det ägnas dock avsevärd plats till att beskriva nationalismen och dess framväxt och funktion.

---

<sup>1</sup> Smith (1986) s. 192.

<sup>2</sup> Om språkstriderna se exempelvis: Jutikkala & Pirinen (1973) s. 125-131, Elmgren (2008) s. 156, 284-287, Huldén (2011) s. 83, Landgren (1996) s. 257-270.

<sup>3</sup> Similä (2002) s. 108-110.

## Nationalism och skandinavism som kulturyttringar i läroböcker

I finlandssvenska historieläroböcker finns tre varianter av allmänna beskrivningar av nationalism. Den första är kopplat till Napoleons krig i Europa och Wienkongressen,<sup>4</sup> den andra berättar om Fichtes tal till nationen<sup>5</sup> och den tredje beskriver att det var en nationalistisk tid även i Finland.<sup>6</sup> Övriga kopplingar till nationalism beskrivs via självständighetssträvande, språkstrider, fennomani och svekomani.

Svenska historieläroböcker beskriver nationalism genom olika ingångar till ämnet. Dels definieras begreppet och dels beskrivs orsakerna till nationalism. Det finns två skilda definitioner av nationalism i svenska historieläroböcker, att nationalism är en känsla av stolthet, en unikhet och tanken om att 'vi' är de bästa,<sup>7</sup> samt att nationalism är ett slags nationellt strävande.<sup>8</sup> Båda definitionerna visar på en föreställning om en nationell särart som bör uppmärksammas och bevaras. Det finns också beskrivningar av hur nationalismen uppkom under Napoleonkrigen.<sup>9</sup> En del läroböcker skriver att dessa krig ledde till att nationalandan eller fosterlandskänslan väcktes.<sup>10</sup> Att beskriva nationalandan som att den väcktes istället för att den exempelvis växte fram, kan tolkas som ett uttryck för en metodologisk nationalism, vilken utgår från att nationen är något naturligt,<sup>11</sup> som bara legat där och väntat på att bli väckt. En mer konstruktivistisk syn på nationalism där nationen betraktas som en konstruktion för att organisera

---

<sup>4</sup> Soininen & Noponen II (1922), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979).

<sup>5</sup> Lindeqvist (1946).

<sup>6</sup> Ottelin (1954), Ottelin & von Koskull (1958).

<sup>7</sup> Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1981), Öhman (1989), Ivansson & Tordai (2003), Almgren (2005), Lindholm (2016).

<sup>8</sup> Larsson (1922), Selander II (1924), Rydfors (1931), Wirsén (1960), Hildingson (1969), (2003), Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1981), (1982), Öhman (1989), (2001), Horisont 8 (2002), Ivansson & Tordai (2003), Molund (2011), Lindholm (2016).

<sup>9</sup> Wendell (1884), Selander II (1925), Hildingson (1969), (2003), Lagheim & Spaak (1981), Horisont 8 (2002), Ivansson & Tordai (2003), Nilsson (2004), Almgren (2005).

<sup>10</sup> Selander (1924), Wirsén (1955), (1960), Hildingson (1969), (2003), Lagheim & Spaak (1981), Horisont 8 (2002), Almgren (2005).

<sup>11</sup> Wimmer & Glick-Schiller (2002) s. 301-334.

ett specifikt territorium och gör uttryck som att väcka en nationalkänsla orimliga. Reproduktionen av begreppet 'väcktes' i samband med nationalanda har skett en bit in på 2000-talet och den finns både i omarbetade upplagor och i nya läroböcker.

Det är inte bara nationalism i nationell form som beskrivs i läroböckerna, även lokala och regionala varianter av nationella yttringar finns. En specifik nordisk nationalism är Skandinavismen, föreställningen om ett enat Norden baserat på folk, kultur och historia. Skandinavismen knyts till nationalism i flera svenska läroböcker.<sup>12</sup> Kulturyttringar kopplade till skandinavismen beskrivs vara Götiska förbundet, samt individer som Esaias Tegner, Erik Gustav Geijer, Per Henrik Ling, Olof Rudbäck (och Atlantikan), samt Arthur Hazelius (och Skansen).<sup>13</sup>

I äldre svenska läroböcker citeras ofta en strof ur dikten Svea, att "[...]inom Sveriges gränser ta Finland åter".<sup>14</sup> Detta citat försvinner under andra halvan av 1930-talet för att endast förekomma i en bok efter det. Att citatet försvinner från att ha varit relativt vanligt förekommande kan tolkas som att tanken ansågs omodern och inaktuell. Det fanns inte längre någon önskan att återta Finland som vid tiden var en självständig stat. Det var inte längre nödvändigt att genom kulturella uttryck visa sin forna geografiska storhet efter 1940, då Sverige istället önskar betona neutralitet, fred och utveckling som nationella värden. Danielsson Malmros menar att från 1930-talet låg läroböckernas fokus på neutralitet och nordiskt samarbete och det ansågs att det var orsakerna till att Sverige lyckats hålla sig utanför första världskriget.<sup>15</sup>

Både nationalism och skandinavism uttrycks i svenska läroböcker genom nationalistiskt-ideologiskt historiebruk vilket övergår till demokratiskt-ideologiskt historiebruk under 1930-talet. Skandinavismen skulle kunna

---

<sup>12</sup> Larsson (1922), Wirsén (1955), (1960), Hildingson (1969), (2003), Körner & Lagheim (2003), Nilsson (2004).

<sup>13</sup> Wiberg (1870), Hägerman (1875), Wendell (1884), Höjer (1885), (1897), Odhner (1891), (1919), Larsson (1898), (1922), Bergström (1898), Rydfors (1908), (1931), Grimberg (1911), (1923), (1935), Rosenborg (1920), Brandell (1921), Morén (1937), Wirsén (1955), (1960), Hultman (1957), Rudvall (1965), Dahlgren (1975), Almgren (2005).

<sup>14</sup> Hägerman (1875), Larsson (1898), (1922), Rosenborg (1920), Brandell (1921), Grimberg (1923), (1935), Morén (1937), Rudvall (1965).

<sup>15</sup> Danielson Malmros (2012) s. 127-129.

betraktas som en vidgad nordisk-skandinavisk nationalism. Även finlands-svenska historieläroböcker beskriver skandinavismen och tar bland annat upp Götiska förbundet, Fosterlandets vänner och Tegner.<sup>16</sup> Finlands-svenska historieläroböcker tar upp skandinavism som ett nationalistiskt kulturuttryck, trots att Finland som nation och finnarna som etnicitet ofta undantogs Skandinavien på grund av finska språket. Därigenom kan det tolkas som ett finlandssvenskt uttryck för etnisk gemenskap med Sverige och övriga Skandinavien.

### **Bruk av nationalskaldar och nationalhjältar i läroböcker**

I den finlandssvenska kontexten berättas ofta om författarna Johan Ludvig Runeberg,<sup>17</sup> Zacharias Topelius<sup>18</sup> och Elias Lönnrot och hans bok Kalevala.<sup>19</sup> Detta är i äldre läroböcker uttryck för antingen existentiellt eller nationalistiskt-ideologiskt historiebruk beroende på om författaren var svekoman eller fennoman. Runeberg och Topelius blir representanter för det nationellt finländska och delvis det svekomanska eftersom de skrev på svenska, medan Lönnrots finska runor i Kalevala blir representanter för det nationellt finländska och det etniskt finska. Denna balansakt mellan vad som betonar det nationellt finländska, det etniskt finska eller det etniskt

---

<sup>16</sup> Melander (1871), Nordmann (1905), (1920), (1928), (1942), Ottelin (1950), (1960), (1964), Malmberg (1953), Castrén m.fl. (1979).

<sup>17</sup> Koskinen (1873), Hallstén (1874), Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996), Kyllijoki m.fl. (2011).

<sup>18</sup> Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), Kyllijoki (2011).

<sup>19</sup> Koskinen (1873), Hallstén (1874), Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996). Kalevala anses berätta Finlands äldre historia samt samla runor och sånger från fornfinnarnas historia.

svenska kan iakttagas i otaliga finlandssvenska läroböcker. Bo Lönnqvist skriver att det:

[...]särpräglade i den finlandssvenska situationen ligger i spänningen mellan det nationella, finska och det etniska, finlandssvenska.<sup>20</sup>

Lönnqvist menar vidare att denna position ger spelrum för en etnisk självbild fastän den lever upp till nationalstatens Finlands normer. Den ger också en kluven roll menar Lönnqvist, då den finlandssvenska moraliska uppgiften blir att ständigt balansera mellan att uttrycka en nationell karaktär och medvetenhet samtidigt som medvetenheten om en finlandssvensk särart ska uttryckas,<sup>21</sup> vilket blir tydligt vid läroböckers presentation av bland annat svenskspråkiga nationalskalder.

Andra personer kopplade till nationalismen i Finland tas också upp, såsom Johan Vilhelm Snellman<sup>22</sup> där några läroböcker även beskriver att det är Snellman som anses 'väcka' finnarna.<sup>23</sup> Att finnarna blir väckta är även här ett exempel på ett metodologiskt nationalistiskt synsätt då väckelsen handlade om att nationalandan väcktes i finnarna.<sup>24</sup> Nationalandan och nationalitetsidén kopplas också till Snellman.<sup>25</sup> Även Henrik Gabriel Porthan tas upp och flera läroböcker beskriver Porthan som det

---

<sup>20</sup> Åström, Lönnqvist, Lindqvist (2001) s. 20.

<sup>21</sup> Åström, Lönnqvist, Lindqvist (2001) s. 20.

<sup>22</sup> Koskinen (1873), Hallstén (1874), Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Ottelin (1950), (1954), (1960), (1964), Malmberg (1953), Ottelin von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996) Snellman var tidig fennoman och den som drev igenom språkförordningen från 1863 där finska även skulle få användas vid myndighetskontakt i Finland.

<sup>23</sup> Hornborg (1952), Castrén m.fl. (1996).

<sup>24</sup> Wimmer & Glick-Schiller (2002) s. 301–334.

<sup>25</sup> Schybergson (1939), Nordmann (1942), Ottelin (1950), (1960), (1964), Hornborg (1952), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979).

nationella Finlands fader.<sup>26</sup> Snellman och Porthans betydelse för Finland som nation är tydlig i den finländska kontexten och de beskrivs där ur nationalistiskt-ideologiskt historiebruksperspektiv.

Adolf Erik Nordenskiöld, som under 1800-talet var en framstående upptäcktsresande och bland annat upptäckte Nordostpassagen, nämns också i flera läroböcker. Nordenskiöld som växte upp i Finland tvingades fly på grund av sin frispråkighet mot Ryssland och kom till Sverige som 25-åring. Finlandssvenska läroböcker beskriver Nordenskiöld som finländare, vår landsman eller född i Finland.<sup>27</sup> I Sverige beskrivs han i huvudsak som svensk, ibland med vikingablod eller med germansk äventyrlust, endast få böcker talar om honom som finländsk vetenskapsman i svensk tjänst.<sup>28</sup> Nordenskiöld kan därmed stå symbol för ett nationalistiskt-ideologiskt historiebruk i Sverige och en kombination av nationalistiskt-ideologiskt och existentiellt historiebruk i finlandssvenska läroböcker.

Similä skriver att svenska och finländska läroböcker skiljer sig åt bland annat i sitt persongalleri.<sup>29</sup> Det kan delvis bekräftas i denna studie, men

---

<sup>26</sup> Melander (1871), (1876), Koskinen (1873), Nordmann (1905), (1920), (1928), (1942), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958). Porthan skrev den första nationella finländska historien vilken lyfte fram det finländska folket och Snellman etablerade det finska språket och argumenterade det som grund för Finländsk självständighet.

<sup>27</sup> Lindeqvist (1946), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1996).

<sup>28</sup> Svensk: Grimberg (1923), (1935), Eklund 6 (1971). Finländsk: Wirsén (1955), (1960).

<sup>29</sup> Similä (2011) s. 101.

också motsägas. Ett exempel på samma persongalleri är att båda lärobokskontexterna tar upp Runeberg<sup>30</sup> och Topelius<sup>31</sup>, vilket lyfter frågan om nation, språk och etnicitet i båda länderna. Svenska läroböcker beskriver dem ofta som finnar eller finländare men betonar att de skrev på svenska.

Finlandssvenska läroböcker berättar även om språkstrider och konflikten mellan svenskt och finskt, om hur svenskan historiskt var ämbetspråk och att finskan var undertryckt.<sup>32</sup> De berättar om 1800-talets förryskning, om fosterlandskänsla, om svekomani och försvenskning och hur förfinskningen

---

<sup>30</sup> *Svenska läroböcker*: Wendell (1884), Höjer (1885), (1897) Odhner (1891), (1919), Larsson (1898), (1922), Brandell (1921), Bergström (1935), Grimberg (1911), (1923), (1935), Wirsén (1955), (1960), Rudvall (1965), Lagnert (1965) Eklund 6 (1971), (1983), Hildingson (1969), Lagheim & Spaak (1982), Öhman (1989), Horisont 8 (2002), Bäckman (1875), Erslev (1880), (1890), Almqvist (1909), Lundborg (1911), Holmén m.fl. (1922), Nordin II (1924), Berg (1937). *Finlandssvenska läroböcker*: Koskinen (1873), Hallstén (1874), Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996), Kyllijoki m.fl. (2011).

<sup>31</sup> *Svenska läroböcker*: Rosenberg (1920), Larsson (1922), Brandell (1921), Rydfors (1931), Bergström (1935), Grimberg (1911), (1923), (1935), Bäckman (1875), Erslev (1890), Lundborg (1911), Holmén m.fl. (1922), Nordin II (1924). *Finlandssvenska läroböcker*: Melander (1876), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Magnusson (1897), Vest (1906), Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), Kyllijoki (2011).

<sup>32</sup> *Språkstrider*: Wichmann (1908), Soininen & Nojonen II (1912), (1922), Ottelin (1926), Nordmann (1942), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1996). *Svenskan som ämbetspråk och finskan undertryckt*: Hallstén (1874), Melander (1876), Ottelin (1950), (1960), (1964), Castrén m.fl. (1979), (1990), Kyllijoki m.fl. (2010).

gav plats åt finska språket.<sup>33</sup> Finlandssvenska läroböcker pendlar mellan att lyfta fram finskan eller svenskan, beroende på om Finland ställs mot Ryssland eller om finskan och svenskan ställs mot varandra. Svenska historieläroböcker beskriver språkstridernas koppling till förryskningen och den efterkommande nationalkänslan och självständighetssträvan.<sup>34</sup> Några läroböcker summerar rysktiden i Finland och konstaterar att Finland går mot självständighet.<sup>35</sup>

## Brödrskap i läroböcker 1917 – 1945

I början av 1900-talet ökar interaktionen mellan Sverige och Finland då länderna får nya gemensamma historiska händelser att hantera och förhålla sig till. Läroböckerna visar på ett ökat svenskt intresse för grannlandet i och med Finlands självständighet och ett brödrskap börjar sakta skönjas under tiden för inbördeskriget. Fram till andra världskriget var brödrskapet från svensk sida nära förankrat med finlandssvenskarna i Finland, men i och med andra världskriget lyfts brödrskapet till hela Finland, oavsett språkgrupp. Att Sovjet var fienden under andra världskriget blir också symboliskt utifrån 1808 – 1809 års krig då broderlandet Finland blev skilt från övriga Sverige. I den finlandssvenska lärobokskontexten är brödrskapet konstant riktat mot (riks)svenskarna.

---

<sup>33</sup> *Förryskning*: Wichmann (1908), Nordmann (1920), (1942), Ottelin (1926), Schybergson (1939), Lindeqvist (1946), Estlander (1951), Hornborg (1952), Castrén m.fl. (1979). *Fosterlandskänsla*: Koskinen (1873), Hallstén (1874), Magnusson (1897), Wichmann (1908), Soininen & Noponen II (1912), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), von Koskull (1961), Castrén m.fl. (1979), (1981), (1990), (1996). *Svekomani och försvenskning*: Wichmann (1908), Soininen & Noponen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1964), Nordmann (1942), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979), (1996). *Förfinskning och finska språket*: Hallstén (1874), Wichmann (1908), Soininen & Noponen II (1912), (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Nordmann (1942), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1981), (1990), (1996).

<sup>34</sup> Morén (1937), Wirsén (1955), Hildingson (1969), (2003), Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Horisont 8 (2002), Körner & Lagheim (2003).

<sup>35</sup> Morén (1937), Wirsén (1960), Hildingson (1969), Körner & Lagheim (2003), Andersson & Ivansson (2009).

## Självständigheten genom olika grad av finländskt aktörskap

Finlands självständighet presenteras på olika sätt i de två historielärobokskontexterna. Det som särskiljer dem åt är graden av aktivitet från Finlands sida.<sup>36</sup> Lärobokens beskrivningar av hur självständigheten genomfördes och finländarnas tillskrivna aktivitet i processen, speglar dess perspektiv på händelsen och i det här fallet självständigheten. En linje i svenska läroböcker är att den var ett led i att Lenin eller att den ryska ledningen godkände självständighet för tidigare ryska områden vid revolutionen i Ryssland,<sup>37</sup> en linje som sätter finländarna i en låg grad av aktivitet i sin självständighet. Enligt den andra linjen var Finlands självständighet en del av en implicit plan som byggde på att Ryssland skulle förlora första världskriget och att Finland därigenom skulle vinna självständighet,<sup>38</sup> vilket framställs som en genomtänkt plan, men som inte krävde så stor aktivitet från finländarna. Den tredje linjen beskriver att Finland såg sin chans vid ryska revolutionen, eller att de kunnat frigöra sig i samband med dessa inre oroligheter i Ryssland.<sup>39</sup> Linjen antyder en aktivitet, även om den inte var planlagd utan snarare impulsiv. Övriga citat är mer konstaterande och visar på ett inaktivt Finland.<sup>40</sup> Dessa svenska läroboksberättelser visar en inaktiv roll från finländskt håll. Sveriges läroböcker beskriver generellt sett självständigheten som något som 'händer' Finland, inte något som Finland själva möjliggör.

---

<sup>36</sup> Fairclough (1992) s. 177-199, Machin & Mayr (2012) s. 104-105. Innebörden av transitivitet presenteras i metod under rubrik Kritisk diskursanalys (CDA), men här kan kort sägas ha det har att göra med hur subjekt och objekt framställs i texten. Vem som är aktör och vem som är passiv och om handlingen är positiv eller negativ ur aktörspektivet.

<sup>37</sup> Hildingson (1969), Nilsson (2004), Molund (2011).

<sup>38</sup> Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Horisont 8 (2002).

<sup>39</sup> Grimberg (1911), (1923), Rüdvall (1965), Öhman (1989), Horisont 8 (2002), Körner (2003), Hildingson (2003), Almgren (2005).

<sup>40</sup> *Finland blir självständigt, nämnt tillsammans med andra länder:* (Larsson (1922), Selander II (1924), Selander III (1925), Rydfors (1931), Greiff (1935), Morén (1937), Torbacke m.fl (1981), Andersson & Ivansson (2003), Körner & Lagheim (2003), Horisont (2004), Nilsson (2004), Molund (2011), Lindholm (2016). *Självständigheten kopplas till Versaillesfreden:* (Rosenborg (1920), Hildingson (1969), (2003), Öhman (2001), Körner & Lagheim (2003), Ivansson & Tordai (2003), Nilsson (2004). *Finlands självständighet var en del av Wilson-planen, om en buffertzonen mot kommunismen:* Torbacke m.fl. (1981), Almgren (2005).

Graden av inaktivitet, kan också ha sin förklaring i ett (positivt) demokratiskt tillvägagångssätt och en kontrastering av de aktiva (negativa) berättelserna om inbördeskriget.

I finlandssvenska historieläroböcker beskrivs Finlands självständighet mer enhetligt och följer två linjer. Det ena är, liksom i en av de svenska linjerna, att Finland blir eller blev självständigt.<sup>41</sup> Men till skillnad från svenska läroböcker finns detta synsätt främst i de böcker som beskriver den allmänna historien och första världskriget i stort, alltså de som inte specifikt fokuserar på Finlands historia. Fokus ligger alltså utanför Finlands gränser och därför blir också beskrivningarna en generaliserad följd av Versaillesfreden och krigsslutet. I de läroböcker som omfattar Finlands historia är mönstret mer aktivt,<sup>42</sup> och där finns en högre grad av aktivitet och agerande från Finlands folk och berättelserna är även mer detaljrika.

[...]Så kom tsardömetts sammanbrott 1917. Det omöjliga hade blivit möjligt. Den nya senaten kunde nu småningom ta steget fullt ut och den 6 december utfärdas Finlands självständighetsförklaring. Det var den största dagen i Finlands historia. [...] Allmogon hade sedan hedenhös haft en vidsträckt självstyrelse, som visserligen senare förfallit, men som återupplivades på 1860- och 70-talen. Redan under den svenska tiden hade talrika finländare deltagit i riksdagsarbetet och rikets styrelse, t.o.m. på de högsta poster.<sup>43</sup>

I ovanstående citat syns senatens agerande, men också hur historien brukas för att ge legitimitet åt självstyrelsen i det samtida självständiga Finland. Att Finlands självständighet beskrevs i mer aktiva ordalag i den finlandssvenska kontexten än i den svenska, tyder på att aktivitetsgraden i en självständighetsförklaring är viktig för den nationella identiteten. Att finländarna och Finland agerar och inte bara inaktivt blir självständiga är en viktig markering av självständighetssträvan, autonomi och även demokrati. Det ideologiska historiebruket runt händelsen är såväl nationalistiskt som demokratiskt och visar på en fredlig lösning för frigörandet från Ryssland

---

<sup>41</sup> Nordmann (1942), Lindeqvist (1946), Malmberg & von Koskull (1958), von Koskull (1961), (1968), Cavonius & Mickwitz (1964).

<sup>42</sup> Nordmann (1920), (1942), Soinen & Nojonen II (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1964), Estlander (1951), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén (1979), (1996), (1997).

<sup>43</sup> Ottelin (1950) s. 233-234.

och skapandet av en självständig demokratisk nationalstat. En demokratisk och civiliserad tolkning är extra viktigt på grund av det kommande inbördeskriget.

### **Vita och röda perspektiv i historiebruket runt inbördeskriget**

Inbördeskriget i Finland, som utspelades sig mellan de röda och de vita vintern och våren 1918, är en händelse som är såväl känslig som närvarande under hela den finländska 1900-talshistorien. Hur händelsen har brukats i finlandssvenska läroböcker är intressant såväl ur ett klass-, språkpolitiskt- och vinnar-/förlorarperspektiv, eftersom inbördeskriget involverade delar av alla dessa. I svenska läroböcker lyfts också en allmän svensk syn på finländarnas och finnarnas grad av civilisation.

I ett inbördeskrig är egentligen alla förlorare, trots det pekas ofta en grupp ut som vinnare. I Finlands inbördeskrig vann vita sidan, representerade av senaten och det etablerade Finland, medan den röda sidan, representerad av arbetare och allmoge, förlorade.<sup>44</sup> Vid krigsslutet togs många fångar som placerades i fångläger under mycket dåliga förhållanden. Flera tusen röda dog i dessa fångläger på grund av svält och sjukdomar.<sup>45</sup> Inbördeskriget rev upp djupa sår hos den finländska befolkningen och historieskrivningen runt kriget har varit känslig och omdebatterad.

Inbördeskriget tas upp i de flesta finlandssvenska historieläroböcker som är författade efter 1918.<sup>46</sup> Finlandssvenska läroböcker varierar mellan korta konstateranden och mer ingående beskrivningar av händelsen. Två linjer är tydliga, en som visar båda perspektiven av vita och röda och en linje som tar en mer vit hållning. I de läroböcker där båda sidorna beskrivs kommenteras hur såväl vita som röda visade tapperhet, att kriget var

---

<sup>44</sup> Mycket generaliserat kan också sägas att många av de finskspråkiga tillhörde de röda, medan många svenskspråkiga tillhörde de vita. Detta gör att kriget dessutom får en språketnisk dimension mellan svenskt och finskt i Finland.

<sup>45</sup> Ahonen (2012b) s. 27-35.

<sup>46</sup> Nordmann (1920), (1928), (1942), Soininen & Noponen II (1922), Ottelin (1926), (1950), (1954), (1960), (1964), Schybergson (1939), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979), (1996), (1997).

kulmen på en klasskamp och läroböckerna berättar också om bakgrunden till kriget och visar bilder från fånglägren.<sup>47</sup>

[...]Socialister och borgare var eniga om att Finlands skulle vara självständigt, men de var bittert oeniga om hur det självständiga Finland skulle vara beskaffat. [...]Frihetskriget blev ett inbördeskrig. Det utkämpades med stor tapperhet på båda sidor, men också med den hårdhet och förbittring som kännetecknar alla inbördeskrig. De vita segrade tack vare bättre ledning och organisation, segern påskyndades av en tysk hjälpstyrka.<sup>48</sup>

Citatet ovan visar på tapperhet och oenighet i sak, men ingen sida ges mer skuld än den andra. Jörgen Mattlar har studerat inbördeskriget i finsk- och svenskspråkiga läroböcker i Finland författade åren 1960 – 2011. Han menar att det finska och finlandssvenska narrativet om kriget är likvärdigt, men att det ändå finns skillnader i uttrycket. Finskspråkiga läroböcker använder fler kraftfulla uttryck om kriget, och de använder också bilder av arkebuseringar och kvinnliga rödgardister, något som inte förekommer i finlandssvenska läroböcker.<sup>49</sup>

Denna studies andra finlandssvenska linje redogör i huvudsak för de vitas perspektiv.<sup>50</sup> Läroböckerna slår ibland samman socialism och våld,<sup>51</sup> och en av läroböckerna beskriver de röda bland annat som löst folk.

[...]De upproriska socialisterna kallades ”de röda” och de sökte med tillhjälp av de ryska trupperna i landet tillvälla sig makten och förfoga över all egendom. Så blev det ett fruktansvärt inbördeskrig som rasade i fyra månader, under vilka talrika mord begingos och förbittrade strider utkämpades. [...] På de rödas sida stodo fabriksarbetare, daglönare, löst folk och ryska soldater, medan ”de vitas” trupper under befäl av general Gustav Mannerheim bestod av borgare, tjänstemän, bönder, studenter och äldre skolgossar.<sup>52</sup>

---

<sup>47</sup> Ottelin (1950), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979), (1997).

<sup>48</sup> Ottelin & von Koskull (1958) s. 183-184.

<sup>49</sup> Mattlar (2017) s. 186-188.

<sup>50</sup> Nordmann (1920), (1942), Soinen & Noponen II (1922), Ottelin (1926), (1954), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958).

<sup>51</sup> Ottelin (1954), Malmberg & von Koskull (1958).

<sup>52</sup> Nordmann (1942) s. 109-110.

Citatet illustrerar att det var ett rött uppror och att de bar skulden till kriget. Kopplingen mellan röda som löst folk, och vita med generaler och bildade människor markerar också vem författaren ansåg hade rätten på sin sida. Läroboken ovan är från 1942 och därför inte direkt komparerbar med Mattlars resultat som studerat läroböcker från 1960 och framåt. Dock skriver Mattlar att de finskspråkiga läroböckernas inramning av inbördeskriget ger ett större utrymme till arbetarrörelsen och inbördeskrigets röda sida än vad de svenskspråkiga läroböckerna gör.<sup>53</sup> Ahonen, som också studerat läroböckers beskrivningar av Finlands inbördeskrig menar, till skillnad mot Mattlar, att det finns en överrepresentation av vitt perspektiv av inbördeskriget.<sup>54</sup>

I föreliggande studie har en förändring över tid iakttagits. De första tre decenniernas finlandssvenska läroböcker beskriver inbördeskriget ur ett dominerande vitt perspektiv. Under 1950 uppkommer en parallell lärobokberättelse där även de röda ges visst utrymme i läroböckerna. Orsaker till förändringen under 1950-talet kan finnas i ett slags folklig försoning efter andra världskriget. Det kan också finnas en förklaring i den demokrati-kontext efterkrigstiden innebar, vilken även påverkade skolan mot en demokratisk utbildningskonception.<sup>55</sup>

I svenska historieläroböcker varierar berättelsen om finska inbördeskriget och flera möjliga linjer kan uttolkas. Den första linjen är korta konstateranden utan direkta ställningstaganden,<sup>56</sup> medan den andra linjen har en orsakssökande beskrivning och tar till exempel upp torparfrågan och industrialiseringen med dess sociala klyftor och orättvisor som bakgrund till inbördeskrigets utbrott.<sup>57</sup> En tredje linje visualiserar i ord och bild de rödas lidande och vitas avrättningar av de röda efter kriget,<sup>58</sup> och en fjärde

---

<sup>53</sup> Mattlar (2017) s. 186-188.

<sup>54</sup> Ahonen (2015) s. 26.

<sup>55</sup> Englund (2005) s. 268-272, 305-307, 311-316.

<sup>56</sup> Grimberg (1923), (1935), Hildingson (2003), Körner & Lagheim (2003), Horisont (2004), Almgren (2005).

<sup>57</sup> Wirsén (1955), (1960), Hildingson (1969), Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Nilsson (2004), Almgren (2005), Molund (2011).

<sup>58</sup> Larsson (1922), Hildingson (1969), Torbacke (1981), Körner & Lagheim (2003), Nilsson (2004), Almgren (2005), Molund (2011).

linje beskriver kriget som ett klasskrig.<sup>59</sup> De svenska läroböckerna intar som helhet ett rödare perspektiv än de finlandssvenska.

Men även i den svenska kontexten skrivs hårda ord om inbördeskriget, exempelvis beskriver en bok från 1922 att det fanns en oenighet efter kriget om vilka de röda egentligen var, ett arbetarparti eller "[...]en hop löst folk och förbrytare".<sup>60</sup> Trots inslag av fördömande uttryck som ovan, så lyfter de svenska läroböckerna generellt fler 'röda' röster än de finlandssvenska läroböckerna i studien. Repoussi och Tutiaux-Guillon menar att det i Sverige uppkom en lärobokstradition med fokus på arbetarklass och handelsavtal mellan ca 1930 – 1960 då socialdemokratien var stark.<sup>61</sup> Detta skulle kunna förklara det rödare perspektivet som då skulle kunna ses som solidaritet med de rödas arbetarrörelse under Finlands inbördeskrig och ett framlyftande av en socialistisk gemenskap. Dock skriver Sture Långström att hans arbetshypotes om att svenska läroboksförfattare var socialdemokratiska, falsifierades i och med att hans intervjuer visade att de istället sympatiserade med den borgerliga sidan.<sup>62</sup> I SIL-rapporten från 1987 gavs svenska läroboksförfattare ett visst beröm för att de berättade bådadas sidor i kriget och att de inte väjde för denna kontroversiella händelse.<sup>63</sup>

Historieskrivningen i Sverige runt frågan skiftar dock i detaljer både över tid och mellan samtida läroböcker. Ett exempel på detta är en svensk historielärobok från 1989 där det syns ett tydligt rött perspektiv på kriget.<sup>64</sup> Trots det saknas beskrivning av inbördeskriget i en lärobok av samma författare 2001, fastän läroböckerna beskriver samma tid.<sup>65</sup>

Finlandssvenska läroböckers beskrivningar följer något generaliserat ett existentiellt historiebruk där det tydliggörs att de vita vann och det grundat i att de vita tillhörde den lagliga regeringen och var stödda av senaten. Det var således de vita som beskrivs ha haft rätten på sin sida, och grovt generaliserat kan sägas att majoriteten av den finlandssvenska gruppen

---

<sup>59</sup> Larsson (1922), Hildingsson (1969), Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Öhman (1989), Körner & Lagheim (2003).

<sup>60</sup> Larsson (1922) s. 151.

<sup>61</sup> Repoussi & Tutiaux-Guillon (2010) s. 162.

<sup>62</sup> Långström (1997) s. 216.

<sup>63</sup> SIL (1987) s. 12-13.

<sup>64</sup> Öhman (1989) s. 234-236.

<sup>65</sup> Öhman (2001).

tillhörde den vita sidan. Samtidigt är också historiebruket nationalistiskt-ideologiskt eftersom Finland genom de vitas seger tog sina första steg som självständig stat efter 1918.

I svenska läroböcker berättas istället händelsen genom demokratiskt-ideologiskt historiebruk, där krig tydligt förkastas som företeelse och där demokrati lyfts fram som den enda rätta vägen. Dock visas solidaritet med den röda gruppen i de svenska läroböckerna.

Ett återkommande patriarkalt mönster i villkor för medborgarskap  
Ett finlandssvenskt budskap som känns igen rörande inbördeskriget och tidigare konflikter är att allmogen inte bör sätta sig upp mot etablissemangen. Samma budskap finns i läroboksberättelser vid tre olika historiska händelser, kristnandet av Finland, Klubbekriget och Finlands inbördeskrig något som diskuterats i tidigare kapitel. Även vid inbördeskriget uppmanar läroböckerna till ordning. Den röda arbetarbefolkningen förlorade mot den vita organiserade och senatstödda armén. De flesta läroböcker som uttrycker sig i termer av att inte sätta sig upp mot ordnad militär rörande Klubbekriget och inbördeskriget återfinns i studiens äldre läroböcker, det vill säga läroböcker författade före 1940. Några få är författade under 1950 och 1960-talet och de är ofta nya upplagor av äldre läroböcker. Det moraliska budskapet om att inte sätta sig upp mot ordningen är likartat fastän kristnandet, Klubbekriget och Finlands inbördeskrig är händelser tagna ur olika kontexter i olika tider. Uttryck som detta, kan vara uttryck för såväl moral som tanken om en god medborgare. Att se ojämlikhet som en förutsättning för att samhället ska fungera och utvecklas och att se social fostran som en självklarhet är förenliga med en patriarkal utbildningskonception.<sup>66</sup>

### **Olika samtidsbehov påverkar Ålandsfrågans aktualitet över tid**

I samband med självständigheten diskuterade Ålands befolkning en eventuell anslutning till Sverige istället för att tillhöra Finland, detta i första hand eftersom ögruppen var svenskspråkig. Vid en namninsamling var en stor majoritet av Ålands befolkning för anslutning till Sverige. Sverige uppmanade ålänningarnas anslutning men Finland avlog. Länderna kunde inte enas om saken utan frågan hänsköts till det nybildade Nationernas

---

<sup>66</sup> Englund (2005) s. 261-262, 305-307, 309-315.

Förbund NF, vilka beslutade att Åland skulle fortsätta höra till Finland. Ögruppen skulle få särskilda rättigheter rörande bland annat självstyre, språk och militärtjänstgöring, något Finland då redan ombesörjt.<sup>67</sup>

Ålandsfrågan behandlas olika i läroböckerna, både mellan kontexterna men också över tid, och mellan skolämnena, detta allt sedan händelsen skedde åren 1918 – 1921. Flera svenska historieläroböcker nämner Ålandsfrågan,<sup>68</sup> men inte enhetligt. Det görs antingen som konstateranden,<sup>69</sup> eller genom att Finland motsatte sig ålänningarnas önskan.<sup>70</sup> Att Ålandsfrågan skapade ett spänt läge mellan Sverige och Finland nämns också i svenska läroböcker.<sup>71</sup>

I finlandssvenska historieläroböcker nämns Ålandsfrågan i en långt större andel av läroböckerna<sup>72</sup> och berättelsen är mer enhetlig. Nära alla läroböcker beskriver hur ålänningarnas önskan att ansluta sig till Sverige ledde till en tvist mellan länderna. De läroböcker som avviker skriver istället att Åland fick självstyrelse efter Ålandsfrågan.<sup>73</sup>

Sammantaget visar läroböckerna hur ålänningarnas önskan nekades av Finland och att det uppkom en tvist. Dock berättar läroböckerna att frågan slutligen ledde till en positiv situation av självstyre och särskilda rättigheter för ålänningarna. Detta visar ett omvänt förhållande till huruvida ett folk ska ifrågasätta rådande ordning, såsom vid kristnandet, Klubbekriget och inbördeskriget. Den stora skillnaden mellan Ålandsfrågan och tidigare nämnda konflikter var att Ålandsfrågan genomfördes via demokratiska metoder och att aktörerna var av svensk etnicitet. Finlandssvenska läroböcker idkar här både existentiellt historiebruk utifrån ålänningarnas kamp

---

<sup>67</sup> Holmén (2015) s. 152-154, 162-167, 200, 213-221.

<sup>68</sup> Rosenborg (1920), Larsson (1922), Selander II (1924), Berg/Furuskog (1937), Wirsén (1955), (1960), Hildingson (1969), Lagheim & Spaak (1982), Almgren (2005).

<sup>69</sup> Rosenborg (1920), Berg/ Furuskog (1937), Wirsén (1955), Hildingson (1969).

<sup>70</sup> Larsson (1922), Wirsén (1960), Almgren (2005).

<sup>71</sup> Lagheim & Spaak (1982), Almgren (2005).

<sup>72</sup> Soinen & Nojonen II (1922), Lindeqvist (1933), (1946), Ottelin (1950), (1960), (1964), Estlander (1951), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1979), (1997).

<sup>73</sup> Schybergson (1939), Malmberg (1953).

för sitt språk och ett demokratiskt ideologiskt historiebruk rörande det händelsens demokratiska tillvägagångssätt.

Resultatet i kapitlet visar att finlandssvenska läroböcker berättar fler detaljer och tar upp Ålandskrisen mer genomgående än svenska läroböcker. I en jämförelse med Similäs studie, i vilken enbart 1950-talsläroböcker studerades, ses likheter i att rikssvenska läroböcker betonade lösningen, att den skedde demokratiskt och civiliserat, samt att finlandssvenska läroböcker beskrev händelsen ur ett inifrånperspektiv där Sverige framställdes som hjälpande.<sup>74</sup> Eftersom denna studie även studerar läroböcker efter 1950-talet ses också att svenska läroböcker minskar omfånget om Ålandskrisen allt eftersom, vilket lett till att händelsen mer eller mindre saknas i nyare svenska läroböcker.

I den finlandssvenska kontexten tas Ålandsfrågan även upp i läroböcker i andra läroämnen än historia. I en geografilärobok nämns Ålandsfrågan och i läroböcker i samhällslära förklaras att det var i och med Ålandsfrågan som Åland fick den särställning de fortfarande innehar.<sup>75</sup> Ålandsfrågan tas inte upp i andra läroböcker än i historia i studiens svenska kontext.<sup>76</sup> Att Ålandsfrågan inte tas upp genomgående i svenska läroböcker, och inte heller i så stor andel av läroböckerna mellan 1950 och 2000 kan bero på att frågan anses utagerad från svenskt håll. Händelsen har ingen betydelse för Sverige i den samtida då läroböckerna skrevs och Sverige förlorade dessutom tvisten om Ålandsöarna. Att Åland dyker upp igen strax efter 2000, kan bero på ländernas medlemskap i EU 1995 och Finlands anslutning till EMU 1999, något som påverkade handeln och färjetrafiken mellan Sverige och Finland. I Finland är Ålandsfrågan alltid aktuell eftersom det är förklaringen till Ålands särställning i Finland.

### **En samtida gemensam fiende aktualiserar brödraskapet**

Andra världskriget påverkade Finland och Sverige mycket olika, både under själva kriget och efter. Det finns dock händelser under kriget där ländernas vägar korsades och där ländernas skilda situationer under kriget gav effekter och konsekvenser även för det andra landet.

---

<sup>74</sup> Similä (2002) s. 108-110.

<sup>75</sup> *Geografi*: Krogerus & Winqvist (1981). *Samhällslära*: Meinander (1952), (1968), Sandholm (1989), (2000), Gyllenberg (2000), Back (2008).

<sup>76</sup> Dock tas Åland upp som geografisk plats i svenska läroböcker, men utan koppling till Ålandsfrågan eller orsakerna till att området är svenskspråkigt.

Vid beskrivningarna av denna period är det i de svenska läroböckerna tydligt hur ett nordiskt brödraskap växer fram. Hjälp till broderlandet Finland genom parollen 'Finlands sak är vår' får en särskild plats i den svenska nationella historien. I finlandssvenska läroböcker uttrycks istället att Finlands folk enas mot den gemensamma fienden Sovjet. Dock finns här ett tudelat förhållande till Sverige, där Sverige dels var broderlandet som hjälpte till dels var de som övergav Finland som återigen stod ensamma mot jätten i öster.

Svenska historieläroböcker beskriver kriget som en balansgång för den svenska neutraliteten. Vad som skulle tillåtas och vad man kunde hjälpa andra länder med inom ramarna för bibehållen neutralitet, diskuterades.<sup>77</sup> Dessutom tar en del läroböcker upp den svenska hållningen under kriget, att det inte bara var ekonomiska orsaker och en rädsla att bli anfallna som gjorde att Sverige gick med på tysktransporter och export till Tyskland. En del personer i Sverige var positiva både till föreställningen om den nordiska rasens överlägsenhet och till nazisterna:

[...]Före kriget var många svenskar positivt inställda till Tyskland. Många beundrade Hitler som givit det tyska folket ny framtidstro. Och även om få svenskar var nazister själva, så tyckte många att nazisterna var bättre än kommunisterna. Många svenskar gillade nazisternas idéer om "den nordeuropeiska rasens överlägsenhet."<sup>78</sup>

Läroboken berättar vidare att i samband med att nazismens gärningar började bli kända för omvärlden, samt när Nazityskland såg ut att förlora kriget, sjönk sympatierna för Nazityskland i Sverige.

När det gäller Finlands situation uppkom en prekär situation för Sverige. Samtidigt som många ville hjälpa Finland, så var regeringen noga med neutraliteten, beskriver läroböckerna. Att 'Finlands sak är vår' blev parollen

---

<sup>77</sup> Exempel på svårigheter i den svenska neutraliteten som tas upp i de svenska läroböckerna. *Att det reste tyska soldater på svenska järnvägar*: Wirsén (1955), (1960), Hildingson (1969), Öhman (2001), Nilsson (2004), Almgren (2005), Lindholm (2016). *Att svensk malm och svensktillverkade kullager såldes till Tyskland*: Ivansson & Tordai (2003), Lindholm (2016). *Att Sverige tog emot flyktingar som flydde undan krig och förföljelser*: Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Körner & Lagheim (2003), Lindholm (2016). I två svenska samhällskunskapsläroböcker nämns andra världskrigets finska krigsbarn: Husén m.fl. (1992), Långström m.fl. (1993). De finska krigsbarnen kommer att tas upp under migrationsrubriken i resultatdelen av avhandlingen.

<sup>78</sup> Ivansson & Tordai (2003) s. 325.

även om all hjälp till Finland skedde via frivilliga organisationer, detta för att det inte skulle vara en icke-neutral aktion. I läroböckerna nämns att Finlandshjälpen gällde såväl frivilliga soldater, mat och vapen vilka transporterades till Finland.<sup>79</sup> Svenska läroböcker nämner också att Sverige medlade fred mellan Finland och Sovjet vid fortsättningskriget.<sup>80</sup>

### **Nordiskt brödraskap eller det ensamma Finland mot jätten i öst**

Finlandssvenska läroböcker berättar inte om Finlandshjälpen på samma sätt som svenska läroböcker. Hjälpen som Finland erhöll från Sverige nämns visserligen i några av läroböcker,<sup>81</sup> vilken beskrivs bestå av frivilliga soldater, vapen och materiellt stöd, men också av mottagande av finska krigsbarn.<sup>82</sup> Men även om en del finlandssvenska läroböcker i studien berättar om hjälpen från Sverige, visar andra istället på en övergivenhet i den ensamma kampen mot jätten i öster.

[...]Finland stod emellertid ensamt. Sverige gav visserligen värdefull hjälp i form av vapen och frivilliga, och tusentals barn från Finland togs emot i svenska hem, men någon bundsförvant fick Finland inte.<sup>83</sup>

Trots tacksamheten för den hjälp som Sverige kunde bidra med, uttrycker läroboken en övergivenhet och en ensamhet över situationen att som ung nordisk smånation bli anfallen av en av de stora världsmakterna. I detta fall är det tydligt hur samma historiska händelse upplevs olika och sedermera också tolkas olika beroende på utgången av kriget och de efterföljande decenniernas erfarenheter och konsekvenser av kriget.

---

<sup>79</sup> *Historia*: Wirsén (1955), (1960), Hildingson (1969), Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Öhman (1989), (2001), Ivansson & Tordai (2003), Körner & Lagheim (2003), Horisont (2004), Nilsson (2004), Almgren (2005), Lindholm (2016) *Sambällskunskap*: Turesson m.fl. (2015).

<sup>80</sup> Hildingson (1969), Torbacke m.fl. (1981).

<sup>81</sup> Ottelin (1950), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1982), (1997).

<sup>82</sup> De finska krigsbarnen nämns i Ottelin & von Koskull (1958), Castrén (1982) och (1997). De finska krigsbarnen behandlas i kapitel 9.

<sup>83</sup> Ottelin & von Koskull (1958) s. 192-193.

Finlandssvenska läroböcker berättar ingående om Finlands kamp mot Sovjet under andra världskriget och beskriver den detaljerat.<sup>84</sup> I flera fall illustreras kriget av bilder på vitklädda finländska soldater i vintermiljö.<sup>85</sup> Trots all kamp och alla offer som kriget innebar uttrycker en lärobok att:

[...]Kriget hade kostat tunga offer, men Finland hade bevarat sin självständighet och sin självaktning.<sup>86</sup>

Både vinterkriget och fortsättningskriget beskrivs i finlandssvenska läroböcker. När det gäller betydelsen för folket att tillsammans tvingas strida mot en yttre fiende, för den finländska självständigheten skriver en lärobok att andra världskrigets strider hjälpt Finland att lämna inbördeskriget bakom sig.<sup>87</sup>

[...]Under de hårda striderna hade Finlands folk stått enigt inför faran och prövningarna, och glömt de inre tvister som tidigare söndrat det.<sup>88</sup>

Läroboken beskriver här att andra världskrigets kamp mot en gemensam fiende blev en nationellt enande händelse, vilket befäster gemenskapen inom nationen Finland.

Även svenska historieläroböcker beskriver Finlands direkta inblandning i andra världskriget.<sup>89</sup> Finland sätts i relation till skandinaviska länders geografiska litenhet, och kontrasteras mot den stora krigsmakten Sovjet.<sup>90</sup> Trots storleksskillnaden mellan Finland och Sovjet skriver läroböckerna att Finland bjöd på tappert motstånd i det sega kriget mot Sovjet.<sup>91</sup> Att den finländska sidan lyfts fram i svenska läroböcker kan exemplifieras genom att de finska segrarna upptar två och en halv sida i en svensk lärobok, medan Sovjets seger nämns på tio rader i samma bok. Dessutom står att: ”[...]trots sådana segrar orkade inte de finska soldaterna inte i längden stå

---

<sup>84</sup> Lindeqvist (1946), Ottelin & von Koskull (1958), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1979), (1982), (1997).

<sup>85</sup> Malmberg & von Koskull (1958), Castrén (1982), (1997).

<sup>86</sup> Ottelin & von Koskull (1958) s. 193.

<sup>87</sup> Malmberg & von Koskull (1958).

<sup>88</sup> Malmberg & von Koskull (1958) s. 308.

<sup>89</sup> Öhman (1989), Körner & Lagheim (2003), Nilsson (2004), Almgren (2005)

<sup>90</sup> Lagheim & Spaak (1982).

<sup>91</sup> Wirsen (1955), (1960), Hildingson (1969), Öhman (1989).

emot övermakten”.<sup>92</sup> Läroböckerna visar inget tydligt svenskt historiebruk rörande Sveriges roll under kriget, vilket tyder på en skiftande historiekultur om andra världskriget, vilka varierar mellan neutralitet, tyskvänlighet och blandning av feghet och taktik. Det gemensamma är Sveriges stolthet över insatsen under parollen ’Finlands sak är vår’. Finlandssvenska läroböcker beskriver inte motsvarande känsla om Finlandshjälpen, där finns snarare en känsla av ensamhet.

## **Samarbete och internationalisering åren 1950 – 2016**

Efterkrigstiden och tiden fram till idag har präglats av samarbeten av olika slag. Detta har skett på många nivåer, såväl mellanmänskliga, nationella, mellannationella, nordiska, internationella, transnationella och globala. De samarbeten som återfunnits i läroböcker och som berör nationerna Sverige och Finland kommer nedan att diskuteras. Läroböckerna förklarar nordiska samarbeten med en historisk nordisk samhörighetskänsla.

### **Nordiskt samarbete legitimeras genom historien**

Nordiska rådet och föreningarna Norden tas upp i svenska historieläroböcker och det nämns ofta att de nordiska länderna haft många olika samarbeten i Norden över tid. Bland annat nämns Kalmarunionen<sup>93</sup> och hur samtiden åter känner den nordiska samhörigheten.<sup>94</sup> Svenska läroböcker berättar också att samhörigheten inte alltid enbart varit positiv,<sup>95</sup> men i det stora hela är samarbeten och samhörighetskänslan av godo och svenska historieläroböcker berättar om Nordiska rådet och Föreningarna Nordens arbete.<sup>96</sup> Finlandssvenska historieläroböcker kopplar också an till en lång historia av samarbete och nämner Kalmarunionen, samhörigheten

---

<sup>92</sup> Öhman (1989) s. 258/930.

<sup>93</sup> Holdar m.fl. (1964), Nilsson (2004), Andersson & Ivansson (2007).

<sup>94</sup> Rudvall (1965), Lindholm (2016).

<sup>95</sup> Bland annat att det över tid funnits gemensam fascism i Norden: Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Molund (2011). Molund (2011) talar om ras, de andra två om Lapporörelsen.

<sup>96</sup> *Historia*: Wirsén (1955), (1960), Rudvall (1965), Hildingsson (1969), Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1982), Körner & Lagheim (2003), Nilsson (2004), Lindholm (2016). *Samhällskunskap*: Turesson m.fl. (2015).

mellan de nordiska länderna och Nordiska rådet och dess arbete.<sup>97</sup> De olika samarbetena nämns inte bara i historieläroböcker utan även i läroböcker i geografi och samhällslära.

I svenska geografiläroböcker finns skillnader mellan beskrivningar av samarbeten som var nationellt organiserade och de som förekom mellan företag och privatpersoner i Sverige och Finland. Exempelvis berättas även här om Nordiska rådet och dess arbete och bidrag till Norden,<sup>98</sup> men också om andra samarbeten såsom gränshandel<sup>99</sup> och samarbete runt läroböcker och läroplaner.<sup>100</sup> Det ges även exempel på kommunikationer mellan länderna i Norden.<sup>101</sup> I svenska geografiläroböcker som behandlar Norden finns ofta ett eget kapitel vid namn *Norden* med de fem länderna som underrubriker. Ofta står också ländernas likheter i fokus i kapitlet. Finlandssvenska geografiläroböcker lyfter också fram Norden och förklarar den historiska samhörigheten mellan de nordiska länderna genom språk, kultur, historia och religion<sup>102</sup> och de tar även upp kultursamarbeten<sup>103</sup> och handel mellan Sverige och Finland och övriga Norden.<sup>104</sup> Även här tas Nordiska rådet och deras arbete som lett till passfrihet och fri arbetsmarknad upp.<sup>105</sup> Närheten mellan Sverige och Finland både kulturellt och geografiskt beskrivs också och många finlandssvenska geografiläroböcker

---

<sup>97</sup> *Kalmarunionen*: Castrén m.fl. (1997), Kyllijoki m.fl. (2010). *Sambörighet mellan nordiska länder*: Ottelin (1954), Castrén m.fl. (1981), (1982), (1997). *Nordiska rådet*: Ottelin (1954), Ottelin & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1982), (1997).

<sup>98</sup> Forsström m.fl. (1973), (1984) Nordström m.fl. (1975), Ameen m.fl. (1979), Rydstedt m.fl. (1988), Olsson & Åsgård (1997), Fresk m.fl. (2000), Horisont (2002), Ahlberg m.fl. (2005), Lindberg m.fl. (2010).

<sup>99</sup> Nordström m.fl. (1975), Ameen m.fl. (1979), Lindberg m.fl. (2010).

<sup>100</sup> Forsström m.fl. (1973).

<sup>101</sup> Nelson m.fl. (1960), Sellergren m.fl. (1968), Nordström m.fl. (1975), Forsström m.fl. (1976), Fresk m.fl. (2002), Horisont (2002).

<sup>102</sup> Krogerus & Winqvist (1974), (1981), (1983), Fogelberg (1978), Mollgren & Wikman (1987), (1988), (1994), (1996), Arohonka m.fl. (2001), Mollgren (2002), Arjanne m.fl. (2009), Leinonen m.fl. (2011).

<sup>103</sup> Fogelberg (1978).

<sup>104</sup> Krogerus & Winqvist (1974), (1983), (1997), Fogelberg (1978).

<sup>105</sup> Krogerus & Winqvist (1966), (1974), (1981), (1983), (1987), Fogelberg (1978), Mollgren & Wikman (1987), (1994), Arohonka m.fl. (2001), Mollgren (2002), Arjanne m.fl. (2011).

berättar att Sverige och Finland på många sätt är nära grannländer<sup>106</sup> och en del läroböcker beskriver även Norden som ett gemensamt geografiskt territorium.<sup>107</sup>

Svenska läroböcker i samhällskunskap tar upp Nordiska rådet och Föreningarna Nordens arbete, samt vilka positiva konsekvenser det gett Nordens invånare, såsom till exempel passfrihet, fri arbetsmarknad och gemensamt porto.<sup>108</sup> Finlandssvenska läroböcker i samhällslära talar om den nordiska samhörigheten, men nämner den som delvis en konsekvens av Nordiska rådets arbete,<sup>109</sup> dock tas även Kalmarunionen och myntunionen på 1800-talet upp.<sup>110</sup> Sveriges och Finlands närhet tas upp både genom handel mellan Sverige och Finland,<sup>111</sup> turism,<sup>112</sup> men också genom att det svenska språket är viktigt i nordiska samarbeten.<sup>113</sup> Det som särskiljer finlandssvenska läroböcker i samhällslära är hur de använder jämföranden för att förklara Finlands export och andra mer statistiska siffror. Ofta görs jämförelser med Nordiska länder,<sup>114</sup> och specifikt jämförs det med Sverige.<sup>115</sup> Ofta används bilder för att illustrera läroböckers innehåll, detta främst i läroböcker efter 1950-talet. I de finlandssvenska läroböckerna i

---

<sup>106</sup> Sahlberg (1949), (1958), Forsander (1960), Krogerus & Winqvist (1963), (1966), (1972), (1974), (1983), Mollgren & Wikman (1994), Mollgren (2002), Arjanne m.fl. (2009), (2013).

<sup>107</sup> Krogerus & Winqvist (1974), (1983), (1987), Forsander (1978), Mollgren & Wikman (1996), Arohonka m.fl.(2001), Arjanne m.fl. (2009), (2011).

<sup>108</sup> Thurén m.fl. (1956), Sjögran m.fl. (1956), Pederby m.fl. (1961), Tham m.fl. (1962), Severin m.fl. (1965), Husén m.fl. (1992), Långström m.fl. (1993), Stålnacke m.fl. (2003), Lagheim m.fl. (2003), (2009), Turesson m.fl. (2015).

<sup>109</sup> Meinander (1952), Backholm (1984), Lehtonen m.fl. (1985), Sandholm m.fl. (1989), (2000). Även Nordiska rådet i sig nämns utan samhörighetskommentaren ovan i Meinander (1968), Sandholm m.fl. (1989) och (2000).

<sup>110</sup> *Kalmarunion: Jakobsson m.fl.(1964). 1800-talets myntunion: Gyllenberg (2000).*

<sup>111</sup> Lehtonen m.fl. (1977), Backholm m.fl. (1984), Näsman m.fl. (1987).

<sup>112</sup> Näsman m.fl. (1987).

<sup>113</sup> Lehtonen m.fl. (1985).

<sup>114</sup> Meinander (1952), Huttunen m.fl. (1977), Sandholm (1989), Back (2008), Hämäläinen (2014).

<sup>115</sup> Meinander (1952), (1968), Huttunen m.fl. (1970), Lehtonen m.fl. (1977), Näsman (1987), Sandholm (1989), Back (2008), Hämäläinen (2014).

samhällslära, finns till exempel bilder på statscheferna Carl XVI Gustav och Tarja Halonen,<sup>116</sup> men också bildillustrationer för olika länder i statistiska beskrivningar.<sup>117</sup>

Att 1800-talets myntunion tas upp i en finlandssvensk lärobok från år 2000, är ett tydligt exempel på hur en äldre historisk händelse aktualiseras och tolkas in i ett sammanhang för att skapa mening åt samtiden och framtiden. Den historiska kontinuiteten av idén om gemensam valuta kan genom aktualiserandet av myntunionen skapa såväl legitimitet och tilltro till införandet av euro i Finland i samband med medlemskapet i den Europeiska monetära unionen, EMU.

Läroboksbeskrivningar i de olika skolämnena lyfter tillsammans fram en berättelse av betydelsen av ett enat Norden, där de små staterna har stöd i varandra. Det demokratiskt-ideologiska historiebruket av samarbete och demokrati är tydligt i alla läroböcker när de nordiska samarbetena beskrivs. Denna tematiska indelning utifrån läroämnena baseras på rådande läroplaner och tanken om ett läroämnes innehåll och funktion i skolan. Utifrån denna studie kan slutsatsen dras att läroämnena innehar olika roller vid presentationen av Norden. Historieämnets roll är att ge historisk tyngd och legitimitet till nordiska samarbeten. Geografiämnets roll är att tydliggöra likheter och samhörigheten mellan de nordiska länderna och folken. Samhällslärans och samhällskunskapens roll är att beskriva hur samarbetena ser ut och fungerar.

Samarbeten legitimeras genom historisk kontinuitet och exemplifieras av bland annat Kalmarunionen och myntunionen. Dessa unioner lyfts fram utan hänsyn till dess utfall och resultat. På grund av ett samtida behov, lyfts här specifikt valda delar av historien fram, i syfte att legitimera samtida val.

### **Nordiskt samarbete argumenteras genom språkgemenskap**

Den historiska samhörighetskänslan, vilken lyfts fram i både svenska och finlandssvenska läroböcker beskrivs delvis villkorad den nordiska språksamhörigheten. Svenska läroböcker i samhällskunskap och historia tar upp

---

<sup>116</sup> Sandholm (1989), Back (2008).

<sup>117</sup> Meinander (1952), (1968), Huttunen & Lehtonen (1970). Dessa illustrationer diskuteras också i kapitel 5.

att det finns en samhörighet i Norden, detta på grund av en gemensam historia och ett gemensamt språk.<sup>118</sup>

[...]Förhållandena i de nordiska länderna är i flera avseenden likartade. Språken är besläktade, rättsuppfattningen och lagstiftningen praktiskt taget desamma och den sociala uppbyggnaden i stort sett gemensam. Vetenskap, konst, litteratur och folkbildning uppvisar samma förutsättningar, samma intressen och samma allmänna mål. Även de religiösa förhållandena är likartade, och alla fem folken bekänner sig till samma grundsatser inom frihet, demokrati och fred mellan nationerna. Det finns därför goda naturliga förutsättningar för ett nära samarbete, och ett sådant har också ägt rum under olika tidsperioder.<sup>119</sup>

Läroboken är skriven 1956 och citatet är tidstypiskt. Många av läroböckerna undantar det finska språket ur den nordiska gemenskapen. Det är inte Finland som sådant som undantas, ofta nämns finlandssvenskarna som garant för att Finland tillhör det nordiska, men just det finska språket lyfts fram som ett undantag från den nordiska språkliga- och ibland även folkliga enheten.

För Finlands del skapar det en särskild roll för finlandssvenskarna. Den språkligt etniska samhörigheten inkluderar Finland *om* finlandssvenskarna får fortsätta odla sin kultur och tala sitt språk. Att den nordiska språktillhörigheten lyfts fram i finlandssvenska läroböcker<sup>120</sup> är ett tydligt exempel på existentiellt historiebruk. Att markera språket som den enande faktorn för nordiskt samarbete och nordisk samhörighet legitimerar och stärker finlandssvenskarnas roll och plats inom nationen Finland.

Bakgrunden till de svenska beskrivningarna är flera, dels finns ett syfte i att en allmän nordisk språksamhörighet eller ett specifikt agerande skulle kunna knyta samman det etniskt svenska i Norden, alltså knyta samman rikssvenskarna och finlandssvenskarna utifrån språk och etnicitet. Dels kan den bakomliggande orsaken vara rikssvenska ekonomiska och politiska intressen i att det talas svenska i Finland. Exempelvis skulle integrationen av de samtida finländska arbetskraftsinvandrarerna underlättas om de kunde

---

<sup>118</sup> Thurén m.fl. (1956), Pederby m.fl. (1961), Tham m.fl. (1962), Stålnacke m.fl. (2003), Turesson m.fl. (2015).

<sup>119</sup> Thurén & Lindholm. (1956) s. 169.

<sup>120</sup> Krogerus & Winqvist (1974), (1981), (1983), Fogelberg (1978), Lehtonen & Huttunen (1985), Mollgren & Wikman (1987), (1994), Mollgren (1988), (1996), (2002), Arjanne (2009), Leinonen (2011).

svenska redan innan de anlände Sverige. En mer politisk faktor kan ligga i Sveriges intressen i såväl samarbete som goda relationer med Finland på grund av Finlands geopolitiska läge som 'buffertzonen' mot Sovjetunionen/Ryssland.

### **Finland och Sverige tillsammans som neutrala länder**

Finland och Sverige har deltagit i samarbetat med länder utanför Norden, men de har också medvetet valt att stå utanför andra. När det gäller försvarssamarbeten har både Sverige och Finland under 1900-talet varit försiktiga att ansluta sig till olika allianser och samarbeten, men av olika skäl. Läroböckerna har balanserat mellan att beskriva samarbeten som FN, EU och EMU samtidigt som de betonat landets neutralitet, relation till Sovjetunionen, samt relation till försvarssamarbeten som NATO och Warszawapakten.

Svenska historieläroböcker nämner att Sverige tillsammans med Finland inte är medlemmar i NATO,<sup>121</sup> men ibland utelämnas Finland ur svenska historieläroböcker. I en lärobok står att "[...]bara Sverige av de Nordiska länderna"<sup>122</sup> har inte anslutit sig till NATO. Att en svensk lärobok inte bara missar att berätta om Finland utan istället faktiskt direkt exkluderar Finland i sammanhanget kan bero på att läroboksförfattaren inte räknade in Finland till de nordiska länderna. Men det kan också ha sin förklaring i ett starkt nationellt fokus i frågan. Svenska samhällskunskapsläroböcker nämner att Sverige har hållit sig utanför krig,<sup>123</sup> och att Sverige inte är med i NATO eller Warszawapakten.<sup>124</sup> Några få läroböcker i samhällskunskap skriver att Sverige, liksom Finland har alliansfrihet.<sup>125</sup> De svenska geografiläroböckerna skriver inget om neutralitet.

I den finlandssvenska kontexten berättas relationen till NATO enligt två linjer som är kopplade till innehållet i de olika skolämnena. Läroböcker i samhällslära tar upp temat om vikten av en neutral säkerhetspolitik för

---

<sup>121</sup> Körner & Lagheim (2003), Hildingsson (2003), Horisont (2004), Turesson m.fl. (2015).

<sup>122</sup> Ivansson & Tordai (2003).

<sup>123</sup> Tham m.fl. (1962), Lagheim & Körner (2009).

<sup>124</sup> Tham m.fl. (1962), Lindqvist & Wester (1989), Husén m.fl. (1992).

<sup>125</sup> Lindqvist & Wester (1989), Husén m.fl. (1992), Turesson m.fl. (2015).

Finland, och berättar att Finland står utanför både NATO och Warszawapakten.<sup>126</sup> Finlandssvenska läroböcker i historia och geografi tar upp att Finland tillsammans med Sverige valt att stå utanför vissa försvarssamarbeten. Historieläroböckerna nämner att de inget av de båda länderna är medlemmar i NATO,<sup>127</sup> och finlandssvenska geografiläroböcker tar upp att båda länderna står utanför såväl NATO som Warszawapakten.<sup>128</sup>

Rörande neutraliteten och icke-medlemskapen i såväl NATO som i Warszawapakten är det tydligt att läroböckerna i de båda kontexterna lyfter fram neutraliteten som deras väg. I båda kontexterna finns också ett nationellt fokus och avsaknaden av ett nordiskt. Så, till skillnad från läroboksbeskrivningar av samarbeten och handel, finns få exempel på nordisk enighet runt försvar och neutralitet. Neutralitetsberättelsen är så nationellt viktigt att landet inte ska kopplas ens till andra neutrala stater ifall det skulle kunna skapa förpliktande band.

Efter andra världskriget och Finlands krigsförlust mot Sovjetunionen beslutades att Finland skulle betala ett ekonomiskt krigsskadestånd till Sovjet. Detta påverkade Finlands roll under flera decennier efter kriget och även positionen under Kalla kriget. Finlandssvenska historieläroböcker beskriver att detta krigsskadestånd, som var stort för det lilla landet Finland tvingade Finland att investera i industrin, vilket i förlängningen gav Finland en fördel med nya moderna industrier.<sup>129</sup>

[...]Finland skulle leverera fartyg, pappersmaskiner och andra varor, som Ryssland behövde. För att kunna göra detta måste vi bygga upp nya fabriker och utvidga gamla. Också efter det krigsskadeståndet blivit erlagt, har vi fortsatt att leverera samma slags varor till Sovjetunionen, varigenom ett fruktbart handelsutbyte kommit till stånd. Krigsskadeståndet tvingade oss alltså att utbygga vår industri, varigenom nya arbetsmöjligheter skapades bl.a. för den förflyttade befolkningen.<sup>130</sup>

---

<sup>126</sup> Sandholm (1989), (2000).

<sup>127</sup> Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén (1982), Castrén m.fl. (1997).

<sup>128</sup> Krogerus & Winqvist (1974), (1983), (1987), Fogelberg m.fl. (1978) Arohonka m.fl. (2002).

<sup>129</sup> Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1982).

<sup>130</sup> Cavonius & Mickwitz (1964) s. 412.

Detta innebar att efter krigsskadedståndet hade Finland och Sovjetunionen etablerade handelskontakter och handeln med Sovjetunionen fortsatte, men nu med betalning efter levererad produkt, beskrivs i både samhällslära- och historieläroböcker.<sup>131</sup> Här är enighet och liknande berättelser tydliga i de två skolämnena. Goda relationer till Sovjetunionen var viktigt och ett överordnat värde om försoning mellan länderna finns i båda skolämnena.

Mellan Finland och Sovjetunionen upprättades också en vänskaps- och biståndspakt efter krigsslutet, och Finland inledde en balansgång mellan öst och väst, mellan Sovjetunionen och Europa, den så kallade Paasikivilinjen. Paasikivilinjen beskrivs i de finlandssvenska läroböckerna i historia och samhällslära.<sup>132</sup> En bok berättar ingående om Paasikivilinjen och punktar upp dess innehåll. Där står att Finland skulle hålla sig utanför stormaktsallianser och stormaktskonflikter, ha bra förhållande till Sovjet och de nordiska grannstaterna, utveckla goda relationer till alla världens folk, samt aktivt främja fred och medverka till fredlig konfliktlösning.<sup>133</sup> Finland kännetecknas efter 1970 av en självbild av lag, ordning, internationell solidaritet och goda relationer med sina grannländer,<sup>134</sup> vilket också är en bild som stämmer med studiens läroboksbeskrivningar.

I svenska samhällskunskapsläroböcker beskrivs Finlands krigsskadedstånd till Sovjet vid ett fåtal tillfällen och inte alls lika ingående som i finlandssvenska läroböcker.<sup>135</sup>

## Finländsk och svensk handel och samarbeten med världen

Förutom handel och samarbeten mellan de nordiska länderna eller mellan Finland och Sovjetunionen präglades efterkrigstiden av olika handelsavtal och försvarsavtal, vilka behandlas i läroböckerna. Även framväxten av EG/EU betonas. De nordiska länderna har förhållit sig olika till medlemskap i EG/EU, men även till andra samarbeten med övriga europeiska länder.

---

<sup>131</sup> *Samhällslära*: Lehtonen m.fl. (1977), Backholm (1984), Näsholm (1987). *Historia*: Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén m.fl. (1982), (1997).

<sup>132</sup> *Samhällslära*: Sandholm (1989), *Historia*: Ottelin & von Koskull (1958), Cavonius & Mickwitz (1964), Castrén (1997).

<sup>133</sup> Uttrycks som Paasikivi-Kekkonen-linjen i Sandholm m.fl. (1989) s. 163.

<sup>134</sup> Nyssönen (2011) s. 82.

<sup>135</sup> Lindqvist & Wester (1989).

Eftersom läroböckerna i studien författats parallellt med denna utveckling varierar förekomsten över tid.

Innan medlemskapen i EU, som skedde 1995 för både Sverige och Finland, fanns andra handels- och samarbetsavtal som var aktuella för de båda länderna. Efta<sup>136</sup> beskrivs i några av de svenska läroböckerna.<sup>137</sup> På grund av sitt nära samarbete med Sovjetunionen gick Finland inte med i Efta utan slöt istället ett eget avtal med Efta-länderna, FinnEfta<sup>138</sup> vilket nämns i läroböcker under 1970- och 1980-tal.<sup>139</sup> När det gäller Efta och FinnEfta berättar läroböckerna om dem som rena handelsavtal. När sedan medlemskapet med EG/EU blir aktuellt beskrivs det mer omfattande. Svenska läroböcker i samhällskunskap berättar om EU både före och efter inträdet,<sup>140</sup> en bok uttrycker att Finland inte kunde bli medlemmar i EU förrän Sovjetunionen föll.<sup>141</sup> Finlandssvenska läroböcker konstaterar bara medlemskapet kort i läroböcker i samhällslära och geografi men kopplar det inte till Sovjetunionens kollaps.<sup>142</sup> Ser vi till NF och FN<sup>143</sup> har Finland och Sverige varit medlemmar i NF sedan 1920 och Sverige blev medlem i FN 1946 och Finland 1955. Finlandssvenska läroböcker i samhällslära

---

<sup>136</sup> Efta står för European free trade association. Det var ett samarbete mellan Danmark, Norge, Portugal, Schweiz, Storbritannien, Sverige och Österrike där Sverige var medlem åren 1960 – 1994. (Schön (2007) s. 368-370).

<sup>137</sup> Torbacke m.fl. (1981), Lagheim & Spaak (1981), Husén (1992).

<sup>138</sup> FinnEfta var ett avtal mellan Finland och Efta-länderna. Det var gällande åren 1961-1994 (Visuri & Salovaara (2013) s. 29-44, Patterson (1994) s. 62, 90).

<sup>139</sup> Huttunen m.fl. (1970), Backholm (1984), Näsman m.fl. (1987). Geografi-läroböcker nämner bara handel i Krogerus & Winqvist (1972), (1981).

<sup>140</sup> *Geografi*: Nordström m.fl. (1975), Lindberg m.fl. (2010). *Samhällskunskap*: Lindqvist och Wester (1989), Horisont (2002), (2004), Stålnacke (2003), Körner & Lagheim (2009), Turesson m.fl. (2015). Av dessa skriver följande också att Finland och Sverige gick med i EU tillsammans: Körner & Lagheim (2009). Turesson m.fl. (2015).

<sup>141</sup> Horisont 8 (2002) s. 341.

<sup>142</sup> *Samhällslära*: Lehtonen m.fl. (1977), Sandholm (2000), Back (2008), Hämäläinen (2014), *Geografi*: Medlemmar i EU tillsammans med Sverige Krogerus & Winqvist (1997), Arohonka (2001), (2002). *Historia*: Castrén m.fl. (1997). Av dessa skriver följande också att Finland och Sverige gick med i EU tillsammans: Sandholm (2000), Back (2008), Hämäläinen (2014).

<sup>143</sup> Nationernas Förbund (NF) som grundades efter första världskriget och Förenta Nationerna (FN) som utvecklades ur NF efter andra världskriget.

beskriver de egna medlemskapen i NF och FN.<sup>144</sup> Även svenska läroböcker nämner medlemskapet i både NF och FN.

Båda kontexternas läroböcker ger en bild av att samarbeten var viktiga och att de var recept för bevarande av fred och demokrati. Beskrivningarna är likartade, de berättar om samarbetets karaktär och berättar när de blev medlemmar och vad det kan bidra med för landets utveckling.

## **Återförening och Internationalisering – slutsatser**

Kapitlet har fokuserat på hur föreställda gemenskaper uttrycks i samband med läroboksberättelser under 1800-talets nationella fokus, under 1900-talets finländska självständighet och inbördeskrig, Ålandskris, världskrig, samt handelsavtal och samarbeten. Kapitlet visar att relationen mellan Sverige och Finland, liksom det allmänna politiska landskapet i Europa och världen, har genomgått omfattande förändringar de senaste 200 åren. 1800-talet symboliserar för många västeuropeiska länder ett nationellt enande, så även för Sverige och Finland, även om ländernas situation såg olika ut efter delningen. Tre faser har framkommit i studiet av lärobokstraditionerna: ett inomnationellt fokus som medfört icke-bruk av grannlandet, ett växande mellannationellt brödraskap och senare internationalisering.

Läroböckerna författade under 1800-talet beskriver sin samtid eller sin näraliggande historia genom stort inre fokus och icke-bruk av gamla rikshalvan. Detta mönster reproduceras i läroböcker under hela undersökningen. Efter freden 1809 stod både Sverige och Finland som förlorare, vilket innebar svårigheter i historieskrivningen. Finlands nationella narrativ har utvecklats till att tolka händelsen som början på vägen mot självständighet medan Sverige sett den som en förlust som ska glömmas och tolkar istället 1800-talet som vägen mot demokrati och en fredlig nation.<sup>145</sup> Detta gäller även mönstret i denna läroboksstudie. Gemensamt för båda

---

<sup>144</sup> *Samhällslära FN/NF*: Jakobsson m.fl. (1964), Haavisto m.fl. (1973), *Geografi FN*: Krogerus & Winqvist (1972), (1974), (1981), (1983), (1997) Fogelberg (1978). *Historia FN/NF*: Ottelin & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1982). Av dessa skriver följande också att alla nordiska länder är medlemmar i FN: Krogerus & Winqvist (1974), (1983).

<sup>145</sup> Virta (2012) s. 54-79.

kontexternas läroböcker är att 1808 – 1809 blir vägen mot det nya, och detta har lett till ett visst icke-bruk av den gamla rikshalvans historia.<sup>146</sup>

Studiens finlandssvenska läroböcker varierar i historiebruk, och följer dels en finländskt nationell historieskrivning genom ett nationalistiskt-ideologiskt historiebruk och skapar delvis en egen etnisk-nationell historia genom existentiellt historiebruk. Den ambivalenta hållningen bekräftas av flera andra studier.<sup>147</sup> Ett genomgående tema i båda kontexterna är att skriva fram språket som en nyckel till gemenskap,<sup>148</sup> vilket är tydligt i läroböckerna när nationalstatens innehåll och uppbyggnad beskrivs, men även vid Ålandskrisen, då ålänningar och rikssvenskar knyts samman språkligt (och etniskt). Språket poängteras som förutsättningen för nordiskt samarbete, och används som språkligt-etniska motiv i båda kontexterna, men språket används även som ekonomiskt och politiskt motiv i Sverige.

Skandinavismen ges utrymme och brukas olika i de två kontexterna. I SIL rapporten hävdar Olsson att de skandinaviska länderna ofta beskrivs ur ett mycket svenskt perspektiv i svenska läroböcker. Hon menar att svenska läroboksberättelser om Norden i huvudsak redogörs genom att berätta om Sverige, både i ord och bild.<sup>149</sup> Kapitlets resultat visar att flera gemenskaper påbjuds genom läroböckers historiebruk men också genom direkta uttryck. I läroboksberättelserna om 1800-talet finns en påbjuden nationell gemenskap i båda kontexterna, bland annat genom beskrivning av nationalism, skandinavism, genom icke-bruk av gamla rikshalvan samt genom ett inomnationellt fokus. Läroboksberättelserna om 1900-talet påbjuder en etnisk-språklig gemenskap svenskspråkiga emellan, vilken uttrycks i beskrivningar om Ålandskrisen. En annan gemenskap är svenska läroböckers uttryck av en slags socialistisk gemenskap då den förlorande röda sidan i Finlands inbördeskrig presenteras. Vid andra världskriget aktualiserats också ett historiskt brödraskap till Finland i svenska läroböcker genom beskrivningar av Finlandshjälpen och en nordisk gemenskap påbjuds.

---

<sup>146</sup> Intressant här är grupper som hamnade på 'fel sida' gränsen, ex. tornedalingar och finlandssvenskar. Tornedalingarna gavs inte möjligheter att skriva sin nationell-etniska historia för skolväsendet, de tillgodosågs med den nationella rikssvenska historien i de nationella folkskolorna. (Elenius (2001) s. 17, 144-146 215-216, 283).

<sup>147</sup> Se exempelvis: Similä (2002), Ammert (2009), Kivilehto (2015), Gullberg (2015).

<sup>148</sup> Hobsbawm (1994) s. 82-85.

<sup>149</sup> SIL (1987) s. 1-57.

Dock ska här tilläggas att alla ovanstående gemenskaper inte kan kategoriseras som *föreställda gemenskaper* utifrån en definition av delad kultur och identitet. Inte heller är de fullt avgränsade och är inte avhängiga en gemensam historia och en exkluderande och inkluderande sammanhållning, de kan snarare betraktas som mer generella gemenskaper. Dock kan den nordiska och den språk-etniska definieras som föreställda gemenskaper i en definition näraliggande Andersons och Hylland Eriksens.

Den nordiska gemenskapen återkommer vid läroboksbeskrivningar av efterkrigstiden, och båda ländernas läroböcker betonar en legitimitet och en historisk kontinuitet av nordisk gemenskap genom uttryck av nordisk samhörighet genom att aktualisera Kalmarunionen. Dock finns vissa förbehåll till den nordiska gemenskapen då den delvis villkoras av skandinaviskt språk, vilken exkluderar det finskspråkiga Finland. I dessa fall är den nordiska gemenskapen även språketnisk.

Den nordiska gemenskapen, som kan iakttas i kapitlet, kan sättas i relation till Aronssons tidigare studie om historiekulturer i Norden. Han menar att det, trots en nordisk gemensam intention, saknas en nordisk historiekultur.<sup>150</sup> I detta kapitel kan Aronssons slutsats nyanseras något. Det finns en tydlig nordisk gemenskap i geografiläroböckerna men också en nordisk historieskrivning i historieläroböckerna. Den senare är helt klart underordnad en nationell gemenskap men tillsammans med geografiläroböckernas Norden-fokus blir bilden en annan. Aronssons slutsats kan varken motsägas eller bekräftas eftersom han efterlyser en nordisk historiekultur. Men Aronssons resultat kan nyanseras genom detta kapitelns resultat eftersom historiebruk kan betraktas som bruket av en historiekultur. Här kan även Ammerts resultat läggas in i diskussionen. Han menar att 1990-talets historieläroböcker uppvisar en nordisk identitet bland annat genom Finlandshjälpen och en nordisk gemenskapstanke.<sup>151</sup> Detta kapitel visar detsamma, men kan också lägga läroböcker i geografi- och samhällskunskap/samhällslära till det resultatet.

Fastän gemenskaperna har vidgats under 1900-talet betonas nationella gemenskaper under denna tid. Den tydligaste berättelsen i svenska läroböcker är dock den nationella projiceringen<sup>152</sup> som syns genom kartor och

---

<sup>150</sup> Aronsson (2002) s. 197-198.

<sup>151</sup> Ammert (2008) s. 134-136.

<sup>152</sup> Åström Elmersjö (2017) s. 157-159.

i beskrivningar av de samtida nationella gränserna och i finlandssvenska läroböcker uttrycks en stärkt nationell gemenskap under andra världskriget, då landet enades mot en yttre fiende.

Eftersom den undersökta perioden i detta kapitel delvis sammanfaller med läroböckernas författande är det ibland svårt att identifiera förändring över tid. Snarare inkommer nya historiska händelser allteftersom, än att nya omförhandlas. De omförhandlingar som kan iakttas är hur Ålandskrisen försvinner ur svenska läroböcker och hur tolkningar av Finlands inbördeskrig varierar och förändras i de olika kontexterna.

Föreliggande kapitel, samt kapitel sex och sju, har fokuserat på implicita uttryck av föreställda gemenskaper främst genom historiebruk. Kapitlen har visat hur historiebruken kan lära oss om gemenskapers självbild och hur dessa förmedlas implicit genom meningsskapande perspektiv av det förflutna. Nästa kapitel fokuserar på läroboksberättelsernas explicita och implicita uttryck om finskspråkiga i Sverige.

## 9. Från migrant till minoritet: finskt i Sverige

Identiteter konstrueras i förhållanden till andra,<sup>1</sup> och gränsdragningen mellan 'vi' och 'dem' bidrar till att skapa den nationella identiteten och gemenskapen.<sup>2</sup> I den rikssvenska lärobokskontexten har 'de-finnarna' definierats och beskrivits, vilka i Sverige varit numerärt underordnade den svenskspråkiga majoriteten. I detta sista resultatkapitel ligger därför fokus på explicita och implicita uttryck av föreställda gemenskaper i samband med läroboksberättelser om finskspråkiga grupper som har levt och lever inom dagens Sveriges gränser. Kapitlet fokuserar på alla frågeställningarna: hur föreställda gemenskaper uttrycks, hur historiebruk uttrycks och kan kopplas till föreställda gemenskaper, samt när, hur och varför förändringar i lärobokstexterna sker. Specifikt för detta kapitel är att resultatet lyfter både explicita och implicita uttryck av föreställda gemenskaper, vilket kan ge en nyanserad bild av hur finskspråkighet inom Sverige har betraktats. Det visar hur läroböcker förmedlar ett 'vi' och ett 'dem' ur ett svenskt majoritetsperspektiv, samt vad och vilka som inkluderas i de gemenskaper läroböckerna förmedlar.

Titeln på kapitlet kopplar an till Smiths migrationsmotiv där gemenskapen flyttar,<sup>3</sup> även om detta kapitel snarare handlar om hur finskspråkiga i Sverige felaktigt beskrivits som immigranter, och vilka trots sin nära tusenåriga historia ändå inte fullt ut behandlats som en del av den nationella gemenskapen i läroböckerna. Kapitlet visar hur finskspråkiga i Sverige har osynliggjorts eller beskrivits stereotyp i äldre läroböcker, för att senare år fått viss upprättelse genom minoritetslagstiftningar och språklagstiftningar under 2000-talet.<sup>4</sup> Kapitlet inleds med en kort bakgrund till vilka finskspråkiga grupper som funnits och finns i Sverige.

### Bakgrund till finsktalande i Sverige genom historien

Som ett led i det gemensamma Kungariket Sverige där dagens Finland, utgjorde den östra rikshalvan, har svenskspråkiga och finskspråkiga individer och grupper förekommit i båda de gamla rikshalvorna under de

---

<sup>1</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 139.

<sup>2</sup> Ajagán-Lester (2000) s. 12.

<sup>3</sup> Smith (1986) s. 192.

<sup>4</sup> Silvén (2011) s. 79-80

senaste 900 åren. Huvudsaken till migrationen mellan områdena har i många fall berott på arbete alternativt på oroligheter eller krig.

Finsktalande personer fanns i Sverige redan på 1200-talet, många av dem levde i Mellansverige och var hantverkare, fiskare eller tjänstefolk.<sup>5</sup> Runt år 1600 initierade Karl IX en medveten kolonisationspolitik för upp-odlandet av skogsområdena i Bergslagsområdena, vilket föranledde flertalet svedjebrukande finnar att flytta till området. Även i Bergslagens gruvor fanns många finsktalande arbetare.<sup>6</sup> Industrialiseringen kom igång på allvar i Sverige åren 1860 – 1930 och med den följde en urbaniseringsvåg, inom Sverige, men också av finsktalande vilka rest över Bottenviken för att arbeta i Sverige.<sup>7</sup> Industrin erbjöd även arbetsmöjligheter efter andra världskriget, då arbetare efterfrågades i svenska fabriker och företag. Denna arbetskraftsinvandring skedde inledningsvis på industrins villkor, och de första arbetarna som anlände till Sverige förväntades anpassa sig till Sverige. På grund av det stora behovet av arbetskraft i Sverige infördes först viseringsfrihet för bland annat Finland 1949 och fem år senare öppnades det upp för en gemensam nordisk arbetsmarknad. Dessa överenskommelser förenklade migration från Finland till Sverige. Den finländska arbetskraftsinvandringen till Sverige pågick till 1980-talet.<sup>8</sup>

Även krig och konflikter har påverkat varför människor ibland tvingas till ny bostadsort. När Kungariket Sverige var i krig med Ryssland i perioder under 1600 – och 1700-talen samt under kriget 1808 – 1809, tvingades många från östra rikshalvan att fly västerut över Bottenviken.<sup>9</sup> Finland blev, på grund av sin geopolitiska situation och närhet till Ryssland, inblandat i både första och andra världskriget. Dessutom inleddes ett inbördeskrig bara månader efter självständigheten. Kriget drabbade människor i Finland och flera tvingades fly till Sverige. Under andra världskriget evakuerades exempelvis ca 70 000 barn från Finland till Sverige.<sup>10</sup>

---

<sup>5</sup> Svanberg & Tydén (2005) s. 52, 56-57, 137-138.

<sup>6</sup> Nordlund (1984) s. 48-51, Svanberg & Tydén (2005) s. 60, 95-96, 210-211.

<sup>7</sup> Svanberg & Tydén (2005) s. 216.

<sup>8</sup> Svanberg & Tydén (2005) s. 328-330, se även Svanlund (2010) s. 21-23.

<sup>9</sup> Svanberg & Tydén (2005) s. 155-157, 194-195.

<sup>10</sup> Svanberg & Tydén (2005) s. 254-255.

## Äldre finskspråkiga grupper negligeras i läroböckerna

Föreliggande kapitel behandlar de finsktalande grupper i Sverige som förekommer i studiens läroböcker. Det gör att alla ovanstående grupper från Finland inte kommer att analyseras nedan. De som inte tas upp i läroböckerna har således mötts av ett icke-bruk i skolornas historieskrivning. De grupper som dock förekommer i läroböckerna är skogsfinnar, torne-dalingar, samt 1900-talets finska krigsbarn och arbetskraftsmigranter.

## Nationell projicering och kulturell nedvärdering av skogsfinnar

En av de äldre finsktalande befolkningarna i Sverige, skogsfinnarna, beskrivs i svenska läroböcker i historia enligt två linjer, vilka både korsar varandra och varierar inom samma lärobok. En linje berättar att finnar redan fanns i Sverige och odlade ödemarkerna, eller att finnar var nybyggare vilka inkallats eller överflyttats till Sverige.<sup>11</sup> Den andra linjen uttrycker att finnar är invandrare vid beskrivningen av flytten till Mellansverige.<sup>12</sup> Noterbart är att begreppet *invandrare* används, vilket antyder att det rör sig om migration *mellan* länder och inte som migration *inom* kungariket Sverige. Skogsfinnarnas flytt från Savolax i östra delen av östra rikshalvan, till Dalarna och Värmland under 1500- och 1600-talen beskrivs därmed som mellannationell migration, trots att de var interna migranter inom Kungariket Sverige. Svenska läroböcker antar en nationaliserad historieskrivning och ett nationalistiskt-ideologiskt historiebruk.

I ett historiskt perspektiv är en sådan nationaliserad historieskrivning direkt historielös och en nutida nationell projicering av dagens geografiska gränser. Det finns andra exempel på detta fenomen som Åström Elmersjö beskriver i termer av en projicerad nation. Han menar att nationen före 1945 skrevs fram som en sammanhållande länk mellan då och nu. Nationen projicerades på historia, långt bortom nationens räckvidd. Han ger exempel på hur dagens territoriella landsgränser görs till en permanent integrerad del av Sverige. Som exempel lyfts en lärobokstext fram där Sverige beskrivs vara avskild från Danmark av vatten när människor vandrade norrut efter istiden. Sålunda beskrivs Skåne vara en del av Sverige på stenåldern, trots

---

<sup>11</sup> Ekelund (1868), Brandell (1921), Kahnberg (1952), Hultman (1957), Hildingson (1971), Dahlgren (1975), Eklund (1993).

<sup>12</sup> Rosenborg (1920), Grimberg (1923), (1935), Morén (1937), Kahnberg (1952), Tham (1953), Wirsén (1955), Dahlgren (1975), Westin & Pederby (1982), Eklund (1993), Körner (2000).

att Skåne blev ett svenskt landskap först på 1650-talet. Även exempel där vikingarna delas upp i svenskar, norrman och danskar är en anakronistisk nationell projicering från en tid före nationella tillhörigheter. Åström Elmersjö ger också nutida exempel på fenomenet, om än inte i lärobokstexter.<sup>13</sup> Att finsktalande beskrivs som invandrare i läroböckerna, trots flytt inom Kungariket Sverige, har uppmärksammats även i SIL-rapporten. Där står att såväl skogsfinnar, som annan migration från östra rikshalvan felaktigt beskrivs som invandring i läroböckerna.<sup>14</sup> Trots påpekandet från 1987, har i denna avhandlingsstudie återfunnit sådana beskrivningar återfunnits i läroböcker efter det.<sup>15</sup>

Även i svenska läroböcker i samhällskunskap och geografi finns skogsfinnar beskrivna.<sup>16</sup> Det uttrycks att många av dagens värmlänningar härstammar från skogsfinnar,<sup>17</sup> att olikheter i språk, dialekt och lynne i området, vid författandet av läroboken, var på väg att försvinna.<sup>18</sup> I några läroböcker författade före 1930 står att det fortfarande talas finska i Värmlands finnbygder,<sup>19</sup> vilket det också gjorde före 1930.<sup>20</sup>

---

<sup>13</sup> Åström Elmersjö (2017) s. 157-161, 176-177.

<sup>14</sup> SIL (1987) s. 28 Lena Olsson ger också liknande kritik i ett sakkunnigutlåtande 1988 (Åström Elmersjö (2017) s. 177).

<sup>15</sup> Eklund (1993), Körner (2000).

<sup>16</sup> *Geografi*: Gehlin & Brunius (1868), Ålund (1872), Almquist (1886), (1909), Celandier (1887), Berg (1903), (1908), (1921), Bergström (1907), (1928), Lundborg (1911), Holmén m.fl. (1922), Nordin I (1922), Bergsten (1927), Berg/Furuskog (1937), Swedberg (1953), Liljeström (1958), Germundsson m.fl. (1993), Åsgård m.fl. (2002), Lindberg (2010). *Samhällskunskap*: Wingård & Hildingson (1982), Lindqvist & Wester (1989), Husén m.fl. (1992).

<sup>17</sup> Germundsson m.fl. (1993).

<sup>18</sup> Lundborg (1911), Holmén m.fl. (1922), Nordin I (1922), Bergsten (1927), Berg/Furuskog (1937), Swedberg (1953).

<sup>19</sup> Berg (1903), (1908), (1921), Bergström (1907), (1928).

<sup>20</sup> Av de ca 10 000 finnar som flyttade till Mellansverige under slutet av 1500-till mitten av 1600-talet fanns det, enligt befolkningsstatistik från 1930 endast 1193 kvar. I slutet av 1940-talet beräknas de bara varit ett 10-tal individer i Bergslagen (Utbildningsdepartementet (1994b) s.34-35) I Utbildningsdepartementets beräkning betecknades Bergslagen som Kopparbergs och Värmlands Län, men Bergslagens gränser är svåra att definiera eftersom de skiftat över tid och kontext beroende på studie och sammanhang. (Olsson (2007) s. 146 ff.).

Svenska läroböcker i geografi och samhällskunskap verkar inte syfta till att berätta och informera om skogsfinnarnas situation och härkomst. Snarare verkar de syfta till att förklara förekomsten av finsktalande eller finskklingande orsnamn i området. I den finlandssvenska kontexten är skogsfinnarna mindre frekvent utskrivna, även om de förekommer i en del läroböcker i historia och geografi.<sup>21</sup> I dem skrivs det tidvis ut att ättlingar finns där än idag, och att de behållit sitt språk. Beskrivningarna av skogsfinnar i finlandssvenska läroböcker följer mönstret av svenska geografi- och samhällskunskapsläroböcker, alltså att de informerar om det geografiska området, snarare än att informera om skogsfinnar.

Med avseende på beskrivningar av skogsfinnar förändras förhållnings-sättet över tid. Kommentarer som att skogsfinnar envist höll fast vid sitt fäderneärvda språk, som fanns i de äldre läroböckerna, har bytts ut mot exempelvis beskrivningar av svedjebruk. Att denna förändring skett kan delvis bero på att de sista finsktalande ättlingarna under 1940-talet helt assimilerats till den omkringliggande svenskspråkiga befolkningen, vilket ledde till att de därmed inte längre utgjorde något hot mot den svenska nationella homogena självbilden. Det kan också ha orsaker i att den finska arbetskraftsmigrationen till Sverige efter 1945, aktualiserade också de äldre finska rötterna i Sverige och skogsfinnarna belyses därefter med annat fokus. En annan förklaring kan vara sammankopplad med synen på den andre inom landets gränser.

Karin Granqvist-Nutti visar på att de negativa stereotyper med rasinslag som beskriver samer i svenska läroböcker fram till 1960-talet, förändras under 1970-talet då darwinismen sorterades ut och övergavs.<sup>22</sup> Resultatet i denna studie visar att mönstret även gäller de relativt isolerade skogsfinnarna i Mellansverige. En likhet mellan dessa två grupper, samer och skogsfinnar är hur de presenterades som exotiska inslag i läroböckerna, samer som renägande nomader och skogsfinneättlingar som egensinniga och envisa, boende i primitiva pörten med gammaldags sedvänjor. Sammankopplingar mellan samer och skogsfinnar kan alltså göras utifrån kultur-

---

<sup>21</sup> *Historia*: Melander II (1871), Nordmann (1892), (1905), (1920), (1928), (1942), Schybergson (1939), Ottelin (1950), (1960), (1964), Ottelin & von Koskull (1958). *Geografi*: Lagerblad (1890), (1919), (1921).

<sup>22</sup> Granqvist Nutti (1993) s. 42-43.

framställningar i geografiläroböcker. Enligt Olssons definition av kulturfolk, skulle inte vare sig nomadiserande samer eller skogsfinnar definieras som kulturfolk, utifrån läroboksbeskrivningarna.<sup>23</sup>

Att finnar levit i Sverige under den gemensamma tiden, men ändå marginaliserats, och inte tas upp i svenska läroböcker annat än vid uppodling av ödemarker, kan bero på en svenskt språkligt kodad nationell gemenskap. Finnarna kan i detta sammanhang betraktas som välbekanta främlingar i Sverige, men utan inflytande, vilket innebär att de inte tas upp i läroböcker. Att finnar sällan nådde högre posteringar i Sverige under den gemensamma tiden kan ha berott mer på ekonomiska orsaker än etniska, menar Marko Lamberg. Han menar att trots språkskillnaderna mellan svenskt och finskt, var den ekonomiska segregeringen och de socioekonomiska gränserna så starka under den gemensamma tiden att de troligen har påverkat finnars möjligheter till inflytande mer än språkliga barriärer.<sup>24</sup>

### **Osynliggjorda tornedalingar blir nationell minoritet i historieläroböcker**

Tornedalingarna är inte migranter mellan den vare sig den östra och svenska rikshalvan eller mellan Sverige och Finland. De har istället, liksom finlandssvenskarna i Finland, blivit en språklig minoritetsgrupp på grund av de politiska gränsdragningarna från 1809, vilken avskurit dem från deras språkliga majoritetsgrupp. Tornedalingar beskrivs generellt inte i historieläroböckerna i de två kontexterna utan i läroböckerna i geografi och samhällskunskap/samhällslära. Bara två historieläroböcker i hela materialet av 131 läroböcker från båda kontexternas 150 år nämner en samtida finskspråkig befolkning i norra Sverige. Den ena är från 1919 och den nämner dem samtidigt med unionsupplösningen med Norge. Den andra är från 2015 och den behandlar minoritetsgruppen tornedalingar.<sup>25</sup> Historieläroboken från 1919 uttrycker att: ”[...]Sverige blev nu en svensk stat, om man bortser från några tusen lappar och finnar i norr”.<sup>26</sup> Citatet osynliggör samer och finnar trots sin informativa art. Tornedalingarna finns där, men

---

<sup>23</sup> Olsson (1986) s. 93, 112-123, 170-172.

<sup>24</sup> Lamberg (2009) s. 231-234.

<sup>25</sup> Odhner (1919) s. 116, samt Lindholm (2015) s. 195.

<sup>26</sup> Odhner (1919) s. 116.

de inkluderas inte helt i staten Sverige. De finsktalande personerna<sup>27</sup> i Tornedalen icke-brukas därmed i svenska historieläroböcker. Wickström menar att efter 1868 ändrades läroböckernas progressiva invandringskronologi till ett medvetet osynliggörande av andra befolkningar i Sverige. Wickström ser fenomenet som en viktig ideologisk förändring och strategi i läroböckerna.<sup>28</sup> Då denna studie inleds 1866 är det svårt att med säkerhet beskriva tiden före 1868, men det är tydligt att finsktalande osynliggörs i läroböcker efter 1868. I ett historiebruksperspektiv är det ett medvetet rationellt icke-bruk av den Tornedalens befolkning och deras historia.

Historieläroböcker i Sverige berättar ända fram till 2000-talet, mer om skogsfinnar än om tornedalingar. I analysen av den svenska läseboken *Nils Holgerssons underbara resa* skriver Elenius att det i läseboken var en medveten avsaknad av beskrivningar av Tornedalen. Detta kombinerades med beskrivningar av en utdöende finsk befolkning i Värmland/Dalarna. Det hade sina orsaker i assimilationspolitiken där försvenskningen var ett uttalat mål i början av 1900-talet och därför skulle det nya Sverige ha en genuint svensk kärna, där den rika kulturen i Tornedalen inte passade in, skriver Elenius. Därför valdes Tornedalen bort och en utdöende finsk kultur visades istället.<sup>29</sup>

2015 sker ett trendbrott. Historieläroboken som nedanstående citat är hämtat ur har ett eget stycke med rubriken *Tornedalingarna*. Där står:

[...]1809 förlorade Sverige Finland i kriget mot Ryssland. Befolkningen i Tornedalen hamnade på var sin sida om den nya gränsen. Staten påbörjade en försvenskning av den svenska delen av Tornedalen. Skolbarnen tvingades till att tala svenska i stället för tornedalsfinska. Idag heter tornedalsfinska *meänkieli*, vilket betyder ”vårt språk”.<sup>30</sup>

Tornedalens befolkning har alltså, i läroböckerna, transformerats från att vara ignorerade och exkluderade i nationell historiekultur och i historiebruk, till att bli omnämnda och även framlyfta som exempel på hur nationen förtryckt folkets rättigheter. Icke-bruket av Tornedalen och dess

---

<sup>27</sup> Korrekt benämning här är *meänkieli*, inte finska, men *meänkieli* har mycket starka finska rötter och har utvecklats från finska till *meänkieli* genom de senaste århundradena (Elenius & Ekenberg, (2002) s. 17).

<sup>28</sup> Wickström (2008) s. 290-301.

<sup>29</sup> Elenius (2002) s. 15-41.

<sup>30</sup> Lindholm (2016) s. 195.

befolknings historia och existens kan nog sägas varit en medveten handling av rationellt osynliggörande av gruppen. Detta i såväl läroboken från 1919 och alla de läroböcker som inte skrivit om gruppen. Den modernare läroboken har tagit steget mot information om tornedalingar och även de andra fyra minoritetsgrupperna i Sverige. Boken i helhet växlar mellan ett demokratiskt-ideologiskt historiebruk av ett inkluderande av dessa grupper och ett moraliskt historiebruk, där statens förtryck mot minoritetsgrupperna i historien lyfts fram. Boken tar dessutom upp identitetsskapande ur ett historiskt perspektiv och hur den svenska identiteten växt fram.<sup>31</sup>

### **Assimilerade tornedalingar blir nationell minoritet i övriga läroböcker**

En förändring över tid finns även i svenska geografi- och samhällskunskapsläroböcker. Under 1900-talets inledande årtionde påtalar svenska geografiläroböcker behovet av försvenskning för att skapa en helt svenskspråkig stat, medan läroböckerna under sent 1990-tal och 2000-tal istället skriver om minoritetsfolks rättigheter. Det är en slående skillnad.

I svenska samhällskunskaps- och geografiläroböcker,<sup>32</sup> och även i finlandssvenska geografiläroböcker<sup>33</sup> beskrivs norra Sveriges finsktalande befolkning i samband med beskrivningar av Tornedalen alternativt norra Sverige. Det finns dock en avgörande skillnad över tid mellan läroböckernas beskrivningar av Mellansveriges skogsfinneättlingar och Tornedalens finskspråkiga befolkning rörande behovet av försvenskningen i Tornedalen.

Tornedalingarna utgjorde ett hot mot det svenska både i sin geografiska närhet till Finland (och Ryssland) och det språkliga släktskapet med

---

<sup>31</sup> Lindholm (2016) s. 194-195, 235-239.

<sup>32</sup> *Geografi*: Ålund (1872), Erslev (1874), (1880), (1890), Bäckman (1875), Lind (1881), Hägerman/Segerstedt (1882), Almquist (1886), (1909), Celander (1887), (1907), Bergsten (1891), (1927), Kalén (1891), Lindholm (1898), Berg (1903), (1908), (1921), Bergström (1907), (1928), Lundborg (1911), Enghoff & Rydén (1920), Holmén m.fl.(1922), Nordin m.fl. I (1922), III (1925), Furuskog/Berg (1937), Orrgård m.fl. (1950), Swedberg (1953), (1966), Nelson m.fl. (1960), Holdar m.fl. (1964), Sellergren (1968), Johnsson m.fl. (1974), Bladh m.fl. (1989), Germundsson m.fl. (1993), Åsgård m.fl. (2002). *Samhällskunskap*: Wingård & Hildingson (1985), Turesson m.fl. (2015).

<sup>33</sup> Hallstén (1872), Lagerblad (1890), (1919), (1921), Sohlberg (1900), Krogerus & Winqvist (1966), (1974), (1983), (1997).

samiskan.<sup>34</sup> Läroböckerna beskrev att Tornedalens befolkning skulle försvenskas, och att de lärde sig svenska i skolorna.<sup>35</sup> Oron över att Tornedalens befolkning talade finska var tydlig och det uttrycktes vara ett akut behov av försvenskning i området. Den envishet som äldre läroböcker tillskrev skogsfinnar, är också vanligt förekommande vid beskrivningen av finsktalande i Tornedalen, vilket uttrycks kräva intensifierad försvenskning eftersom den finska envisheten snarare gjorde att antalet finsktalande ökade än minskade då svenskarna började lära sig finska.

En lärobok skriver att Tornedalens befolkning:

[...]utgöres till större delen av finnar, vilka segt hålla fast vid sitt språk och sina seder. Den svenska befolkningen har däremot nästan tappat bort sitt modersmål och talar istället finska.<sup>36</sup>

Oron över den språkliga utvecklingen är överhängande i lärobokscitatet. Det uttrycks implicit att det är finska språket som utgör problemet för den svenska enhetliga nationen, inte skogsfinnar eller tornedalingar i sig. Om de försvenskades till språk verkade även risken för illojalitet och problemen med avvikande kultur upphöra.

Läroböckerna författade på 1920- och 1930-talet, beskriver skillnader mellan människor i termer av ras men berättar också om försvenskning, vilket implicit öppnar upp för att kunna bli svensk genom språkbyte. Det innebär att trots att finnar och svenskar beskrivs vara av olika ras, fanns alltså en föreställning om att språket kunde förändra en människas rasbiologiska tillhörighet. Detta antyder att det var språket som bar och upprätthöll rasen. Det nationalromantiska idealet för tiden var ett språk, ett folk, en nation och citatet visar på en föreställning om att språket även upprätthöll den nationella identiteten. Ryymin skriver dock att såväl nationers etnicitet och nationella identitet ständigt omförhandlas, och när

---

<sup>34</sup> Sederholm (2011) s. 92, Elmgren (2008) s. 156, 285.

<sup>35</sup> Berg I (1921) s. 64, Holmén, Thomée & Bruce (1922) s. 60-61, Nordin I (1922) s. 205, Bergsten (1927) s. 23, 43, Bergström (1928) s. 70, Furuskog (1937) s. 21, Lindholm (1898) s. 7, Bergström (1907) s. 56, Orrgård m.fl. (1950) s. 127. Se även Nelson & Malmberg (1960) s. 93 och Germundsson (1993) s. 155 där det skrivs att den finsktalande befolkningen numera talar svenska.

<sup>36</sup> Bergström (1907) s. 56.

politiken förändras rörande nationalism och nationalromantik påverkar detta gränserna mellan etniciteter.<sup>37</sup>

I efterkrigstida läroböcker har försvenskning av tornedalsfinnar avtagit och under tidigt 2000-tal tas rätten till meänkieli upp. Exempelvis skriver en svensk lärobok i samhällskunskap från 2015 följande:

[...]Finland och Sverige har en lång gemensam historia. Finland tillhörde Sverige under åren 1249 – 1809. Efter 1808 – 1809 års krig blev Finland en del av Ryssland. År 1917 förklarade sig Finland självständigt. [...]Tornedalen ligger i både Sverige och Finland. Där talade tidigare hela befolkningen finska. När Sverige och Finland delades 1809 hamnade halva Tornedalen i Sverige och den andra halvan blev så småningom en del av Finland. Eleverna i den svenska delen av Tornedalen fick bara använda svenska i skolorna långt in på 1900-talet. Idag talar cirka 40 000 av Sveriges cirka 50 000 tornedalingar meänkieli. Det är ett eget språk som är nära besläktat med finskan.<sup>38</sup>

Läroboken ovan beskriver såväl bakgrunden till det delade Tornedalen, som hur barnen i svenska Tornedalen förbjöds att tala sitt modersmål i de svenska skolorna. Läroboken berättar vidare om minoriteter och vilka rättigheter tornedalingarna och de övriga fyra nationella minoriteterna har idag.<sup>39</sup>

### Samtiden omförhandlar läroboksberättelserna

Ryymins slutsats att såväl nationers etnicitet och nationella identitet ständigt omförhandlas beroende på samtidskontexten, passar väl in rörande tornedalingar i flera skeenden i denna 150 år långa lärobokskontext.<sup>40</sup> I läroböcker från 1900-talets inledande tre decennium hårdnar tonen mot finskspråkighet i och med att försvenskningen av finsktalande områden i Sverige intensifieras. Försvenskningen var i sig inte ny. Den hade pågått sedan 1800-talet och det fanns en orsak i rädslan för Ryssland och ryska väldet där Finland ingick fram till 1917. Rädslan bestod i att det finska språket kunde ena finskspråkiga i norr och att Ryssland skulle göra anspråk på nordliga delar av Sverige. Dessutom fanns en rädsla för laestadianismen

---

<sup>37</sup> Ryymän (2001b) s. 52-54.

<sup>38</sup> Turesson m.fl. (2015) s. 99.

<sup>39</sup> Turesson m.fl. (2015) s. 92-99.

<sup>40</sup> Ryymän (2001b) s. 52-54.

och en religiös sammanhållning.<sup>41</sup> Förändringen i läroböckerna runt 1900 och de två efterföljande decennierna, sammanfaller med den Svensk-norska unionsupplösningen, Ålandskrisen, Finlands självständighet, samt Rysslands omvandling till det kommunistiska Sovjetunionen. Samtidigt fanns en stark rasbiologisk strömning i Sverige med önskan om att i nationalstatens namn kunna uppvisa en homogen befolkning med *ett* gemensamt språk.<sup>42</sup>

En omförhandling sker också i slutet av 1990-talet och början av 2000-talet, då läroböckers innehåll genomgår en förändring gällande minoritetsgrupperna i Tornedalen. Detta sammanfaller med att minoritetsrättigheter uppmärksammas såväl internationellt som nationellt, och en offentlig debatt om minoritetsrättigheter förs i Sverige vilket leder till språklagstiftningen 2010. Läroböckerna i studien visar att strategin av osynliggörande av tornedalingar i svenska historieläroböcker sedan 1868,<sup>43</sup> har transformerats under studiens tre senaste decennier. Likaså är det tydligt att dagens minoritetsperspektiv och arbete för mänskliga rättigheter slagit igenom och påverkat även andra ämnens läroboksinnehåll rörande finskspråkiga i norra Sverige. Detta på samma sätt, om än i motsatt riktning, som den svenska assimilationspolitiken påverkade läroböckerna vid 1900-talets början.<sup>44</sup>

Läroböckerna syns också följa en förändring som tidsmässigt sammanfaller med övergången mellan medborgerlig läroplanskod och patriarkal- och vetenskapligt-rationell utbildningskonception till en demokratisk sådan. Läroböcker från de senaste decennierna följer tydligt en demokratisk utbildningskonception där jämlikhet och demokrati har stort inflytande.<sup>45</sup> Minoritetsrättigheterna har slagit igenom i den svenska skolan efter 1990, och fredsfostran, människosyn och demokrati är tydliga teman i läroböcker perioden efter 1960-talet.

---

<sup>41</sup> En kristen frikyrklig rörelse grundad av Lars Levi Laestadius som vann stor mark i norra Skandinavien, bland såväl svenskar, finnar, samer och norrmän. För vidare läsning om försvenskning av Tornedalen under 1800- och 1900-tal, se bland andra Elenius (2001) s. 134, 179-185 och Elenius (2006) s. 76.

<sup>42</sup> Förutom finnar gällde det också samer. I Sverige förekom även ett fåtal judar och romer. Oavsett hemspråk skulle vara svenska det enda språket, som alla skulle lära sig.

<sup>43</sup> Wickström (2008) s. 290-301.

<sup>44</sup> Elenius (2002) s. 15-41.

<sup>45</sup> Englund (2005) s. 268-272, 305-307, 311-316.

## Läroböckers problemfokusering runt 1900-talets migranter

Andra världskriget medförde flera olika konsekvenser för de olika länderna, men också för de enskilda medborgarna i de två länderna. Två av dessa grupper är de krigsbarn som flyttades från Finland till Sverige under kriget och arbetskraftsmigranterna som anlände till Sverige decennierna efter andra världskriget. Läroböckerna antar olika perspektiv runt händelserna och om dess konsekvenser för de inblandade personerna.

Några av de individer som påverkades i mycket hög grad av andra världskriget är de finska krigsbarnen. När kriget kom till Finland fruktade många för sitt liv. I all välmening evakuerades barn från Finland till Sverige för att undkomma kriget.<sup>46</sup> Majoriteten av barnen kunde inte svenska när de lämnade Finland, och under tiden i Sverige tappade sedan många sin finska.

### Stor avsaknad av krigsbarn – men barnperspektiv i de som finns

Krigsbarnen lyser med sin frånvaro i de flesta av läroböckerna. Av de drygt 150 läroböcker som är författade efter 1945, har krigsbarnen från Finland endast återfunnits i sex läroböcker, tre från varje land. I den svenska kontexten förekommer krigsbarnen i två samhällskunskaps- och en historielärobok. I den finlandssvenska kontexten återfinns de i tre historieläroböcker.<sup>47</sup> Inga geografiläroböcker i studien berättar om krigsbarnen från Finland. Gemensamt för de fyra historieläroböckerna är att idén att flytta barn över Bottenviken var menat som hjälp. De svenska läroböckerna varierar i denna berättelse. En bok i samhällskunskap och boken i historia konstaterar att ca 70 000 barn ”[...]togs om hand i svenska hem under kriget”,<sup>48</sup> och att syftet ”[...]var att barnen skulle få det bättre”.<sup>49</sup>

De finlandssvenska läroböckerna berättar hur Finland stod ensamt under kriget utan bundsförvant, men att Sverige tog emot tusentals finländska barn.<sup>50</sup> En av läroböckerna nämner också att det skilde sig i omfattning av

---

<sup>46</sup> Se bland annat Sköld & Söderlind (2016) s. 35-58.

<sup>47</sup> *Svenska samhällskunskapsläroböcker*: Husén m.fl. (1992), Långström m.fl. (1993) (Att det handlande om 70 000 barn står i båda). *Svensk historielärobok*: Lindholm (2016). *Finlandssvenska historieläroböcker*: Ottelin & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1982), (1997).

<sup>48</sup> Husén m.fl. (1992) s. 225.

<sup>49</sup> Lindholm (2016) s. 147.

<sup>50</sup> Ottelin & von Koskull (1958) s. 192-193, Castrén m.fl. (1997) s. 97.

den svenska hjälpen mellan vinterkriget och fortsättningskriget, och att ensamheten var än större i det senare. I boken nämns också svårigheterna för barnen med omställningarna mellan familjerna och den svårighet och utsatthet barnen stod inför vid återflytten, inte flytten till Sverige.

[...]Under fortsättningskriget fick Finland inte mera lika mycket hjälp av de andra nordiska länderna som under vinterkriget. Däremot tog många familjer i Sverige och Danmark under krigsåren emot "krigsbarn" från Finland. Ca 70 000 barn under skolåldern sändes bort för att de skulle slippa uppleva bombardemangen och matbristen. De flesta återvände efter kriget, men för många var det en svår omställning eftersom de hunnit fästa sig vid sin nya familj och kanske glömt sitt eget språk.<sup>51</sup>

Anpassningen till ett nytt språk, både vid anländandet till Sverige och vid återkomsten till Finland kunde vara svår för barnen, vilket illustreras ovan. I en svensk lärobok i samhällskunskap ges en inifrånskildring där Lassi, ett finskt krigsbarn som skickades ensam till Sverige som sexåring, berättar om sitt möte med sin nya mamma. Lassis berättelse ger en insikt och förståelse i hopplösheten många finska krigsbarn kunde känna, och just barnperspektivet i berättelsen kan skapa mening för eleven.

[...]Vi kunde inte prata med varandra. Hon förstod inte finska och jag kunde ingen svenska. Jag glömmer aldrig hur jag grät den första tiden. Allt kändes hopplost. Jag var i ett nytt land och kunde inte prata med någon. Pappa, mamma och syskonen var kvar i Finland. Först när jag blev vuxen träffade jag in biologiska familj igen. Då kunde jag inte prata finska.<sup>52</sup>

I de två läroböcker som berättar om barnens svårigheter vid flytten lyfts barnperspektivet ur två olika nationella sammanhang. Den finlandssvenska läroboken berättar om svårigheten vid hemkomsten då barnet tappat sitt språk. Den svenska läroboken tar istället upp svårigheten att inte kunna tala svenska eller finska med sin nya förälder. Läroböckerna i studien visar alltså en liknande berättelse, men med olika nationella perspektiv. Två av de finlandssvenska läroböckerna i historia visar också bilder på barnen som var på väg över till Sverige.<sup>53</sup> På bilderna visas hur alla barnen har en lapp på sig med namn, personuppgifter och adressen till sitt nya hem.

---

<sup>51</sup> Castrén m.fl. (1997) s. 97.

<sup>52</sup> Långström m.fl. (1993) s. 212.

<sup>53</sup> Castrén m. fl. (1982) s. 40, (1997) s. 97.

Ovanstående berättelser presenteras i totalt sex läroböcker. Att förekomsten är låg kan tyckas vara märkligt då dessa berättelser skulle skapa mening och empati hos eleverna. Berättelserna borde vara användbara i en skolmiljö, för att uppnå såväl historisk empati, förståelse och inlevelse. I en anda av fredsfostran och strävan efter medborgare som ska arbeta för samhällsförändring och människosyn,<sup>54</sup> kan det te sig överraskande att krigsbarnen fått så litet utrymme i läroböckerna. Dock kan en förklaring finnas i att de finska krigsbarnen saknat politisk och ekonomisk betydelse och därigenom bortprioriterats. Dessutom har evakueringen av de finska barnen till Sverige under kriget inte setts som så god och lyckad av eftervärlden. Det kan till och med tolkas som ett humanistiskt misslyckande. Dessa orsaker skulle kunna förklara fåtalet beskrivningar av krigsbarn i läroböckerna, trots den viktiga historien och de pedagogiska vinsterna i att skapa möjligheter till historisk empati och förståelse om baksidorna av krig.

### **Arbetskraftsmigration som integrations- eller avfolkningsproblem**

Efter andra världskriget stod Sverige som ett av få länder i Europa med intakt industri eftersom det inte varit direkt inblandat i kriget, vilket ledde till att svensk industri snabbt kunde skala upp produktionen. Exporten var stark och Sveriges industri efterfrågade arbetskraft. Företag annonserade efter arbetare utomlands vilket bidrog till arbetskraftsmigration. Många arbetskraftsinvandrare kom från medelhavsländerna, men den allra största gruppen kom från övriga Norden och särskilt från Finland.<sup>55</sup> Den relativt stora migrationen från Finland kan förklaras genom att arbetskraftsbehovet i Sverige och överskottet på arbetskraft sammanföll i tid. Det i kombination med den gemensamma nordiska arbetsmarknaden underlättade möjligheten att flytta till och arbeta i grannlandet.<sup>56</sup>

Den svenska läroboksberättelsen om arbetskraftsinvandring löper över alla läroämnen. Den finländska arbetskraftsinvandringen nämns i alla de studerade skolämnena men fokuserar på invandring till Sverige i allmänhet.

---

<sup>54</sup> Englund (2005) s. 272, 311-312.

<sup>55</sup> Ministry of Labor (1984) s. 7-10, Lundh & Ohlsson (1999) s. 30-32.

<sup>56</sup> Svanlund (2010) s. 21-23, 149 Jansson (2014) s. 69-72.

Svenska geografiläroböcker särskiljer inte mellan finsktalande och svensktalande migranter från Finland.<sup>57</sup> Arbetskraftsmigration från Finland till Sverige beskrivs på två olika sätt i svenska läroböcker, antingen genom industrins uppgång eller genom att belysa samhällets strategier för att hantera kulturkrockar som uppkom som ett led i invandringen. Svenska historieläroböcker kopplar också arbetskraften till ekonomi, dels berättas att finländarna flyttade till Sverige av ekonomiska orsaker,<sup>58</sup> men också att välförhållandet i Sverige ökat tack vare arbetskraftsinvandringen.<sup>59</sup> Danielsson Malmros studie visar på ett narrativ av hur arbetskraftsinvandrare sökte sig till framgångslandet Sverige.<sup>60</sup> En sådan berättelse finns även i denna studie, men varierar med beskrivningar av att Sverige fick hjälp att bli ekonomiskt starka tack vare de arbetskraftsinvandrare som kom till Sverige och arbetade i industrin.

Svenska samhällskunskapsläroböcker beskriver arbetskraft från Finland dels genom att omtala finländska arbetare,<sup>61</sup> dels genom att ta upp invandrare mer generellt, då utan härkomst.<sup>62</sup> Samhällskunskapsläroböcker lyfter också en uppkommen främlings- och invandrarfientlighet och en del efterlyser en öppen debatt för att minska invandrarfientligheten.

[...]En öppen debatt om Sveriges invandrapolitik skulle minska risken för att invandrarfientliga grupper vinner anhängare. Det är också viktigt att undanröja missförstånd som t ex att flyktingar får förtur i bostadskön. Sanningen är att kommunerna behandlar flyktingarna på samma sätt som svenskar.<sup>63</sup>

---

<sup>57</sup> *Samhällskunskap*: Nordström m.fl. (1975), Forsström m.fl. (1976), (1984), Rydstedt m.fl. (1988), Lindberg m.fl. (2010), *Geografi*: Wiklund & Wakeham (2015).

<sup>58</sup> Lagheim & Spaak (1982), Eklund m.fl. (1993), Körner & Lagheim (2003).

<sup>59</sup> Torbacke m.fl. (1981), Körner & Lagheim m.fl. (2003), Hildingson m.fl. (2003), Horisont (2004), Lindholm (2016) (Även Ivansson & Tordai (2003) nämner detta, men mer i konstaterande form).

<sup>60</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 394.

<sup>61</sup> Wingård & Hildingson (1981), (1982), (1985), Husén (1987), (1992), Lindqvist & Wester (1989), Långström m.fl. (1993).

<sup>62</sup> Severin & Rippe (1965), Husén (1992), Lagheim & Körner (2009), Turesson m.fl. (2015).

<sup>63</sup> Husén m.fl. 2 (1992) s. 262.

En sådan tydlig politisk åsikt är relativt ovanlig i en lärobok. Boken är publicerade året efter att den statliga granskningen av läroböcker i samhällskunskap togs bort.<sup>64</sup> Om avskaffandet av läroboksgranskningen är en orsak till den tydliga åsikten är svårt att säga, men en sådan direkt uppmaning är hursomhelst ovanlig.

Att lyfta problem kopplat till invandring i läroböcker är vanligare. En svensk historielärobok skriver att invandrarverket inrättades eftersom det fanns ett behov av att reglera invandringen av arbetskraft på grund av problem. Boken tar också upp arbetskraftsinvandring generellt och inte specifikt från Finland.<sup>65</sup> Det finns en tendens att skriva *invandrare* om alla utlandsfödda personer i läroböckerna. Konsekvenser av att kategorisera alla utlandsfödda och alla språkgrupper förutom majoriteten för exempelvis invandrare behandlas av bland andra Mehrdad Darvishpour och Charles Westin.<sup>66</sup> De menar att den etablerade föreställningen om integration handlat om att integrera invandrare i ett Sverige där det fanns en föreställning om att samhället utgjordes av två grupperingar av människor: de infödda *svenskarna*, som ansågs vara bärare av rådande samhällsnormer, och *invandrarna*, som bestod av alla människor med annan härkomst, språk, kultur och tradition. Integrationsfrågor tog avstamp i *hur* invandare skulle bli svenskar på majoritetssamhällets villkor. Att kategorisera arbetskraftsinvandrare, flyktingar och andra immigranter, oavsett bakgrund, som *invandrare* som ska anpassas in i ett förutbestämt etablerat Sverige skapar en känsla av marginalisering.<sup>67</sup>

Danielsson Malmros studie visar att läroböcker beskrev invandrare som anlände till Sverige runt andra världskriget som oproblematiska eftersom

---

<sup>64</sup> Den granskning som förekom mellan 1974 och 1983 skedde enbart i de samhällsorienterande ämnena och åren efter 1983 förändras granskningens karaktär och det fanns inte längre ett fokus på att godkänna eller underkänna läroböcker som tidigare varit fallet. Istället skulle granskarna sprida information om läroböckernas innehåll och kvalitet. 1991 togs granskningarna helt bort i den svenska kontexten. (Långström (1997) s. 201, Johnsson Harrie (2009) s. 223, Åström Elmersjö (2017) s. 36-37). Trots granskningens avskaffande har tidigare forskning visat att läroboksförfattare anpassade sig till dessa granskningar även efter. (Långström (1997) s. 203-207).

<sup>65</sup> Almgren (2005).

<sup>66</sup> Darvishpour & Westin (2015).

<sup>67</sup> Darvishpour & Westin (2015) s. 20-21.

svenskarna kunde inta hjälterollen samtidigt som invandrarna visade tack-samhet. De deltog i uppbyggandet av Sverige genom sitt arbete i industrier. Flyktingar sågs istället som problematiska då de inte direkt fick arbete och inte heller kunde delta i välståndssamhällets uppbyggnad.<sup>68</sup> Men vid sammanblandning av arbetskraftsinvandraren och flyktingen, med den gemensamma benämningen *invandrare*, blir även arbetskraftsmigranten ett hot mot välståndssamhället. Ljunggren hävdar, bland annat utifrån sin läsning av bland andra Danielsson Malmros, att invandrare inte betraktas som subjekt i historien, de betraktas som objekt. De anses ha fallit offer för ojämlikhet, patriarkala strukturer och religiöst förtryck, vilket lett till flytt. Invandrare är dessutom objekt för svensk hjälpsamhet och solidaritet. I praktiken innebär det att invandrare kan bli delaktiga i samhället över tid om de anpassar sig till den svenska kulturen och svenska vanor. Invandraren ses dock inte som delaktig som likvärdigt politiskt subjekt, menar Ljunggren.<sup>69</sup> Generaliseringar av flyktingar och arbetskraftsmigranter är vanliga i läroböcker, eftersom ursprung sällan skrivs ut.

Den finlandssvenska berättelsen om arbetskraftsmigranterna berör både utvandring och rädsla för utarmning av svenskt i Finland. Finlandssvenska läroböcker lyfter fram en problematik med migration över gränser i samband med att arbetskraftsmigrationen från Finland till Sverige beskrivs, men ur ett finländskt och finlandssvenskt perspektiv.<sup>70</sup> Problematiken handlar om konsekvenser för Finland i och med migrationen, till exempel att arbetsföra och utbildade människor försvinner ur landet, men också problem som kan uppkomma för migranten själv, som exempelvis språkproblem och en övertro på möjligheterna i det nya landet.<sup>71</sup> Att många finländare flyttar till Sverige för att arbete nämns också i många geografiläroböcker i den finlandssvenska kontexten.<sup>72</sup> Där nämns i några fall att

---

<sup>68</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 234-237.

<sup>69</sup> Ljunggren (2015a) s. 37-38. Se även Ljunggren (2015b) s. 17-18.

<sup>70</sup> Meinander (1952), Jakobsson m.fl. (1964), Huttunen & Lehtonen (1970), Lehtonen & Huttunen (1977), (1985), Backholm (1984), Näsman m.fl. (1987), Sandholm m.fl. (1989), (2000), Back m.fl. (2008), Hämäläinen m.fl. (2014). Detta gäller alla läroböcker som behandlar ämnet, utom i Leinonen & Huttunen (1985).

<sup>71</sup> Lehtonen & Huttunen (1977), Näsman m.fl. 1987, Hämäläinen m.fl. (2014).

<sup>72</sup> Krogerus & Winqvist (1974), (1983), (1984), (1997), Fogelberg (1978), Arohonka m.fl. (2001), Mollgren (2002), Arvasti m.fl. (2006), Arjanne m.fl. (2009), Leinonen m.fl. (2011).

svensk-kunskaper är viktiga för emigranter som tänkt flytta till Sverige,<sup>73</sup> och även att det finns en språkproblematik för finsktalande migranter i Sverige.<sup>74</sup> Några finlandssvenska böcker i samhällslära beskriver Sverige som ett invandrarland.<sup>75</sup> Endast en finlandssvensk historielärobok tar upp emigrationen och där skrivs att:

[...]Ett viktigt samarbetsområde mellan Sverige och Finland är de finländska invandrarna i Sverige. Mellan åren 1950 och 1980 har över 420 000 finländare utvandrat till Sverige och de utgör numera den största minoritetsgruppen bland invandrarna där. För de flesta har orsaken till utvandringen från Finland varit ekonomisk: arbetslöshet eller missnöje med den låga lönenivån i Finland. För en del av de finlandssvenska utvandrarerna (ca 60 000 i detta nu) har också språket påverkat beslutet att flytta. Sverige-finländarna har numera samma rätt till social service som svenskarna och rätt att rösta i kommunala val. På orter där det finns ett större antal finskspråkiga invandrare får barnen finnas dagvård och undervisning på finska i lågstadiet.<sup>76</sup>

Den finlandssvenska läroboken lyfter bland annat att de finsktalande barnen får undervisning på finska. Detta kan kontrasteras med ett svenskt lärobokscitat som istället skriver att:

[...]För stora invandrargrupper, främst finsktalande har det gått att införa undervisning på det egna språket i många skolor. Ändå anser finländarna att Sverige inte gör tillräckligt. Invandrarbarn från många andra länder har det sämre. De har ett begränsat antal hemspråksstimmar.<sup>77</sup>

Det svenska citatet indikerar att läroboksförfattarna anser att finsktalande finländare ställde för höga krav på den svenska skolan. De två nationella samhällskontexterna, och även relationerna mellan Sverige och Finland, påverkar således uppfattningen av finskspråkiga skolor i Sverige.

### **Samtiden aktualiserar ett finlandssvenskt moraliserande av emigration**

I den finlandssvenska kontexten aktualiseras en annan historisk period när migrationen till Sverige efter kriget tas upp: den stora utvandringen till

---

<sup>73</sup> Krogerus & Winqvist (1983), Leinonen (2011).

<sup>74</sup> Krogerus & Winqvist (1997).

<sup>75</sup> Arohonka m.fl. (2002), Arjanne m.fl.(2009), Leinonen m.fl. (2011).

<sup>76</sup> Castrén m.fl. (1997) s. 134-135.

<sup>77</sup> Husén m.fl. (1992) s. 261.

Amerika decennierna runt sekelskiftet 1900. Amerikaemigrationen nämns i samband med migration i läroböckerna i historia, men också i samhällslära och geografi och de beskrivs som första och andra emigrationsvägen.<sup>78</sup>

Eftersom föreliggande studie undersöker läroböcker under perioden 1866 – 2016 har även läroböcker samtida med Amerikaemigrationen studerats, då de ger uttryck för såväl nationell fostran som etnisk finlandssvensk identifikation. Det uttrycks en oro rörande Amerikaemigrationen i läroböckerna, vilket bottnar i en rädsla för utarmning av svensk kultur i Finland. Liknande oro finns i beskrivningar av emigration till Sverige. I komparation mellan de två emigrationsperioderna är likheterna tydliga, men det finns en skillnad i ton sett över tid. Läroböcker som författades samtida med Amerikaemigrationen har bitvis en mycket hård moraliserande och fostrande ton, medan läroböcker som berättar om emigrationen till Amerika i efterhand har mer neutral, beklagande ton. Rörande Sverigeemigrationen förmedlar läroböckerna detsamma, men med mildare ordalag. Nedan citeras en starkt moralisk fostrande lärobokstext från 1928.

[...]Det är ålänningarna och österbottningarna som emigrera, och de göra det i sådana massor, att av flere socknars kyrkskrivna befolkning 1/6, 1/5, ja till och med ¼ flyttat till Amerika. Och varför hava de gjort det? Svar: för att förtjäna pengar. I Amerika betalas högre dagslöner än i Finland, och många tro att de hastigt och lustigt skola bli rika(...). Betänkt dig därför sju gånger, innan du beger dig till Amerika! Glöm icke budordet: ”Du skall hedra din fader och din moder!” Det innebär även att du skall hedra deras och ditt land, och det gör du bäst med ärligt, träget arbete på det gamla hemmets jord.<sup>79</sup>

Vid tiden för emigrationen till Amerika hade nationalismen i Norden etablerats. När nationalstaten väl hade fått genomslag med föreställningen av att nationen krävde en nationell befolkning, uppkom en stark oro när den stora emigrationsvägen drabbade Sverige och Finland runt sekelskiftet 1900. Kombinationen av att svenskspråkiga lämnade Finland och att finskspråkiga köpte övergivna gårdar i svenskbygderna oroad, vilket ledde till att frågan blev en partifråga och röster höjdes för att lärare hade ett ansvar

---

<sup>78</sup> *Historia*: Nordmann (1920), (1928), (1942), Soininen & Noponen II (1922), Ottelin (1926), Hornborg (1952), Malmberg (1953), Malmberg & von Koskull (1958), Castrén m.fl. (1996), *Samhällslära*: Hämäleinen m.fl. (2014), *Geografi*: Hult & Nordmann (1900), Lagerblad (1919), (1921).

<sup>79</sup> Nordmann (1928) s. 124.

för att upplysa barnen om plikterna mot hembygd och fosterland.<sup>80</sup> Detta ansvar verkar även ha lagts på läroboksförfattarna.

Framförallt uppkom en oro över att 'det svenska' utarmades i Finlands svenskbygder och det var språk- och kulturutarmningen som oroade när befolkningen tunnades ut.<sup>81</sup> Trots att den gemensamma nationella kulturen var ung och en av eliten skapad företeelse verkar den ha förankrats väl hos folket.<sup>82</sup> Den rashygieniska tanken om en sund livsduglig enhet hade spridit sig även till den mänskliga kroppen. Ett specifikt nordiskt sunt och starkt kroppsideal<sup>83</sup> kombinerades med ett mer allmänt kulturhot inom den rashygieniska propagandan där fienden i folkroppen skulle identifieras.<sup>84</sup> En våg av försvenskning och förfinskning svepte in genom Sverige och Finland med ett visst förtryck av de språketniska minoriteterna som följd.<sup>85</sup> I Finland syntes i början av 1900-talet flera exempel på moraliska och nationellt fostrande uttryck i arbetet mot emigration.<sup>86</sup>

Ett drygt halvsekel senare uppkom således en ny emigrationsvåg, denna gång till Sverige. Budskapet att stanna i hemlandet upprepas i läroböckerna, men sättet att tilltala de unga finländska medborgarna är annorlunda, mjukare. Bland annat kan 1978 läsas att:

[...]Sverige är känt för sina höga löner, sina goda bostäder och sin långt utvecklade socialvård. Emigrationen har uppfattats som ett alternativt till att byta arbetsplats inom landet. Ofta överskattar finländarna dock sina möjligheter i Sverige.<sup>87</sup>

Så, även om den moraliska tonen inte är lika hård i läroböckerna samtida med emigrationen till Sverige, syns läroböckers moraliska ansvar och nationella fostran när betänkligheter med migrationen tas upp. Även den stora förlusten för Finland, både gällande avfolkning lokalt men också som ett

---

<sup>80</sup> Engman (2016) s. 218-221.

<sup>81</sup> Högnäs (1995) s. 82.

<sup>82</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 128-129.

<sup>83</sup> Meinander (1996) s. 145.

<sup>84</sup> Broberg & Tydén (2005) s. 23.

<sup>85</sup> Elenius (2006) s. 102-103.

<sup>86</sup> Högnäs (1995) s. 82.

<sup>87</sup> Fogelberg m.fl. (1978) s. 103-104.

utvecklingsproblem i och med att det var de arbetsföra som flyttade, men även svårigheterna för de finsktalande migranterna lyfts:

[...]För Finland innebär emigrationen en ekonomisk förlust och för emigranterna själva stora anpassningssvårigheter.<sup>88</sup>

[...]En ganska stor del av finländarna i Sverige har svenska som modersmål. De reder sig bra i sitt nya land. Svårare är det för dem, som endast talar finska. För dem är det svårt att få en anställning som motsvarar deras kunskaper. Kunskap i svenska är viktig för alla som emigrerar till Sverige.<sup>89</sup>

Att lyfta svårigheterna och plädera ett moraliskt ansvar hos individen, lyfter lärobokens roll som formare av morgondagens vuxna och rollen som fostrare av nationalitet och etnicitet.

Mottagarlandet och avreselandets olika synsätt är tydligt i läroböckerna. När svenska industrier annonserade efter arbetare till sina fabriker och många finländare for över Bottenviken över till Sverige för att arbeta, hade finländska myndigheter fortfarande Amerikaemigrationen i relativt färskt minne. I finlandssvenska läroböcker aktualiseras Amerikaemigrationen och det uppseendeväckande i aktualiseringen av emigration är hur läroböcker förmedlar det individuella moraliska ansvaret för nationen och etniciteten. När det gällde Amerikaemigranterna syntes moraliserandet tydligt, men även Sverigeemigranterna får moraliserande förmaningar, om än inte fullt lika hårda.

Emigrationsexemplen visar hur läroböcker inte bara har ett ämnesmässigt uppdrag utan även har ett moraluppdrag. Det finländska läroboksperspektivet som migrantens avreseland visar att uppdraget som moraliskt fostrande är överordnat. Läroböckerna antar ett existentiellt historiebruk, såväl etniskt-existentiellt och nationellt-existentiellt.

Vidare kan även de svenska läroböckernas historiebruk rörande arbetskraftsinvandringen visa på ett moraliserande gällande exempelvis den av läroboksförfattarna upplevda otacksamheten rörande finskspråkigas rättigheter i Sverige. Att vara mottagarland ger konsekvenser även om alla som anländer har arbete. Det ger konsekvenser i samhället utanför de industrier där migranterna arbetade. Att invandring var en kontroversiell fråga märks genom att läroböcker under 1990-talet lägger in politiska åsikter rörande

---

<sup>88</sup> Lehtonen & Huttunen (1985) s. 105. Se även Lehtonen & Huttunen (1977).

<sup>89</sup> Krogerus & Winqvist (1983) s. 54.

invandrarfrågor. Exempel på detta är citatet om språkundervisningen och även citatet om önskemål om en mer öppen debatt om Sveriges invandringspolitik för att minska utrymmet för invandrarfientliga grupper.

### **Samtidens behov transformerar arbetskraftsinvandrare till Sverigefinnar**

Att skriva om arbetskraftsmigration från Finland avtar under slutet av 1990-talet i svenska läroböcker. Beskrivningarna blir kortfattade och nämner sällan nationell härkomst hos arbetskraftsinvandrarna. Istället uppkommer ett nytt tema i svenska läroböcker: de nationella minoriteterna. Där behandlas de fem svenska nationella minoriteterna, sverigefinnar, torne-dalsfinnar, samer, romer och judar, ofta tillsammans. Exempelvis står om sverigefinnar att:

[...]Det finns fem nationella minoriteter i Sverige. Det är romer, judar, tornedalingar, sverigefinnar och samer. Alla har en lång historia i landet. De fem nationella minoriteterna har ett särskilt skydd. Beslutet om det togs i början av 2000-talet. [...]Staten ska hjälpa de fem nationella minoriteterna att ta hand om sina traditioner. Personer som tillhör en nationell minoritet har särskilda rättigheter, till exempel rätten att få lära sig om sin kultur och rätten att få lära sig sitt språk i skolan. [...]I 48 av Sveriges kommuner ska man kunna kommunicera med kommunen på finska, i 19 kommuner på samiska och i sex kommuner på meänkieli.<sup>90</sup>

Citatet beskriver kort vilka de fem nationella minoriteterna är och fortsätter med att berätta att dessa grupper har ett visst skydd. Läroboken berättar vidare om att regeringskansliet skriver på sin webbplats att minoriteterna är en del av det svenska kulturarvet och att de omfattas av de mänskliga rättigheterna. Läroboken skriver rörande sverigefinnar att:

[...]En sverigefinne är en person som har rötter i det finska språket. Idag finns det 450 000-600 000 sverigefinnar. Många av dem flyttade till Sverige under decennierna efter andra världskriget. Det som lockade dem till Sverige var den goda arbetsmarknaden. Under rekordåret 1970 flyttade 70 000 finländare till Sverige.<sup>91</sup>

Förändringen visar en transformering och en intertextuell förändring i hur arbetskraftsinvandrarna beskrivs i svenska läroböcker. Från att ha kommit till Sverige för att arbeta, för att fylla upp arbetskraftsluckor i den svenska

---

<sup>90</sup> Turesson m.fl. (2015) s. 96.

<sup>91</sup> Turesson m.fl. (2015) s. 99.

industrin, till att gruppen beskrivs bli ett allt mer naturligt inslag i Sverige. När gruppen från status som nationell minoritet förändras mycket.

Samhällskontextförändringen blir påtaglig och Sveriges etniska sammansättning och nationella identitet måste omförhandlas.<sup>92</sup> Därmed förändras och omförhandlas även beskrivningar i läroböckerna, från invandrare, till nationell minoritet. Före 2000-talets minoritetslagstiftning nämndes enbart samer, skogsfinnar och finlandssvenskar i historieläroböckerna. Torne-dalingarna gör entré i skolans historieämne i samband med att minoritetslagstiftningen ändras. Innan minoritetslagstiftningen var de beskrivningar som fanns av finskspråkiga minoriteter dessutom fördomsfulla och stereotypa, något som alltmer sällas bort ur läroböckerna, även om de fortfarande förekommer. Minoritetslagstiftningen har med andra ord en stor påverkan på själva förekomsten av minoriteter i läroböckerna, men innehållsmässigt sker förändringen mer stegvis.

### **Från migranter till minoriteter – slutsatser**

Kapitlets fokus har varit att studera både explicita och implicita uttryck av föreställda gemenskaper i läroböcker om finskspråkiga i Sverige. Alla tre frågeställningarna har berörts: hur föreställda gemenskaper uttrycks, hur historiebruk uttrycks och dess koppling till föreställda gemenskaper, samt när, hur och varför förändringar i läroböcker skett. Kapitlet visar hur främst svenska läroböcker betraktat finskspråkighet inom Sverige, samt vad och vilka som inkluderas och exkluderas i de föreställda gemenskaper som förmedlats och förmedlas.

Kapitlet visar att flera påtagliga förändringar skett i läroböckerna vid beskrivningar av finskspråkiga inom Sveriges gränser. Äldre svenska läroböcker påbjuder en villkorad svensk-etnisk homogen nationell gemenskap genom att skogsfinnar negligeras genom nationell projicering och en nedvärdering av sin icke-svenska kultur. Att skogsfinnar beskrivs via avsaknad av kultur visar på en kulturell och strukturell rasism där det svenska är den uppenbara normen och det som betraktas som det rätta. Främlingen, i detta fall skogsfinnen, beskrivs stereotypt som envis och kulturellt underlägsen, vilket korrelerar med flera tidigare studier.<sup>93</sup> Skogsfinnar beskrivs dessutom

---

<sup>92</sup> Ryymin (2001b) s. 52-54.

<sup>93</sup> Catomeris (2004) s. 88-89, Klinge (1997) s. 176-177, Ryymin (2004) s. 117.

som invandrare och därmed inte som ett naturligt inslag i det svensk-finländska kungariket, vilket ytterligare gör gruppen till främlingar. Att projicera nationen på historien på detta sätt, alltså att sätta den samtida nationens gränser som territoriella gränser även för det förflutna var vanligt före 1945.<sup>94</sup> Läroböckerna i studien utgör dock tydliga exempel på hur även läroböcker författade efter 1945 och fram till nutid projicerar nationen på den äldre historien.

Granqvist-Nutti har beskrivit hur samer har exotiserats som en turistattraktion i svenska läroböcker.<sup>95</sup> Denna studie visar tydliga likheter mellan hur samer och skogsfinnar beskrivs som exotiska inslag i de svenska skogarna, som underlägsna, ofarliga och okulturella. Samer och skogsfinnar lyfts fram i svenska läroböcker inom ramen för det nationellt svenska, genom att de beskrivs som uppenbart underlägsna den svenska majoritetskulturen. En sådan nedvärderande beskrivning gör att de inte utgör något hot mot den nationellt svenska gemenskapen.

Tornedalingarna har osynliggjorts i svenska historieläroböcker fram till 2000-tal. En ideologisk strategi av osynliggörande<sup>96</sup> och stark assimilationspolitik som var stark i början av 1900-talet,<sup>97</sup> skapade ett icke-bruk om gruppen, vilket reproducerats i svenska historieläroböcker.

Kombinationen av icke-bruk av tornedalsfinnars historia, exotiserande av skogsfinnar, samt beskriven underlägsenhet förstärker varandra och skapar tillsammans en strukturellt rasistisk föreställning.<sup>98</sup> Ignorering och exotisering av andra etniciteter och även beskriven kulturell överlägsenhet hos den egna gruppen, är vanligt ända fram till 1980-tal, och är uttryck för hur svenska läroböcker förmedlat en etniskt kodad nationell gemenskap. Den kulturella överlägsenheten som ses i svenska läroböcker kan kopplas till västerländska koloniala ideal.<sup>99</sup>

Det är egentligen inte förrän sverigefinnar och tornedalingar får status som nationella minoriteter i Sverige som en transformering i läroböckerna slår igenom. Först då omförhandlas den svenska nationella identiteten och

---

<sup>94</sup> Åström Elmersjö (2017) s. 157-161.

<sup>95</sup> Granqvist-Nutti (1993) s. 42-43.

<sup>96</sup> Wickström (2008) s. 290-301.

<sup>97</sup> Elenius (2002) s. 15-41.

<sup>98</sup> Jämte & Arneback (2015) s. 44-49.

<sup>99</sup> Indzic Dujso (2015) s. 116, de los Royos, Molina & Mulinari (2005) s. 19.

en ny mer inkluderande historia om tornedalingar och Sverigefinnar skapas i läroböckerna. Åström Elmersjö diskuterar minoriteters införhandling i läroböcker. Han menar att det sedan 1960- och 1970-talen blivit alltmer vanligt att inlemma nationella minoriteter i nationers historieskrivning. Dock finns ett inneboende problem eftersom det ofta finns ett strukturellt maktförhållande mellan majoritet och minoritet. Ofta blir den nationella berättelsen det centrala medan minoriteten (i bästa fall) bidrar till det nationella projektet. Andra sämre utfall kan vara att minoriteten framställs som ett problem som majoriteten måste handskas med.<sup>100</sup> Även läroböcker i geografi och samhällskunskap från Sverige uppvisar likheter med den assimilationspolitik som skapades under det tidiga 1900-talet. Dessa beskrivningar omförhandlades inte i läroböcker förrän minoritetspolitiken förändrades på allvar i början av 1990-talet i Sverige. Därefter beskrivs befolkningen i Tornedalen något mer nyanserat i läroböckerna. Minoritetsfolkens rättigheter har därmed letat sig in i lärobokstexterna och öppnat upp och vidgat den nationella gemenskapen. Dock ges inte någon heltäckande bild av vare sig tornedalingar eller sverigefinnar. De nämns och delvis upprättas, men berättelserna om deras kultur och historia i Sverige är bristfällig i läroböckerna. Studiens resultat, att historiska perspektiv på grupperna saknas, påpekas också i Harries granskning av läroböcker efter 2011.<sup>101</sup>

Andra världskrigets finska krigsbarn beskrivs endast i ett fåtal läroböcker men när de beskrivs används ofta ett barnperspektiv där barnens svårighet med familje- och språkbyte påvisas. På grund av att krigsbarnen saknat politisk och ekonomisk betydelse för de två länderna har konkurrensen om utrymmet i läroböckerna gjort att deras historia sällan berättas.

Den grupp som är mest omskriven i läroböcker är arbetskraftsmigranter, vilka förekommer också i båda kontexterna. Finlandssvenska läroböcker drar paralleller till amerikaemigrationen vid seklets början och en underliggande moralisk fostran ur både nationellt och etniskt perspektiv syns. Detta visar att läroböcker inte enbart har och har haft ett ämnesspecifikt uppdrag. De har även en roll som moraliserande och fostrande till nationella och etniska gemenskaper.

---

<sup>100</sup> Åström Elmersjö (2013) s. 29.

<sup>101</sup> Harrie (2016) s. 5, 39, 44, 50-55, 64, 67.

Danielsson Malmros diskuterar att begreppen främling/utlänning under 1960-talet förändrades till flykting/arbetskraftsinvandrare i läroboksnarrativet, och hur det påverkades deras status.<sup>102</sup> Även Lozic diskuterar detta och menar att läroböcker generellt skiljer mellan lönsamma arbetskraftsinvandrare och flyktingar, vilka istället liknas vid ett stort kluster väntandes på att bli insläppta i Sverige.<sup>103</sup> I föreliggande kapitel har istället framkommit att begrepp som främling, utlänning, arbetskraftsinvandrare och flykting, homogeniserats till ett begrepp: *invandrare*, detta med start på 1970-talet. Att svenska läroböcker gör detta, samt beskriver invandring som ett problemområde, lyfter även Olsson i SIL-rapporten. Olsson menar att det inte är bra att invandring beskrivs på ett problemrelaterat sätt och att inga positiva invandrarbilder finns att identifiera sig med.<sup>104</sup> Sammanslagning av begreppen flykting och arbetskraftsmigrant till invandrare har kritiserats eftersom det marginaliserar människor.<sup>105</sup> När heterogena grupper homogeniseras och kontrasteras mot majoritetsbefolkningsnormen kan det vara ett led i en fostran av exkluderande nationell identitet.

De tre svenska exemplen ovan av osynliggörande, nationell projicering, samt homogeniserade invandrare som kontrast till den svenska normen, är alla uttryck för en exkluderande nationell gemenskap, en villkorad svensk-etnisk nationell gemenskap. I de yngre läroböckerna verkar den svenska nationella gemenskapen ha omförhandlats, då nya grupper inkluderats: de nationella minoriteterna. Denna nya nationella gemenskap är något öppnare och mer inkluderande än tidigare, då bland annat tornedalingar och sverigefinnar getts visst utrymme.

Finlandssvenska läroböckers hållning till både Amerika- och Sverigeemigrationen visar också på en moralisk-, nationell- och etnisk fostran.

---

<sup>102</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 236-237.

<sup>103</sup> Lozic (2010) s. 171-172.

<sup>104</sup> SIL (1987) s. 26-29.

<sup>105</sup> Darvishpour & Westin (2015) s. 20-21.

## 10. Att (ut)bilda ett folk till gemenskap

Avhandlingen inleddes med Hylland Eriksens citat om gemenskaper som omvända kylskåp, en illustrativ metafor om baksidor av inre gemenskap. Utifrån föreställda gemenskaper har i studien visats hur läroboksinnehållet i olika kontexter och sammanhang påbjuder olika gemenskaper. Titeln *Att (ut)bilda ett folk* avspeglar avhandlingens resultat: att *utbildandet* av ett folk även syftar till att *bilda* och skapa gemenskaper.

I läroböckernas förmedling av kunskapsstoff i respektive ämne påbjuds samtidigt olika gemenskaper genom urval av innehåll och begrepp, historieber, förmedlad moral, samt via tilltal, tolkningsutrymme och tillskrivet aktörskap. Det är alltså inte enbart *vad* som skrivs utan också *hur* det skrivs som avgör vilka föreställda gemenskaper som påbjuds. Studien visar att läroböckers påbjudna gemenskaper i huvudsak baserats på ras, nationalitet och språktillhörighet, men även gemenskaper av politisk och geografisk art kan anas, även om de inte är lika tydliga som de tre första.

I studien har 150 års läroböcker i skolämnena historia, geografi och samhällskunskap/samhällslära från Sverige och Finland analyserats. De fem resultatkapitlen har redogjort för flera olika teman eller historiska perioder. Studien bidrar med kunskaper om hur föreställda gemenskaper påbjuds i läroböcker över tid, men visar också att gemenskaper fortfarande påbjuds, dock mer implicit än i äldre läroböcker. Att med hjälp av utbildning, skapa och upprätthålla gemenskaper är tydligt i både Sverige och Svenskfinland, men är troligen också ett universellt fenomen.

Avslutningskapitlets disposition utgår från de tre forskningsfrågorna, hur olika föreställda gemenskaper uttrycks i läroböcker, hur olika slags historieber kommer till uttryck och är kopplade till olika föreställda gemenskaper, samt vid vilka tidpunkter som påtagliga förändringar i lärobokstexterna sker. För att besvara forskningsfrågorna, samt för att kunna diskutera

studiens syfte, sätts resultaten samman med såväl tidigare forskning, samt till avhandlingens teoretiska och metodologiska verktyg.<sup>106</sup>

### **Uttryck av påbjuden föreställd gemenskap i studiens läroböcker**

Den första forskningsfrågan behandlar hur olika föreställda gemenskaper uttrycks i läroböcker, explicit och implicit, genom ord och begrepp, vilket studerats genom tilltal, tolkningsutrymme och aktörskap, samt genom olika historieberuk. Exempel på gemenskaper som påbjuds i läroböckerna är baserade på ras, nationalitet och språkgrupp, men också nationella och etniska gemenskaper, samt mellannationella, nordiska och internationella gemenskaper. Av alla gemenskaper i studiens läroböcker, är nationella och språkligt-etniska gemenskaper de klart överordnade.

Det finns en avgörande och tydlig skillnad mellan studiens nationella kontexter. Medan det i den svenska kontexten inte uttrycks någon historisk motsättning mellan att identifiera sig som etniskt svensk eller nationellt svensk, på grund av Sveriges svenska majoritetskultur, har det i Finland varit en mycket viktig existentiell fråga, vilket påverkat läroboksinnehållet. Sedan upplösningen av Kungariket Sverige 1809 har svenskspråkiga varit i minoritet i Finland och har succesivt, från mitten av 1800-talet, förlorat sin tidigare dominerande ställning, något som påverkat läroböckers historieberukning och även beskrivningar av Finlands befolkning. Finlandssvenska

---

<sup>106</sup> Den komparativa metoden har genomsyrat alla steg av analys av resultat (Lange (2013), Haupt & Kocka (2009), Haupt (2007), Cohen & O'Connor (2004)). De textanalytiska verktygen modalitet och transitivitet (Fairclough (1992) s. 72-78, 177-181) har använts i sorteringen av lärobokstexterna för att kunna identifiera och komparera explicita uttryck som detaljer, begrepp, mönster och linjer i läroböcker. Det intertextuella verktyget (Fairclough (1992) s. 64-65, 71, 78, 239-240, (1995) s. 55-56) har bidragit till att upptäcka transformering eller stagnation över tid och mellan kontexter. Utifrån Smiths nationella mytmotiv (Smith (1986) s. 192) har resultaten sorterats tematiskt till kapitel vilka i huvudsak följt läroböckernas kronologiska upplägg. Historieberukstypologierna har använts för att identifiera och belysa implicita mönster och budskap av föreställda gemenskaper som läroböcker påbjuder (Zander (2001) s. 52-56). Läroböckerna har analyserats och komparerats över tid och ställts mot läroplanskoder och utbildningskonceptioner (Lundgren (1979), (1984), (2012), Englund (1980), (1986a), (1986b), (1988), (2005), (2011), (2012)), vilka har fungerat som inramning och perspektiv för analys av lärobokresultaten. För kritisk diskursanalys diskursiva och sociala praktik (Fairclough (1992) s. 78-96) har resultaten kritiskt granskats utifrån olika samtida utbildningsrelevanta samhällskontexter.

läroböcker har, till skillnad från svenska läroböcker, varierat mellan påbjudna etniska eller nationella gemenskaper. Exempelvis har historie-skrivningen pendlat mellan ett finländskt nationellt och ett existentiellt historiebruk. Ofta ses anknytningar till rikssvenskarna i Sverige och den svenska tidens bidrag och förtjänster för Finlands vidare utveckling. Det finns därför en skillnad mellan svenska och finlandssvenska läroböcker som syns i studien, men också mellan studiens resultat och tidigare forsknings studier av finskspråkiga läroböcker i Finland, detta trots att Finland har gemensamma grunder för läroplaner för all folk- och grundskola i Finland.<sup>107</sup>

En annan skillnad mellan svenska och finlandssvenska läroböcker är ländernas olika fokus på det andra landet. Finlandssvenska läroböcker anknyter genomgående till rikssvenska förhållanden hela undersökningsperioden. I svenska läroböcker ses endast ett fåtal liknande anknytningar till finlandssvenskarna i Finland, det sker vid Ålandsfrågan och i frågor om förfinskning av svenskområden i Finland. Komparationen visar ett rikssvenskt ointresse för det svenska i Finland, vilket också har uppmärksamats i tidigare studier.<sup>108</sup> Denna studie fördjupar och nyanserar den bilden. De påbjudna gemenskaperna uttrycks på olika sätt i läroböckerna, ibland explicit, ibland implicit. Nedan redogörs och diskuteras studiens resultat av läroböckernas explicita och implicita påbjudna gemenskaper.

### **Explicita uttryck av påbjuden föreställd gemenskap i läroböcker**

De explicita uttrycken av påbjudna gemenskaper har främst behandlats i kapitel fem och kapitel nio, där de olika svensk- och finskspråkiga befolkningarna har studerats. Tydliga explicita uttryck för olika gemenskaper är begrepp och stereotyper som förstärker ett överlägset 'vi' eller ett underlägset 'dem'. I kapitel fem visar resultaten att läroböcker påbjuder

---

<sup>107</sup> Tidigare forskning visar exempel på en skillnad mellan finsk- och svenskspråkiga läroböcker i Finland där finska läroböcker fokuserar mer på folket, kulturen, traditioner såsom svedjebruk, än finlandssvenska vilka istället mer liknar rikssvenska läroböcker med kungahistoria och politik (Holmén (2011) s. 202-203). Dessutom finns i de finlandssvenska läroböckerna också ett avsnitt om vikingar som inte finns i de finskspråkiga läroböckerna i Finland (Gullberg (2015) s. 47).

<sup>108</sup> SIL (1987) s. 20-21, 31-33.

gemenskaper knutna till begrepp som ras, nationalitet och språkgrupp.<sup>109</sup> Den germanska rasen och språktillhörigheten lyfts som 'vi' i båda ländernas lärobokskontexter, samtidigt som nationen 'vi' antingen är Sverige eller Finland beroende på lärobokskontext.

Det finns också flera exempel på hur 'vi' och 'dem' uttrycks genom negativa beskrivningar och stereotyper av 'den andre' men också genom positiva ordalag om det egna. Stereotypa beskrivningar i studiens läroböcker visat ofta på en kontrast mellan det föreställt överlägsna (svenska) och det underlägsna (finska). Detta är mycket tydligt när svenska läroböcker berättar om skogsfinnar, vilka beskrivs kulturellt underlägsna och som exotiska inslag, liksom samer enligt tidigare forskning,<sup>110</sup> men också hur rasbiologiska mönster reproduceras till strukturella makthierarkier.

### Biologi, kultur och makthierarki

Svenska geografiläroböcker använder genomgående begreppet 'ras' under studiens inledning och fram till decennierna runt andra världskriget. De uttrycker därmed både gemenskap av svenskhet och germansk ras vilka knyts till en svensk nation. Danielsson Malmros menar att den etniska nationalismen övergår till en statsnationalism på 1930-talet och Holmén menar att begreppet 'ras' försvinner ur läroböcker på 1950-talet. Resultatet i denna studie visar på ett liknande mönster, men med en skillnad i tid, i presentationen av svenskt och finskt i läroböckerna försvinner 'ras' först under 1950 – 1960-talen.

Efter att ras sorterats bort ur svenska läroböcker visar studien att det i läroböcker ändå kvarstår stereotyper och en makthierarki av exkluderande och ett undertryckande av andras kultur och andra etniciteter, vilket därmed visar på en form av kulturrasism. Den etniska nationalismen är

---

<sup>109</sup> Finlandssvenska geografiläroböcker använder begreppet ras fram till ca 1950, liksom svenska geografiläroböcker. En parallell linje av användning språkgrupp inkommer runt 1930 och används därefter genomgående i finlandssvenska geografiläroböcker, medan svenska går över till nationalitet runt 1950. Finlandssvenska historieläroböcker använder ras om äldre befolkning fram till ca 1950, om samtida befolkning används språkgrupp därefter. Svenska läroböcker använder inte rasbegreppet alls när svenskt och finskt beskrivs. Svenska samhällskunskapsläroböcker använder nationalitet och finlandssvenska samhällsläroböcker använder språkgrupp respektive nationalitet genomgående.

<sup>110</sup> Granqvist-Nutti (1993) s. 42-43.

alltså kvar i läroböckerna även efter 1960-talet, men implicit. Historieläroböckerna utövar också en nationell projicering där samtida gränser avgör vad som ingår i den svenska historien. Det finns också tydliga exempel på hur skollämnarna i Sverige skriver samman invandrare till en homogen grupp. Homogeniseringen av invandrare som grupp har kritiserats av Darwishpour och Westin och har iakttagits i tidigare läroboksstudier. Exempelvis menar Danielsson Malmros att transformeringen från främling/utlännning till arbetskraftsinvandrare/ flykting även förändrade gruppernas status. Medan arbetskraftsinvandraren integrerades i svenskheten, blev flyktingen föremål för svensk hjälpsamhet.<sup>111</sup> En homogenisering av dessa grupper till enbart invandrare, som ses i studiens läroböcker, inverkar negativt för de båda. Ljunggren menar att svenska samhället objektifierar invandraren och att denna bara kan accepteras vid ett anammande av svensk kultur och vanor.<sup>112</sup> Det innebär att den nationella gemenskapen enbart innefattar invandrare om de slutar 'agera' invandrare, vilket ur historiskt perspektiv har stora likheter med det tidiga 1900-talets försvenskning.

I en svensk majoritetsgivande norm påbjuder läroböcker, utifrån ovan resonemang, en villkorad svensk-etnisk nationell gemenskap, där nationell projicering,<sup>113</sup> medvetet osynliggörande,<sup>114</sup> nedvärdering av andra gruppers kultur,<sup>115</sup> samt homogenisering av invandrare,<sup>116</sup> kombineras och skapar en tyst vardaglig nationalism.<sup>117</sup> Föreställningen om svensk överlägsenhet leder till en reproducerad makthierarki<sup>118</sup> och till såväl kulturell,<sup>119</sup> som strukturell rasism.<sup>120</sup> Dessa uttryck har dock minskat och avtagit i läroböcker efter 1960-talet, men finns fortfarande implicit i läroböckerna. Att en etniskt kodad gemenskap fortfarande påbjuds i läroböcker lyfter frågan

---

<sup>111</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 236-237.

<sup>112</sup> Ljunggren (2015a) s. 37-38.

<sup>113</sup> Åström Elmersjö (2017) s. 157-161.

<sup>114</sup> Wickström (2008) s. 298-301.

<sup>115</sup> Olsson (1986) s. 93, 112-123, 170-172.

<sup>116</sup> Darwishpour (2015) s. 20-21.

<sup>117</sup> Billig (1995) s. 37-38, 66-71, 93-94, 174-175.

<sup>118</sup> Kamali (2006) SOU s. 93-95.

<sup>119</sup> Jämte (2013) s. 17-22.

<sup>120</sup> Arneback & Jämte (2015) s. 44-49.

om läroböckers meningsskapande och inkluderande av alla elever i dagens mångkulturella Sverige.

I den finlandssvenska geografikontexten kännetecknas studiens första 40 år av beskrivningar landets inre befolkning, detta beroende på inre debatter och strider om relationen och överordnande av språken ryska, finska och svenska. De olika befolkningsgrupperna beskrivs under denna tid målande och stereotyp. Selander påpekade i sin granskning av finlandssvenska läromedel att geografiläroböcker oftare lyfter skillnader än likheter mellan olika folk.<sup>121</sup> Selanders resultat kan bekräftas av denna studie där det framkommit att läroböcker tydligt åtskiljer svenskt och finskt i Finland.

Finlandssvenska historieläroböcker gör skillnad mellan äldre folkslag, vilka beskrivs utifrån ras, och yngre, som tilldelas släktskap med de äldre folkslagen, men beskrivs i sin samtid via språkmarkörer. Runt år 1900 lyfts rasbiologin in i finlandssvenska geografiläroböcker och starka stereotyper av finskt och svenskt beskrivs och befästs. Åtskiljandet mellan svenskt och finskt var av stor vikt i Finland och läroböckerna varierar därmed mellan en föreställd gemenskap baserad på svenskt och finskt inom Finland och en nationell gemenskap av nationen Finland. Begreppet 'ras' försvinner helt under 1960 – 1970-tal, med ett undantag av en lärobok från 1997, den ska dock ses som ett sällsamt undantag.

Hylland Eriksens princip om gemenskaper som 'omvända kylskåp'<sup>122</sup> är mycket tydliga i rasbeskrivningarna, vilka dominerar fram till 1940-talet då de avtar för att sedan i huvudsak försvinna under kommande tjugooårsperiod. Efter övergången mot nationalitet (Sverige) och språkgrupp (Finland) blir de explicita påbjudna föreställda gemenskaperna vagare. Dock kvarstår de, men i mer implicit form.

---

<sup>121</sup> Selander (2006) s. 140.

<sup>122</sup> ”[...]alla gemenskaper är omvända kylskåp. Deras uttalade syfte är att skapa värme inåt, men för att åstadkomma det måste de, närmas oavsiktligt skapa kyla utåt” (Hylland Eriksen (2004) s. 55). Citatet inleder också föreliggande avhandling.

## Implicita uttryck av påbjuden föreställd gemenskap i läroböcker

Studien har visat att det finns flera olika implicita uttryck för föreställda gemenskaper, bland annat genom nationella mytmotiv<sup>123</sup> och historiebruks-typologier.<sup>124</sup> Båda dessa exempel visar hur läroböcker förmedlar föreställda gemenskaper på en indirekt, implicit nivå.

### Nationella mytmotiv som uttryck för påbjuden föreställd gemenskap

I studiet av läroböckernas beskrivningar av den gemensamma och sammanlänkande historien finns mönster av nationella mytmotiv,<sup>125</sup> där samma förflutna inkluderats och lagt bas för två separata nationella berättelser. Hylland Eriksens resonemang om historia som svar på nuets krav<sup>126</sup> och om myter som kopplingen mellan identitet och historia<sup>127</sup> gör detta resultat intressant, framförallt eftersom Sverige och Finland aldrig utgjort någon *nationell* enhet. Trots det finns i läroböckerna mönster av nationella mytmotiv baserat på den gemensamma historien, vilket visar på uttryck för nationell gemenskap i båda länderna. De övergripande berättelserna visar att den gemensamma historien har stor betydelse i båda lärobokskontexterna.<sup>128</sup> De mönster av nationella mytmotiv som framkommit i studien är *förfädersmotivet* där äldre befolkningars etniska tillhörighet och relation till den samtida befolkningen presenteras. Genom kristnandet och erövrandet av östra landområdet ses en *födelse i tid och rum* eller *ursprung* till Kungariket Sverige. Mönstret rör också *guldåldern, frigörelsen och nedgången* i berättelserna om den gemensamma historien och upplösningen. Här finns även en slags väg mot *återförening* genom nationalismens 1800-tal och 1900-talets brödraskap och nordiska samarbeten. Parallellt med dessa berättelser beskrivs också *migration och upprättelse*, en berättelse om

---

<sup>123</sup> Smith (1986) s. 192.

<sup>124</sup> Karlsson (2009) s. 60-65, Zander (2001) s. 54-57.

<sup>125</sup> Smith (1986) s. 192.

<sup>126</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 93.

<sup>127</sup> Hylland Eriksen (1996) s. 31.

<sup>128</sup> Här måste dock påminnas om att berättelsen som uppkommer i läsningen och komparationen ses utifrån studiet av svenska och finlandssvenska läroböcker. Den asymmetriska designen av rikssvensk majoritet och finlandssvensk minoritet i de nationella kontexterna knyter samman dessa grupper genom beskriven (föreställd) gemenskap av språk och kultur. Vid ett inkluderande av finskspråkiga läroböcker, skulle möjligtvis andra mönster uppkomma.

de finskspråkiga minoritetsgrupperna i Sverige. Även om Smiths nationella mytmotiv inte korrelerar genomgående är de ändå tongivande i de båda kontexterna. Trots att denna del av historien inte är nationell, utgör perioden viktiga berättelser av nationellt grundande som ger historisk legitimitet åt både Sverige och Finland, och perspektivet visar på vikten av att läsaren påbjuds en nationell gemenskap.

I studien har flera olika påbjudna gemenskaper identifierats. Ovan diskuterades hur föreställda gemenskaper uttrycks explicit genom direkta begrepp, ord och uttryck som exempelvis ras och nationalitet, men också implicit genom indirekta tilltal och mönster. Det tydligaste implicita uttrycket för påbjudna föreställda gemenskaper är historiebruk, vilket studerats med hjälp av historiebrukstypologier. Dessa presenteras under nedanstående rubrik vilken behandlar den andra forskningsfrågan.

## **Historiebruk i läroboksundersökningen**

Studiens andra frågeställning behandlar hur olika historiebruk kommer till uttryck i läroböckerna och hur de är kopplade till olika föreställda gemenskaper. Studiens asymmetriska design av rikssvenskt majoritetsperspektiv och finlandssvenskt minoritetsperspektiv medför att liknande historieskrivningar i läroböcker ändå kan vara uttryck för olika historiebruk och olika påbjudna gemenskaper just beroende på gruppernas position av majoritet respektive minoritet inom sin nation. Därför är det viktigt att ställa varje explicit och implicit uttryck mot sin samtida kontext.

## **Historiebrukens koppling till föreställd gemenskap**

Utgångspunkten i kopplingen mellan historiebruk och föreställd gemenskap är att historiebruket förmedlar det förflutna genom ett tilltal av 'vi'. När detta 'vi' sammanbinds genom en delad historia, kultur eller språk uttrycks en föreställd gemenskap. Genom historiebrukstypologier kan dessa gemenskaper identifieras. Studien visar att läroböckers historiebruk varierar mellan länder och över tid. De används i studien för att identifiera och analysera vilken slags historieberättelse som förmedlas av läroböckerna, samt huruvida det går att genom komparation av historiebruk upptäcka uttryck av föreställda gemenskaper. Det skulle i så fall kunna visa på lärobokens roll i fostran in i olika gemenskaper.

Läroböckers historiebruk visar likheter med påbjuden gemenskap, men kan inte likställas rakt av. De historiebrukstypologier som används i studien

är existentiellt, nationalistiskt-ideologiskt, demokratiskt-ideologiskt, och moraliskt historiebruk, samt icke-bruk. Även om exempelvis ett existentiellt eller ett nationalistiskt-ideologiskt historiebruk till det yttre verkar kunna likställas med en etnisk eller nationell gemenskap är det mer komplext än så. Tidigare forskning visar att det ofta nyanserna i historieberättelsen som utgör skillnaderna mellan läroböcker,<sup>129</sup> det gäller även uttrycken av föreställda gemenskaper. Historiebruken förändras över tid och så gör även de samtida kontexterna i vilka de bruken tillkommit och författats.

Gullberg skriver att det finns en tydlig ambition att stärka och stödja den finlandssvenska identiteten i Svenskfinland, vilket kan iakttas genom ett existentiellt historiebruk. Han skriver att finlandssvenska läroböcker bara i liten grad avviker från majoritetssamhällets historiebruk.<sup>130</sup> Denna studies resultat visar att läroböcker har ett existentiellt historiebruk även då de antar en nationell historia. Detta har framkommit i analysen där nyanser i läroboksbeskrivningarna avgör variationer mellan olika perspektiv och historiebruk.<sup>131</sup> Denna studie exemplifierar och fördjupar tidigare forskning inom ämnesområdet genom den 150 år långa läroboksanalysen av flera skolämnena.

En bakgrund till den något splittrade historietraditionen i Finland ligger i språkkonflikten och kampen om historieskrivningen som uppkom på 1800-talet.<sup>132</sup> Den nationella finländska historieskrivningen hade som mål att särskilja sig från den svenska och därför uppkom olika sätt att omvandla Konungariket Sveriges östra rikshalvas regionala historia till Finlands nationella historia. Detta genomfördes genom att skapa en mytbild av en finsk forntid före svenskarnas ankomst, genom att lyfta specifika perioder under den gemensamma tiden där östra rikshalvan haft en särställning eller där det funnits tendenser till finländsk separatism. Andra sätt vara att fokusera på folkets kulturhistoria istället för den politiska historien, samt att markera avstånd till svensktiden genom att betona ett finskt lidande under perioden.<sup>133</sup> Alla fyra finskationella sätt att skriva historia finns i

---

<sup>129</sup> Se exempelvis Similä (2011) s. 101 och Mattlar (2017) s. 187.

<sup>130</sup> Gullberg (2015) s. 48-49.

<sup>131</sup> Gullberg (2015) s. 48-49, Similä (2011) s. 101, Mattlar (2017) s. 187.

<sup>132</sup> Se bland andra Andersson (1979) s. 134, 143, Engman (1999) s. 279, Forsgård (2002) s. 209-218, Lundgren & Lindgren (2005) s. 256-262.

<sup>133</sup> Holmén (2009) s. 13-14, 81.

studiens finlandssvenska läroböcker, vilket visar att läroböckerna följt en finländsk tradition och läroplan. Dock innehåller de nyanser där svenskheten betonas, kopplas till Sverige och där andra mer etniskt betonade berättelser lyfts fram parallellt med den nationella historieskrivningen.

### **Historiebruk som uttryck för påbjuden föreställd gemenskap**

Vid identifierandet och analysen av historiebruk framkommer generella mönster i de två lärobokskontexterna, båda kopplade till gemenskaper. Finlandssvenska läroböcker tenderar att påbjuda en varierad nationell eller språkligt-etnisk gemenskap, medan svenska historieläroböcker genomgående påbjuder en nationell gemenskap. Ett mönster som gäller för hela undersökningsperioden.

Språkligt-etnisk och nationell gemenskap i finlandssvenska läroböcker  
Finlandssvenska läroböcker uttrycker en varierande påbjuden nationell och språkligt-etnisk gemenskap. Den påbjudna etniska gemenskapen är genomgående och även när den nationella gemenskapen betonas görs det genom att koppla finlandssvenskarna till Finland. Finlandssvenskarna har under hela folk- och grundskolans tid utmanats av det finskspråkiga majoritetssamhället, vilket har påverkat den finlandssvenska lärobokskontexten. Ammert uttrycker läroböckernas variation som en ambivalens och ett dubbelt identitetsskapande för finlandssvenska elever.<sup>134</sup>

Förutom förmedlandet av Finlands nationella självbild, finns ett behov av att förmedla finlandssvenskhetens etniska självbild och särart inom Finland. Flera tidigare studier tar upp skillnaderna mellan finsk- och svenskspråkig skola i Finland och samtliga lyfter skillnaderna i identifikation.<sup>135</sup> Selander menar att finlandssvenska läromedel, trots att de skrivits för svenskspråkiga, ofta saknar svensk identifikation.<sup>136</sup> Denna studie visar,

---

<sup>134</sup> Ammert (2009) s. 4, 19.

<sup>135</sup> Se bland andra Andersson (1979), Hansén (1988), Similä (2002), Selander (2006), Virta (2012), Ahonen (2012a), (2012b), (2015), Tani (2014), Kivilehto (2015), Gullberg (2015), Mattlar (2017).

<sup>136</sup> Selander har studerat många olika ämnens läromedel och skriver att de som ändå uttrycker viss svenskhet är läroböcker i historia, svenska och modersmålet, dock finns inte heller i dessa ämnen någon systematisk uttryckt finlandssvensk identitet, istället är det några få läroböcker som lyfter den (Selander (2006) s. 147-149).

tvärt emot Selanders slutsats, att även läroböcker i geografi och samhällslära uttrycker en påbjuden finlandssvensk språkligt-etnisk gemenskap och att den är genomgående. Det finlandssvenska perspektivet i läroböckerna tydliggörs genom komparationen i denna studie, vilket exemplifieras av vikingatiden,<sup>137</sup> något som också korrelerar med rikssvenska läroböcker. Rättrådiga, frihetsälskande vikingar ställs i kontrast till en antydd låg kulturnivå hos periodens samtida finska folk, vilket öppnar upp för berättelser om att svenskar genom kristnandet gav Finland lag, rätt och ordning. Ett annat exempel är då finlandssvenska läroböcker kopplar sitt svenska språk som en länk till det nordiska och det skandinaviska, vilket kopplar dem till en skandinavisk språk-etnisk identitet. Ett tredje exempel är hur svenska kungar upptar en stor del av läroböckernas utrymme rörande 1500 – 1700-talen. De existentiella historiebruken lyfter den språk-etniska gemenskapen i finlandssvenska läroböcker och gör dem överordnade en nationell gemenskap. Läroböckerna intar en roll som etniskt fostrande.

Klubbekriget berättas nationalistiskt-ideologiskt, men en underliggande moral visar på existentiellt historiebruk. Läroböckerna följer det fennomanska synsättet, men betonar att det var finska bönder som stod för upproret, vilket lyfter fram att det var svenskheten som återigen stod för lag, rätt och ordning.

Inbördeskriget lyfter både ett finländskt nationellt och ett finlandssvenskt perspektiv av kriget och berättar om vinnarnas första steg som självständig stat. Mattlar menar att läroboksberättelsen om inbördeskriget inte skiljer sig mellan finsk- och svenskspråkiga läroböcker i Finland.<sup>138</sup> Samtidigt iakttas i denna studie ett 'vitare' och mer finlandssvenskt perspektiv än i rikssvenska läroböcker. Ahonen menar att det 'vita' perspektivet undanhöll de rödas barn en hållbar historisk etnicitet då de mötte en berättelse hemma och en annan i skolan.<sup>139</sup> Denna studie visar på en blandning av Mattlars och Ahonens resultat. Det finns ett tydligt 'vitt' synsätt fram till andra världskriget, därefter tonas det ned något. Det tidigare existentiella historiebruket övergår till ett varierat nationalistiskt-ideologiskt och existentiellt historiebruk då (nationens) vinnarperspektiv i viss mån är detsamma som det finlandssvenska. Resultatet i denna studie baseras på en tidsperiod från

---

<sup>137</sup> Se även Gullberg (2015) s. 47.

<sup>138</sup> Mattlar (2017) s. 186-188.

<sup>139</sup> Ahonen (2012b) s. 78, (2015) s. 26-27.

inbördeskrigets aktuella händelseförlopp (1918) till idag, vilket är en period på nära etthundra år. Både Mattlars och Ahonens läroboksstudier har ett kortare tidsperspektiv. Denna studie bidrar därför med en fördjupad bild av läroböckers framställning av inbördeskriget över tid.

(Etniskt kodad) nationell gemenskap i svenska läroböcker

Svenska läroböcker uttrycker ofta en påbjuden nationell gemenskap, vilket framkommer genom att historiebruket oftast är ideologiskt, antingen nationalistiskt- eller demokratiskt-ideologiskt. Det som inte anses bidra till det övergripande budskapet ignoreras och icke-brukas. En implicit svensk förträfflighet lyfts fram och svenskheten utmanas inte av andra historietolkningar. Det nationalistiskt-ideologiska historiebruket som identifierats tolkas som en påbjuden nationell gemenskap, och kan likställas med en nationalistisk prägel påtalats i flera tidigare studier.<sup>140</sup>

Svenska läroböcker i historia har över tid ignorerat och icke-brukat finnar och finsk kultur inom landets gränser. Ignorerandet har bland annat beskrivits av Wickström som menar att det varit en medveten strategi.<sup>141</sup> Denna studies läroböcker uppvisar samma mönster, men tolkas ur ett historiebruksperspektiv. Den föreställda gemenskapen av nationen Sverige exkluderade andra etniciteter än svensk och påbjuder därmed en villkorad nationalitet utifrån etnicitet och språk vid beskrivningar av det egna landet.

Ignorerandet av finskt inom Sverige, men även det svenska synsättet på Finlands historia har tagits upp i tidigare studier,<sup>142</sup> och stämmer överens med avhandlingens resultat. Dessutom visar resultatet att stereotyper kvarstannar i läroböcker och reproduceras i generationer, vilket inte bara gäller finskspråkiga i Sverige utan även andra grupper.<sup>143</sup> Tillsammans visar dessa resultat hur svenska läroböcker uttrycker hierarkier genom exempelvis beskrivningar av olika folks grad av civilisation, kultur, eller ras.<sup>144</sup> Svenska

---

<sup>140</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 128, Lozic (2010) s. 168, Kamali (2006) s. 93-95.

<sup>141</sup> Wickström (2008) s. 290-301.

<sup>142</sup> SIL (1987) s. 1-57, Gruvberger (1990) s. 13-43.

<sup>143</sup> Se bland annat studier av: Granqvist-Nutti (1993) s. 30-43, Olsson (1984) s. 138-142, Ajagán-Lester (2000) s. 65-70, 129-140, 181-191, 222-228.

<sup>144</sup> Ser bland andra Tingsten (1969) s. 175-176, 194-202, Olsson (1986) s. 93, 112-123, 170-172, Wickström (2008) s. 290-301.

läroböcker uttrycker och påbjuder därmed genomgående nationell gemenskap och en implicit språketnisk svenskhet, vilket gör att gemenskapen kan tolkas som en etnonationalistisk gemenskap.

När svenska läroböcker berättar om stormaktstiden betonas territoriella vinster och krig, vilket visar på överordnad nationell gemenskap. En svensk storhet manifesteras genom kartbilder som visar Kungarikets expansion och vid Anjalaförbundet beskrivs Anjalamännen som illojala upprorsmän, vilka svek Sverige och bitvis uttrycks vara landsförrädare. När tiden före 1809 beskrivs är det genomgående historien för de territoriella gränser som råar efter 1809, inte gränser för perioden som beskrivs, vilket är ett tydligt exempel på nationell projicering.

Ett nationalistiskt-ideologiskt historiebruk kännetecknas ofta av monoperspektiv, vilket i Sveriges fall framlyfter 'svenskt' som självklart starkare och mer överlägset. Flera tidigare studier diskuterar en nationalistisk hållning i svenska läroböcker men i andra termer än historiebruk och föreställda gemenskaper. Danielsson Malmros menar att hållningen är tydligt nationalistisk, med etnisk nationalism i äldre läroböcker och statsnationalism i yngre.<sup>145</sup> Lozic skriver att den nationella modellen fortfarande råder i svenska läroböcker även om den numera är något nedtonad.<sup>146</sup> Kamali menar att svenska historieläroböcker vänder sig till en föreställd majoritetssvensk och att de reproducerar osanna bilder av både 'vi' och 'dem'.<sup>147</sup> Harrie skriver att eleverna förutsätts vara en del av en svenskhet med samma språk, kultur, traditioner samt en gemensam uppfattning av rätt och fel.<sup>148</sup> Resultaten i denna studie fördjupar bilden ytterligare genom studiet av svenskt och finskt och även genom kopplingen mellan historiebruk och föreställda gemenskaper. Den påbjudna nationella gemenskap som i studien identifierats i svenska läroböcker, kan likställas med ovanstående studiers statsnationalism, nationella modell och med en föreställd majoritetssvensk som adressat. Nationalism har inte sorterats bort ur läroböckerna, den uttrycks istället mer implicit.

Tingsten diskuterade skillnaden mellan patriotism och nationalism i sin läroboksstudie från 1969 och menade att även om patriotism kan anses

---

<sup>145</sup> Danielsson Malmros (2012) s. 128.

<sup>146</sup> Lozic (2010) s. 168.

<sup>147</sup> Kamali (2006) SOU s. 93-95.

<sup>148</sup> Harrie (2016) s. 5, 64, 67.

önskvärt hos elever, är det olyckligt när det uttrycks i läroböcker, då det är svårt att skilja från nationalism.<sup>149</sup> Gemenskaper fungerar på ett liknande sätt. Hylland Eriksens illustrativa omvända kylskåpsliknelse,<sup>150</sup> visar att en gemenskap skapar kyla och exkluderande utåt. En stor del av Sveriges befolkning exkluderas genom den etniskt kodade nationella gemenskap, som förmedlas i svenska läroböcker. Det innebär att det blir det svårt för svenskar av annan etnisk härkomst att identifiera sig med historien, samhället och landet, och det önskade meningserbudandet uteblir. Studien visar alltså att det finns en nationell gemenskap baserad på en etnisk nationalism i svenska läroböcker. Påbudet är starkt och explicit i äldre läroböcker, men ligger kvar som en implicit uttryckt norm i läroböcker från dags dato.

### En nordisk gemenskap i läroböcker

Det finns också andra påbjudna gemenskaper i läroböckerna. Under 1900-talet, efter Finlands självständighet betonar svenska läroböcker ett slags brödraskap med Finland, först med svenskspråkiga ålänningar, vilka önskade ansluta sig till Sverige, men från andra världskriget med hela Finland. Denna mellannationella gemenskap mellan Sverige och Finland inkommer alltså i svenska läroböcker samtida med ovanstående händelser i förmedlandet av samtiden och det nära förflutna i läroböckerna.

I finlandssvenska läroböcker har denna mellannationella gemenskap betonats även vid beskrivningar av 1800-talet, med sin grund i svenska språket och generellt finns en tydligare uttryckt gemenskap med Sverige från finlandssvenskt håll än från Sverige till finlandssvenskar eller Finland.

Den mellannationella gemenskapen som inleds andra decenniet på 1900-talet, vidgas genom uttryck för en nordisk gemenskap från 1940-talet och framåt. Det framkommer både genom historiebruket där nordisk historia och språk knyts samman, men också genom explicita uttryck av språkgemenskap och olika nordiska samarbeten, samt genom geografiläroböckers Nordenfokus med egna kapitel om Norden och de nordiska länderna. Även om den nordiska gemenskapen inte är överordnad är den välrepresenterad i läroböcker i geografi och samhällskunskap/samhällslära. Detta kan kontrasteras mot Aronssons slutsats att det inte finns någon

---

<sup>149</sup> Tingsten (1969) s. 276-277.

<sup>150</sup> Hylland Eriksen (2004) s. 55.

nordisk historiekultur i läromedlen, utan att nationen hela tiden varit den naturliga inriktningen på skrivningen.<sup>151</sup> Aronsson har visserligen rätt i att den nationella gemenskapen är överordnad, men det finns också en tydlig nordisk gemenskap vilket motsäger Aronssons slutsats. Läggs dessutom studiens geografiläroböckers Nordenfokus, samt förekomsten av en nordisk gemenskap i läroböckerna i samhällskunskap/samhällslära till resultatet, tydliggörs en påbjuden nordisk gemenskap ytterligare. Resultatet i denna studie kan delvis stödjas av Ammerts fynd att historieläroböcker från 1990-talet uppvisar en nordisk identitet genom bland annat Finlandshjälpen och en uttryckt nordisk gemenskap.<sup>152</sup>

Avhandlingens andra forskningsfråga har handlat om hur olika historiebruk kommer sig till uttryck genom historiebrukstypologierna, samt hur de är kopplade till olika föreställda gemenskaper. Denna studie visar att det finns likheter mellan historiebruken och en påbjuden gemenskap, men att det förekommer nyanskillnader vilket gör den samtida utbildnings- och samhällskontexten mycket viktig för förståelsen.

### **Samtida behov har påverkat tolkningsförändringar i läroböcker**

Den tredje forskningsfrågan lyfter tidpunkter för förändring, samt hur de ska förstås i relation till samtiden. Studien visar på både stagnation och reproduktion och på förändring och transformering. Vissa stereotyper och formuleringar, samt vissa icke-bruk kvarstannar länge i läroböckerna medan andra händelser visar på större grad av förändring. Studien har identifierat tre perioder av större förändringsbenägenhet, vilka har kunnat kopplas till samtida utbildningsrelaterade samhällskontexter. Däremellan förekommer även viss intertextuell och kontextuell förändring på detaljnivå, men de är inte lika omvälvande och stora som tidpunkterna 1910 – 1920, 1950 – 1960 och 1990 – 2000.

### **Tidpunkter för förändring och orsaker till dessa**

Samtidens påverkan på läroplaner och läroböcker är i vissa tidsskeden särskilt påtaglig. I studien har tre större förändringsperioder iakttagits: runt 1910 – 20, decennierna 1950 – 60 och sent 1990 – till tidigt 2000-tal. Av dessa är den direkta efterkrigstiden och demokratiseringen det som är mest

---

<sup>151</sup> Aronsson (2002) s. 197-198.

<sup>152</sup> Ammert (2008) s. 134-136.

tydligt och avgörande i omförhandlingar av läroböckers innehåll. Dessa omförhandlingar, vilka lett till transformering av läroböckernas innehåll har skett utifrån rådande samhällskontext, vetenskap, läroplanskoders budskap och utbildningskonceptioners diskurser. I läroböckerna finns såväl begreppsmässiga förändringar som omtolkningar av det förflutna. I tidigare läroboksstudier har också olika transformeringar identifierats. Exempelvis har Andolf funnit innehållsbrott vid 1870, 1920, 1945 – 1965<sup>153</sup> och Gustafsson åren 1950 och 1990.<sup>154</sup> Även om studierna iakttagit förändring vid ungefärligt samma tidpunkter finns vissa variationer.

### 1910 – 1920: stärkt nationalistisk och existentiell hållning

Den första förändringen finns runt 1910–20-talet i svenska läroböcker och betonar vikten av att intensifiera försvenskningen av svenska finskbygder, som exempelvis Tornedalen. Dessutom skärps tonen i läroböckerna mot Anjalamännen. Decennierna efter sekelskiftet präglades i Sverige av unionsupplösning mellan Sverige och Norge, vilket tillsammans med emigrationsrädslan ledde till stärkt assimilationspolitik,<sup>155</sup> detta samtidigt med rasbiologins framväxt och etablerande.<sup>156</sup> Detta verkar ha påverkat läroböckers framställning av svenskt och finskt och även uppkomsten av en påbjuden etniskt svenskt kodad nationell gemenskap. Finlandssvenska läroböcker från denna tid förmedlar ett starkt moraliserande över amerikana emigranter. Historiebruket är både starkt existentiellt och nationalistiskt-ideologiskt och gemenskapspåbudandet är både nationellt och etniskt. Både svenska och finlandssvenska läroböcker följer runt 1910 en moralisk läroplanskod, men förändras under 1920-talet mot en patriarkal utbildningskonception inom en medborgerlig läroplanskod. Här följer denna studie Andolfs mönster av förändring i tid.

---

<sup>153</sup> Andolf (1972) s. 168-170, 201-202, 270-280.

<sup>154</sup> Gustafsson (2017) s. 72-73, 85, 181-182, 198-199.

<sup>155</sup> Elenius (2002) s. 15-41, (2001) s. 17, 144-146, (2006) s. 76. Se även Sundbärg (1910) s. 28.

<sup>156</sup> Broberg & Thyden (2005) s. 7-32.

## 1950 – 1960: demokratisering av läroboksinnehållet

Den andra tydliga förändringen sker runt 1950- och 1960-talen, i tid relativt väl sammanfallande med en demokratisk utbildningskonception. Läroböcker i historia och geografi inriktas mot jämlikhet och demokrati, liksom hela samhällskontexten. Detta stämmer i stort, men inte rörande etnicitet. Rasbegreppet försvinner visserligen på 1960-talet, men etnicitetsbegreppet gör inte entré i läroböckerna vid denna tid, istället ses en eftersläpning av stereotyper och vad vi idag skulle uppfatta som nedsättande kommentarer. Tani menar att hon sett en relativt okritisk reproduktion av finska stereotyper i geografiläroböcker.<sup>157</sup> Denna studie har visat att stereotyper verkar svårföränderliga, trots att vissa begrepp har transformerats. Särskilt verkar stereotypen om den tyste finske mannen vara svår att förändra, och den har återfunnits i en svensk geografilärobok så sent som 2015.<sup>158</sup>

En förändringsprocess inom flera områden sätter igång under efterkrigstiden och ses tydligast i läroböckerna under 1950- och 1960-talen. Andolf gör en något vag beskrivning av transformering under en tjuugoårsperiod, men Gustafsson sätter ner foten och pekar ut 1950 som förändringsåret. I denna studie ses en succesiv förändring under främst 1950 – 1960-talen, ett särskilt förändringsår kan inte identifieras. En demokratisk diskurs gör sig gällande de två decennierna och visar sig i läroböckerna på flera sätt. Bland annat genom utfasning av begreppet 'ras', men också genom ämnet samhällskunskap/samhällsläras införande, effekterna av grundskolans genombrott och ökat fokus på demokratisk utveckling i alla skolämnen.

Skiftningarna från ett nationalistiskt-ideologiskt till ett demokratiskt-ideologiskt historiebruk ses ofta över tid och med relativt långsam övergång under de två decennierna, men ibland även något tidigare. Exempel på detta är den svenska läroboksberättelsen om vikingar och även korstågens innebörd, vilka båda inledningsvis domineras av nationalistiskt-ideologiskt historiebruk där vikingar beskrevs som krigiska nationalhjältar och korstågen dominerades av berättelser om Erik den Helige som antingen omvände eller dräpte vilda och hedniska finnar. Allteftersom förändras berättelsen, vilket kan tolkas utifrån förändringen från moralisk läroplanskod där underkastelse mot kyrka och överhet var önskvärd, till den medborgerliga läroplanskodens diskurser först med patriarkala och

---

<sup>157</sup> Tani (2004) s. 14-15.

<sup>158</sup> Wiklund & Wakeham (2015) s. 117.

vetenskapligt-rationella värden via nationell samhörighet och vetenskap och vidare mot en demokratisk samhälls- och människosyn.<sup>159</sup> Läroböckernas omtolkning av vikingatiden följer resultat av tidigare studier.<sup>160</sup> Dessutom följer läroboksberättelsen officiell svensk historieskrivning om vikingar.<sup>161</sup> Läroböckerna har således påverkats av den samtida samhällskontexten.

Demokratisering av samhället och även synen på skolan som aktiv demokratiserare leder alltså till en förändrad läroboksberättelse. Vikingen är fortsatt nationalhjälte, men rollen som handelsman betonas och dessutom blir vikingen demokratisk och jämställd. Den äldre nationella berättelsen om vikingar omförhandlades utifrån samtida behov, oavsett om det gällde ett behov av underkastelse, moral, nationalism eller demokrati. Läroböckernas vikingar utgör ett mycket illustrativt exempel på hur samtiden påverkat historiska tolkningar.

Här ses också en likartad förändring över tid, vilket ger anledning att tro att även de finlandssvenska läroböckerna övergår till en demokratisk utbildningskonception samtidigt med den rikssvenska. Detta kan också stärkas genom kulturhistorikern Jukka Nyssörens analys av det efterkrigstida Finland. Han menar att andra världskriget enade Finland över språkgränserna, vilket avslutade de inre stridigheterna mellan svenskt och finskt. Det nya nationsbyggande arbetet gick därefter ut på att visa att Finland var en civiliserad väststat och det politiska och ideologiska målet var demokrati. Nyssönen uttrycker att Finlands nya nationella religion under 1950- och 1960-talen var demokrati, jämlikhet och välfärd.<sup>162</sup>

Trots att läroböcker genomgår en tydlig förändring från krigiska värden mot demokratiska, berättas vikingatiden ur ett svenskt perspektiv. Detta är anmärkningsvärt i den finlandssvenska kontexten. Svenska läroböcker har starkt influerats av den officiella svenska nationella historieskrivningen i vikingaberättelsen.<sup>163</sup> Då även finlandssvenska läroböcker följer samma mönster, och då tidigare forskning visar att vikingatiden inte alls behandlas i finskspråkiga läroböcker,<sup>164</sup> kan därför slutsatsen dras att finlandssvenska

---

<sup>159</sup> Englund (2005) s. 259-315.

<sup>160</sup> Gustafsson (2017) s. 175-199.

<sup>161</sup> Edquist (2012) s. 53-57, 71-74, 124

<sup>162</sup> Nyssönen (2011) s. 82.

<sup>163</sup> Edquist (2012) s. 53-57, 71-74, 124.

<sup>164</sup> Gullberg (2015) s. 33-52.

läroböcker här följer den svenska officiella nationella historieskrivningen. När den svenska lärobokskontexten påbjuder en nationellt svensk gemenskap, påbjuder den finlandssvenska en etniskt-svensk gemenskap.

Att dessa förändringar sker ungefär samtidigt i svenska och finlandssvenska läroböcker tyder på att större förändringar i läroplanskoder och utbildningskonceptioner sker ungefär samtidigt i de två kontexterna. Utbildningskonceptionerna, som är definierade ur en svensk kontext, är funktionella även i den finlandssvenska kontexten. De övergripande läroplanskoderna och de olika diskurserna av utbildningskonceptioner verkar vara ganska likartade i den rikssvenska och den finlandssvenska kontexten, åtminstone i studiet av teman av gemensam och sammanlänkad historia och gemenskaper, som är fokus i föreliggande läroboksstudie. Detta ger vid handen att både Lundgrens mer universella läroplanskoder av kyrklig moral och nationellt medborgarskap, och Englund's utbildningskonceptioner kan användas för att identifiera budskap, värderingar, ideologi och politisk inriktning i både rikssvenska och finlandssvenska läroböcker.

Demokratisering av läroboksinnehåll kan tolkas vara resultat av nya läroplaner och omförhandlingar av den inre nationella identiteten som ett led i förändring av samhällskontexten.<sup>165</sup> Demokratiseringen av läroboksinnehållet har också uppmärksamats av Danielsson Malmros som ett av de fem stora narrativ hon ser i sin läroboksstudie. Även i den finländska kontexten ses demokrati bli en del av den nationella självbilden, Jukka Nyssönen lyfter demokrati, jämlikhet och välfärd som ledorden för 1950- och 1960-talets Finland.<sup>166</sup> Att demokratisering av läroboksberättelserna sker är således ingen överraskning, men det är ett mycket tydligt resultat.

Även när det gäller Ålandsfrågan är omförhandling i läroböcker från existentiellt till demokratiskt-ideologiskt historiebruk tydlig. Båda lärobokskontexterna skriver samtida med händelsen att ålänningarna ville tillhöra Sverige på grund av språk och kultur. Några svenska läroböcker från denna tid uttrycker till och med att ålänningarna var svenskar. Ur ett språkligt-etniskt perspektiv ses ett existentiellt historiebruk, i det svenska fallet med viss tvekan. Svenska läroböcker går dock över till att berätta att Ålandsfrågan löstes demokratiskt genom Nationernas Förbund. Det finns också en antydning om att Sverige agerade mer demokratiskt än Finland då

---

<sup>165</sup> Ryymin (2001b) s. 52-54.

<sup>166</sup> Nyssönen (2011) s. 82.

Sverige föll till föga för ålänningarnas egen önskan, medan Finland motsatte sig den. Konsensus är dock att det var en fredlig och demokratisk lösning när frågan tas upp i svenska läroböcker.

Finlandssvenska läroböcker intar också ett demokratiskt-ideologiskt historiebruk om frågans lösning och styret på ön. Samtidigt fortsätter ett existentiellt historiebruk parallellt eftersom Ålandsfrågan också lyfts i andra läroböcker som både en förklaring till och en garant för svenskheten på ön.

### 1990 – 2000: minoriteter synliggörs i svenska läroböcker

Den tredje förändringen sker i slutet på 1990-talet och i början av 2000-talet. Svenska geografi- och samhällskunskapsläroböcker börjar försiktigt berätta om tornedalsfinnar och sverigefinnar på 1990-talet, vilket är nytt då de tidigare ignorerats eller kort beskrivits som finsktalande i norr eller arbetskraftsinvandrare utan tydlig inkludering i den svenska nationen. Efter år 2000 ses en stor förändring i historieläroböckerna. Tornedalsfinnar lyfts in i de svenska historieläroböckerna för första gången, detta efter att ha osynliggjorts och icke-brukats i 150 år. Även läroböcker i geografi- och samhällskunskap diskuterar de svenska nationella minoriteterna på 2000-talet. En 150-årig lärobokstradition av icke-bruk, osynliggörande och kulturellt förminskande bryts därmed. Detta kan direkt kopplas till svensk minoritetslagstiftning i början av 2000-talet.<sup>167</sup> En intressant iakttagelse i samband med detta är att det är först efter att den statliga granskningen helt tagits bort, som ovanstående minoriteter förs in i läroböcker. Här ska inte dras några slutsatser av detta, det kanske mer ska ses som en tillfällets ironi. Istället förklaras detta genom att svenska läroplaner (1994 och 2011) börjar inkludera de svenska nationella minoriteterna. I Lpo 94 inkluderas det samiska kulturarvet och Lgr 11 alla de fem nationella minoriteterna.<sup>168</sup>

Den sista forskningsfrågan, som efterfrågar när, hur och varför påtagliga förändringar i läroböckerna sker, har diskuterats ovan. Det finns främst tre stora förändringsperioder: runt år 1910 – 1920, decennierna 1950 – 1960 och slutet av 1990 till början av 2000, vilka alla går att härledas till aktuell samhällskontext. Åren 1910 – 1920 sker en förändring med skarp ton runt finsk-svenska relationer i svenska läroböcker, vilket förklaras i starkt nationalism, assimilationspolitik, svensk-norska unionens upplösning och

---

<sup>167</sup> Silvé (2011) s. 79-80

<sup>168</sup> Utbildningsdepartementet (1994a) s. 10, Skolverket (2011) s. 14.

Ålandsfrågan. Finlandssvenska läroböcker visar samtidigt på en stark moralisk nationell och etnisk fostran. Runt 1950 – 1960 fasas begreppet 'ras' ur läroböckerna i studien, och starka demokratiska värden inkommer på båda sidorna om Bottenviken, vilket har sin grund i omvandlingen från folkskola till grundskola i respektive land, men också övergång mot en mer samhällsinfluerad demokratiskurs. Från sent 1990-tal till tidigt 2000-tal berättas för första gången historien om de svenska nationella minoriteterna efter ett osynliggörande sedan 1870-talet, vilket visar på en omförhandling av den nationella identiteten i Sverige.<sup>169</sup>

Den påbjudna nationella gemenskapen kvarstår dock hela perioden i Sverige, men har allteftersom delvis vidgats till fler än etniska svenskar. Dock saknas fortfarande många grupper i svenska läroböcker även om de inte omfattas av denna studie av svenskt och finskt. Finlandssvenska läroböcker påbjuder en varierad nationell och etnisk gemenskap.

### **Lärobokens roll i utbildning och fostran till olika gemenskaper**

En av studiens utgångspunkter är att alla skolämnena måste genomgå en transformering från vetenskapliga discipliner till utbildningsanpassade skolämnen för att kunna undervisas i skolan. I denna transformering möts disciplinen upp av idéer som skapar mening för eleven.<sup>170</sup> Utifrån denna avhandlings resultat påvisas nedan att detta meningsskapande inte bara innefattar ämnesmässiga kunskaper, utan även samtidens bärande värderingar, kultur och moral.<sup>171</sup>

Fokus i studien har varit att studera hur läroböcker påbjuder olika föreställda gemenskaper, vilka ses som del av det kulturella meningsskapandet. Flera gemenskaper påbjuds i studiens läroböcker men de som dominerar är nationell och språkligt-etnisk gemenskap, delvis tillsammans med en underordnad nordisk gemenskap. Redan 1969 uttryckte Tingsten att Sverige var skolpropagandans mönsterstat. Han menade att läroböckers syfte var att väcka patriotism och stärka elevernas kristna tro. Han lade dock till att nationalskrytet minskade runt 1920.<sup>172</sup> Denna studie visar, i likhet med flera andra studier, att även om nationalskrytet tonats ned, finns fortfarande

---

<sup>169</sup> Ryymin (2001b) s. 52-54.

<sup>170</sup> Popkewitz (2015) s. 10.

<sup>171</sup> Lundgren (1984) s. 12-13.

<sup>172</sup> Tingsten (1969) s. 250-276.

ett överordnat nationellt synsätt i svenska läroböcker.<sup>173</sup> Utbildandet av folket är även ett skapande och ett bildande av en gemenskap. Specifikt visar föreliggande avhandlings resultat att trots att explicita uttryck förhandlats bort ur läroböcker, finns tydliga påbjudna gemenskaper uttryckta implicit genom historiebruk men också genom reproducerade stereotyper, begrepp och tilltal.

Flera tidigare studier av finlandssvenska läroböcker har lyft de finlandssvenska läroböckernas slitning eller ambivalens mellan ett finländskt och ett rikssvenskt perspektiv och förhållningssätt.<sup>174</sup> I denna studie har finlandssvenska och rikssvenska läroböcker komparerats för att undersöka läroböckers roll i utbildning till föreställda gemenskaper. Läroböckers roll som moraliska förmedlare har också iakttagits i studien, och även här finns främst en nationell och en etnisk aspekt. Från 1920-talet och under de följande decennierna förmedlade läroböckerna det moraliska budskapet att inte sätta sig upp mot överheten, något som iakttagits vid Klubbekriget, Finska inbördeskriget och kristnandet.<sup>175</sup> Det patriarkala budskapet om att inte sätta sig upp mot överheten är nästintill övertydligt under Finlands mellankrigstid, men även något decennium efter andra världskriget. Finland var en ung självständig nation och behovet av ett enat folk var tydlig.

Finlandssvenska läroböcker lyfter också individens moraliska ansvar vid emigration till Amerika under 1900-talets första decennier. Baksidorna för emigrationslandet tas även upp efter andra världskriget när många finländare reste till Sverige för arbete. Båda emigrationsvägarna visar på läroböckers uttryck av nationell, etnisk och moralisk fostran. Moralfostran till goda medborgare ligger implicit i läroboksberättelserna hela undersökningsperioden. Inledningsvis är det kristen moral, senare nationell moral, och slutligen en demokratiskt kodad moral. Landahl har också iakttagit förändringar i skolans moralfostran i en övergång från 'Gud' till 'Samhälle' vid tiden för införandet av medborgarkunskap i svensk skola.<sup>176</sup> 1950-talets moralfostran i denna studie fokuserar på demokratiska medborgare och genomsyrar både samhällskunskaps- och historieämnet.

---

<sup>173</sup> Se ex. Lozic (2010) s. 168-178, Kamali (2006) SOU s. 93-95.

<sup>174</sup> Se bland andra Similä (2002), Ammert (2009), Ahonen (2012b), Virta (2012).

<sup>175</sup> Se kapitel 6 (kristnandet), kapitel 7 (Klubbekriget) kapitel 8 (inbördeskriget).

<sup>176</sup> Landahl (2015) s. 30-36, 40-44.

Det är tydligt genom studiens resultat att föreställda gemenskaper uttrycks både direkt genom beskrivningar av folkgrupper och implicit genom hierarkiska uttryck av över- och underordnade kulturer. I studiet av historiebruk ses att fram till dags dato tolkas och presenteras historien för att passa antingen ett nationellt eller ett etniskt perspektiv. Det finns således en implicit fostran till gemenskaper genom urvalet av lärostoff i de olika ämnena. Läroböcker har en roll i utbildning och fostran utöver förmedling av stoff i respektive ämne, de förmedlar och påbjuder olika gemenskaper över tid och så fortfarande idag. Även om nationalism och explicita ord och begrepp sorterats bort, kvarstår påbjudna gemenskaper genom historiebruk och genom uttryckta uppfattningar av samhällen och kulturer.

Urvalet och presentationen är avgörande för vilken fostran, utbildning och vilka gemenskaper som påbjuds, vilket 'folk' som därigenom skapas. Kivilehto uttrycker att läroböckernas redogörande form och tilltal kan leda till att innehållet uppfattas som sanningar. Det är problematiskt menar hon, eftersom elever då kan tro att historia korrelerar med det förflutna.<sup>177</sup> I denna studie ses många sådana exempel. Med detta absolut inte sagt att det finns ett medvetet dolt förhållningssätt hos läroboksförfattare och förlag att skapa en berättelse av exempelvis nationalism eller etnonationalism. Förklaringen ligger snarare i Faircloughs syn på text och kontext. Han skriver att vi inte kan bortse från att vi präglas av den tid vi lever i, att våra världsbilder är en produkt av våra sociala sammanhang såsom exempelvis kultur och historia.<sup>178</sup> Därför är det viktigt att öka medvetandet om hur dessa föreställda gemenskaper påverkar vid författande och vid läsningen. En sådan medvetenhet skulle kunna vidga perspektiven och lyfta flera alternativa tolkningar av det förflutna och samtiden.<sup>179</sup>

Läroböckers innehåll – och troligen även andra läromedel eller andra medier som används i skolan – har alltså en tydlig roll i såväl utbildning och

---

<sup>177</sup> Kivilehto (2015) s. 347-348.

<sup>178</sup> Fairclough (1992) s. 64-65, 71, 78, 239-240 (1995) s. 55-56.

<sup>179</sup> Exempelvis kan övningar av typen PRIME användas som arbetsuppgifter i läroböcker för att stödja lärare och elever i hanterandet av olika perspektiv på det förflutna och samtiden. *Learning Each Others' Historical Narrative* har startats av en forskargrupp rörande Israels och Palestinas historia. Läroböckerna i projektet är skrivna i tre kolumner med olika perspektiv, ett israeliskt, ett palestinskt och en utan text, där eleven själv kan skapa sin egen berättelse (Adwan, Bar-On, Musalian, Naveh (2003). Se även avhandlingens inledning.

fostran till gemenskaper. Detta innebär *inte* att läroböcker ska undvikas, de är användbara och adekvata sitt faktauppdrag, men de ska inte behandlas som sanningssägare eller som det enda rätta berättelsen. Det finns alltid flera tolkningar och perspektiv eftersom historia inte är det förflutna, utan samtidens tolkning av det förflutna. Läroböcker fyller således en viktig funktion i skolan, men medvetenheten om innehållsurval och prioriteringar, omförhandlingar, historiebruk, samt såväl intertextuella som kontextuella mekanismer behöver öka.

## **Avslutande reflektioner om att (ut)bilda ett folk till gemenskap**

Utbildandet och skapandet/bildandet av ett folk går hand i hand. Genom urvalet och presentationen av faktastoff i läroböcker i historia, geografi och samhällskunskap/samhällslära påbjuds även olika föreställda gemenskaper genom begrepp, historiebruk, moral, värderingar, genom tilltal, tolkningsutrymme och tillskrivet aktörskap. Olika kontexter och sammanhang påbjuder olika gemenskaper, men *att* bildande, skapande och upprätthållande av gemenskaper sker genom utbildningstexter är tydligt och troligen även universellt. I Sverige och Svenskfinland exemplifieras det i avhandlingen genom främst fem empiriska resultat.

Det första resultatet är att svenska läroböcker genomgående påbjudit och fortfarande påbjuder en nationell gemenskap men i olika former. Ett sätt är att läroböcker brukar en nationell projicering på landets gränser. Samtidens landsgränser vid själva läroboksförfattandet, utgör ofta intresseramen för vilken historia som berättas. Det avgörs alltså inte av landsgränserna som rådde vid den historiska händelsen som läroboken redogör för. Finland blir av denna orsak relativt frånvarande i den svenska historien och många för Finland viktiga historiska händelser möts av icke-bruk i svenska läroböcker. Andra sätt är medvetet osynliggörande, kulturell nedvärdering av andra folk än svenskar, samt homogenisering av invandrare. Av dessa uttryck för nationell gemenskap finns i dagsaktuella läroböcker fortfarande en tydlig nationell projicering, en homogenisering av invandrare, samt en mer implicit kulturell nedvärdering av andra folk. Detta visar att svenska läroböcker både explicit och implicit förmedlar och påbjuder nationell gemenskap, ofta en etniskt kodad svenskspråkig nationell gemenskap.

Ett andra resultat är hur finlandssvenska läroböcker varierar mellan nationalistiskt-ideologiskt historiebruk och existentiellt historiebruk. Även när ett demokratiskt-ideologiskt historiebruk används görs ofta kopplingar

till existentiella bruk i den finlandssvenska kontexten. Detta är ett tydligt uttryck för hur i finlandssvenska läroböcker påbjuder både en språketnisk och en nationell gemenskap. Finlandssvenska läroböckers skiftningar mellan rikssvenska och finländska synsätt har framkommit även i tidigare studier, men få av dessa har analyserat och komparerat resultaten genom historiebruk,<sup>180</sup> inte heller har en studie av hela folk-och grundskolans tid genomförts ur detta perspektiv.

Ett tredje resultat är att utfasningen av begreppet 'ras', vilket var mycket vanligt fram till 1940-talet i både svenska och finlandssvenska läroböcker, sker succesivt under 1950- 1960-tal. Något senare än tidigare forskning visat. 'Ras' ersätts inte med etnicitet, eller etnisk grupp, vilket är det vanliga i övriga samhällskontexten. I läroböcker ersätts det istället med nationalitet (Sverige) och språkgrupp (Svenskfinland). Trots att 'ras' försvinner kvarstannar biologiskt baserade stereotyper i läroböcker och vissa stereotyper finns fortfarande i dagsaktuella läroböcker, exempelvis stereotypen om den tystlåtna finska mannen.

Ett fjärde resultat är att en Nordisk gemenskap skrivs fram i läroböckerna i båda kontexterna. Detta görs både explicit genom beskrivningar av olika nordiska samarbeten, genom struktur i geografiläroböcker där Norden presenteras som en helhet, men också implicit genom en sammankoppling mellan ländernas förflutna och via samarbeten ge gemensamt valt att delta i, alternativt stå utanför. I dessa sammanhang skrivs ofta finska språket fram som ett undantag från Norden, detta även när Finland beskrivs. Det finns således en underliggande berättelse av en skandinavisk språkgemenskap som lyfts fram både explicit och implicit som villkor för dem nordiska samhörigheten. Även om en nordisk gemenskap påbjuds är den underordnad nationell och språketnisk gemenskap.

Ett femte empiriskt resultat berör läroböckers stagnation och förändring över tid. Tre faser av förändring har identifierats, det är 1910 – 1920, 1950 – 1960, samt slutet av 1990-talet – 2000. Den tydligaste förändringen är hur läroböcker berättelserna genomgår en demokratiseringsprocess över tid i båda kontexterna. Ett exempel är vikingatiden, vilken i båda kontexterna och på liknande sätt demokratiseras under 1950-talet och som båda följer

---

<sup>180</sup> SIL (1987), Similä (2002), (2011), Holmén (2006), Ammert (2009), Ahonen (2012b), (2015), Virta (2012), Spjut (2014), (2016), Kivilehto (2015), Gullberg (2015), Mattlar (2017). Av dessa har endast Gullberg (2015) använt historiebruk som teoretiskt analysverktyg.

den officiella svenska historieskrivningen. Samtidens behov av demokrati påverkade alltså läroboksförfattarnas tolkningar av det förflutna.

Avhandlingens utgångspunkt var att historia utgörs av samtidens tolkningar av det förflutna, vilket bekräftas genom analysen av studiens empiri. Förändringar kopplade till samtidens behov ses över tid i studien, detta såväl intertextuellt, kontextuellt och i historiebruket. Läroböcker kan därför sägas utgöra en intertextuell arena för vilken historia och vilken gemenskap som förmedlas och påbjuds i skolan. Avhandlingen har visat på långa linjer över tid i lärobokssammanhang och även lyft fram likheter och skillnader mellan Sveriges och Finlands folk- och grundskola. Svenska läroböcker uttrycker genomgående nationell gemenskap där svenskheten uttrycks som nationalitet, medan finlandssvenska läroböcker genomgående uttrycker en språketnisk gemenskap med ett implicit mål att koppla den finlandssvenska gruppen till det nationella Finland. Inga av läroböckerna går direkt emot sina aktuella läroplaner i dessa förhållningssätt.

Slutligen kan konstateras att läroböcker har en tydlig roll i utbildning och fostran till gemenskaper. Skolan utbildar och bildar gemenskaper – och utanförskap. Det innebär att det krävs en ökad medvetenhet bland läroboksförfattare, skolledning, lärare, föräldrar och elever om hur innehålls-urval och prioriteringar i läromedel genomförs, om hur omförhandlingar och reproduktion påverkas av utbildningsrelaterad samhällskontext, om hur historieanvändning och historiebruk kan användas både för att förmedla och för att identifiera innehållsliga budskap, samt hur implicita och explicita uttryck kan påverka en individs eller en gruppens känsla av inkludering.

Genom omförhandling av *vad* som bildar ett folk, en gemenskap, kanske (ut)bildandet av ett folk, slutligen kan bli utbildning för alla, med mer mångfasetterade perspektiv och flera berättelser. Eller:

[...]when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise.<sup>181</sup>

---

<sup>181</sup> Ngozi Adichie, (2009)

# English Summary

## Introduction, with aim and research questions

This is a comparative study of elementary school textbooks in geography, history and social science/civics. The studied textbooks are from Sweden and Finland, and are all written in Swedish.

The specific aim of this study is to contribute a deeper understanding of textbooks' role in creating and teaching imagined communities. The research questions focus on how imagined communities are mediated in textbooks, over time, in Sweden and Finland and in different school subjects. The research questions also touch on history's relationship to imagined communities, and they also discuss changes in the textbooks' narratives, and what that could signify.

## Material

The 276 textbooks in the study were written between 1866 and 2016 for Swedish-speaking elementary schools in Finland and Sweden. The books' subjects are history, geography and social science/civics.

The thesis' standpoint is that the imagined community can be interpreted as a unit that is supposed to create social coherence.<sup>182</sup> One way to create social coherence is by relating to a shared culture and history, which makes historical interpretations of the past.<sup>183</sup> As textbooks are important documents of the community's present – since they describe its view of the past and future – they constitute the empirical material for this study. Elementary school textbooks, whose educational aims are mandatory, can tell us what kind of citizens society wished to have in its future, as well as what they should know and think. Every child goes to elementary school, and the government's intentions with (mandatory) knowledge and education through curricula are an important part of the analysis. So, the comparison focuses on how 150 years of two national narratives, but also how two Swedish-speaking groups interpret a 650-year common history. Their linked histories are also interpreted in relation to the neighbouring country, sometimes in terms of 'us' and 'the other'.

---

<sup>182</sup> Anderson (1996) s. 21-22.

<sup>183</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 78, 89, 93, 95.

## Method, Theory and Study Design

All textbooks were read completely. Texts that discussed Swedes, Finns, Sweden and Finland, as well as their common or linked history, were analysed and compared according to the research aim and questions.

To sort and analyse the texts, critical discourse analysis text-tools such as intertextuality, modality and transitivity were used. To do a deeper analysis, the texts were also studied through use of history and contextualised through discursive and social practice according to Fairclough's critical discourse analysis (CDA).<sup>184</sup> Those practices considered curricula theory, such as curricula codes and educational conceptions,<sup>185</sup> as well as related educational, political and social contexts.

### Theoretical standpoint

This study's definition of history is that history is created of interpretations of the past, according to Thomas Hylland Eriksen, and that these interpretations are made with particular aims and ideas of present needs.<sup>186</sup> The textbooks were studied both explicitly, searching for direct expressions, and implicitly by their uses of history. To be able to grasp which use of history textbooks use, the narratives were analysed through typologies of use of history.<sup>187</sup> The 'imagined communities' concept was inspired by Benedict Anderson's work on nations,<sup>188</sup> but was widened to include other communities, such as for example ethnicities.<sup>189</sup>

The school subjects (history, geography and social science/civics) are interpretations of the academic disciplines and, so they can be taught to children at the correct level of development, they are transformed through didactics, pedagogy and psychology.<sup>190</sup>

---

<sup>184</sup> Fairclough (1992) s. 62-100, 158-162, 177-199, 239-248, (1995) s. 55-56, (2010) s. 8, 55-56, 126-145, 532-533.

<sup>185</sup> Lundgren (1979) s. 84, (1984) s. 12-17, (2012) s. 46, 51-54, Englund (1980) s. 18-34, (1988) s. 78, (2011) s. 193, (2005) s. 104, 109-129, 249-316.

<sup>186</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 78, 89, 93, 95.

<sup>187</sup> Karlsson (2009) s. 56-69, Zander (2001) s. 53-57.

<sup>188</sup> Anderson (1996) s. 21-22.

<sup>189</sup> Hylland Eriksen (2007) s. 43-48, 139.

<sup>190</sup> Popkewitz (2015) s. 10.

With this in mind, the textbooks were studied to grasp the offered imagined communities. The textbooks' development over time, between contexts and between school subjects was compared on all levels throughout the study.

Using a comparative method,<sup>191</sup> the results were compared between contexts of national frames, but also through minority and majority perspectives. The fact that these were textbooks written in Swedish in Sweden and Finland makes the study design asymmetric, because of the Swedish majority position in Sweden and the Finland-Swedish minority position in Finland. I made that choice because I wanted to find out how a Swedish-speaking minority interprets the curricula in Finland, if those textbook narratives differed from the national narrative in Finland, and also if it had similarities with textbooks from Sweden.

To sum up, the textbooks were written in Swedish but for different nations, they had one ethnical Swedish perspective, although they followed two national perspectives and two national curricula. The textbooks were compared on several levels, between different national contexts and school-subjects, but also intertextually over time. My standpoint is that history is made up of interpretations of the past, based on today's needs. Those needs differ depending on time and the context of the users.

### **Very short historical background of Sweden and Finland**

Finland and Sweden once was one kingdom, from the 12<sup>th</sup>-13<sup>th</sup> century until 1809. After a war in 1808 – 1809, the kingdom got divided and the east part (today Finland) became a duchy of Russia, and the west part, became Sweden (with the borders of today). Finland stayed a part of Russia until the emancipation in 1917, when Finland got independence from Russia.<sup>192</sup> Finland, which had during her time as part of the kingdom been organised and ruled in the Swedish language, had therefore an influential population of Swedish-speakers in 1809.<sup>193</sup> Although the Swedish-speakers

---

<sup>191</sup> Lange (2013) s. 7-14, 117-128, Denk (2002) s. 80-81, Cohen & O'Connor (2004a) s. xi, xx-xvi, Haupt (2007) s. 700-701, 709, Haupt & Kocka (2009) s. 3-4, Juneja & Pernau (2009) s. 106, 112, 115-117.

<sup>192</sup> Jutikkala & Pirinen (1972) s. 118-132, Hall (2000) s. 180-183, Andersson (1979) s. 34-35.

<sup>193</sup> Forsgård (1996) s. 342-345, Elmgren (2008) s. 58-59, 84-86, Engman (1996) s. 14-16.

were a minority compared to Finnish-speakers, they had great influence in Finland. Since 1906, Finland has been a bilingual country by law, which means that both Swedish and Finnish are official languages in Finland.<sup>194</sup>

There is one national curriculum and school system, but it is organised in both Finnish and Swedish, because of the bilingual laws. This has led to a whole context of textbooks written in Swedish for the Swedish-speaking population of Finland, although they are following the national curricula of Finland.<sup>195</sup>

In Sweden, there have been Finnish-speaking groups and persons throughout the last one thousand years,<sup>196</sup> but, since 2010, two Finnish-speaking groups have received minority status with special rights.<sup>197</sup> One of the minority groups has lived in Sweden since the common years, in Torne Valley: they did not migrate to Sweden, they lived there before the border between Sweden and Finland/Russia was drawn in 1809.<sup>198</sup> The other minority-group is descended from the migrant workers who moved to Sweden the 1950 – 1970s.<sup>199</sup> Swedish schools are Swedish-speaking, and all elementary schools follow the Swedish national curriculum.

## **Results, Offers of different imagined communities in textbooks**

Many different expressions of communities were seen in the studied textbooks, which were published over a 150-year period. Offers of communities were sometimes visible through the lens of use of history, sometimes through expressions of language, race and the domestic population. The offered communities were in some narratives very explicit, but sometimes more implicit.

From a comparative perspective, it was sometimes obvious that textbooks offered different nuances of imagined communities. Those differences were seen over time, between national contexts, between school

---

<sup>194</sup> Jutikkala & Pirinen (1972) s. 118-132, Elmgren (2008) s. 58-59, 84-86, Engman (1996) s. 14-16, Gullberg (2015) s. 34-52.

<sup>195</sup> Gullberg (2015) s. 34-52.

<sup>196</sup> Svanberg & Tydén (2005) s. 52,56-60, 95-96, 151-157, 194-195, 210-211, 254-255, 328-330, Nordlund (1984) s. 48-51.

<sup>197</sup> Elenius (2001) s. 17, 144-146, Utbildningsdepartementet (1994b) s. 37-50.

<sup>198</sup> Elenius (2001) s. 17, 144-146.

<sup>199</sup> Svanlund (2010) s. 21-23, Svanberg & Tydén (2005) s. 238-330.

subjects and between issues discussed in the texts. Although many nuances were seen, there were three dominating offers of imagined communities, which are detailed below.

### **An ambivalent offer of ethnical and national communities**

Finland-Swedish textbooks offered an ambivalent offer of imagined communities, which varied between offering an ethnical and language-based community and a national community of Finland. The ethnical community offer was expressed through explicit expressions of race (geography and history textbooks up to the 1950s), and language groups (geography, history and civics textbooks from the 1940s). There was a distinct dividing line between Swedish-speaking and Finnish-speaking inhabitants of Finland – especially in geography textbooks.

Also, a chapter about the Vikings was found in many Finland-Swedish history textbooks, which earlier research points out, is not the case in Finnish textbooks. The history textbooks also pointed out the higher level of culture and civilisation of the Swedes from the 10<sup>th</sup> to the 13<sup>th</sup> century, which was also presented as the reason for Swedish domination during those centuries, throughout the Christianisation and the common years up to 1809. The textbooks in history and civics both explicitly and implicitly pointed out that the Swedes brought Christianity, law and order to Finland.

The ambivalence of a national and ethnical offer of communities was based on textbooks most often following the national historical writing, but there were nuances that argued for Swedish culture and law and order.

### **A dominant offer of national community**

In Swedish textbooks, there was a dominant offer of national community throughout the whole period and in all textbooks. Initially, it was obvious through explicit expressions of race and eugenics (up to the 1960s) in geography textbooks.<sup>200</sup> But there were also more implicit expressions, which are still in textbooks. For example, other ethnicities than ethnical Swedes are made invisible in history textbooks, which was certainly the case with Finns in the Swedish Torne Valley from 1870 – 2015. Other groups that were mentioned were often described with a lower level of culture than Swedes, for example the Sami and rural Finns in central Sweden. This was

---

<sup>200</sup> The pattern of the concept ‘race’ was also found in Finland-Swedish textbooks in geography.

quite explicit in the history and geography textbooks until the 1980s. This can be explained by cultural racism, which is an implicit pattern in textbooks also after the 1980s. Descriptions of Swedish supremacy according to democracy and peace, constitute contrast to the textbooks descriptions of other nationalities, nations and cultures.

Another pattern in Swedish textbooks is a national projection, where Sweden's contemporary borders are the guideline for which history to tell. When, for example, history from the 17<sup>th</sup> century is described, Finland is not included. Finland is even explicitly excluded through quotes like "[...]the wars were not enacted in Sweden",<sup>201</sup> even though they were since Finland was the eastern part of the Kingdom of Sweden at that time.

From the 1950s onwards, both working immigrants and refugees came to Sweden. The textbooks from the 1960s onwards described them as one homogeneous group. The homogenisation of immigrants and refugees was a common pattern in the Swedish textbooks, and they were described as unspecified immigrants down to second and third generation. Homogenisation of different immigrants is criticised though it creates alienation and exclusion.<sup>202</sup> Although it is a common pattern in textbooks.

All in all, Swedish textbooks offered, and still offers, a national community. In many cases, the national community are ethnically coded to biological Swedishness, which makes it an offer of an ethno-nationalistic community and a pattern of banal nationalism.

### **A Nordic community, but a conditional Nordic community for Finland**

Both Swedish and Finland-Swedish textbooks offered a Nordic community in all subjects. There were structures in geography textbooks, where the five Nordic countries were presented together under the headline of *Norden*. There were also explicit expressions about 'Scandinavianism', 'Nordic cooperation' and 'Nordic affinity and fellowship'. The affinity and fellowship were argued through common history, shared culture and religion, and the Scandinavian languages.

When affinity and fellowship were argued for through language, Finland-Swedes were implicitly pinpointed as the key to Finland's participation in

---

<sup>201</sup> Andersson & Ivansson (2008) s. 75. The actual quote in Swedish says: "[...]Kriegen utspelades inte i Sverige, men påverkade förstås svenskarna på olika vis".

<sup>202</sup> Darwishpour & Westin (2015) s. 20-21.

the Nordic friendship; without their presence in Finland, the Finns were not considered a part of the Nordic countries, since Finnish wasn't considered a Scandinavian language.

### **Connections between imagined communities and Use of history**

Through use of history, the textbooks' 'voice' of who they were speaking to can be identified, if there was an 'us' or a 'them' visible in textbooks. When they argued through common history, shared culture or religion, or through common language, they were imagined communities. The typologies of use of history can help to identify implicit offers in texts. Sometimes, the uses of history were entangled with one another and were hard to separate.<sup>203</sup> In those cases, a comparative design helped to identify some uses.

### **Patterns seen because of the comparative approach to use of history**

When working with use of history, it can sometimes be difficult to identify some uses of history. Using the comparative method, the uses of history in textbooks became clearer. For example, the non-use of history was, in a comparative history, easier to see in cases where the uses differed. When a narrative in, for example, Finland-Swedish textbooks didn't appear at all in Swedish, a non-use of history was quite obvious; that could also be one of the reasons why the non-use of history was quite common in comparison between textbook contexts in my study. The same applied for the existential use of history, where many of the texts connecting to Sweden in Finland-Swedish textbooks were counted as existential use. Without a comparison to the Swedish context, or the Finnish, some of the uses in Finland-Swedish textbooks wouldn't have appeared as existential in the analysis.

One example found was a pattern according descriptions of the neighbouring country in the years 1810 – 2016. If the textbooks had been read as they were in each national context without comparison, the pattern seen probably would have been a story of development tied to nationalism, democratisation and internationalisation in both contexts. When comparing the relations between Finland and Sweden, another pattern appeared: a mixed pattern of ambivalence, loyalty, friendship, scepticism and brotherhood. The Finland-Swedish textbooks varied in their loyalty to

---

<sup>203</sup> Zander (2001) s. 57.

the national Finnish and the ethnic Swedish, depending on which part of the past that was being interpreted and told.

The intertextual comparison also showed other patterns using longer perspectives – patterns which wouldn't have appeared in shorter perspectives. With the 150-year perspective on intertextual change, one can see that textbooks have abandoned some expressions and some concepts. Despite that, one can see that the content within the abandoned concepts lingers on. An illustrative example of this is the concept of 'race', which, in the Swedish language and understanding of the concept, is closely connected to racism and eugenics. Though textbooks, as the wider society, are abandoning the biological term race, textbooks do it in favour of 'nationality', not the cultural term 'ethnicity' as the wider society and curricula. The term 'nationality' does not force the content of the race-concept to any negotiation, which has the effect that biologically based phrases and stereotypical descriptions of peoples' looks and traits linger in textbooks. The change of concept can therefore be seen as an intertextual change of concept, but without a contextual change.

## **Changes over time in textbooks**

All the changes in the textbooks were successive changes. There were three periods of change identified in this study: 1910 – 1920s, 1950 – 1960s and 1990 – 2000s.

From 1910 – 1920, there was an even stronger nationalistic theme in both textbook traditions. Swedish history textbooks expressed harder moral judgments towards different 'disloyalties'. Swedish geography textbooks, during those years, argued for the importance of an ethnically homogeneous nation and the 'Swedification' of Finns and Samis.

Finland-Swedish textbooks those decades expressed very hard moral opinions on emigrants to America. Their disloyalty was argued nationally (that they were failing their fatherland) but also ethnically, as they were considered a Swedish population. There was an expressed concern about the effect on the status of Swedish-speakers and their position in Finland, when so many of them were leaving the country.

During those decades, both Sweden and Finland experienced great changes. The union between Sweden and Finland was dissolved in 1905, which affected Sweden's national self-esteem. A religious group in northern Sweden, the Laestadians, was considered a threat by the authorities because

of its main languages: Finnish and Sami. Swedish authorities were afraid that Swedish Finns, Samis and Finnish Finns could be allied with Russia.<sup>204</sup> In Finland, there were strong nationalistic ideas and, in connection with the Russian Revolution, Finland declared independence and became a free nation. This was followed by a short, but bloody, civil war. Due to Finland's independence, Finland and Sweden had a conflict about the islands of Åland, which were a part of Finland, but whose residents spoke Swedish and wished to belong to Sweden.<sup>205</sup> All those things affected the textbooks' narratives on the neighbouring country and their Swedish- and Finnish-speaking populations.

The democratisation of society from 1950 – 1960 affected the content of textbooks in both countries. The concept of 'race' disappeared in both contexts. The accounts of the crusades from Sweden to Finland between the 11<sup>th</sup> and 13<sup>th</sup> centuries became more vague in the Swedish textbooks, and there was also a shift concerning which commander was focused on. The more 'democratic' commander started to dominate the narrative, not the more violent commander, who had dominated the focus before the 1950s. Also, the narrative of the Viking changed in both contexts; the old narrative of the violent warrior and robber, changed to that of a trader with strong independence. The narrative of an equal and strong Viking woman appeared. These two decades began to point towards democracy, peace and neutrality as the road to the future.

In the late 1990s, the Swedish textbooks on geography and social science/civics started telling a story about their minority populations, without arguing the importance of them becoming Swedes. History textbooks did not follow this narrative until 2015.

## Closing reflections

This study shows that textbooks have had, and continue to have, a role in educating and fostering pupils into different imagined communities. Even though explicit offers are fading and transformed, there are still implicit offers. Finland-Swedish textbooks show a distinct dividing line between Swedishness and Finnishness in Finland in textbooks – especially in geography but also in social science/civics and history. The textbooks also

---

<sup>204</sup> Elenius (2001) s. 134, 179-185, (2006) s. 17, 76, 144-146, 215-216, 283.

<sup>205</sup> Holmén (2015) s. 152-154, 162-167, 213-221.

express the distinctly Swedish contributions of law and order, and Christianisation to Finland. Finland-Swedish textbooks offer, continuously over time, a national community of Finland, combined with a language-based ethnical community of Finland-Swedes.

The Swedish textbooks of today still offer a national community of national projection, which includes a coded Swedishness through a described supremacy according to democracy, culture, language and history. Membership of the Swedish national community is conditional and, to be included, immigrants need to become 'Swedes'.

To discover and understand the mechanisms behind different uses of history and the different offers of imagined communities, it is important to not only teach and understand the main historical narrative or the hegemony of the narrative, which excludes minorities and other groups in 'our' history. There is not one single story, so why teach like there was?

Even though textbooks, and probably other teaching materials, have ethnical and nationalistic offers of communities, they are adequate teaching materials. They were written to fit the curricula by expert authors and publishers. There is no guarantee that 'teacher-made' teaching materials, or other media are better for school use – probably they are not. But it is important for authors, publishers and teachers to be aware of teaching materials' content interpretations with special roles and aims as this study show.

We are all affected by our present, but an awareness of that helps us to act and have a critical approach to the content of different narratives. If, as this thesis argues, history is an interpretation of the past, we all need to keep ourselves open to different historical narratives and perspectives. It might be better to present different interpretations than to pick only one and teach that.

# Käll- och Litteraturförteckning

## Källor - Läroböcker

- Ahlberg, Wiwi, Herman Blom, Lars-Erik Åse (2005). *SO Direkt Geografi Ämnesboken*. Andra upplagan. Malmö: Bonnier utbildning
- Allardt, Anders (1891). *Lärobok i Geografi för folkskolan af Anders Allardt*. Borgå: Werner Söderström
- Almgren, Bengt, Berndt Tallerud, Hans Thorbjörnsson. Hans Tillman (2005). *SO Direkt Historia Ämnesboken*. Andra upplagan. Stockholm: Bonnier utbildning
- Almquist, S. (1886). *Geografi för folkskolan af S. Almquist*, lektor vid Stockholms realläroverk. Utarbetad på grundvalen af N.C. Roms ”Geografi for Borger- og Almueskoler” Stockholm: P.A. Norstedt & Söner Förlag
- Almquist, S. (1909). *Geografi för folkskolan Nr 1*. Av S. Almquist, lektor vid högre realläroverket å Norrmalm i Stockholm. Utarbetad på grundvalen av N.C. Roms ”Geografi for Borger- og Almueskoler”. Sjätte genomsedda upplagan, stavningen enl. K Cirk. Den 7 april 1906. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner Förlag
- Améen, Lennart, Gösta Wennberg m.fl. (1979). *Geografi. Stadiebok. Högstadiet årskurs 7-9*. Stockholm: LiberLäromedel
- Andersson, Stina, Elisabeth Ivansson (2007). *Boken om Historia del 1*. Stockholm: Liber AB
- Andersson, Stina, Elisabeth Ivansson (2008). *Boken om Historia del 2*. Stockholm: Liber AB
- Andersson, Stina, Elisabeth Ivansson (2009). *Boken om Historia del 3*. Stockholm: Liber AB
- Arjanne, Satu, Matti Leinonen, Teuvo Nyberg, Matti Palosaari, Päivi Vehmas (2013). *Utkik 4*. Första upplagan. Otava: Schildts & Söderströms

- Arjanne, Satu, Pirkko Kenno, Teuvo Nyberg, Matti Palosaari, Päivi Vehmas, Olavi Vestlin (2013). *Utkik 1*. Första upplagan, tredje tryckningen. Otava: Schildts & Söderströms
- Arjanne, Satu, Sanna Jortikka, Matti Leinonen, Teuvo Nyberg, Matti Palosaari, Jyrki Uusi-Viitola (2009). *Utkik 2*. Första upplagan, tredje tryckningen. Otava: & Söderströms
- Arohonka, Jukka, Heikki Jutila, Ilta-Kanerva Kankaanrinta, Jorma Kytömäki (2001). *Uppdrag Finland*. Översättning Gunnevi Kiiskinen, Hans-Olof Lithén. Borgå: Söderström & C:o Förlags AB
- Arohonka, Jukka, Heikki Jutila, Ilta-Kanerva Kankaanrinta, Jorma Kytömäki (2002). *Uppdrag Europa*. Översättning Jerker Wuorinen. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Back, Tom, Sören Sandholm, Ulf Sourander, Christina Stolpe (2008). *Ungdom och Samhälle. Samhällslära för grundskolan*. Första upplagan, Andra tryckningen. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Backholm, Börje, Ole Jakobsson, Kurt-Erik Långbacka (1984). *Samhällslära i 80-talet*. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Berg, Fridtjuf (1908). *Bergs mindre geografi (med landskapsbeskrivningar)*. *Mindre Lärobok i Geografi för folkskolan av Fridtjuf Berg*, folkskollärare, fil D: r. Med 140 kartor och bilder däribland kartor i färg över Sverges alla landskap. Sjätte upplagan. Stockholm: C E Fritzes bokförlagsaktiebolag
- Berg, Fridtjuf (1903). *Bergs mindre Geografi (med landskapsbeskrivningar)* *Mindre Lärobok i Geografi för Folkskolan af Fridtjuf Berg*, Folkskollärare. Med 128 kartor och bilder. Däribland kartor i färg öfver Sveriges alla landskap. Tredje upplagan. Stockholm: C E Fritzes Hofbokhandel
- Berg, Fridtjuf (1921). *Bergs större Lärobok i geografi 1. Med landskapsbeskrivningar*. *Geografi för folkskolan i kartor, bilder och skildringar av Fridtjuf Berg*, folkskollärare och fil. D: r. Första delen förberedande översikt och Sverige med 38 kartor och 85 bilder. Nionde upplagan omarbetad enligt 1919 års undervisningsplan. Stockholm: C E Fritzes bokförlagsaktiebolag

- Berg, Fridtjuv (1922). *Bergs större Lärobok i geografi 2. Geografi för folkskolan i kartor, bilder och skildringar av Fridtjuv Berg*, folkskollärare och fil. D: r. Nionde upplagan omarbetad enligt 1919 års undervisningsplan. Andra delen, Europa utom Sverige, De övriga världsdelarna med 28 kartor och 194 bilder. Stockholm: C E Fritzes bokförlagsaktiebolag
- Berg, Fridtjuv (1892). *Lärobok i Sveriges historia för barndomsskolor med särskild hänsyn till samhällsutvecklingen*. Utarbetad af Fridtjuv Berg. Folkskollärare. Senare delen; Nya tiden. Andra, omarbetade upplagan. Stockholm: C E Fritzes Hofbokhandel
- Berg, Fridtjuv (1904). *Lärobok i Sveriges historia för barndomsskolor med särskild hänsyn till samhällsutvecklingen*. Utarbetad af Fridtjuv Berg. Folkskollärare. Förra delen; Fortiden och medeltiden. Fjärde upplagan. Stockholm: C E Fritzes Hofbokhandel
- Berg, Leif, Christer Jonasson, Kaj Hildingson, Lars Hildingson, Anna-Britta Torstensson, Per Thorstensson, Karin Wergel, m.fl. (2002). *SOL 3000 Horisont 7 Elevbok*. Första upplagens tredje tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Berg, Leif, Christer Jonasson, Kaj Hildingson, Lars Hildingson, Anna-Britta Torstensson, Per Thorstensson, Karin Wergel, m.fl. (2002). *SOL 3000 Horisont 8 Elevbok*. Första upplagens första tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Berg, Leif, Christer Jonasson, Kaj Hildingson, Lars Hildingson, Anna-Britta Torstensson, Per Thorstensson, Karin Wergel (2004). *SOL 3000 Horisont 9 Elevbok* Första upplagens andra tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Bergsten, E. (1891) *Lärobok i Geografi*. Utarbetad närmast för folkskolan af E. Bergsten. Stockholm: A V Carlssons förlag
- Bergsten, Erik (1927). *Lärobok i geografi för folkskolan av Erik Bergsten*. Fjortonde upplagan. Stockholm: A V Carlssons förlagsaktiebolag

- Bergsten, Goës, Ramsjö (1924). *Lärobok i Geografi*. Av A. Bergsten, Lärare i övningsskolan vid Folkskoleseminariet i Göteborg, A. Goës, Teckn.instruktör vid Göteborgs Folkskolor, teckningslärare vid Folkskoleseminariet i Göteborg, och O. J:son Ramsjö, Fil. Mag., rektor vid statens småskoleseminarium i Hagaström. Del 1. Sveriges landskap. Tredje upplagan. Stockholm: P.A Norstedt & Söners förlag
- Bergsten, Goës, Ramsjö (1924). *Lärobok i Geografi*. Av A. Bergsten, Lärare i övningsskolan vid Folkskoleseminariet i Göteborg, A. Goës, Teckn.-instruktör vid Göteborgs Folkskolor, teckningslärare vid Folkskoleseminariet i Göteborg, och O. J:son Ramsjö, Fil. Mag., rektor vid statens småskoleseminarium i Hagaström. Del 2. Världsdelarna, översikt av Sverige. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag
- Bergström, Ola (1907). *Lärobok i Geografi för folkskolan av Ola Bergström*. Med illustrationer och ett femtiotal kartor. Stockholm: Hugo Gebers förlag
- Bergström, Ola (1928). *Lärobok i Geografi för folkskolan av Ola Bergström*. Sjätte upplagan med illustrationer och ett femtiotal kartor. Stockholm: Hugo Gebers förlag
- Bergström, Ola (1898). *Lärobok i Sveriges historia för folkskolan af Ola Bergström*. I hufvudsakligen öfverensstämmande med folkskollärobokskommitténs grundsatser. Med 74 illustrationer och en karta. Stockholm: J Beckmans förlag
- Bladh, Torsten, Georg Andersson, Bjarne Rydstedt, Karl-Gustav Thorén, Per Olof Köhler, Mona Larsson (1988). *Land och Liv 1. Lärobok i geografi och naturorienterade ämnen för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Brandell, Georg (1921). *Sveriges Historia för folkskolan*. Komplet i ett band med 8 kartbilder och 75 illustrationer. Sjätte upplagan fullständigt omarbetad i enlighet med 1919 års undervisningsplan. Stockholm: A V Carlssons förlagsaktiebolag
- Bäckman, J. (1875). *Läse- och Lärobok i Geografien för folkskolor och begynnare*. Utgifven af J. Bäckman. Tredje upplagan, öfversedd. Fahlun: Carl Nordins förlag

- Castrén, Matti J, Pirkko Kiravuo, Ritva Koskipää, Mervi Miettinen, Christina Kervinen (1990)*Historien berättar* 5. Första upplagan. Esbo: Ab Svenska läromedel
- Castrén, Matti J, Reino Riikonen, Mona Hallbäck (1982). *Historia för åttan*. Läromedel i historia för åk 8. Andra upplagan andra tryckningen. Vasa: Ab Svenska läromedel
- Castrén, Matti J, Reino Riikonen, Heidi Malmström, Mona Hallbäck (1979). *Historia för sjuan*. Läromedel i historia för åk 7. Första upplagan. Vasa: Ab Svenska läromedel
- Castrén, Matti J, Reino Riikonen, Heidi Malmström (1981). *Historia för femman*. Läromedel i historia för åk 5. Första upplagan. Vasa: Ab Svenska läromedel
- Castrén, Matti J, Reino Riikonen, Heidi Malmström (1996). *Historia för sjuan*. Läromedel i historia för åk 7. Femte upplagan. Vasa: Ab Svenska läromedel
- Castrén, Matti J, Reino Riikonen, Leo Suuronen, Mona Hallbäck (1997). *Historia för åttan*. Läromedel i historia för åk 8. Femte upplagan. Vasa: Ab Svenska läromedel
- Cavonius, H och Mickwitz, A. (1964). *Historien berättar*. Första upplagan. Helsingfors: Söderströms & C:o Förlagsaktiebolag
- Celander, G.M. (1887). *Lärobok i Geografi för Folkskolor efter D:r O.W. Ålunds "Geografi för skolans lägre klasser."* samt i öfverensstämmelse med normalplanen för undervisningen i folkskolor af G.M. Celander, Lärare vid Arboga folkskola för gossar. Stockholm: Aktiebolaget Hiertas bokförlag
- Celander. G.M. (1907). *Lärobok i Geografi för folkskolor*. Efter D:r O V Ålunds Geografi för skolan lägre klasser. Af G.M.Celander. Fjärde genomsedda upplagan stavad enligt K. Cirk. Den 7 april 1906. Stockholm: Aktiebolaget Hiertas bokförlag
- Dahlgren, Bertil, Göran Ejeman, Ragnar Henriksson, Lennart Skaaret (1975). *Vår Historia. Stadieboken mellanstadiet*. Tredje upplagan Uppsala: AW Läromedel

- Dahm, O.E.L. (1871). *Allmän Geografi. Försök till Lärobok för Skolans lägsta klasser med 27 i texten intryckta kartor och träsnitt af O.E.L. Dahm*. Tolfte upplagan. Rättad enligt Läroboks-kommissionens anvisningar. Kalmar: J A Almquists förlag
- Ekelund, Jacob (1868). *Lärobok för första begynnare i Fäderneslandets Historia*. Tolfte upplagan, aftryckt efter den af Carl Fredrik Wiberg, Historiarum Lector vid Gefle Högre Elementar-Läroverk, öfversedda och bearbetade nionde uppl. Stockholm: Zacharias Haeggströms förlag
- Eklund, Torsten, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1993). *Nya Ur folkens liv 1-3. Stadiebok. Historia för mellanstadiet*. Första upplagens nionde tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Eklund, Torsten, Lars Hildingson, Lennart Husén, Hugo Serdén, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1973). *Ur folkens liv. Lärobok i historia åk 4*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eklund, Torsten, Lars Hildingson, Lennart Husén, Hugo Serdén, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1980). *Ur folkens liv 2 Historia för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eklund, Torsten, Lars Hildingson, Lennart Husén, Hugo Serdén, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1983). *Ur folkens liv 3 Historia för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eklund, Torsten, Lars Hildingson, Lennart Husén, Hugo Serdén, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1980). *Ur folkens liv 1 Historia för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eklund, Torsten, Lars Hildingson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1969). *Ur folkens liv. Lärobok i historia åk 5*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eklund, Torsten, Lars Hildingson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén, Alf Åberg (1971). *Ur folkens liv. Lärobok i historia åk 6*. Torsten Eklund. Stockholm: Natur och Kultur

- Enghoff, Karl och Rydén, Osvald (1920). *Näringsgeografi för folkskolan och dess överbyggnader*. Av Karl Enghoff, Lektor vid Lunds H. allmänna läroverk och Osvald Rydén, Lärare vid Stockholms högre folkskolor. Fjärde oförändrade upplagan. 1. Sverige. Lund: C W K Gleerups förlag
- Erslev, Edvard (1874). *Lärobok i Geografi för Sveriges folkskolor af Ed. Erslev*. Tredje upplagan. Med 34 illustrationer. Stockholm: P. A. Norstedt & söner
- Erslev, Edvard (1880). *Lärobok i Geografi för Sveriges folkskolor af Prof. Ed. Erslev*. /Oppikirja Maantieteessä Ruotsin kansakouluja varten kirjoittanut Prov. Ed. Erslev. Suomentanut G.W.Bucht. Stockholm: P. A. Norstedt & söner
- Erslev, Edvard (1890). *Lärobok i geografi för Sveriges folkskolor af Prof. Ed. Erslev*. Fjortonde upplagan, omarbetad till noggrann öfverensstämmelse med nya normalplanen. Rättskrifvningen i enlighet med gällande föreskrifter. Stockholm: P. A. Norstedt & söner förlag
- Ervasti, Veikko, Jorma Kytömäki, Juhani Paananen (2005). *Globus 1. Den blå planeten*. Borgå: Söderströms
- Ervasti, Veikko, Jorma Kytömäki, Juhani Paananen (2006). *Globus 2. En gemensam värld*. Borgå: Söderströms
- Estlander, B. (1951). *Finlands historia i korta berättelser* Tionde upplagan. Lovisa: Söderströms, Östra Nylands Tidnings- och Tryckeri A.B.
- Estlander, B. (1962). *Gamla tidens historia*. Första upplagan. Tammerfors: Tammerfors handlestryckeri
- Finlands Historia. För den första undervisningen i Skolornas lägsta klasser och i småskolorna* (1882). Helsingfors: Hufvudstadsbladets tryckeri
- Fogelberg, Paul, Pirkko Lilja, Oiva Louhisola, Tellervo Nousiainen, Kirsti Syrjänen (1978). *Världen vi lever i 9. Finlands och de övriga nordiska ländernas geografi*. Första upplagan. Översättning Paul Jansson. Grankulla: Ab Svenska läromedel
- Forsander, Gunnar, Pehr Back, V.V. Järner (1960). *Finlands geografi jämte kort översikt av grannländerna 1*. Helsingfors: Finlands svenska folkskolärförbund

- Forsström, Gösta, Carl-Gustav Holdar, Ulf Sellergren (1972). *Faktabok geografi 1*. Stockholm: Läromedelsföretagen
- Forsström, Gösta, Carl-Gustav Holdar, Ulf Sellergren (1973). *Faktabok geografi 2*. Stockholm: Esselte studium
- Forsström, Gösta, Carl-Gustav Holdar, Ulf Sellergren (1984). *Geografi*. Uppsala: Esselte Studium
- Forsström, Gösta, Carl-Gustav Holdar, Ulf Sellergren (1976). *Geografiboken För grundskolans högstadium*. Uppsala: Esselte Studium
- Fresk, Klas, Ingela Lenkert, Patrik Waldenström (2000). *Geografi med samhällskunskap 2. SESAM*, Örebro: Almqvist & Wiksell Förlag
- Fresk, Klas, Ingela Lenkert, Solveig Mårtensson, Patrik Waldenström (2000). *Geografi med samhällskunskap 3. SESAM*, Örebro: Almqvist & Wiksell Förlag
- Furuskog, Jalmar (1937). *Bergs mindre geografi*. Mindre Geografi för folkskolan av Fridtjuv Berg, folkskollärare, Fil. D:r. Med 180 illustrationer. Femtonde upplagan. Omarbetad av Jalmar Furuskog, Rektor, Fil. D:r. Stockholm: C. E. Fritzes bokförlags-aktiebolag
- Gehlin, J.G. & Brunius, Thor (1868). *Lärobok i Geografi för Folkskolor och begynnare*. Af J.G. Gehlin, V.D.M. och Thor Brunius. Fjerde genomsedda upplagan. Stockholm: På eget förlag
- Germundsson, Tomas, Stefan Anderberg (1993). *Geografi med samhällskunskap 1. SESAM*, Mellanstadiet, Örebro: Almqvist & Wiksell Förlag
- Gran, Bo-Erik (1968). *Gamla och Medeltidens historia*. Vasa: Ab Frams Tryckeri
- Greiff, Mauritz (1935). *Lärobok i Historia för folkskolan av Ola Bergström*. Fjärde upplagan omarbetad av Mauritz Greiff. Stockholm: A. B. Magn. Bergvalls förlag

- Grimberg, Carl (1911). *Sveriges historia för folkskolan av Carl Grimberg*. f.d. docent i historia vid Göteborgs högskola och lärare vid Lundsbergs skola. Under medverkan av Frans von Scheele, Anders Haglund och Anna Lessel. Tredje upplagan. Första delen omfattande tiden till Karl XII:s död. Andra delen omfattande tiden från Karl XII:s död till våra dagar. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner förlag
- Grimberg, Carl (1923). *Sveriges historia för folkskolan av Carl Grimberg*. Under medverkan av Frans von Schéele, Anders Haglund och Anna Lessel. Åttonde upplagan, Omarbetad i överensstämmelse med 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor. Första Delen omfattande tiden till Karl XII:s död. Andra delen omfattande tiden från Karl XII:s död till våra dagar. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner förlag
- Grimberg, Carl (1935). *Sveriges historia för folkskolan av Carl Grimberg*. Under medverkan av Karl Nordlund, Anders Haglund, Anna Lessel, Jenny Wahlman. Tionde upplagan av I. Tiden t.o.m. 1660. Elfte upplagan av II. Tiden efter 1660 jämte den världshistoriska bakgrunden till Sveriges historia. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner förlag
- Gyllenberg, Trin och Petter Wallenius (2000). *Från Ekorrskinn till Euro-fin*. Borgå: Söderström & C:o Förlag Ab
- Haavisto, Jouko, Markku Mansner, Eero Pesonen (1973). *Vårt samhälle*. Översättning Gunilla Cleve. Tammerfors: Ab Svenska läromedel
- Hallstén, A.G.J. (1874). *Lärobok i Finlands Historie och Geografi*. Af A.G.J. Hallstén. Femte omarbetade upplagan. Helsingfors: G W Edlunds förlag
- Hallstén (1872). *Lärobok i Geografi uti fem kurser*. Nionde omarbetade upplagan. Åbo: G W Wilén & Co:s boktryckeri
- Hildingson, Kaj, Lars Hildingson (2003). *SOL 3000. Levande Historia 7-9 elevbok*. Första upplagens tredje tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Hildingson, Lars, Lennart Husén (1969). *Historia för grundskolan åk 8*. Stockholm: Natur och Kultur

- Hildingson, Lars, Lennart Husén (1971). *Historia för grundskolan åk 9*. Stockholm: Natur och Kultur
- Holdar, Carl-Gustav, Evi Rydfält, Sixten Blomquist, Henry Perderby, Sixten Björkblom, Lennart Düsing, Paridon Horn m fl. (1964). *Bergvalls läroböcker. Grundskolans orienteringsämnen. Geografi, Naturkunskap, Samhällskunskap, Historia*. Årskurs 4. Stockholm: Bergvalls förlag
- Holmén, Per, Per Thomée, N.O. Bruce (1922). *Lärobok i Geografi för folkskolan*. Av Per Holmén, Per Thomée och N.O. Bruce. Utarbetad med hänsyn till Undervisningsplan för rikets folkskolor. Andra upplagan, delvis omarbetad. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag
- Hornborg, Eirik (1952). *Finlands historia*. Fjärde upplagan. Tammerfors: Söderström & C:o Förlagsaktiebolag
- Hult, R & Nordmann, P. (1900). *Folkskolans Geografi*. Andra omarbetade upplagan utgifven af P. Nordmann. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Hult, R. (1896). *Finlands Geografi i korthet framställd af R. Hult*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Hultman, Charles, Nils Sylvan, teckning Sven Arnelid (1957). *Historia. Del I äldsta tiden - omkring 1850*. Läro- och läsebok för klasserna 4-6. Stockholm: Skolförlaget Gävle AB.
- Husén, Lennart, Lars Hildingson, Leif Berg, Stig Gustafsson, Hans Thorbjörnsson (1987). *Samhälle idag 1, version II*. Örebro: Bokförlaget Natur och Kultur
- Husén, Lennart, Lars Hildingson, Leif Berg, Swen-Ingvar Ekberg, Lars Eriksson, Kaj Hildingson, Hans Thorbjörnsson (1991). *Samhälle idag 3, version II*. Andra upplagan Örebro: Bokförlaget Natur och Kultur
- Husén, Lennart, Lars Hildingson, Leif Berg, Swen-Ingvar Ekberg, Lars Eriksson, Kaj Hildingson, Hans Thorbjörnsson (1992). *Samhälle idag 2, version II*. Andra upplagan. Örebro: Bokförlaget Natur och Kultur
- Huttunen, Veikko & Kai R Lehtonen (1970). *Samhällskunskap*. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab

- Hägerman, A. (1875). *Läro- och Läsebok i Svenska Historien, i trenne kurser, för folkskolor*. Af A. Hägerman. Fjortonde öfwersedda upplagan. Köping: Rektor M Barténs förlag
- Hämäläinen, Eenariina, Antti Kohi, Anna-Mari Numminen, Olli Poutiainen, Vesa Vihervä (2014). *Forum 9 Samhällslära*. Andra upplagan. Otava: Förlagsaktiebolaget
- Höjer, Magnus (1885). *Lärobok i Sveriges Historia för skolan lägre klasser af Magnus Höjer*. Stockholm: Jos. Seligmann & C: is förlag
- Höjer, Magnus (1897). *Lärobok i Sveriges Historia för skolans lägre klasser af Magnus Höjer*. Lektor vid Södermalms högre allmänna läroverk. Tredje omarbetade upplagan. Rättstafning enligt gällande föreskrift. Stockholm: Hugo Gebers förlag
- Ivansson, Elisabeth & Mattias Tordai (2003). *SO-S Ämnesboken Historia*. Första upplagan. Stockholm: Liber
- Jakobsson, Ole & Johannes Åbonde (1964). *Boken om Samhället*. Andra upplagan. Helsingfors: Finlands svenska folkskolläraryrkeförbund
- Johnsson, Gunnar & Carl-Erik Olsson (1974). *Vår Geografi Stadieboken i geografi för mellanstadiet*. Fjerde upplagan. Stockholm: AW Läromedel
- Kahnberg, Alf, Gösta Lindeberg, foto och teckning Sven Hemmel (1952). *Lärobok i Historia Del I Forntiden - Medeltiden*. Malmö CWK Gleerups Förlag
- Kahnberg, Alf, Gösta Lindeberg, foto och teckning Sven Hemmel (1952). *Lärobok i Historia Del II Nya tiden till 1815*. Malmö CWK Gleerups Förlag
- Kalén, Alb. (1891). *Lärobok i Geografi för Folkskolor och mindre folkskolor efter lärobokskommitténs grundsatser*. Af Alb. Kalén. Söderköping: Utgifvarens förlag, Gustav Thoréns boktryckeri
- Kastman, Carl & Brunius, Thor (1877). *Lärobok i Svenska Historien för Folkskolor och Nybörjare*. Af Carl Kastman, Seminarii-rektor och Thor Brunius, f.d. Föreståndare för Norrköpings Lyceum. Femte genomsedda upplagan. Norrköping: MW Wallbergs förlag
- Kinlund, Peter & Maria Bergman (2003). *Grundbok PULS Geografi för grundskolans senare del*. Första upplagan. Stockholm: Natur & Kultur

- Koskinen, Yrjö (1873). *Finlands Historia. För folkskolornas behof utarbetad af Yrjö Koskinen*. Helsingfors: Finska litteratursällskapet trycker, Heurlius förlag
- Koskull, Werner von (1968). *Allmän historia, nya tiden*. Elfte till fjortonde tusendet. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Koskull, Werner von (1961). *Allmän historia, nya tiden*. Första upplagan Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Krogerus, Harry (1960). *Finlands geografi för mellanskolor*. Söderströms & CO Förlagsaktiebolag. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag.
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1972). *Vår värld åk 3*. Försöksupplaga. Borgå: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag.
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1974). *Vår värld åk 4. Norden*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1966). *Vår värld 2. Världsdelarna*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1981). *Vår värld åk 3*. Tredje upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1983). *Vår värld åk 4. Norden*. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1980). *Vår värld åk 5. Europa* Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1975). *Vår värld åk 5a. Europa 1* Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1976). *Vår värld åk 5b. Europa 2*. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1987). *Vår värld åk 8. Europa, Sovjetunionen*. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1997). *Vår värld åk 9. Finland och övriga Norden*. Fjärde upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag

- Krogerus, Harry & Lennart Winqvist (1963). *Vår värld. Finland*. Andra upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Krogerus, Harry (1978). *Finlands geografi för mellanskolor*. Femte upplagan. Helsingfors: Söderströms & CO Förlagsaktiebolag
- Kyllijoki, Velijussi, Olli Lehtonen, Najat Ouakrim-Soivio, Harri Rinta-Aho, Merja Uljas, Dag Lindberg, Marianne Lindberg (2011). *Historiens vingslag. Från stenåldern till medeltiden*. Helsingfors: Schildts förlag Ab
- Kyllijoki, Velijussi, Olli Lehtonen, Najat Ouakrim-Soivio, Merja Uljas, Ari Uronen, Katarina af Hällström (2010). *Historiens vingslag II. Från medeltiden till franska revolutionen*. Helsingfors: Schildts förlag Ab
- Körner, Göran & Lars Lagheim (2003). *PULS Grundbok Historia för grundskolans senare del*. Första upplagens tredje tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Körner, Göran, Teckningar Per-Anders Nilsson (2000). *Historia Från vikingarna till Gustav III. Grundbok*. Första upplagens tredje tryckning. Uppsala: Natur och Kultur
- Lagerblad, Elis (1890). *Lärobok i Geografi af Elis Lagerblad*. Andra upplagan. Borgå: Werner Söderström
- Lagerblad, Elis (1919). *Lärobok i Geografi av Elis Lagerblad*. Nionde upplagan. Helsingfors: Söderströms & CO Förlagsaktiebolag
- Lagerblad, Elis (1921). *Lärobok i Geografi av Elis Lagerblad*. Tionde upplagan. Helsingfors: Söderströms & CO Förlagsaktiebolag
- Lagheim, Lars, Göran Körner, Anna Fridén (2009). *IMPULS. Stadiebok Samhälle 1-3 för grundskolans senare del*. Första utgåvans första tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Lagheim, Lars & Birgitta Spaak (1982). *Historia i Norden..* Nacka: Esselte Studium
- Lagheim, Lars & Birgitta Spaak (1981). *Historia i världen*. Nacka: Esselte Studium
- Larsson, Hans (1922). *Lärobok i Sverges Historia för folkskolan av Hans Larsson*. Fjärde, tillökade upplagan. Lund: CWK Gleerups förlag

- Larsson, Hans (1898). *Lärobok i Sveriges Historia för Folkskolan af Hans Larsson*. Docent i teor. Fil. Vid Lunds Univ., f.d. folkhögskolelärare. Lund: CWK Gleerups förlag
- Lehtonen, Kai R & Veikko Huttunen (1977). *Samhällskunskap för grundskolan*. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Lehtonen, Kai R & Veikko Huttunen (1985). *Samhällskunskap för grundskolan*. Tredje upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Leinonen, Matti, Arto Martikainen, Teuvo Nyberg, Simo Veistola, Sanna Jortikka, Annika Luther (2011). *Geografi 7-9, Finland*. Första upplagan, andra tryckningen. Vasa: Schildts
- Leinonen, Matti, Arto Martikainen, Teuvo Nyberg, Simo Veistola, Sanna Jortikka, Elisabet Palenius (2011). *Geografi 7-9, Världen* Första upplagan, andra tryckningen. Vasa: Schildts
- Lilja, Pirkko, Oiva Louhisola, Tellervo Nousiainen, Kirsti Syrjänen, Gösta Johansson (1984). *Världen vi lever i 7, textdel. Polartrakternas, Nordamerikas och Sydamerikas geografi*. Andra reviderade upplagan, tredje tryckningen. Esbo: Ab Svenska läromedel
- Liljeholm, A.F. & Gardell, C.J. (1898). *Lärobok i Sveriges Historia*. Af A.F. Liljeholm och C.J. Gardell, lärare vid Göteborgs folkskolor. Stockholm: A.L. Normans förlagsexpedition
- Liljeholm, A.F. & Gardell, C.J. (1899). *Lärobok i Sveriges Historia*. Af A.F. Liljeholm och C.J. Gardell, lärare vid Göteborgs folkskolor. II. Stockholm: A.L. Normans förlagsexpedition
- Liljeström, John, Lars Levander, Alf Henrikson (1958). *Lär känna vårt land. Lärobok i geografi för folkskolan. Del 1*. Lars Levander, Alf Henrikson. Sjunde upplagan. Uppsala: J.A. Lindblads förlag
- Liljeström, John (1950). *Lär känna främmande länder. Lärobok i geografi för folkskolan. Del II*. Uppsala: J.A. Lindblads förlag
- Lind, Carl (1881). *Lärobok i Geografi för Folkskolan*. Uppställd i enlighet med "Normalplan för Undervisningen i Folkskolor och Småskolor" af D: r Carl Lind, Lärare i Geografi vid seminarium. Stockholm: P Palmquists aktiebolag

- Lindberg, Lars och Solveig Mårtensson (2010). *SO-S Ämmesboken Geografi Maxi*. Stockholm: Liber
- Lindeqvist, K.O. (1932). *Lärobok i Nya tidens Historia I. Den nyare tiden 1500-1789*. Översättning och bearbetning av A.K. Ottelin. Andra upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags Ab
- Lindeqvist, K.O. (1933). *Lärobok i Nya tidens Historia II. Den nyaste tiden från 1789 till våra dagar*. Översättning och bearbetning av A.K. Ottelin. Andra upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags Ab
- Lindeqvist, K.O. (1946). *Nya tidens historia II Den nyaste tiden från 1789 till våra dagar*. Översättning A K Ottelin. Fjärde reviderade upplagan. Helsingfors: Söderströms & C: o Förlagsaktiebolag
- Lindholm, Julia (2016). *Historia. 7-9*. Första upplagan 2016, Andra tryckningen. Falköping: Capensis förlag AB
- Lindholm, P.A. (1898). *Lärobok i Geografi för folkskolan i enlighet med Lärobokskommittéens utlåtande*. Utarbetad af P.A. Lindholm, Folkskollärare. Tredje upplagan Med 64 illustrationer. Stockholm: Albert Bonniers förlag
- Lindquist, Arne & Jan Wester (1989). (red.) *SAMS: samhälle, historia, religion, geografi för högstadiet. Samhälle. Stadiebok*. Solna: Esselte studium
- Lindstrand, Lars & Nils Wetterholm (1963). *Geografi: Grundskolan. Årskurs 5-6*. Stockholm: Carlsons bokförlag
- Louhisola, Oiva, Eero Riekkö, Olli Hiidensalo (1984). *Världen vi lever i 5 Naturen och människans verksamhet i Europas länder*. Första upplagan, andra tryckningen. Översättning Gösta Johansson. Vasa: Ab Svenska läromedel
- Louhisola, Oiva, Matti Pajunen, Veikko Niemi (1972). *Historiens värld 5*. Översättning Valter J Lall, Erik Elg, Harri Hoffman. Otava: Ab Svenska läromedel och Kustannusosakeyhtiö
- Lundberg & Frank, Lars Olsson (1998). *Geografi A. 7-9*. Malmö: INTERSKOL
- Lundborg, A.G. (1911). *Lärobok i Geografi för Folkskolan av A.G. Lundborg*. Folkskollärare. Stockholm: Aktiebolaget Normans förlag

- Lundborg, Ragnar (1927). *Lärobok i Sveriges Historia samt kort sammandrag av de övriga nordiska staternas historia. Gamla tiden och Äldre Medeltiden av Ragnar Lundborg*. Stockholm: AB Magn. Bergvalls förlag
- Långström, Sture, Erik Nilsson, Göran Swanelid (1993). *SO-boken Stadiebok för högstadiet. Samhällskunskap 7*. Upplaga 1:1. Malmö: Gleerups
- Lägnert, Folke & Seved Stenervik (1965). *Geografi för grundskolans mellanstadium*. Lund: Gleerups
- Magnusson, Magnus (1897). *En liten lärobok i Finlands historia af Magnus Magnusson*. Helsingfors: GW Edlunds förlag
- Malmberg, Richard och Werner von Koskull (1958). *Historia för folkskolor*. Sjätte omarbetade upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags AB
- Malmberg, Richard (1953). *Historia i sammandrag för folkskolan*. Femte upplagan Helsingfors: Söderström & C: o Förlags AB
- Meinander, Ragnar (1952). *Samhället vi lever i*. Ragnar Meinander. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags AB
- Meinander, Ragnar (1968). *Samhället vi lever i*. Sjunde omarbetade upplagan. Borgå: Söderströms & C: o Förlagsaktiebolag
- Melander, H.L. (1876). *Lärobok i Finlands Historia af H.L. Melander*. Helsingfors K E Holms förlag
- Melander, H.L. (1871). *Lärobok i Gamla Tidens Historia. Utgifven af H.L. Melander*. Andra upplagan. Helsingfors: Finska litteratursällskapets tryckeri, på eget förlag
- Melander, H.L. (1871). *Lärobok i Nyare Tidens Historia. Utgifven af H.L. Melander*. Andra förbättrade upplagan. Helsingfors: GW Edlunds förlag
- Melander, H.L. (1868). *Lärobok i Nyare tidens Historie*. Utgifven af H.L. Melander. Helsingfors: Simelii arfvingars tryckeri. På utgifvarens förlag
- Mickwitz, A. (1924). *Lärobok i Allmän Historia, Medeltidens Historia av A. Mickwitz*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags AB

- Mickwitz, A. (1967). *Nya tidens historia I*. Andra upplagan
- Modéen, A. E. (1879). *Lärobok i Finlands Geografi af A.E. Modéen. Femte upplagan*. Wiborg: Clouberg & C: o förlag
- Modéen, A. E. (1866). *Lärobok i Finlands Geografi. Med en karta såsom anvisning till ritning ur minnet på skiffertafla*. Wiborg: N.A. Zilliacci tryckeri, A. E. Modeens förlag
- Mollgren, Bjarne, Kaj Söderholm, Tom Wikman (2002). *Geografen 1*. Borgå: Söderström & C: o Förlags Ab
- Mollgren, Bjarne, Kaj Söderholm, Tom Wikman (1992). *Vår Jord åk 6*. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Mollgren, Bjarne & Tom Wikman (1987). *Vår Jord åk 3*. Försöksupplaga. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Mollgren, Bjarne & Tom Wikman (1994). *Vår Jord åk 3*. Tredje reviderade upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Mollgren, Bjarne & Tom Wikman (1988). *Vår Jord åk 4. Geografi för grundskolan*. Första upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Mollgren, Bjarne & Tom Wikman (1996). *Vår Jord åk 4*. Tredje reviderade upplagan. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Mollgren, Bjarne & Tom Wikman (1991). *Vår Jord åk 5*. Försöksupplaga. Borgå: Söderström & C: o Förlags AB
- Molund, Mats (2011). *Historia A 7-9*. Andra upplagan. Malmö: INTERSKOL
- Morén, F.W. (1937). *Lärobok i Historia för folkskolan av F.W. Morén*. Fil D: r. Lektor vid Stockholms folkskoleseminarium. Tredje upplagan med 111 illustrationer och 9 kartor, därav 5 i färgtryck. Stockholm: C. E Fritzes bokförlagsaktiebolag
- Nelson, Helge & Gunnar Malmborg (1960). *Geografi. Nordens ekonomiska geografi och dess förutsättningar*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts
- Nilsson, Erik Hans Olofsson, Rolf Uppström (2004). *Gleerups historia Punkt SO. Stadiebok Grundbok 1-3*. Första upplagan tredje tryckningen. Malmö: Gleerups

- Nordin, Konstantin L. (1922). *Lärobok i Geografi och Naturkunnighet jämte hembygdskunskap av Konst. L. Nordin. I, Hembygden och fäderneslandet*. Med 155 bilder i texten och dessutom 8 helsidesplanscher med 75 bilder i 4-färgstryck. Linköping. (Läroböcker för folkskolan i anslutning till 1919 års undervisningsplan, utgivna av Lärare vid Linköpings folkskoleseminarium, A. B Östgöta-korrespondentens boktryckeri)
- Nordin, Konstantin L. (1924). *Lärobok i Geografi och Naturkunnighet jämte hembygdskunskap av Konst. L. Nordin. II, Europa, Afrika, Asien, Fysiska och kemiska företeelser, Växternas liv och indelning*. Med 109 bilder i texten. Linköping (Läroböcker för folkskolan i anslutning till 1919 års undervisningsplan, utgivna av Lärare vid Linköpings folkskoleseminarium A. B Östgöta-korrespondentens boktryckeri)
- Nordin, Konstantin L. (1925). *Lärobok i Geografi och Naturkunnighet jämte hembygdskunskap av Konst. L. Nordin. III, Australien, Amerika, Världshavet och Polarländerna, Djurrikets huvudgrupper, Ljudet, Ljuset, Magnetismen, Elektriciteten, Människokroppen, Betydelsefulla husdjur, Himlakropparna, Hälsolära, Fäderneslandet och hembygden*. Med 100 bilder i texten. Stavningen i enlighet med Kungl. Majt:s brev till skolöverstyrelsen den 30 januari 1925 angående gemensam norm för undervisningen i rättsskrivningen. Linköping (Läroböcker för folkskolan i anslutning till 1919 års undervisningsplan, utgivna av Lärare vid Linköpings folkskoleseminarium A. B Östgöta-korrespondentens boktryckeri)
- Nordmann, P. (1892). *Lärobok i Finlands Historia för folkskolor af P. Nordmann*. Med 36 bilder och 1 karta. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Nordmann, P. (1905). *Lärobok i Finlands Historia för folkskolor af P. Nordmann*. Femte, delvis omarbetade och tillökta upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Nordmann, Petrus (1942). *Finlands historia för folkskolor*. 13 upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag

- Nordmann, Petrus (1920). *Lärobok i Finlands historia för folkskolor av P. Nordman*. Åttonde omarbetade upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Nordmann, Petrus (1928). *Lärobok i Finlands historia för folkskolor av P. Nordmann*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Nordström, Olof, Gunnar Johnsson, Knut Norborg, Hans Abrahamsson och Olof Andersson (1975). *Geografi. Stadieboken i geografi för högstadiet*. Fjerde upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell  
Läromedel
- Nygren, Bengt (1975). *Samhällskunskap 1*. Parasoll. Stockholm: Liber  
Läromedel
- Nygren, Bengt (1977). *Samhällskunskap 3*. Parasoll. Stockholm: Liber  
Läromedel
- Nygren, Bengt (1977). *Samhällskunskap 2*. Parasoll. Stockholm: Liber  
Läromedel
- Näsman, Hans & Hans Westerlund (1972). *Det gäller oss. Medborgarfärdighet Årskurs 7-9*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags Ab
- Näsman, Hans & Hans Westerlund (1987). *Det gäller oss. Medborgarfärdighet Årskurs 7-9*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlags Ab
- Odhner, Clas Theodor (1919). *Odhners Lärobok i Fäderneslandets Historia bearbetad för folkskolan*. Nittonde omarbetade upplagan utgiven av K.G. Westman. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner
- Odhner, Clas Theodor (1875). *C.T. Odhners Lärobok i Fäderneslandets Historia*. Under författarens ledning bearbetad för folkskolan. Illustrerad upplaga. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner
- Odhner, Clas Theodor (1870). *Lärobok i Fäderneslandets Historia samt grunddragen af Norges och Danmarks Historia för skolans lägre klasser* af C.T. Odhner. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner

- Odhner, Clas Theodor (1891). *Lärobok i Fäderneslandets historia. Under författarens ledning bearbetad för folkskolan*. Haparanda. / Odhnerin, C.T. Oppikirja Flänmaan Historiasta. Kirjanitkijän johdolla wamistettu Kansatoulle. Suomentanut J.B. Wallin. Haaparannalla
- Olsson, Katarina & Ingrid Åsgård (1997). *Grundbok Geografi Europa. PULS 4-6*. Stockholm: Natur och Kultur
- Orrgård, Stellan & Artur Almhult (1984). *Folkskolans Geografi*. Andra delen Europa (utom Norden) De främmande världsdelarna, Allmän geografi, Sveriges natur och kultur. Andra upplagan. Stockholm: Esselte aktiebolag
- Orrgård, Stellan & Artur Almhult (1950). *Folkskolans Geografi*. Första delen Sverige och övriga Norden. Andra upplagan. Stockholm: Svenska bokförlaget. Stockholm
- Ottelin Ahti Konrad & Werner von Koskull (1958) *Fäderneslandets historia*. Åttonde omarbetade upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1964). *Finlands historia*. Sjätte upplagan Omtryck med ett tillägg Självständighetstiden av Kay Stenberg. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1960). *Finlands historia*. Sjätte upplagan Omtryck. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1954). *Fäderneslandets historia*. Sjätte upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1957). *Allmän historia I, Gamla tiden*. Andra upplagan Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1951). *Allmän historia, Medeltiden*. Femte upplagan. Omtryck. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1959). *Allmän historia, Medeltiden*. Sjätte omarbetade upplagan. Omtryck. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Ottelin Ahti Konrad (1950). *Finlands historia*. Femte upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag

- Ottelin Ahti Konrad (1926). *Historia för folkskolan. Fäderneslandets Historia av A. K. Ottelin*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Pederby, Henry & Bo Pederby (1961). *Enhetsskolans samhällskunskap för högstadiet*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts
- Pettersson, Carl Fredrik (1871). *Geografi och Svensk Historia för Folkskolor och lägre läroverk*. Af C. Fr. Pettersson, t.f. Folkskoleinspektör. Falun: Carl Nordin
- Pütz, Wilhelm (1866). *Lärobok i medeltidens Geografi och Historie af Wilh. Pütz*. Omarbetad upplaga. Helsingfors: J Simelii arfvingar
- Rosenborg, Olof (1920). *Sveriges Historia för folkskolan av Olof Rosenborg*. Tredje omarbetade upplagan. Uppsala: JA Lindblads förlag
- Rudvall, Göte & Vilhelm Ohrling (1965). *Historia för mellanstadiet*. Stockholm: Svenska bokförlaget Bonniers
- Rydfors, Aron (1908). *Fäderneslandets Historia för Folkskolan av A. Rydfors*. Lektor vid högre allmänna läroverket á Norrmalm. Med illustrationer och Färg tryckta kartor. Stockholm: CE Fritzes bokförlagsaktiebolag
- Rydfors, Aron (1931). *Lärobok i Historia för folkskolan*. Sjunde upplagan. Stockholm: CE Fritzes bokförlagsaktiebolag
- Rydstedt, Bjarne, Georg Andersson Torsten Bladh, Mona Larsson, Per Olof Köhler, Karl-Gustav Thorén (1989). *Land och Liv 2. Lärobok i geografi och naturorienterande ämnen för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sahlberg, Sigurd (1958). *Geografi 1. Finlands geografi*. Elfte upplagan 13 till 24 tusendet. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Sahlberg, Sigurd (1949). *Geografi 2*. Sjunde upplagan. Helsingfors: Söderström & C:o Förlagsaktiebolag
- Sahlberg, Sigurd (1964). *Geografi 2*. Tionde omarbetade upplagan med tysta övningar. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Sahlberg, Sigurd (1929). *Lärobok i Geografi I*. Nykarleby: Författarens förlag

- Sahlberg, Sigurd (1929). *Lärobok i Geografi II*. (med läsestycken).  
Nykarleby: Författarens förlag
- Sandholm, Sören, Christina Stolpe, Lars Varstala (2000). *Ekonomi och Samhälle Åk 9*. Andra upplagan, första tryckningen. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Sandholm, Sören, Christina Stolpe, Lars Varstala (1989). *Vårt samhälle Åk 9*. Borgå: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Schybergson, C.M. (1963). *Nya tidens historia 2*. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Schybergson, Magnus Gottfrid (1939). *Lärobok i Finlands historia*. Sjunde genomsedda svenska upplagan. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Segerstedt, Albrekt (1882). *Lärobok i Geografi för Folkskolor af A. Hägerman*. Fullständigt omarbetad af Albrekt Segerstedt. Sextonde upplagan med illustrationer. Köping: M Barkéns förlagsbokhandel
- Segerstedt, Albrekt (1881). *Lärobok i Svenska Historien för Folkskolor af A. Hägerman*. Fullständigt omarbetad af Albrekt Segerstedt. Sextonde upplagan (indelad i kurser efter normalplanen och försedd med hänvisningar till Folkskolan läsebok.) Med tio illustrationer. Köping: M Barkéns förlagsbokhandel
- Selander, B. (1922). *Lärobok i Svensk Historia för folkskolans fjärde, femte och eventuellt sjätte klass* (i enlighet med undervisningsplan) med 3 kartbilder och 39 illustrationer. 1A. Stockholm: A V Carlssons förlagsaktiebolag
- Selander, B. (1924). *Lärobok i Svensk och allmän Historia för folkskolans sjätte och sjunde klass* (i enlighet med undervisningsplan). 1B. Andra upplagan. Stockholm: A V Carlssons förlagsaktiebolag
- Selander, B. (1925). *Lärobok i Svensk och Allmän Historia N: o 2 för de sexklassiga folkskolorna*. (i enlighet med undervisningsplan). 1C. Stockholm: A V Carlssons förlagsaktiebolag
- Sellergren, Ulf & Tore Skoglund (1968). *Geografi. Årskurs 9*. Första upplagan, sjätte tryckningen. Stockholm: AV Carlsons Bokförlag.

- Severin, Roland & Thorbjörn Rippe (1965). *Sambällsboken. Sambällskunskap för grundskolan. Årskurs 4-6*. Stockholm: Svenska bokförlaget Bonniers
- Sjögren, Astrid & Manne Ohlander (1956). *Ungdom i samhället. Sambällslära för folkskolan särskilt praktiska linjer och specialklasser*. Stockholm: Svenska bokförlaget Bonniers
- Sohlberg, Hedvig (1900). *Lärobok i Geografi för Folkskolan*. Utarbetad i öfverensstämmelse med Lärobokskomiténs program af Hedvig Sohlberg. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Soininen, Mikael & Noponen, Alpo (1912). *Lärobok i Historia för folkskolor I. Gamla tiden och Medeltiden av Mikael Soininen och Alpo Noponen*. Översättning och bearbetning av A.K. Ottelin. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Soininen, Mikael & Noponen, Alpo (1912). *Lärobok i Historia för folkskolor II. Nya tiden av Mikael Soininen och Alpo Noponen*. Översättning och bearbetning av A.K. Ottelin. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Soininen, Mikael & Noponen, Alpo (1921). *Lärobok i Historia för folkskolor I. Gamla tiden och Medeltiden av Mikael Soininen och Alpo Noponen*. Andra upplagan. Översättning och bearbetning av A.K. Ottelin. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Soininen, Mikael & Noponen, Alpo (1922). *Lärobok i Historia för folkskolor II. Nya tiden av Mikael Soininen och Alpo Noponen*. Andra upplagan. Översättning och bearbetning av A.K. Ottelin. Helsingfors: Söderström & C: o Förlagsaktiebolag
- Starbäck, C. Georg (1878). *Försök till Lärobok i Svensk Historia för Folkskolor och nybegynnare*. Af C. Georg Starbäck. Tionde upplagan. Granskad af Olof Ingstad, Rektor vid Ronneby Elementarläroverk. Norrköping: M W Wallbergs förlag
- Stålnacke, Anna Lena (2003). *PULS Grundbok Sambällskunskap*. Första upplagens första tryckning. Stockholm: Natur och Kultur
- Swedberg, Sven & Axel Hagnell (1953). *Geografi för folkskolan*. Tjugoandra upplagan. Malmö: Skånska litografiska aktiebolaget

- Swedberg, Sven, Nils Hagnell, Gösta Forsström, Birger Wennerberg (1966). *Geografi för mellanstadiet*. 32:a upplagan Gävle: Skrivrit
- Söderstedt, J.G. (1870). *Lärobok i Svenska Historien för Folkskolor och Nybörjare af J.G. Söderstedt*. Lärare vid H.K.H. Hertigens af Uppland Folkskola i Uppsala. Tredje upplagan. Uppsala: Edquist & Berglund
- Tham, Wilhelm, Gunnar Ander, Birger Beckman, Erik Holmberg, Arvid Persson, med teckning av Walther Gube (1953). *Historien och samhället. Del 1. Läro- och läsebok i allmän och svensk historia samt samhällskunskap*. (red.) Andra upplagan. Stockholm: AV Carlssons Bokförlags AB
- Tham, Wilhelm, Gunnar Ander, Orvar Josephsson, Walther Gube (1962). (red.) *Historien och samhället. Del 3 Samhällslära*. Fjärde upplagan. Stockholm: AV Carlssons Bokförlags AB
- Thurén, E, E. Lindholm (1956). *Den unge medborgaren. Lärobok i samhällskunskap för folkskolans och enhetsskolans högstadium*. Femtonde omarbetade upplagan. Stockholm: A. B Magn. Bergvalls förlag
- Torbacke, Jarl, Hans Furuhagen, Olle Häger, Åke Lindström, Hans Villius, Kurt Ågren (1981). *Historia Högstadiet*. Första upplagan 3. Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Turesson, Martin, Karin Wakeham, Jan Wiklund, Mathias Clenow, Mats Giselsson, Lisa Gottlow, Leif Jarlén, Julia Lindholm (2015). *Samhällskunskap 7-9*. Reviderad upplaga Andra tryckningen. Falköping: Capensis förlag AB
- Wendell, Henning (1884). *Lärobok i Fosterlandets Historia för Svenska Folkskolans barn af Henning Wendell*. Stockholm A V Carlssons förlag
- Vest, Eliel (1906). *Finlands Historia. Läro- och Läsebok för folkskolor af Eliel Vest. Med en historisk karta öfver Finland*. Ny upplaga. Helsingfors: GW Edlunds förlag
- Westin, Gunnar & Karin Pederby (1981). *Historia Del 1. Åk 4 Mellanstadiet*. Stockholm: Bokförlaget Medium

- Westin, Gunnar & Karin Pederby (1982). *Historia Del 2. Åk 5 Mellanstadiet*. Första upplagan, andra tryckningen. Stockholm: Bokförlaget Medium
- Westin, Gunnar & Karin Pederby (1982). *Historia Del 3. Åk 6 Mellanstadiet*. Stockholm: Bokförlaget Medium
- Wiberg, Carl Fredrik (1867). *Lärobok i Fäderneslandets Historia efter föredragsmetoden för Svenska Folkskolan och Dess Lärare-Seminarier*. Af Carl Fredrik Wiberg, Lektor i historien wid Gefle H. Elem. Lärowerk. Corr. Ledamot af R. Witterhets-, Hist o. Ant-Akad. Medlem af det Kongl. Nord. Gefle: Hjalmar Ewerlöfs förlag
- Wichmann, V.K.E. (1908). *Finlands historia jämte kort sammandrag af Finlands statskunskap. Läro- och Läsebok för folkskolan utarbetad i enlighet med lärobokskomiténs förslag af V.K.E. Wichmann, seminariilektor*. Med den historisk karta över Finland. Helsingfors: GW Edlunds förlagsaktiebolag
- Wiklund, Jan & Karin Wakeham (2015). *Geografi 7-9*. Andra reviderade upplagan. Första tryckningen. Halmstad: Capensis förlag AB
- Wingård, Maj-Britt & Lars Hildingson (1981). *Samhällskunskap 1. Kombinerad grundbok och arbetsbok för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Wingård, Maj-Britt & Lars Hildingson (1985). *Samhällskunskap 2. Kombinerad grundbok och arbetsbok för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Wingård, Maj-Britt & Lars Hildingson (1982). *Samhällskunskap 3. Kombinerad grundbok och arbetsbok för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Wirsén, Ragnar (1960). *Historia för enhetsskolan II Högstadiet*. Andra upplagan Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts
- Wirsén, Ragnar (1955). *Historia för folkskolan*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts
- Åberg, L. (1870). *Lärobok i Svenska Historien och Hufvuddragen af Allmänna Historien för Folkskolor och Nybörjare*. Af L. Åberg. Åttonde upplagan. Stockholm: P A Huldbergs bokhandel

- Ålund, O.W. (1872). *Geografi för Skolans lägre klasser av O.W. Ålund*.  
Filos. Doktor. Med elfva träsnitt och en karta. Stockholm: L J Hiertas  
förlagsexpedition
- Åsgård, Ingrid (2002). *Grundbok Geografi Sverige. PULS 4-6*. Andra  
upplagan. Stockholm: Natur och Kultur
- Öhman, Christer (1989). (red.) *SAMS: samhälle, historia, religion,  
geografi för högstadiet. Historia. Stadiebok*. Solna: Esselte studium
- Öhman, Christer (2001). *Rondo Historia 1*. Första upplagan tryckning 2.  
Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Österback, Mats (2011). *Jag och samhället. Familj och Välfärd*.  
Utbildningsstyrelsen: Lärumsförlaget
- Österback, Mats (2014). *Jag och samhället. Rättsstaten Finland*.  
Utbildningsstyrelsen: Lärumsförlaget

## Litteratur & bearbetningar

- Adwan, Sami, Dan Bar-On, Adnan Musalian, Eyal Naveh (red.). (2003).  
*Learning Each Other's Historical Narrative. Palestinians and Israelis.  
Textbook, A preliminary draft of the English Translation*. PRIME-  
Peace Research in the Middle East: Beit Yallah
- Ahonen, Sirkka (2012a). Att fostra en ideal medborgare i Finland. I  
Solhaug, T. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (s. 41-54)  
Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Ahonen, Sirkka (2012b). *Coming to terms with a dark past: how post-  
conflict societies deal with history*. Frankfurt am Main: Lang
- Ahonen, Sirkka (2015). Kan ett inbördeskrig försonas i ett  
historieklassrum? Teori och praktik (19-33). *Nordidactica*
- Ajagán-Lester, Luis (2000). "*De Andra*": afrikaner i svenska pedagogiska  
*texter (1768-1965)*. Diss. Stockholm: Univ. Stockholm
- Ammert, Niklas (2008). *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande  
i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss. Lund: Historiska  
institutionen Lunds universitet

- Ammert, Niklas (2011). Om läroböcker och studiet av dem. I Niklas Ammert (red) *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (1. uppl.) (s.25-42) Lund: Studentlitteratur
- Ammert, Niklas (2009). Gemenskap och ambivalens: Finsk-svenska möten i finlandssvenska läroböcker i historia. *Historisk tidskrift för Finland*. (s.1-19) 2009(94):1
- Ammert, Niklas (2009). Finns då (och) nu (och) sedan? I Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Anderson, Benedict (1996). *Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Anderson, Benedict. R.O. (2006). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. (Rev. ed.) London: Verso.
- Andersson, Håkan (1979). *Kampen om det förflutna: studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917*. Diss. Åbo : Åbo Akademi
- Andersson, Håkan (1991). Mellan Norden och Ryssland: Historien som geopolitiskt instrument i Finlands skolor 1809-1917. I Bjarne Bjørndal, Torstein Harbo och Jon Haukaas (red.) *Levende fortid* Festskrift till Helge Dahl (s.91-105) Oslo: Ad notam
- Andolf, Göran (1972). *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820-1965*. Diss. Uppsala: Universitet Stockholm
- Arneback, Emma & Jan Jämte (2015). Rasism och antirasism i skolan. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund (red.) *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. (1. uppl.) (s.42-60) Malmö: Gleerups Utbildning
- Arnstberg, Karl-Olov & Billy Ehn (1980). *Etniska minoriteter i Sverige förr och nu*. (Andra omarbetade upplagan) Lund: Liber Läromedel
- Aronsson, Peter (2002). Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden. *Historisk tidskrift (Stockholm)*. (2002(122):2, s. 189-208)

- Aronsson, Peter (2012). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur
- Aronsson, Peter (red.) (2000). *Makten över minnet: historiekultur i förändring*. Lund: Studentlitteratur
- Backman Prytz, Sara (2014). *Borgerlighetens döttrar och söner: Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca.1880-1930*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Bender, Thomas (2009). Can National History Be De-Provincialized? U.S. History Textbooks Controversies in the 1940s and 1990s. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* Volume 1, Issue 1, Spring 2009: 25–38
- Berg, Anne (2009). *Kampen om befolkningen: den svenska nationsformeringens utveckling och sociopolitiska förutsättningar ca 1780-1860*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Berg, Gunnar (1992). Skolans styrning i gå, i dag och i framtiden. I Erik Wallin (red.) *Från folkskola till grundskola: tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet*. Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen
- Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage
- Bladh, Gabriel & Christer Kuvaja (red.) (2005). *Svenskt i Finland - finskt i Sverige. 1, Dialog och särart : människor, samhällen och idéer från Gustav Vasa till nutid*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland
- Bourdieu, Pierre (1999). The Social Conditions of International Circulation of Ideas. I Shusterman, Richard (red.) *Bourdieu: a critical reader*. (s. 220-226) Oxford: Blackwell
- Broberg, Gunnar & Mattias Tydén (2005). *Oönskade i folkhemmet: rashygien och sterilisering i Sverige*. (Andra utökande upplagan) Stockholm: Dialogos
- Brubaker, Rogers (2006). *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press

- Brännström, Leila (2016). "Ras" i efterkrigstidens Sverige, Ett bidrag till en mothistoria. I Patricia Lorenzoni och Ulla Manns (red.) *Historiens hemvist. 2, Etik, politik och historikerns ansvar*. (s.27-55) Göteborg: Makadam
- Børre Egil Johnsen (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian U.P
- Cajani, Luigi (2006). Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-first Century. I Jason Nicholls (red.) *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. (p. 27-42) Oxford: Symposium Books
- Carlgren, Wilhelm (1957). *Nordens historia i nordisk skola och forskning*. (Andra upplagan). Stockholm: Föreningarna Norden
- Catomeris, Christian (2004). *Det ohyggliga arvet Sverige och främlingen genom tiderna*. Enskede: TPB
- Cavonius, Gösta (1978). *Från läroplikt till grundskola: finlandssvensk folkskola under ett halvsekel 1921-1972*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland
- Cohen, Deborah & Maura O'Connor (2004) Introduction: Comparative history, crossnational history, transnational history – Definitions. I Cohen, Deborah & O'Connor, Maura (red.) *Comparison and history: Europe in cross-national perspective*. (s. ix-xxiv) New York: Routledge
- Dahlbacka, Jakob (2015b). För Gud och fosterland. Religiöst historiebruk i Anders Svedbergs historieskrivning. I Jakob Dahlbacka *Framåt med stöd av det förflutna – Religiöst historiebruk hos Anders Svedberg*. (s. 121-54) Diss. Åbo: Åbo Akademi
- Danielsson Malmros, Ingmarie (2012). *Det var en gång ett land: berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2012. Hör
- Darvishpour, Mehrdad & Charles Westin (red.) (2015). *Migration och etnicitet: perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. (Andra omarbetade upplagan) Lund: Studentlitteratur

- Darvishpour, Mehrdad & Charles Westin (2015). Maktperspektiv på etniska relationer. I Darvishpour, Mehrdad & Charles Westin (red.) *Migration och etnicitet: perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. (Andra omarbetade upplagan) (s.15-44) Lund: Studentlitteratur
- Denk, Thomas (2002). *Komparativ metod: förståelse genom jämförelse*. Lund: Studentlitteratur
- Edgren, Henrik (2010). Menige mans humaniora: Läsebok för folkskolan 1868-1930. I Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.) Nordiska utbildningshistoriska konferensen *Utbildningens sociala och kulturella historia: meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*. (s. 117-146) Uppsala: SEC, Uppsala universitet
- Edgren, Henrik (2011). Folkskolan och grundskolan i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.) *Utbildningshistoria: en introduktion*. (s.103-120) Lund: Studentlitteratur
- Edquist, Samuel (2001). *Nyktra svenskar; Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879-1918*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Edquist, Samuel (2012). *I Ruriks fotspår: Om forntida svenska österledsfärder i modern historieskrivning*. Stockholm: E-print. Södertörn Academic studies 47
- Ehn, Billy, Jonas Frykman, Orvar Löfgren (1993). *Försvenskningen av Sverige: det nationellas förvandlingar*. Stockholm: Natur och kultur
- Elde Mølstad, Christina & Sven-Erik Hansén (2013). The curriculum as a Governing Instrument – A comparative study of Finland and Norway. I *Education Inquiry Vol 4*, (s. 735-753) nr 4, Education Inquiry (EDUI)
- Elenius, Lars (2002). Selma Lagerlöf och Norrland: nationella idealbilder i Nils Holgerssons underbara resa. I Ann-Katrin Hatje (red.) (2002). *Sekelskiftets utmaningar: essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*. (s. 15-41) Stockholm: Carlsson
- Elenius, Lars (2001). *Både finsk och svensk: modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850-1939*. Diss. Umeå: Umeå. Kulturens frontlinjer Skrifter från forskningsprogrammet Kulturgräns norr 34

- Elenius, Lars (2006). *Nationalstat och minoritetspolitik: sameer och finskspråkiga minoriteter i ett jämförande nordiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Elenius, Lars & Stefan Ekenberg (2002). *Minoritetsspråk och myndighetskontakt: flerspråkighet bland användare av samiska, meänkieli och finska i Norrbottens län efter minoritetsspråklagarnas tillkomst 2000*. Luleå: Centrum för utbildning och forskning inom samhällsvetenskap (CUFS), Univ.
- Elmersjö, Henrik Åström (2013). *Norden, nationen och historien: perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919-1972*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Elmersjö, Henrik Åström (2017). *En av staten godkänd historia [Elektronisk resurs] förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938-1991*. Lund: Nordic Academic Press
- Elmgren, Ainur (2008). *Den allrakäraste fienden: svenska stereotyper i finländsk press 1918-1939*. Diss. Lund: Lunds universitet
- Englund, Boel (2011) Vad gör läroböcker? i Niklas Ammert (red.) *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 279-294) Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas (1980). *Medborgerlig läroplanskod: för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?* Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskola för lärarutbildning
- Englund, Tomas (1986a). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1-4*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet
- Englund, Tomas (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5-8*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet
- Englund, Tomas (1988). Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I Föreningen för svensk undervisningshistoria. *Utbildningshistoria*. (s.74-86) Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Mikael Uljens (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas, Eva Forsberg, Daniel Sundberg (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2011). The linguistic turn within curriculum theory. *Pedagogy, Culture & Society*, 19:2 (s.193-206)
- Engman, Max (1996). Finland i paralleller. I Kerstin Smeds m.fl. (red.) *Boken om vårt land 1996: festskrift till professor Matti Klinge : jublakirja professori Matti Klingelle : 31.VIII.1996*. (s.11-24) Helsingfors: Otava
- Engman, Max (1999). The Finland-Swedes: a case of failed national history? I Michael Branch (red.) *National history and identity: approaches to the writing of national history in the North-East Baltic region, nineteenth and twentieth centuries*. (s.166-177) Helsinki: Finnish Literature Society
- Engman, Max (2016). *Språkfrågan: finlandssvenskhetens uppkomst 1812-1922*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Erokhina, Marina & Alexander Shevyrev (2006). Old Heritage and New Trends: school history textbooks and curricula. I Jason Nicholls (red.) *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. . (p. 83-92) Oxford: Symposium Books
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity
- Fairclough, Norman (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold
- Fairclough, Norman (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (Andra upplagan.) Abingdon: Routledge
- Fewster, Derek (2006). *Visions of past glory: nationalism and the construction of early Finnish history*. Diss. Helsingfors: Helsingfors universitet

- Fogelberg, Paul (red.) *Finland mellan öst och väst*. (s. 81-110) Helsingfors: Finska vetenskaps-societeten Kungliga Vetenskaps- och vitterhetssamhället i Göteborg
- Forselles-Riska, Cecilia af (1996) Carl Enckells förhållningsstrategi vid Ålandsfrågans internationella behandling 1919-1921. I Kerstin Smeds m.fl. (red.) *Boken om vårt land 1996: festskrift till professor Matti Klinge : jublakirja professori Matti Klingelle : 31.VIII.1996*. (s. 340-354) Helsingfors: Otava
- Forsgård, Nils Erik (2002). En nationell strategi. *Historisk tidskrift* (s. 209-219) 2002(122):2, Stockholm
- Forsgård, Nils Erik (1996). 'Från det kända till det okända': Zacharias Topelius och Boken om vårt land. I Kerstin Smeds m.fl. (red.) *Boken om vårt land 1996: festskrift till professor Matti Klinge : jublakirja professori Matti Klingelle : 31.VIII.1996*. (s. 32-45) Helsingfors: Otava
- Foster, Stuart (2012) Rethinking History Textbooks in a Globalized World. I Mario Carretero, Mikael Asenio Brouard & Maria Rodríguez Moneo (red) *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Gillborn, David (2004). Anti-racism: From policy to praxis. I Gloria Ladson-Billings & David Gillborn (red.) *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.
- Granqvist-Nutti, Karin (1993). *Samerna i svenska läroböcker 1865-1971*. Umeå: Univ., Centrum för arktisk forskning
- Gruvberger, Nils (1990). *Våra nordiska grannländer i folkskolans och grundskolans historieläroböcker sedan mitten av 1800-talet*. Jönköping: Högsk., Centrum för barn- och ungdomsforskning
- Gullberg, Tom (2015). Historieundervisning och historiebruk i en språklig minoritetskontext. Identitetsformande undervisning i minoritetsskolor i Danmark, Tyskland och Finland. *Nordidactica*. (34-52). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-38426>

- Gustafsson Lundberg, Johanna (2014). Systematiker och historiebruk – en fråga om identitet och kontext. I Claesson, Urban & Sinikka Neuhaus (red.) *Minne och möjlighet: kyrka och historiebruk från nationsbygge till pluralism*. (s.163-181) Göteborg: Makadam
- Gustafsson, Jörgen (2017). Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870-2000. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Hall, Patrik (2000). *Den svenskaste historien: nationalism i Sverige under sex sekler*. Stockholm: Carlsson
- Hall, Stuart (1997). The Spectacle of the 'Other'. I Hall, Stuart (red.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage
- Hansén, Sven-Erik (1988). *Folkets språk i folkets skola: studier i modersmålsämnnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866-1927*. Diss. Åbo: Åbo Akademi
- Harrie, Anna Johnsson (2009). *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Diss. Linköping: Linköpings universitet
- Harrie, Anna Johnsson (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
- Hartsmar, Nanny (2001). *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Diss. Lund: Univ.. Malmö
- Haupt, Hainz- Gerhard & Jürgen Kocka (2004). Comparative history: Methods, aims, problems. I Cohen, Deborah & O'Connor, Maura (red.) *Comparison and history: Europe in cross-national perspective*. (s. 23-39) New York: Routledge
- Haupt, Heinz-Gerhard (2007). Comparative history - a contested method. *Historisk tidskrift* (s. 697-716) 2007(127):4. Stockholm
- Hobsbawm, Eric J. (1994). *Nationer och nationalism*. Stockholm: Ordfront

- Holmén, Janne (2006). *Den politiska läroboken: bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Holmén, Janne (2009). Finlands okända historia: Den svenska tiden 1150-1809. *Magma-studie 2: 2009*
- Holmén, Janne (2011). Skolämnenas historia: Historia. I Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (red.) *Utbildningshistoria: en introduktion*. (s.199-208) Lund: Studentlitteratur
- Holmén, Janne (2015). Åland – navigating between possible identities, 1852-2012. I Samuel Edqvist & Janne Holmén *Islands of Identity: Historywriting and identity formation in five island regions in the Baltic Sea*. (p.143-242) Huddinge: Södertörn University.
- Huldén, Lars (2011). Språk, litteratur och nationell identitet i Finland. I Fogelberg, Paul (red.) Finska vetenskaps-societeten Kungl. Vetenskaps- och vitterhetssamhället i Göteborg. *Finland mellan öst och väst*. (s. 81-110) Helsingfors: Finska vetenskapsocieteten
- Hylland Eriksen, Thomas (2007). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa
- Hylland Eriksen, Thomas (1996). *Historia, myt och identitet*. Stockholm: Bonnier Alba
- Hylland Eriksen, Thomas (2004). *Rötter och fötter: identitet i en ombytlig tid*. Nora: Nya Doxa
- Högnäs, Sten (1995). *Kustens och skogarnas folk: om synen på svenskt och finskt folklyne*. Stockholm: Atlantis
- Indzic Dujso, Aleksandra (2015). *Nationella minoriteter i historieundervisningen: bilder av romer i Utbildningsradions program under perioden 1975-2013*. Lic. Umeå: Umeå universitet
- Jansson, Olle (2014). *Industriell invandring: Utländsk arbetskraft och metall- och verkstadsindustrin, i Västmanlands län och på Bulten i Hallstahammar, 1946-1967*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Lic. Karlstad: Karlstads universitet

- Juneja, Monica & Margit Pernau (2009) Lost in translation? Transcending Boundaries in Comparative History. I Heinz-Gerhard Haupt & Jürgen Kocka (red.) *Comparative and transnational history: Central European approaches and new perspectives*. (s.105-129) New York: Berghahn Books
- Jutikkala, Eino & Kauko Pirinen (1973). *Finlands historia*. (3. förk. uppl.) Stockholm: Natur o kultur
- Jämte, Jan (2013). *Antirasismens många ansikten*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Kaivola, Taina & Hannele Rikkinen (2007). Four Decades of Change in Geographical Education in Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16:4, (s.316-327)
- Kamali, Masoud (2006). Skolböcker och kognitiv andrafiering i Sawyer, Lena & Masoud Kamali (red.) *Utbildningens dilemma, demokratiska ideal och andrafierande praxis*. (s.47-101) SOU 2006:40. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering
- Karlsson, Klas-Göran (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. (Andra uppdaterade och bearbetade upplagan) (s. 25-70) Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (2012) Historien – livets dubbla läromästare. I Solhaug mfl. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (s.173-188) Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Karlsson, Klas-Göran (2003). The holocaust as a problem of historical culture. Theoretical and analytical challenges. I Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander. *Echoes of the Holocaust: historical cultures in contemporary Europe*. (s. 9-57) Lund: Nordic Academic Press
- Karlsson, Klas-Göran (2011) Läroboken och makten – ett nära förhållande. I Niklas Ammert (red.) *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (s.43-62) Lund: Studentlitteratur

- Kilborn, Wiggo (1982). Är läromedlet den verkliga läroplanen? I Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby, Erik Wallin (red.) (1982). *Läroplaner och läromedel: en konferensrapport*. (s.107-152) Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskola för lärarutbildning
- Kivilehto, Marja (2015). Från Livet i början av 1800-talet till En enda värld: Historiskt tänkande i finlandssvenska högstadieläroböcker i historia. *Historisk tidskrift för Finland* (s.322-350) årg. 100. 2015:3
- Klerides, Eleftherios (2010). Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* Volume 2, Issue 1, Spring 2010: 31–54
- Klinge, Matti (1997). *Krig, kvinnor, konst*. Esbo: Schildt
- Koskinen, Yrjö (1874). *Finlands Historia. Från den äldsta tiden intill våra dagar af Yrjö Koskinen*. Helsingfors
- Lamberg, Markko (2009) Ethnic Imagery and Social boundaries in early modern urban communities: the case of finns in Swedish towns c. 1450-1650. I Markko Lamberg (red.) *Shaping Ethnic Identities: Ethnic Minorities in Northern and East central European states and communities c. 1450-2000* (s.200-236). Helsingfors: East-West Books
- Landahl, Joakim (2015). Skolämnen och moralisk fostran: En komparativ studie av samhällskunskap och livskunskap. *Nordic Journal of Educational History*. (2:2, 27-47).
- Landahl, Joakim (2016). *Politik & pedagogik: en biografi över Fridtjov Berg*. Stockholm: Lärarstiftelsen
- Landgren, Lars-Folke (1996). En finskhetens spjutspets. Fredrik Polén och kampen om skol- och ämbetsspråket i S:t Michel. I Kerstin Smeds m.fl. (red.). *Boken om vårt land 1996: festskrift till professor Matti Klinge: jubelårsknjä professori Matti Klinge: 31.VIII.1996*. (s. 257-270) Helsingfors: Otava
- Lange, Matthew (2013). *Comparative-historical methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Larsson, Anna (2011). Samhällskunskap i Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (red.) *Utbildningshistoria: en introduktion*. (s.249-258) Lund: Studentlitteratur

- Laskar, Pia (2017). Den finska rasen och förandet av svenskar. I Tobias Hübinette (red.) *Ras och vithet: svenska rasrelationer i går och i dag.* (s.71-95) Lund: Studentlitteratur
- Lawn, Martin (2014). Nordic Connexions: comparative education, Zilliacus and Husén, 1930-1960. I Nordin, Andreas & Sundberg Daniel (red.) *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field.* (s. 21-32) Oxford: Symposium Books
- Leikola, Anto (1996). De lyckliga gubbarnas land i Kerstin Smeds m.fl. (red.) *Boken om vårt land 1996: festskrift till professor Matti Klinge : juhlakirja professori Matti Klingelle : 31.VIII.1996.* (s. 25-31) Helsingfors: Otava
- Leppänen, Katarina (2010). Historia och litteratur i identitetsskapande. *Finsk tidskrift 2010 Issue 7/8,* (s.370-380) Helsingfors
- Leyens, Jaques-Philippe, Vincent Yzerbyt, Georges Schadron (1994). *Stereotypes and social cognition.* London: SAGE
- Lindgren, Anna-Riita & Klaus Lindgren (2005). Språkbyten bland ståndspersonerna i Storfurstendömet Finland. I Gabriel Bladh & Christer Kuvaja (red.) *Svenskt i Finland - finskt i Sverige. 1, Dialog och särart: människor, samhällen och idéer från Gustav Vasa till nutid.* (s.256-319) Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland
- Lindmark, Daniel (2004). *Reading, writing and schooling: Swedish practices of education and literacy, 1650-1880.* Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet
- Lindmark, Daniel (2009). Universalism in Swedish History of Literacy. I Harvey J. Graff m.fl. (red.) *Understanding literacy in its historical contexts: socio-cultural history and the legacy of Egil Johansson.* (s. 99-119) Lund: Nordic Academic Press
- Linné, Agneta (2007). Rethinking Curriculum History in Eva Forsberg/STEP *Curriculum theory revisited.* (s. 179-192) Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University

- Ljunggren, Carsten (2012). Nationell identitet – om medborgarutbildning i ett mångkulturellt samhälle i Solhaug m.fl. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (s. 155-172) Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Ljunggren, Carsten (2015a). Det offentliga rummet. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund (red.) *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. (1. uppl.) (s.25-42). Malmö: Gleerups Utbildning
- Ljunggren, Carsten (2015b). Nationell identitet och kulturella skillnader – en utmaning för läroplan och läroplansteori. I *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2015:2.
- Lozic, Vanja (2010). *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Lund: Lunds universitet. Malmö
- Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Stockholm
- Lundborg, Herman (1927). *Svensk raskunskap*. (Folkuppl. med text, kartor, diagram och planscher). Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Lundgren, Ulf P (2012). Den svenska läroplansteoretiska forskningen, en personligt hållen reflektion. I Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg (red.) *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. (s. 39-61) Stockholm: Liber
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundgren, Ulf P. (1984). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University
- Lundh, Christer & Rolf Ohlsson (1999). *Från arbetskraftsimport till flyktinginvandring*. (Andra upplagan) Kristianstad: SNS Förlag
- Långström, Sture (1997). *Författarröst och lärobokstradition: en historiedidaktisk studie*. Diss. Umeå: Umeå Universitet

- Lässig, Simone (2009) Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society* Volume 1, Issue 1, Spring 2009: 1–20
- Machin, David & Andrea Mayr (2012). *How to do critical discourse analysis: a multimodal introduction*. London: Sage
- Mattlar, Jörgen (2017). Inbördeskriget som historiedidaktiskt dilemma. I Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson, Johannes Westberg, Andreas Åkerlund (red.) *Utbildningens revolutioner: till studiet av utbildningshistorisk förändring*. (s. 163-188) Uppsala: Uppsala Studies of History and Education (SHED)
- Meinander, Henrik (1996). Den nordistiska kroppen i Kerstin Smeds mfl. (red.) *Boken om vårt land 1996: festskrift till professor Matti Klinge : juhlakirja professori Matti Klingelle : 31.VIII.1996*. (s. 145-157) Helsingfors: Otava
- Meinander, Henrik (2011) *A history of Finland*. London: Hurst & Company
- Minnerup, Günter & Pia Solberg (red.) (2011). *First world, first nations: internal colonialism and indigenous self-determination in Northern Europe and Australia*. Brighton: Sussex Academic Press
- Mustelin, Olof (1983). Finlandssvensk – kring ett begrepps historia i Max Engman & Henrik Stenius (red.) *Svenskt i Finland. 1, Studier i språk och nationalitet efter 1860*. (s. 50-70) Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland
- Mörkenstam, Ulf (2006). Önskvärda och icke önskvärda folkelement. Den normativa argumentationen i svensk invandringspolitik 1900–1950. *Historisk Tidskrift för Finland*.
- Neuhaus, Sinikka (2014). Vad är det vi gör när vi berättar historia? i Claesson, Urban och Sinikka Neuhaus (red.) *Minne och möjlighet: kyrka och historiebruk från nationsbygge till pluralism*. (s. 44-53) Göteborg: Makadam
- Nicholls, Jason (red.) (2006). *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. Oxford: Symposium Books

- Nilsson, Ingela (2015). *Nationalism i fredens tjänst: svenska skolornas fredsörening, fredsfostran och historieundervisning 1919-1939*. Diss. Umeå : Umeå universitet
- Nordbäck, Carola (2014). Kyrkohistorisk historiebruksforskning. I Claesson, Urban & Sinikka Neuhaus (red.) *Minne och möjlighet: kyrka och historiebruk från nationsbygge till pluralism*. (s.14-43) Göteborg: Makadam
- Nordbäck, Carola (2011). Den kyrkohistoriska vetenskapens utmaningar och möjligheter: Reflexioner kring historiografi, begreppshistoria och historiebruk. I Kim Groop, Mikael Lindfelt och Pekka Lindqvist (red.) *Rum för teologisk spänning: historiska, samtidsorienterade och kyrkliga perspektiv i teologisk forskning*. (s.12-62) Åbo: Åbo Akademis förlag
- Nordgren, Kenneth (2011). Interkulturella perspektiv i läroböcker. I Niklas Ammert (red.) *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (1. uppl.) (s.139-156)Lund: Studentlitteratur
- Nordgren, Kenneth (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture, Theory & Research. *Social Education*, 44:4 (s.479-504)
- Nordin, Andreas (2012). Bildningens plats i den svenska läroplanen – några kritiska reflektioner. I Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg (red.) *Vad räknas som kunskap? läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. (s.178-200) Stockholm: Liber.
- Nordin, Jonas (2000). *Ett fattigt men fritt folk: Nationell och politisk självbild i Sverige från en stormaktstid till slutet av frihetstiden*. Diss. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Nordland, Hugo (2014). Soldiers and Citizens: the concept of citizenship and the Anjala Covenant, 1788–1790. *Scandinavian Journal of History*, 39:2. (s.246-263)
- Nordlund, Sven (1984) Finnarna. I Ambjörnsson, Ronny & David Gaunt (red.) (1984). *Den dolda historien: 27 uppsatser om vårt okända förflutna*. (s. 46-62) Stockholm: Författarförlaget

- Nordman, Dan (1986) Historiker kämpar om Åland: om de svenska och finländska historikernas argumentering i Ålandsfrågan 1917-21. I Sune Jungar & Nils Erik Villstrand (red.) *Väster om Skiftet: uppsatser ur Ålands historia*. (s.139-158) Åbo: Åbo Akademi
- Nordqvist, Stefan (2000). Den historielösa historiekulturen. I Peter Aronsson (red.) *Makten över minnet: historiekultur i förändring*. (s.131-146) Lund: Studentlitteratur
- Norlander, Peter (2016). *Historieundervisning i det multimediala klassrummet: lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*. Lic. Umeå: Umeå universitet
- Nyberg, Folke (1983a) Svenskt i Finland under århundraden. I Barbro Ahlskog-Sandberg m.fl. (red.) *Boken om Svenskfinland* (s.19-48). Vasa: Ab Svenska Läromedel
- Nyberg, Folke (1983b) Språklagstiftningen. I Barbro Ahlskog-Sandberg m.fl. (red.) *Boken om Svenskfinland* (s.49-56). Vasa: Ab Svenska Läromedel
- Nyssönen, Jukka (2011). Principles and Practice in Finnish National Policies towards the Sámi People. I Minnerup, Günter & Pia Solberg (red.) *First world, first nations: internal colonialism and indigenous self-determination in Northern Europe and Australia*. (p. 80-96) Brighton: Sussex Academic Press
- Ogawa, Masato & Sherry L. Field (2006). Causation, Controversy and Contrition: recent developments in Japanese history textbook content and selection process. I Nicholls, Jason (red.) *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. (p.43-60) Oxford: Symposium Books
- Olsson, Fredrik (2007). *Järnhanteringens dynamik: produktion, lokalisering och agglomerationer i Bergslagen och Mellansverige 1368-1910*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Olsson, Lena (1986). *Kulturkunskap i förändring: kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Olsson, Torvald (1984). *Kunskap eller myter: bilden av Indien i svenska skolböcker*. Lund: Pedagogiska institutionen

- Patterson, Christina M. (1994). *Neutrality and its compability with the European Union: Comparative case studies of Austria, Finland, and Sweden*. Diss. Washington: UMI
- Peterson, Sonja (1971). *Vad vet grundskoleeleven om kartan?* Göteborg:
- Pingel, Falk (2006) Reform or Conform: German reunification and its cosequenses for history schoolbooks and curricula. I Jason Nicholls (red.) *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. (s. 61-82) Oxford: Symposium Books
- Popkewitz, Thomas S. (red.) (2015). *The 'reason' of schooling: historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education*. New York: Routledge
- Repoussi, Maria & Nicole Tutiaux-Guillon (2010). New Trends in History Textbooks Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography in *Journal of Educational Media, Memory, and Society* Volume 2, Issue 1, Spring 2010. (s.154-70)
- Retzius, Gustaf (1879). *Finska kranier jämte några natur- och litteraturstudier inom andra områden af finsk antropologi*. Stockholm:
- Richardsson, Gunnar (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. (Åttonde reviderade upplagan) Lund: Studentlitteratur
- Ricœur, Paul (2005). *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos
- Román, Henrik, Stina Hallsén, Andreas Nordin & Johanna Ringarp (2015). Who governs the Swedish school? Local school policy research from a historical and transnational curriculum theory perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1
- de los Reyes, Paulina, Irene Molina & Diana Molinari (2005) Introduktion – Maktens (o)lika förklädnader. I Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Molinari (red.) *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnicitet i de postkoloniala Sverige*. Stockholm: Bokförlaget Atlas
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos

- Ryymin, Teemu (2004). *De nordligste finner": fremstillingen av kvenene i den finske litterære offentligheten 1800-1939*. Diss. Tromsø: Institutt for historie, Universitetet i Tromsø
- Ryymin, Teemu (2001a). Representing the Kvens. Images of Arctic Finnishness in the Interwar Period. I Karin Granqvist & Ulrike Spring (red) *Representing gender, ethnicity and nation in word and image*. Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Ryymin, Teemu (2001b). Creating Kvenness: Identity building among the Arctic Finns in northern Norway. *Acta Borealia*, 18:1. (s.51-67)
- Sahlberg, Pasi (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Sawyer, Lena & Masoud Kamali (red.) (2006). Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis: rapport*. Stockholm: Fritze
- Schwartz, Morey (2006). For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38:4. (s.449-457)
- Schön, Lennart (2009). En modern ekonomisk historia: tillväxt och omvandling under två sekel. (Andra upplagan) Stockholm: SNS förlag
- Sederholm, Jan (2011). *Svenskhatet och Finlands två verkligheter*. Stockholm: Instant Book
- Selander, Staffan (2011). Didaktisk design av pedagogiska texter i Niklas Ammert (red.) *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (s. 63-86) Lund: Studentlitteratur
- Selander, Staffan (1992). Läroboken – det vetbaras gräns i skolan. i Erik Wallin (red.) *Från folkskola till grundskola: tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet*. (s. 101-112) Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet
- Selander, Staffan (2006). *Skolans blick och textens röst: om svenskspråkiga läromedel för den finlandssvenska grundskolan i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden

- Silvén, Eva. Minoritet – dilemma och möjlighet. I Maria Sjöberg & Birgitta Svensson (red.) *Svenskfinska relationer: Språk, identitet och nationalitet efter 1809*. (s. 79-94) Stockholm: Nordiska museets förlag
- Similä, Matti (2002). Svenskt och finskt i svenska och finska historieböcker i *Nya Argus*, nr.6. (s.106-110) Helsingfors
- Similä, Matti (2011). Svenska och finska, en asymmetrisk relation. I Maria Sjöberg & Birgitta Svensson (red.) *Svenskfinska relationer: Språk, identitet och nationalitet efter 1809*. (s. 95-106) Stockholm: Nordiska museets förlag
- Sjöberg, Maria & Birgitta Svensson (2011) (red.) *Svenskfinska relationer: Språk, identitet och nationalitet efter 1809*. Stockholm: Nordiska museets förlag
- Skott, Pia (2011) Utbildningspolitik och läroplanshistoria i Esbjörn Larsson och Johannes Westberg. (red.) *Utbildningshistoria: en introduktion*. (1. uppl.)(s.325-340) Lund: Studentlitteratur
- Sköld, Johanna & Ingrid Söderlind (2016). Finska barn i svenska hem: Om mobiliseringen av familjer att ta emot främmande barn under andra världskriget. I *Scandia: Tidskrift för historisk forskning* 2016:82:1. Stockholm
- Sleeter, Christine E & Carl A Grant (1991). Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks. I Michael W Apple & Linda K Christian-Smith (red.) *The politics of the textbook*. (s.78-110) New York: Routledge. London
- Smith, Anthony D. (1998). *Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism*. London: Routledge
- Smith, Anthony D. (1986). *The ethnic origins of nations*. Oxford: Basil Blackwell
- Spjut, Lina (2014). *Den envise bonden och Nordens fransmän: svensk och finsk etnicitet samt nationell historieskrivning i svenska och finlandssvenska läroböcker 1866-1939*. Lic. Umeå: Umeå universitet

- Spjut, Lina (2016). Historieundervisning i samtidens tjänst: En jämförelse av svenska och finlandssvenska läroböcker 1866–1939. I Anna Larsson (red.) *Medier i historieundervisningen: historiedidaktisk forskning i praktiken*. (s. 95-111) Umeå: Umeå universitet
- Sundbärg, Gustav (1910). *Emigrationsutredningen. Bil. 5, Ekonomisk-statistisk beskrifning öfver Sveriges olika landsdelar*. Stockholm: Nordiska bokh.
- Svanberg, Ingvar & Mattias Tydén (2005). *Tusen år av invandring: en svensk kulturhistoria*. (3. uppl.) Stockholm: Dialogos
- Svanlund, Jonatan. (2010). *Svensk och finsk upphinnartillväxt: Faktorpris- och produktivitetjämförelse mellan Finland och Sverige 1950-2000*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Svingby, Gunilla (1977). *Mål för lärarutbildning: några principiella synpunkter: rapport utarb. på uppdrag av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Stockholm: LiberFörlag/ Allmänna förlaget
- Svingby, Gunilla (1982). Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll. I Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby, Erik Wallin (red.). *Läroplaner och läromedel: en konferensrapport*. (s.165-208) Stockholm: Inst. för pedagogik, Högskola för lärarutbildning
- Tani, Sirpa (2004). Curriculum Reform and Primary Geography in Finland: A Gap between Theory and Practice? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13:1. (s.6-20)
- Tani, Sirpa (2014). Geography in the Finnish school curriculum: part of the ‘success story’? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23:1. (s.90-101)
- Thisner, Fredrik, Henrik Edgren & Samuel Edquist (2011). Sveriges historia. I Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (red.) *Utbildningshistoria: en introduktion*. (s.27-42) Lund: Studentlitteratur

- Thornton, Stephen J. (2006). What is history in US History textbooks? I Jason Nicholls (red.) *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. (s.15-26) Oxford: Symposium Books
- Thorp, Robert (2014). Historical Consciousness and Historical Media – A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*, 5:4
- Tingsten, Herbert (1969). *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedt
- Trenter, Cecilia (2002). I mötet med minnet: historiekulturer i Skandinavien. *Historisk tidskrift* 2002 (122):2. (s.289-307) Stockholm
- Wahlström, Ninni & Daniel Sundberg (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU)
- Westberg, Johannes (2014). *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840-1900*. Lund: Nordic Academic Press
- Westbury, Ian (2000). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum. I Ian Westbury, Stefan Hopmann, Kurt Riquarts (eds) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s.15-39) Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates
- Westin, Charles (2015). Om etnicitet, mångfald och makt. I Mehrdad Darvishpour & Charles Westin (red.) *Migration och etnicitet: perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. (Andra omarbetade upplagan) (s.45-74) Lund: Studentlitteratur
- Wickström, Johan (2008). *Våra förfäder var hedningar: nordisk forntid som myt i den svenska folkskolans pedagogiska texter fram till år 1919*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Wimmer Andreas & Nina Glick-Schiller (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. (301-334) *Global Networks* 2, 4

- Virta, Arja (2012). Finska kriget 1808-1809 i svenska och finska gymnasieläroböcker i historia. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (s.54-79)
- Visuri, Pekka & Jukka Salovaara (1993). A new era in Finnish integration policy: Neutrality under pressure. I *Journal of East and West Studies*. (s.29-44) Vol.22(1). Routledge: Taylor & Francis
- Ylikangas, Heikki & Mats Hulden (1999). *Klubbekriget: det blodiga bondekriget i Finland 1596-97*. Stockholm: Atlantis
- Zander, Ulf (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Diss. Lund: Lunds universitet
- Åström, Anna-Maria, Bo Lönnqvist, Yrsa Lindqvist (2001) *Gränsfolkets barn: finlandssvensk marginalitet och självhävande i kulturanalytiskt perspektiv*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland

## Läroplaner, offentliga utredningar och annat offentligt tryck

### Finländska läroplaner

- Storfurstendömet Finlands författningssamling No 12 (1866). *Hans kejsarliga majestäts nådiga kungörelse angående slutgiltig organisation af folkskoleväsendet i Finland 1866*. Helsingfors: Kejsarliga senatens tryckeri
- Lilla lagsamlingen N: o 11 (1921) *Lag om läroplikt*. Lag ang. kostnaderna för folkskoleväsendet: Helsingfors
- Folkskolans läroplanskommitté (1927). *Lantfolkskolans läroplan*. Kommittébetänkande. Helsingfors: Statsrådets tryckeri.
- Folkskolans läroplanskommitté (1947). *Folkskolans läroplanskommittés betänkande I*. Helsingfors: Statsrådets tryckeri
- Folkskolans läroplanskommitté (1952) *Folkskolans läroplans betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan*. Bearbetad översättning. Helsingfors: Statsrådets tryckeri

- Grundskolans läroplanskommitté (1970). *Grundskolans läroplans betänkande I. Grunderna för läroplanen*. Kommittébetänkande 1970: A 4. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Grundskolans läroplanskommitté (1970). *Grundskolans läroplans betänkande II. Läroplan för läroämnena*. Kommittébetänkande 1970: A 5. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Skolstyrelsen (1987). *Grunderna för grundskolans läroplan 1985*. Helsingfors: Statens tryckericentral
- Utbildningsstyrelsen (1995). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Tryckericentralen
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Ylipistopaino Oy

### **Svenska läroplaner**

- Svensk Författningssamling No 19 (1842). *Kongliga majestäts nådiga stadga angående folkundervisningen i Riket*. Gifwen Stockholms slott den 18 Junii 1842. Stockholm: Kungliga boktryckeriet, P A Norstedts & söner
- Normalplan för undervisningen i Folkskolor och Småskolor* (1878). Stockholm: P A Norstedts & söner, Kongl. boktryckare
- Svensk Författningssamling No 8 (1882) *Kongliga majestäts förnyade nådiga stadga angående folkundervisningen i riket*. Gifven Stockholms slott den 20 Januari 1882. Stockholm: P A Norstedts & söner, Kongl. boktryckare
- Ecklesiastikdepartementet (1919). *Undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm: P A Norstedts & söner, Kongl. boktryckare
- Kungliga skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan. Lgr 62*. Falköping: Skolöverstyrelsens skriftserie.
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan 1969. Lgr 69 Del I*. Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan 1980 Lgr 80*. Allmän del. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Utbildningsdepartementet (1994a) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo 94, Lpf 94.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Lgr 11*. Stockholm: Edita.

### **Utredningar och rapporter**

Centrum för Barn- och ungdomsforskning (1990). Rapport nr 28, *Våra Nordiska grannländer i folkskolans och grundskolans historieläroböcker sedan mitten av 1800-talet*. Jönköping: Högskolan i Jönköping

Forum för levande historia (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

Ministry of Labor (1984). *Swedish Immigration Policy*. Stockholm: Minab/Gotab

Statens offentliga utredningar (2006) *SOU 2006:40 Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritze

Statens Institut för Läromedel SIL (1984) *Rapporter 1984:1, Om sambörighet och konflikt: En temagranskning av politiksynen i läromedel i samhällskunskap samt några didaktiska anteckningar om skolans medborgerliga och politiska fostran utförd av Tomas Englund på uppdrag av läromedelsnämnden*. Stockholm: Svenskt tryck

Statens institut för Läromedel SIL (1987) *Rapport 1987:4, Finlandsbilden i svenska läromedel*. Stockholm: Svenskt tryck

Utbildningsdepartementet (1994b) *Ds 1994: 97. Finska i Sverige, ett inhemskt språk/ Suomen Kieli, kotimainen kieli Ruotsissa*. Stockholm: Norstedts tryckeri AB

## Övriga bearbetningar

### Uppslagsverk och översiktsverk

*Finsk bibliografisk handbok* (1903) Under medvärkan af fackmän, utgifven af Tor Carpelan. Helsingfors: GW Edlunds förlag

Andergård, Margita (red.)(2007) *Uppslagsverket Finland*. Del 5. SUT-ÖVE. Helsingfors: Schildts förlag Ab

### Interaktiva källor och bearbetningar

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009) (speech) *The danger of a single story* [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story#t-425555](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-425555) 2017-11-09

Andersson Junkka, Malin (webbred.) (2018). minoritet.se <http://www.minoritet.se/sverigefinnar> 2018-01-30

Dagens Nyheter (14 januari 2017). Världen. [www.dn.se](http://www.dn.se) 2017-01-14

Dagens Nyheter (23 mars 2016). Världen. [www.dn.se](http://www.dn.se) 2016-03-23

Finlandssvensk infos hemsida (2018) <http://www.finlandssvensk.info/> 2018-01-30

Regeringens webbplats om mänskliga rättigheter (2017) <http://manskligarrattigheter.dynamaster.se/sv/de-manskliga-rattigheterna/vilka-rattigheter-finns-det/rattigheter-for-nationella-minoriteter> 2017-10-02

Svenskt porträttgalleri XVI Tidningsmän (Biografier av Bernhard Lundstedt) 1895-1913 <http://runeberg.org/spg/16/0147.html> 2013-09-27

Sveriges Riksdags hemsida (2017). <http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och-sfs-2009-724> 2017-04-24

Vem är Vem? Stockholmsdelen (1945). <http://runeberg.org/vemarvem/sthlm45/0533.html> 2013-09-27

Vem är det: Svensk biografisk handbok (1925) <http://runeberg.org/vemardet/1925/0487.html> 2013-09-27

## Figurförteckning

Figur 1. Definition av nations-, etnicitets- och språkrelaterade benämningar i Sverige och Finland

Figur 2. Relationen mellan komparativ metod och kritisk diskursanalys (CDA) samt historiebruk och läroplansteori

Figur 3. Övergången från begreppet ras till språkgrupp rörande svenskt och finskt i de finlandssvenska geografiläroböckerna 1866 – 2016

Figur 4. Övergången från begreppet ras till nationalitet rörande svenskt och finskt i de svenska geografiläroböckerna 1866 – 2016

## Förteckning bilagor<sup>206</sup>

Bilaga 1. Alla studiens geografiläroböcker 1866 – 2016

Bilaga 2. Alla studiens historieläroböcker 1866 – 2016

Bilaga 3. Alla studiens läroböcker i samhällslära/samhällskunskap 1866 – 2016

Bilaga 4. Stereotypa bilder i finlandssvenska läroböcker

---

<sup>206</sup> Pettersson 1871 (Sverige) förekommer i både Geografi- och Historielistorna, då deras läroböcker behandlar båda ämnena. Även Holdar m.fl. även kallade Bergvalls läroböcker från 1964, samt Horisont 7 (2002), Horisont 8 (2002) och Horisont 9 (2004), alla svenska, förekommer i såväl Geografi- Samhällskunskaps- och Historielärobokslistorna, då deras läroböcker behandlar alla tre ämnena. Detta gör att om dessa listor sammanräknas ser det totala antalet böcker i studien annorlunda ut i dessa listor i en jämförelse med i källredovisningen i löptexten eftersom dessa fyra läroböcker återfinns som 'dubbletter' eller 'tripleletter' i listorna.

# Bilagor

## Bilaga 1. Alla studiens geografiläroböcker 1866-2016

Finlandssvenska (50)		
Modeen 1866	Krogerus 1963	Mollgren & Wikman 1994
Pütz 1866	Sahlberg 1964	Mollgren & Wikman 1996
Hallstén 1872	Krogerus & Winqvist 1966	Krogerus & Winqvist 1997
Hallstén 1874	Krogerus & Winqvist 1972	Arohonka m.fl. 2001
Modeen 1879	Krogerus & Winqvist 1974	Arohonka m.fl. 2002
Lagerblad 1890	Krogerus & Winqvist 1975	Mollgren 2002
Allardt 1891	Krogerus & Winqvist 1976	Ervasti m.fl. 1 2005
Hult 1896	Krogerus 1978	Ervasti m.fl. 2 2006
Sohlberg 1900	Fogelberg m.fl. 1978	Arjanne 2 2009
Hult & Nordmann 1900	Krogerus & Winqvist 1980	Leinonen m.fl. 2011
Lagerblad 1919	Krogerus & Winqvist 1981	Leinonen m.fl. 2012
Lagerblad 1921	Krogerus & Winqvist 1983	Arjanne m.fl. 1 2013
Sahlberg I 1929	Louhisola m.fl. 1984	Arjanne m.fl. 4 2013
Sahlberg II 1929	Lilja m.fl. åk 7 1984	
Sahlberg II 1949	Krogerus & Winqvist 1987	
Sahlberg I 1958	Mollgren & Wikman 1987	
Forsander m.fl. 1960	Mollgren 1988	
Krogerus 1960	Mollgren & Wikman 1991	
	Mollgren & Wikman 1992	
Svenska (66)		
Gehlin & Brunius 1868	Bergsten, Goës, m.fl. 1924	Forsström m.fl. 2 1973
Dahm 1871	Enghoff & Rydén 1920	Johnsson m.fl. 1974
Pettersson 1871	Berg I 1921	Nordström m.fl. 1975
Ålund 1872	Berg II 1922	Forsström m.fl. 1976
Erslev 1874	Holmén, m.fl. 1922	Améen m.fl. 1979
Bäckman 1875	Nordin I 1922	Forsström m.fl. 1984
Erslev 1880	Nordin II 1924	Rydstedt m.fl. 2 1988
Lind 1881	Nordin III 1925	Bladh m.fl. 1 1989
Segerstedt 1882	Bergsten 1927	Olsson, Åsgård 1997
Almqvist 1886	Bergström 1928	Åsgård 2002
Celander 1887	Berg/Furuskog 1937	<i>Horisont</i> 7 2002
Erslev 1890	Liljeström 1948	<i>Horisont</i> 8 2002
Bergsten 1891	Orrgård, Almhult 1948	Lundberg, Olsson 1998
Kalén 1891	Orrgård, Almhult 1950	Germundsson 1993
Lindholm 1898	Liljeström 1950	Fresk m.fl. 2 2000
Berg 1903	Swedberg, Hagnell 1953	Fresk m.fl. 3 2000
Celander 1907	Nelson Malmborg 1960	Kinlund m.fl. 2003
Bergström 1907	Lindstrand, m.fl. 1963	<i>Horisont</i> 9 2004
Berg 1908	Holdar m.fl. 1964	Ahlberg, Blom. 2005
Almqvist 1909	Lågnert m.fl. 1965	Lindberg, m.fl. 2010
Lundborg 1911	Swedberg m.fl. 1966	Wiklund m.fl. 2015
Bergsten, Goës, m.fl. 1924	Sellergren m.fl. 1968	
	Forsström m.fl. 1 1972	

## Bilaga 2. Alla studiens historieläroböcker 1866-2016

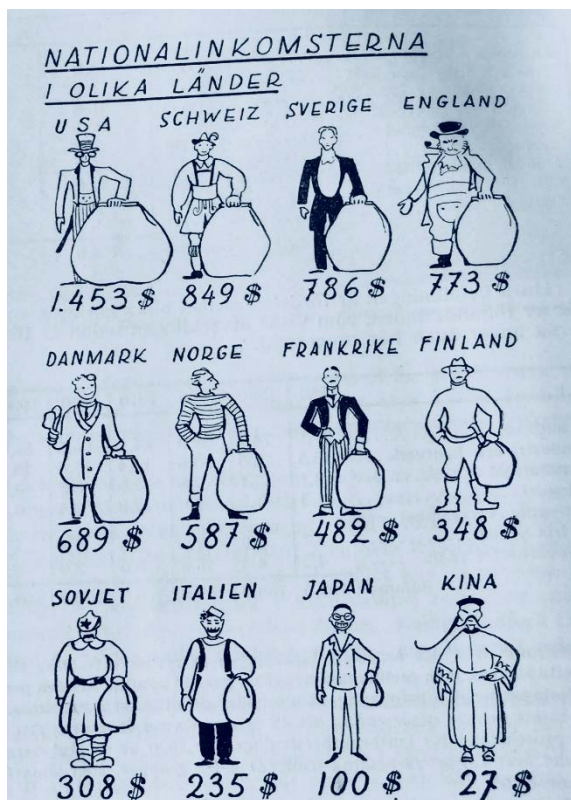
Finlandssvenska (54)		
Pütz 1866 *	Soininen & Noponen 1922	Ottelin II 1959
Melander 1868	Mickwitz 1924	Ottelin 1960
Melander I 1871	Ottelin 1926	VonKoskull 1961
Melander II 1871	Nordmann 1928	Estlander 1962
Koskinen 1873	Lindeqvist I 1932	Schybergson 2 1963
Hallsten 1874 *	Lindeqvist II 1933	Ottelin 1964
Melander 1876	Schybergson 1939	Cavonius & Mickwitz
Författarlös 1882	Nordmann 2 1942	1964
Nordmann 1892	Lindeqvist II 1946	Mickwitz 1967
Magnusson 1897	Ottelin 1950	Von Koskull 1968
Nordmann 1905	Estlander 1951	Gran 1968
Vest 1906	Ottelin 1951	Louhisola m.fl. 1972
Wichmann 1908	Hornborg 1952	Castrén m. fl. 1979
Soininen & Noponen	Malmberg 1953	Castrén m. fl. 1981
1912	Ottelin 1954	Castrén m. fl. 1982
Soininen & Noponen	Ottelin I 1957	Castrén m. fl. 1990
1912	Ottelin & von Koskull	Castrén m. fl. 1996
Nordmann 1920	1958	Castrén m.fl. 1997
Soininen & Noponen	Malmberg & von Koskull	Kyllijoki m.fl. II 2010
1921	1958	Kyllijoki mfl. I 2011
Svenska (77)		
Wiberg 1867	Brandell I-II 1921	Eklund m.fl. 3 1980
Ekellund 1868	Larsson 1922	Eklund m.fl. 2 1980
Söderstedt 1870	Selander I 1922	Torbacke m.fl. 1981
Wiberg 1870	Grimberg 1923	Lagheim/Spaak 1981
Odhner 1870	Selander II 1924	Lagheim/Spaak 1982
Åberg 1870	Selander III 1925	Westin & Pederby
Pettersson 1871	Lundborg 1927	1982
Odhner 1875	Rydfors 1931	Westin/Pederby 1981
Hägerman 1875	Greiff 1935	Westin/Pederby 1982
Kastman m.fl. 1877	Grimberg 1935	Öhman m.fl. 1989
Starbäck 1878	Morén 1937	Eklund m.fl. 1-3 1993
Segerstedt 1881	Kahnberg m.fl. 1952	Körner m.fl. 2000
Wendell 1884	Kahnberg m.fl. 1952	Öhman (1,2,3) 2001
Höjer 1885	Tham m.fl. 1953	Horisont 7 2002
Odhner 1891	Wirsén 1955	Horisont 8 2002
Berg 1892	Hultman, Sylván 1957	Hildingson 7-9 2003
Höjer 1897	Wirsén II 1960	Körner/Lagheim. 2003
Larsson 1898	Holdar m.fl. 1964	Ivansson/Tordai 2003
Bergström 1898	Rudvall m.fl. 1965	Nilson m.fl.2004
Liljeholm m.fl. 1898	Eklund m.fl. 1969	<i>Horisont</i> 9 2004
Liljeholm m.fl. 1899	Hildingson, Husén 1969	Almgren m.fl. 2005
Berg 1904	Eklund m.fl. 1971	Andersson m.fl. 2007
Rydfors 1908	Hildingson/ Husén 1971	Andersson m.fl.2008
Grimberg 1911	Eklund m.fl. 1973	Andersson m.fl.2009
Odhner m.fl.1919	Dahlgren m.fl. 1975	Molund 2011
Rosenborg 1920	Eklund m.fl. 1 1975	Lindholm 2016

### Bilaga 3. Alla studiens läroböcker i samhällslära/samhällskunskap 1866-2016

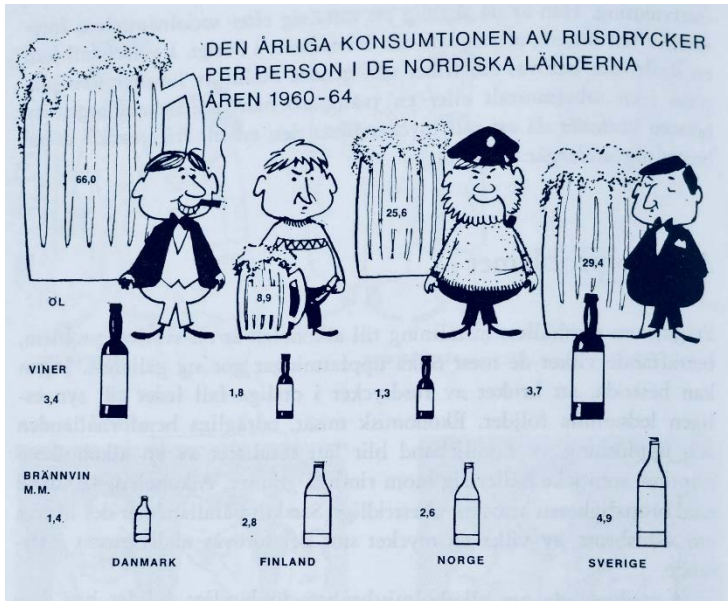
Finlandssvenska (17)	
Meinander 1952 Jakobsson & Åbonde 1964 Meinander 1968 Huttunen & Lehtonen 1970 Näsman & Westerlund 1972 Haavisto m.fl. 1973 Lehtonen & Huttunen 1977 Backholm m.fl. 1984 Lehtonen & Huttunen 1985	Näsman & Westerlund 1987 Sandholm m.fl. 1989 Gyllenberg m.fl. 2000 Sandholm m.fl. 2000 Back m.fl. 2008 Österback 2011 Östebäck 2014 Hämäläinen åk 9 2014
Svenska (23)	
Thurén & Lindholm. 1956 Sjögren & Ohlander 1956 Pederby & Pederby 1961 Tham m.fl. 1962 Holdar m.fl. 1964 Severin & Rippe 4-6. 1965 Nygren (red.) 1. 1975 Nygren (red.) 2. 1977 Nygren (red.) 3. 1977 Wingård & Hildingson 1 1981 Wingård & Hildingson 2 1985 Wingård & Hildingson 3 1982	Lindqvist & Wester 1989 Husén m.fl. II 1987 Husén m.fl. II 1992 Eriksson m.fl. II 1991 Långström m.fl. 1993 <i>Horisont</i> 7 2002 <i>Horisont</i> 8 2002 Stålnacke. PULS 2003 <i>Horisont</i> 9 2004 Lagheim, Körner & Fridén 2009 Turesson m.fl. 2015

## Bilaga 4. Stereotypa bilder i finlandssvenska läroböcker

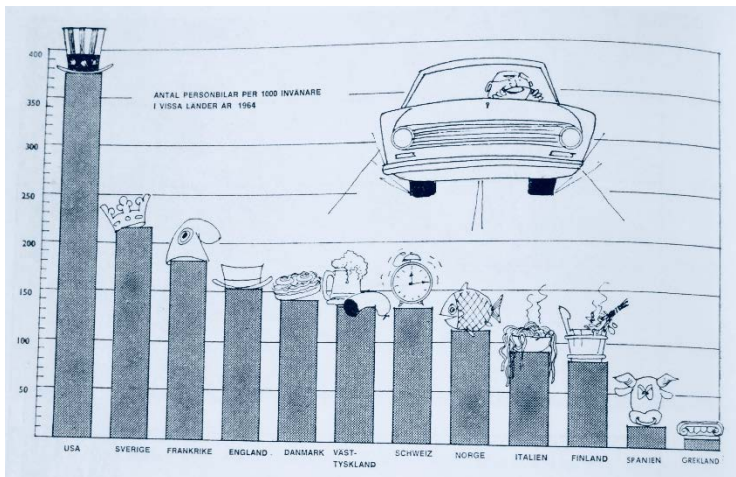
Meinander (1952) s. 80



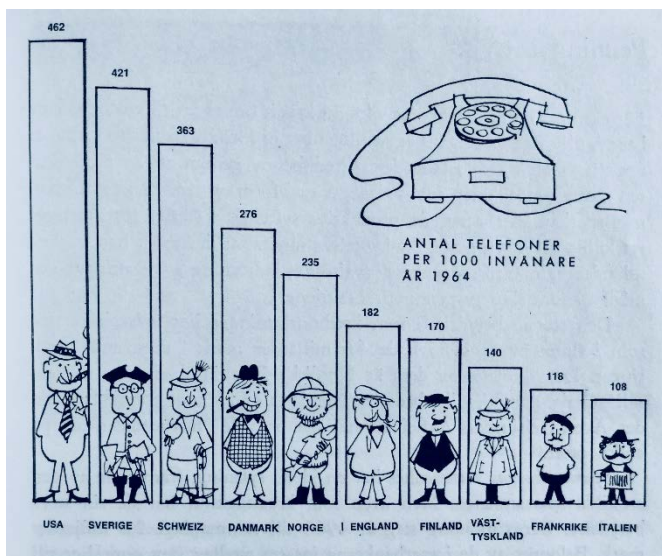
Meinander (1968) s. 186



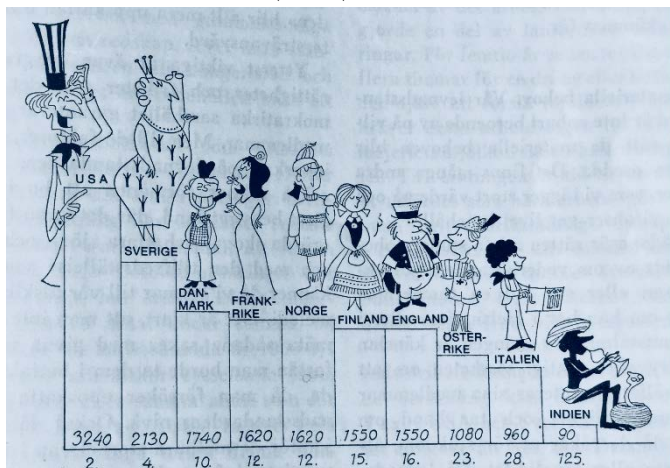
Meinander (1968) s. 226



Meinander (1968) s. 227



Huttunen & Lehtonen (1970) s.99



PUBLIKATIONER i serien ÖREBRO STUDIES IN EDUCATION

- 1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000
- 2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001
- 3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002
- 4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002
- 5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002
- 6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002
- 7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003
- 8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004
- 9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004
- 10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004
- 11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005
- 12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005
- 13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006
- 14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006
- 15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006
- 16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006
- 17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006
- 18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinläring, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007

- 19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. 2007
- 20 Odora-Hoppers, Cathrine, Gustavsson, Bernt, Motala, Enver, Pampallis, John, , *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007
- 21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007
- 22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008
- 23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarytelse mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008
- 24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarberörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytelse*. 2008
- 25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. 2008
- 26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009
- 27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009
- 28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. 2010
- 29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010
- 30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011
- 31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011
- 32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011
- 33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. 2012

- 34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* 2012
- 35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* 2012
- 36 Andersson, Erik, *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* 2013
- 37 Klaar, Susanne, *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* 2013
- 38 Rosén, Jenny, *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* 2013
- 39 Allard, Karin, *VARFÖR GÖR DE PÅ DETTA VISET? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap.* 2013
- 40 Nylund, Mattias, *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* 2013
- 41 Pettersson, Charlotta, *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala.* 2013
- 42 Holmström, Ingela, *Learning by Hearing? Technological Framings for Participation.* 2013
- 43 Langmann, Elisabet, *Toleransens pedagogik. En pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för undervisning.* 2013
- 44 Schmidt, Catarina, *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter.* 2013
- 45 Nordmark, Marie, *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* 2014
- 46 St John, Oliver-John, *Approaching classroom interaction dialogically. Studies of everyday encounters in a 'bilingual' secondary school.* 2014
- 47 Öijen, Lena, *Samverkan lärosäte - skola: en studie av Regionalt utvecklingscentrum som samarbetspart.* 2014

- 48 Sund, Louise, *Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik*. 2014
- 49 Messina Dahlberg, Giulia, *Languaging in virtual learning sites. Studies of online encounters in the language-focused classroom*. 2015
- 50 Olsson, Anna-Lova, *Strävan mot Unselfing. En pedagogisk studie av bildningstanken hos Iris Murdoch*. 2015
- 51 Högberg, Sören, *Om lärarskapets moraliska dimension - ett perspektiv och en studie av lärarstuderaendes nätbaserade seminarsamtal*. 2015
- 52 Börjesson, Mattias, *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. 2016
- 53 Teledahl, Anna, *Knowledge and Writing in School Mathematics – A Communicational Approach*. 2016
- 54 Annerberg, Anna, *Gymnasielärares skrivpraktiker. Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. 2016
- 55 Jenvén, Hélène, *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9*. 2017
- 56 Erixon, Eva-Lena, *Matematiklärares kompetensutveckling online. Policy, diskurs och meningsskapande*. 2017
- 57 Spjut, Lina, *Att (ut)bilda ett folk. Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866-2016*. 2018