

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Teemu Rantala

Muntliga övningar i SanomaPros läroböcker i A1- och A2-svenska i
årskurserna 1–6

En jämförande studie av övningstyper

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2020

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	7
1.3 Metod	8
2 OM LÄROBÖCKER OCH LÄROBOKSFORSKNING	11
2.1 Lärobokens historia	11
2.2 Lärobokens roll i undervisningen	12
2.3 Läroboksforskning	15
3 KOMMUNIKATIV KOMPETENS OCH MUNTLLIG SPRÅKFÖRMÅGA	18
3.1 Allmänna och språkspecifika kommunikationskunskaper	19
3.2 Kommunikativ kompetens	20
3.2.1 Kommunikativ kompetens enligt Canale och Swain	21
3.2.2 Kommunikativ kompetens enligt Bachman och Palmer	23
3.2.3 Kommunikationsförmåga enligt Hildén	24
3.3 Muntlig kommunikation i skolan	26
3.3.1 Läroplanens syn på muntlig kommunikation	28
3.3.2 Muntlig kommunikation i språkklassrum	29
4 MUNTLLIGA ÖVNINGSTYPER I LÄROBÖCKERNA I A1- OCH A2-SVENSKA	30

4.1	Analyskategorier	30
4.2	Strukturerade övningar	34
4.2.1	Mekaniska övningar	34
4.2.2	Översättningar	38
4.2.3	Spel och sånger	40
4.2.4	A- och B- diskussioner	42
4.2.5	Berättande med hjälp av tips	46
4.3	Semistrukturerade övningar	48
4.3.1	Intervjuer	49
4.3.2	Dialoger	52
4.3.3	Diskussioner	53
4.3.4	Berättande med hjälp av bilder	54
4.3.5	Bildande av meningar	56
4.4	Andra övningar	58
5	SLUTDISKUSSION	60
	LITTERATUR	65
	TABELLER	
	Tabell 1. Undersökningsmaterial	7
	Tabell 2. Kategorisering av de muntliga övningstyperna enligt Heikkinen (2002)	31
	Tabell 3. Muntliga övningstyper i undersökningsmaterialet	32
	Tabell 4. Strukturerade övningstyper i undersökningsmaterialet	34
	Tabell 5. Semistrukturerade övningstyper i undersökningsmaterialet	49

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö**

Tekijä:	Teemu Rantala
Pro gradu-tutkielma:	Muntliga övningar i SanomaPros läroböcker i A1- och A2-svenska i årskurserna 1–6 En jämförande studie av övningstyper
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Valmistumisvuosi:	2020
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tämän tutkielman aiheena on tarkastella suullisia tehtäviä SanomaPron oppikirjoissa ruotsin kielen oppiaineessa A1- ja A2-tasoilla alakoulussa. Päätaavoitteena oli selvittää, millaisia tyypillisiä piirteitä suullisissa tehtävissä eri oppikirjoissa esiintyy ja kuinka suulliset tehtävät eroavat A1- ja A2-ruotsin oppikirjoissa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, mitä kielen ominaisuuksia suullisissa tehtävissä harjoitellaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdestä A1-ruotsin oppikirjasta *Fram!* ja kahdesta A2-ruotsin harjoituskirjasta *Skøj 1 – Övningar* ja *Skøj 2 – Övningar*. Tulosten analysointiin käytettiin aineistoon pohjautuvaa sisällönanalyysia. Analyysiosiossa suulliset tehtävät on jaettu kolmeen kategoriaan: strukturoituihin ja semistrukturoituihin tehtäviin sekä muihin tehtäviin. Kaksi ensiksi mainittua kategoriaa jakautuu useampiin alakategorioihin esimerkiksi käännöstehtäviin ja tehtäviin, joissa kerrotaan vihjeiden avulla.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että A1- ja A2-ruotsin oppikirjojen suullisista tehtävistä suurin osa voidaan sijoittaa strukturoituihin tehtäviin, jossa erityisesti mekaanista toistoa vaativat ovat yleisimpiä. Tuloksista käy myös ilmi, että enemmän omaa kielellistä tuottamista ja omaa luovuuden käyttöä vaativien tehtävien määrä lisääntyi ylemmillä luokilla. Tulokset osoittavat, että A1-ruotsin oppikirjassa keskitytään lauseiden ja huudahdusten oppimiseen, kun taas A2-ruotsin harjoituskirjoissa suullisten tehtävien pääpaino siirtyy sanaston opettelusta kielioppiin. Yhteistä kaikille oppikirjoille oli se, että monet suullisista tehtävistä käsittelevät arkipäiväisiä asioita ja tilanteita.

Tätä aihetta voitaisiin tutkia lisää esimerkiksi vertailemalla tämän tutkimuksen oppikirjoja muiden vieraiden kielten oppikirjoihin tai tutkimalla eri oppimäärien oppikirjoja.

AVAINSANAT: läroböcker, muntliga övningar, A-svenska

1 INLEDNING

Undervisning i det första främmande språket eller det andra inhemska språket, det vill säga A1-lärokursen har tidigare börjat senast i årskurs tre. År 2018 bestämde Statsrådet att språkundervisningen tidigareläggs till att börja redan i årskurs ett. Beslutet gäller de elever som började sin skolgång år 2019 och efter det. Beslutet innebär att i årskurserna ett och två fick sammanlagt två årsveckotimmar för språkundervisning. (Statsrådet 2018) De två största skolboksförlagen i Finland, Sanoma Pro och Otava, har varit aktiva med att publicera nytt läromaterial för den tidigarelagda språkundervisningen. I min avhandling pro gradu undersöker jag muntliga övningar i SanomaPros läroböcker. Temat är aktuellt på grund av att den tidigarelagda språkundervisningen inleddes läsåret 2019–2020 och nytt läromaterial för det kom ut år 2018. Det finns tidigare undersökningar i läroböcker i språk men jag kunde inte hitta undersökningar som handlar om läromaterial för den nya tidigarelagda A1-lärokursen.

I min avhandling pro gradu undersöker jag hur de muntliga övningarna i läroböckerna i svenska varierar mellan två olika lärokurser. Lärokurserna är lärokursen A1 som börjar i årskurs ett och lärokursen A2 som traditionellt har börjat antingen i årskurs fyra eller fem. Lärokursen A2 kan dock i framtiden börja redan årskurs tre i och med att A1 börjar i årskurs ett vilket är fallet till exempel i Helsingfors (Helsingfors stad 2020). Jag anser att det viktigaste med språkundervisningen är att eleverna lär sig att och vågar använda språket i olika sammanhang och därför vill jag veta hurdana övningstyper det finns det för det i olika böcker och vad man tränar i dem. Jag vill också ta reda på hur ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språk i årskurserna ett till två i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen 2014) syns i läroböckerna med tanke på de muntliga övningarna. Avhandlingen kan hjälpa lärarna att välja mellan olika bokserier genom att visa hurdana övningstyper det finns i läroböckerna samt vad läroböckerna har som tyngdpunkt det vill säga vilka muntliga färdigheter som övas.

1.1 Syfte

Huvudsyftet med min avhandling är att undersöka vad som är kännetecknande för de muntliga övningarna i läroböckerna i svenska för lärokurserna A1-svenska och A2-svenska. Jag kommer lägga särskild fokus på det hur speciellt i de muntliga övningarna i A1-lärokursens material tas hänsyn till tidigareläggningen av språkundervisningen. En muntlig övning är i den här studien en övning som görs muntligt och på svenska. Därför har jag valt att lämna ut de muntliga övningarna som har finska som det huvudsakliga språket och de övningar som inte ha med muntlig produktion att göra. Jag söker svar på följande forskningsfrågor:

1. Hurdana muntliga övningar finns det i olika lärobokserier i A1- och A2-svenska?
2. Vad övas med de muntliga övningarna i läroböckerna i A1- och A2-svenska?
3. Vilka gemensamma och särskiljande drag finns det i muntliga övningar för lärokurserna A1- och A2-svenska?

I fråga om övningstyper antar jag att A2-lärokursens böcker fokuserar mera på muntliga övningar som övar till exempel grammatik medan A1-lärokursens böcker har större fokus på att öva färdiga modellfraser. Jag antar också att A1-lärokursen har mycket muntliga övningar eftersom läroplansgrunderna betonar att eleverna ska våga använda språket även om det finns brister i deras språkkunskaper (Utbildningsstyrelsen 2014). Dessutom antar jag att A2- lärokursens böcker har mera övningar i grammatik. Jag förväntar mig att få sådana resultat som lärare kan utnyttja när de väljer nya läroböcker till skolan. Den stilen som jag använder i min undersökning är att jämföra olika läroböcker med varandra utan att ta hänsyn till om det är frågan om en enstaka lärobok eller en läroboksserie. Andra sätt att som Karasma (2012: 10–12.) nämner är till exempel att jämföra nya läroböcker med gamla och övergångar från till exempel högstadium till gymnasium.

Enligt professor Katri Karasma (2012: 8–10.) är läroboksundersökningar ganska ovanliga ännu idag. Det är oftast studerande som gör undersökningar av läroböcker medan det är

yrkesverksamma lärare som gör läroböckerna. De yrkesverksamma lärarna väljer oftast läroboken genom att bläddra i exemplar av läroböcker och fundera på hur läroboken passar ihop med deras undervisningsstil. Eftersom det idag finns ett större urval av läroböcker och -serier är det viktigt att ge stöd för lärare i sina läroboksval.

1.2 Material

Mitt material består av läroböcker från bokförlaget *SanomaPro*. Jag kontaktade bokförlaget och det skickade materialet till mig. Många läroböcker har både en textbok och en arbetsbok och jag kommer endast att analysera arbetsböckerna i min undersökning. Mitt material utgörs av sammanlagt tre övningsböcker från SanomaPro. SanomaPro kommer att publicera en ny lärobok *Allihopa! 1* för lärokurs A1 och A2 under våren 2020 men den boken finns inte med i min undersökning. Alla läroböcker som ingår i undersökningen presenteras i tabell 1. *Fram!* är avsett för årskurser 1–2, *Skoj 1* är avsett för årskurser 3–4 och *Skoj 2* är avsett för årskurser 5–6.

Tabell 1. Undersökningsmaterialet

Titel	Lärokurs	Bokförlag	Utgivningsår	Författarna
Fram!	A1	SanomaPro	2018	Kaarina Ostrow, Lea Pulkkinen
Skoj 1 Övningar	A2	SanomaPro	2018	Anne Ainoa, Nina Peltomäki, Jane Trygg-Kaipainen
Skoj 2 Övningar	A2	SanomaPro	2019	Anne Ainoa, Minna Kunttu, Nina Peltomäki, Jane Trygg-Kaipainen

Undersökningsmaterialet består av en bok i A1- svenska och två övningsböcker i A2- svenska. SanomaPro har publicerat A1-lärokursens lärobok *Fram!* år 2018. Enligt SanomaPros (2018) webbsidor är tyngdpunkten i läroboken *Fram!* (2018) i muntliga övningar, det vill säga man lär sig nya ord och uttal genom olika lek och sånger. Detta innebär att funktionell språkinlärning är i fokus i boken (se kapitel 3). I *Fram!* (2018) övas korta talsituationer och uttal direkt från början. Tyngdpunkten ligger på muntlig produktion samt igenkännande av ord. Läroboken *Fram!* (2018) uppmuntrar enligt SanomaPros webbsidor till grupparbete, självvärdering och att våga använda språket. *Fram!* (2018) kan användas också i differentiering, stödundervisning och i olika klubbar.

För A2- lärokursen har SanomaPro en läroboksserie med två läroböcker. SanomaPro har publicerat *Skoj 1 Övningar* år 2018 och *Skoj 2 Övningar* år 2019. SanomaPros *Skoj 1 Övningar* (2018) har enligt förlagets webbsida (2019) sin tyngdpunkt i muntliga övningar, självvärdering samt i kulturen. I *Skoj 1 Övningar* övas också hälsningar, uttal och numror. Varje avsnitt innehåller läs- och hörförståelseövningar, muntliga övningar, färgläggning, korsord, sånger och självvärderingar. *Skoj 2 Övningar* har istället enligt SanomaPros webbsida (2019) fokusen ännu mera på muntliga övningar och i grammatik. *Skoj 2 Övningar* börjar med att repetera de viktigaste aspekterna från *Skoj 1* och fortsätter med mycket tal- och hörförståelseövningar samt skriftliga övningar. De grammatiska aspekterna som övas är bland annat imperfekt och perfekt.

1.3 Metod

Min undersökning är mest en kvalitativ innehållsanalys med kvantitativa inslag. Innehållsanalys innebär att man skriftligt beskriver dokumentens innehåll både kvantitativt och kvalitativt. Innehållsanalys används för att analysera olika dokument systematiskt och objektivt. Dokumenten kan vara till exempel böcker, artiklar, intervjuer, dialoger och artiklar. Innehållsanalys kan användas för att organisera även ostrukturerat material. Målet med innehållsanalys är att samla information till kompakt ordning för

vidare analys utan att tappa bort viktig information. Andra metoder som liknar innehållsanalys är historisk analys och diskursanalys. Det som förenar de här tre olika analyser är att de är alla textanalyser och materialet kan bestå av samma texter. (Sarajärvi & Tuomi 2018: 132–135.)

I min undersökning grupperar jag de muntliga övningarna enligt deras funktion. Materialbaserad innehållsanalys innebär tre olika steg (Sarajärvi & Tuomi 2018: 137–139). Det första steget är att reducera materialet genom att lämna bort allt onödigt. I min undersökning betyder det här att jag läser igenom materialet och exciperar alla muntliga övningar. Det andra steget är gruppering vilket i min undersökning betyder att jag grupperar de exciperade muntliga övningarna i flera lämpliga grupper och samband mellan dem där jag placerar de muntliga övningarna. Det tredje steget är att kondensera grupperna. I min undersökning betyder det att jag använder redan bekanta lämpliga grupper där jag placerar de muntliga övningar i läroböckerna. Som stöd för grupperingar har jag använt de grupperingar som Meeri Leskinen (2015) och Marjo Heikkinen (2002) har använt i sina avhandlingar pro gradu där de har analyserat muntliga övningar i tyska och svenska läroboksserier (Leskinen 2015) och i tyska läroböcker (Heikkinen 2002).

Materialbaserad innehållsanalys syftar till att skapa en teoretisk helhet. Tanken är att man väljer från materialet de enheter som passar till undersökningens syfte. Den grundläggande tanken är att enheterna inte har bestämts på förhand och den tidigare skaffade informationen spelar ingen roll i undersökningen eftersom man inte kan påverka materialet. I innehållsanalys kan man urskilja ytterligare två kategorier: induktiv och deduktiv innehållsanalys. Induktiv innehållsanalys bygger på tanken att man gör generaliseringar av erfarenheter och observationer som tidigare hänt. Deduktiv innehållsanalys i sin tur att man drar slutsatser från generaliseringar till enskilda händelser. (Sarajärvi & Tuomi 2018: 123–126.) Min undersökning är främst en induktiv innehållsanalys på grund av att jag drar generaliseringar från analysens slutresultat. Sarajärvi och Tuomi (2018: 103) skriver dock att en ren induktiv innehållsanalys har ifrågasätts på grund av att man kan inte enbart basera nya teorier endast på observationer.

Därför finns det ännu ett tredje analyssätt som kallas för abduktiv innehållsanalys som har sin bas i kombinationen i olika delområden i undersökningsprocessen, det vill säga teori, metod och empiri. Genom att kombinera de olika delarna kan nya teorier utvecklas.

Enligt Hsiu-Fang och Shannon (2005: 1277) består kvalitativ innehållsanalys av tre olika kategorier: konventionell innehållsanalys (eng. *conventional content analysis*), riktad innehållsanalys (eng. *directed content analysis*) och summerande innehållsanalys (eng. *summative content analysis*). Detta innebär att kvalitativ innehållsanalys inte kan ses som bara en metod för datainsamling. I det följande presenterar jag de tre olika kategorier för kvalitativ innehållsanalys enligt Hsiu-Fang och Shannon (2005).

Konventionell innehållsanalys utgår från att materialet utgör kategorierna det vill säga man har inte skapat kategorierna på förhand. En utmaning för konventionell innehållsanalys är att forskaren misslyckas att förstå helheten i sitt material. (Hsiu-Fang och Shannon 2005: 1279–1280) Riktad innehållsanalys baserar sin strukturerade process på tidigare forskning och modeller. Forskaren kan dock bli blind för sitt resultat om man endast baserar sina antaganden på de tidigare forskning. (Hsiu-Fang och Shannon 2005: 1281–1283) Summerande innehållsanalys innebär att forskaren fäster uppmärksamhet på att finna och klassificera karakteristiska ord och former i texter. Den största utmaningen för summerande innehållsanalys är om forskaren misslyckas hitta alla ord och former som passar till undersökningen. (Hsiu-Fang och Shannon 2005: 1283–1285) Jag anser att min undersökning motsvarar mest konventionell innehållsanalys på grund av att jag utgår från materialet. De olika sätten att jämföra läroböcker och -serier varierar med tanke på böckernas antal. Den stilen som jag använder i min undersökning är att jämföra olika läroböcker mellan varandra utan att kolla om de är en enstaka lärobok eller en läroboksserie. Andra stilar som Karasma (2012: 10–12.) nämner är till exempel att jämföra nya läroböcker med de gamla och övergångar från till exempel högstadium till gymnasium.

2 OM LÄROBÖCKER OCH LÄROBOKSFORSKNING

I detta kapitel redogör jag kort för lärobokens historia och om läroböcker i undervisningen samt presenterar tidigare läroboksforskningar.

2.1 Lärobokens historia

Wikman (2004: 71–73) har delat in lärobokens utveckling i tre olika historiska tidsperioder. Den första tidsperioden där läroböckernas historia börjar är boktryckarkonstens framsteg på 1500- och 1600-talen. Under den första tidsperioden var läroböckerna mest grammatikböcker, matematikböcker och religiösa böcker som till exempel katekesen. En av de första läroböckerna anses vara *Orbis sensualium pictus* från år 1658 skriven av den tjeckiska pedagogen och biskopen Johan Amos Comenius. *Orbis sensualium pictus* är en lärobok i latin. Ännu på 1600-talet var många texter religiösa som psalmboken och Bibeln. Boktryckarkonstens utveckling möjliggör att överföra talspråk till skriven form. Skriftliga texter gav då för första gången en möjlighet för högläsningen att utvecklas till en pedagogisk metod. Lärande under den tiden var mest att lära sig utantill. Läraren hade också ett stort inflytande på vad eleverna kom att lära sig eftersom det inte fanns några fasta riktlinjer för vad som eleverna skulle lära sig (ibid.).

Den andra tidsperioden i lärobokens utveckling börjar från slutet av 1800-talet och tar sig till 1970-talet. I början av den här tidsperioden grundades folkskolan i Finland. Industrialisering och bättre ekonomi ledde till att mera utbildning krävdes från arbetare. Satsningar på utbildningen ledde till ett större utbud av läroböcker. Undervisningen var också föremål för stora förändringar när undervisningsgrupperna blev större och var upp till trettio elever. De större grupperna ledde till att läraren inte hade tid att tala enskilt med alla elever och det var en orsak till att läroböckerna planerades så att de kunde utnyttjas mera i gruppundervisning. Under den här tidsperioden blev förmågan att läsa och skriva allt mer viktigare men att lära sig utantill var ännu en viktig inlärningsmetod. En av de viktigaste läroböckerna i både svenska och finska var *Boken om vårt land* (1875) skriven

av Zachris Topelius. Nationalismen, religionen och den kristnatron hade fortsättningsvis en viktig roll i läroböckerna. Efter det andra världskriget ända fram till 1970-talet ökades antalet bilder och figurer i läroböckerna och informationen som eleverna förväntades att lära sig blev alltmer bredare. Det ledde till att det blev ovanligare att kunna texter utantill och texter blev ovanligare. (Wikman 2004: 74–76.)

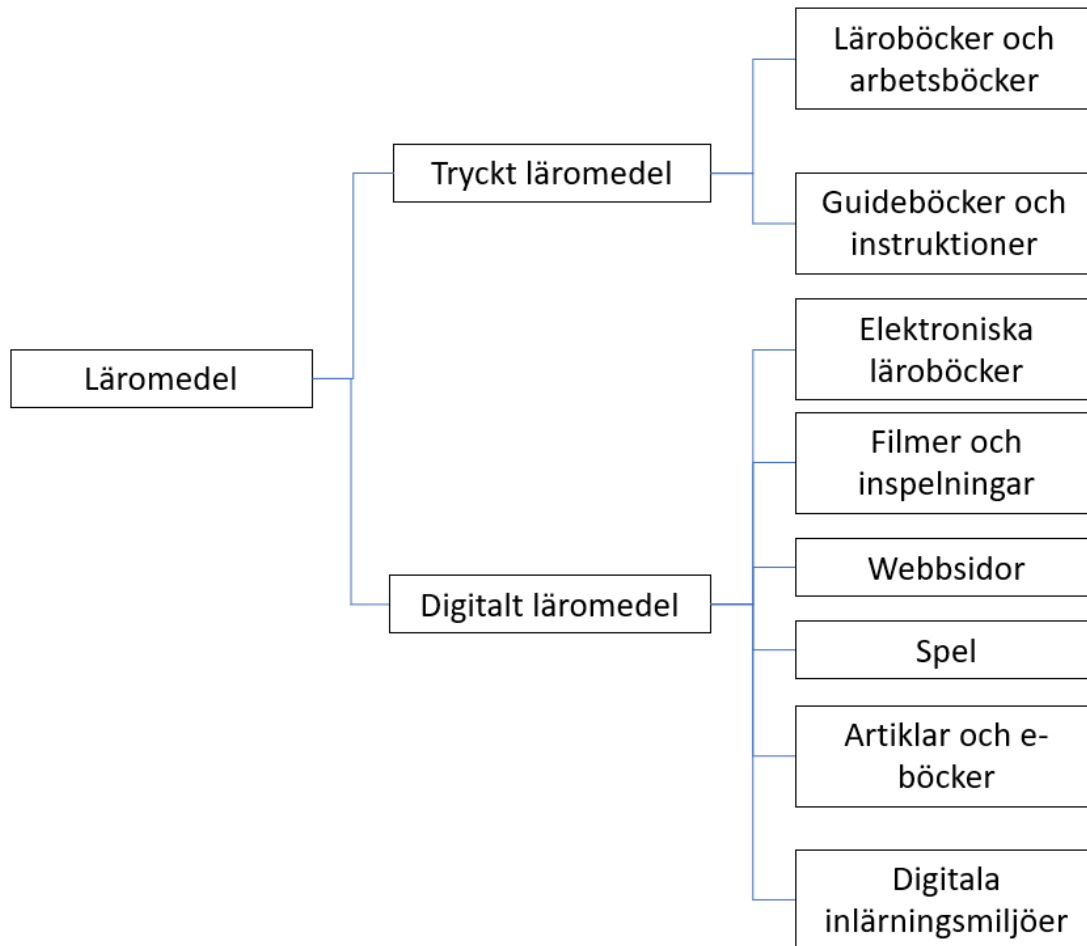
Den tredje tidsperioden började från 1980-talet och sträcker sig till idag. Den här perioden styrs av läroplansgrunder och läroböckerna är mångsidigare än tidigare. Läroböckernas texter ska inte läras utantill och fokuset i inläringen har övergått från mindre detaljer till större helheter. Undervisningen bygger också på andra läromedel än bara läroboken som till exempel på datorer, internet och olika tidningar. Informationsmängden är större än någonsin tidigare och läroböckerna har reagerat till det genom att inkludera texter med mera organisation och problemlösning. (Wikman 2004: 77–78.)

2.2 Lärobokens roll i undervisningen

Enligt Ekonoja (2012: 57–58) är läroböcker en läromaterialstyp. Läroböcker hör också till faktalitteratur där texten ska vara den bästa möjliga och innehålla forskningsbaserad information. Syftet med läroböckerna är att förmedla vetenskaplig information som kan också utnyttjas utanför skolvärlden. Vetenskaplig information borde byggas på det tidigare inlärd. En till sätt att förklara läroböcker är att läroböckerna har skapats för undervisning och inläring.

En tolkning är idag att istället för att tala endast om läroböcker ska man också ta i beaktande annat läromaterial. (Ekonoja 2012: 58) Oftast när man talar om läromaterial menar man läroböcker. Figur 1 nedan illustrerar olika läromaterial. Ekonoja (2016) har delat läromedel i två huvudkategorier: tryckta läromedel och digitala läromedel. Tryckta läromedel innehåller läroböcker, arbetsböcker, guideböcker och instruktioner. Digitala

läromedel innehåller istället elektroniska läroböcker, filmer, inspelningar, websidor, spel, artiklar e-böcker och digitala inlärningsmiljöer.



Figur 1. Olika läromedelstyper (Ekonoja 2016)

Enligt Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen och Keränen (2008: 15–17) borde undervisningen alltid byggas antingen på grunderna för läroplanen eller på den lokala läroplanen och inte på undervisningsmaterial. Undervisningskulturen i Finland har i allmänhet varit läroboksstyrd nästan till en oskiljaktig del (ibid.). Enligt en undersökning av Luukka m.fl. (2008) använde nästan alla de 324 lärare i främmande språk som deltog i undersökningen läroböcker samt nämnde att läroboken är ett av de viktigaste undervisningsmedlen. Enligt samma undersökning har digitalisering, funktionalitet och

fenomenbaserad undervisning under de senaste åren minskat på användningen av läroböcker vilket kan ses som en fördel för att läroboksstyrd undervisning orsakar mera passivitet och omotiverade elever samt lärare.

Det finns ett stort utbud av läroböcker i Finland i sådana läroämnen som majoriteten studerar, som till exempel språkämnen engelska och svenska. I de mindre studerade läroämnena finns det ett mindre utbud av läroböcker. Tergujeff (2019: 86–87) påstår att tävlingen mellan olika bokförlag och deras läroboksserier i de mest populära läroämnena leder automatiskt till bättre kvalitet i läroböckerna. I olika läroböcker i språk finns mycket tilläggsmaterial som till exempel inspelningar, lärarmaterial, färdiga prov och elektroniska material. Läroböckerna är oftast temabaserade och följer läroplanens riktlinjer och leder till att lärarens arbete är enklare och materialet är mer meningsfullt i relation till undervisningens innehåll. Det finns dock risker för till exempel en nybörjarlärare som lätt börjar blint följa en lärobok. Det är bra att komma ihåg att hur väl gjord en lärobok än är den inte perfekt (ibid.).

Nelson (2006: 23.) presenterar olika teorier om hur läroboken kan utnyttjas i undervisningen med en bakgrund i metakognitiva strategier och sociokulturella perspektiv på lärande. Enligt Nelson (ibid.) är ett mål att eleverna skapar en uppfattning av lärobokens innehåll genom olika lässtrategier och genom att koppla sina egna upplevelser till bokens innehåll samt skapa en överblick över lärobokens olika komponenter. Ett annat sätt att utnyttja läroböcker är att använda läroböckerna som encyklopedi. Det leder till att läraren ska beakta följande principer i sin planering av undervisningen:

- ”Hur ser kopplingen ut mellan kursplan och innehållet i läroboken?
- Är texten möjlig att läsa för eleverna?
- Är uppgifterna i boken relevanta för eleverna?
- Är direktiven som kommer med läroboken och eventuellt tillhörande arbetsbok tillräckligt utförliga för alla elever att arbeta enligt?” (ibid.)

Nelson (2006) menar att läroboken fungerar bäst som en komponent som ingår i en större helhet som byggs av flera läromedel. Läroboken borde instruera hur och var eleven kan utföra informationssökning. Läroboken ska också ge olika synvinklar till hur ämnet kan betraktas. Att basera undervisningen endast på en lärobok har dock sina nackdelar. En nackdel är att eleverna erbjuds endast skaparens synvinkel om temat som kan leda till att synvinkeln kring temat blir alltför mager. Om undervisningen baserar endast på en lärobok får eleverna inte heller utveckla sitt kritiska tänkande, öva på sina kunskaper att hitta information och därmed dra sina egna faktabaserade slutsatser. (ibid.)

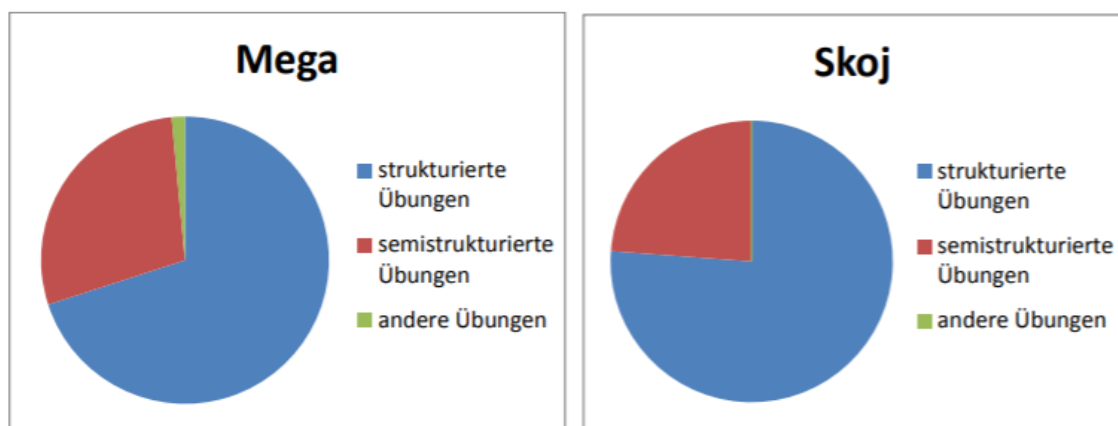
2.3 Läroboksforskning

Läroboksanalyser som rapporterats i avhandlingar har visat brister i fråga om muntliga övningar. Analyserna har också visat att det kan finnas stora skillnader mellan olika läroboksserier och bokförlag med tanke på vad som övas, hur mycket det övas och vilka aspekter av muntlig kommunikation som framkommer i övningarna. Till exempel Leskinen (2015) har i sin avhandling pro gradu som jämför läroböcker i svenska på gymnasienivå till sina motsvarigheter i tyskan funnit att fast läroböckerna planeras inom vissa ramar så finns det ännu stora skillnader mellan läroböckerna. Enligt Leskinen (2015) undersökning har svenska läroboksserien mera traditionella övningar, det vill säga lyssna och repetera -typens övningar jämfört med läroboksserien i tyska som övade muntlig kommunikation med mera variation. En avhandling pro gradu av Salenius (2011) som visade vidare att läroböcker i svenska är mer ensidiga i fråga om övningar som övar uttal än läroböcker i engelska i och med att läroböckerna i svenska utelämnar bland annat prosodin i övningarna.

Syftet med Leskinens (2015) avhandling pro gradu var att ta reda på hur bra läroserierna *Mega* (tyska) och *Skøj* (svenska) uppfyller A2- lärokursens krav i läroplansgrunderna och nivåskalorna i den Gemensamma europeiska referensramens för språk. Leskinens undersökning dock visade att läroboksserien *Mega* hade större variation och

mångsidighet med övningar jämfört med läroboksserien Skoj. Leskinen (2015) har både Skoj 1 och Skoj 2 med i sin undersökning precis som jag har i min undersökning. Leskinen hade räknat det totala antalet övningar i Skoj 1 vara 424 varav 146 är muntliga övningar. I Skoj 2 är det totala antalet alla övningar 443 varav 106 är muntliga övningar. Både Leskinen och jag har fått liknande resultat av antalet muntliga övningar i de två övningsböckerna dock så att det enligt mig finns en muntlig övning mera i Skoj 1 än vad Leskinen funnit.

I sitt resultat har Leskinen räknat ihop övningarna i Skoj 1 och Skoj 2 och jämfört övningarna på detta sätt med Mega-seriens övningar. Resultaten illustreras i figur 2 nedan. Termen *strukturierte Übungen* motsvarar strukturerade övningar, *semistrukturierte Übungen* motsvarar semistrukturerade övningar och *andere Übungen* motsvarar andra övningar i min undersökning.



Figur 2. Muntliga övningarna i Mega och Skoj -läroboksserier enligt Leskinen (2015: 98.)

Som figur 2 visar har Leskinen (2015: 98) fått som resultat att 76 % av alla muntliga övningar som finns i Skoj 1 och Skoj 2 hör till strukturerade övningar, ungefär 22 % hör till semistrukturerade övningar och under 1% hör till andra övningar. Mega-serien har

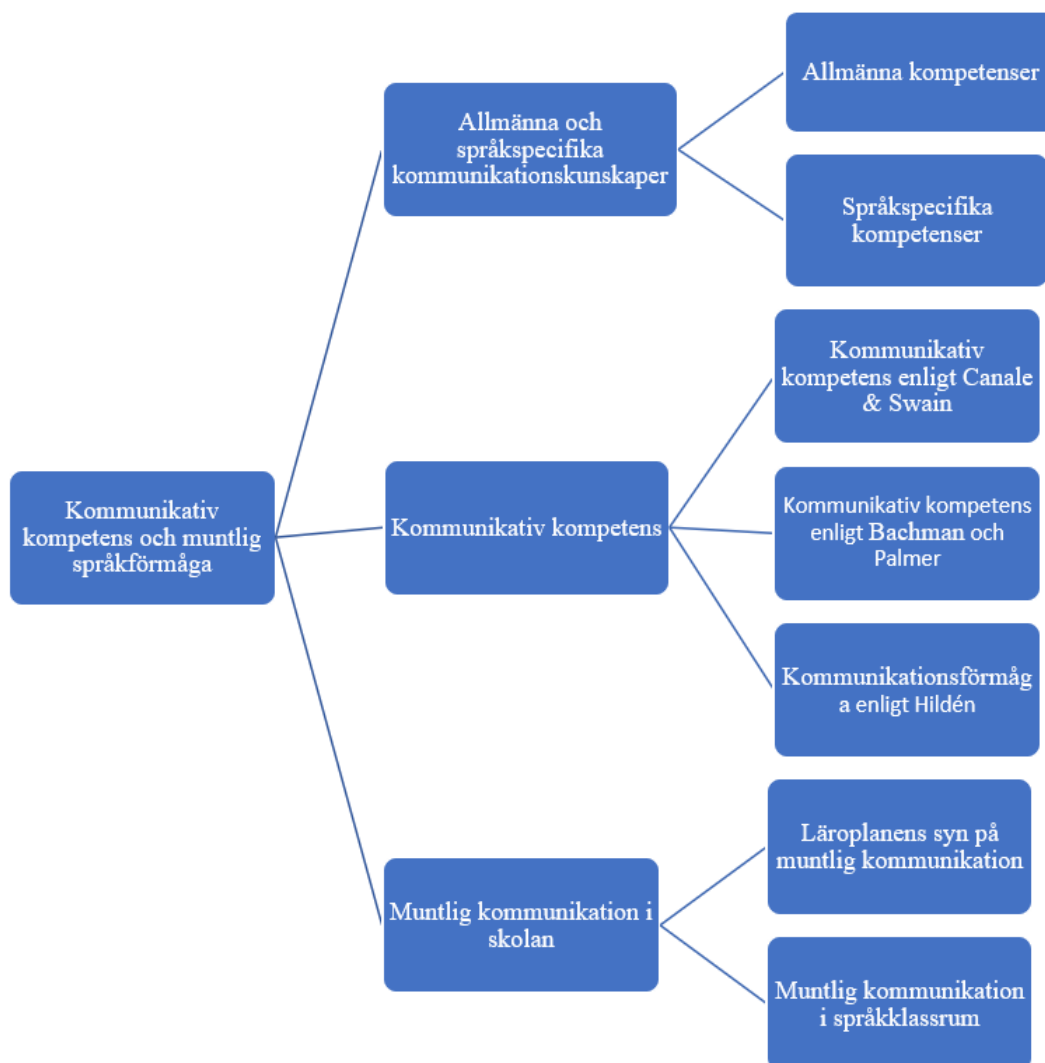
istället ett mindre procentantal övningar i strukturerade övningar, mera övningar i semistrukturerade övningar (dock under en tredjedel av alla muntliga övningar) och mera övningar som kan placeras i kategorin andra övningar (under 5 %).

Syftet med Salenius (2011) avhandling pro gradu är att ta reda på hur prosodi och aksentvariationer syns i gymnasiets lärobokserier i engelska och svenska. Resultatet visade att det finns en stor variation i hur prosodi och aksentvariationer behandlas, och därmed anser Salenius att läroböckerna ger endast nöjaktiga färdigheter åt studerande i dessa delområden. Enligt Tergujeff (2019: 87) har det visat sig att om undervisningen baserar sig helt på läroböcker utelämnas övandet av en del av aspekter av muntlig språk färdighet eller att vissa aspekter av muntlig färdighet får endast liten uppmärksamhet. Många läroböcker följer samma riktlinjer där de muntliga uppgifterna baserar sig på dialoger från texter som kan lyssnas på ett band. Textbiten följs av uppgifter som har samma tema och innehåll som textstycken i läroboken. Den här stilen är bekant och trygg för läraren men blir repetitiv (ibid.).

Kunnari och Taali (2013) har undersökt i sin avhandling pro gradu muntliga övningar i läroböcker i engelska i årskurserna 3–6. De läroboksserier som ingår i undersökningen är *All Stars*, *Let's Go!*, *Wow!* och *Yippee!*. Undersökningen visade att under en tredjedel av alla övningar i läroböcker i engelska är muntliga övningar. Kunnari och Taali (2013: 2) har delat in de muntliga övningarna i två kategorier: mekaniska övningar (till exempel repetition) och kommunikativa övningar (till exempel diskussioner i par). Studien visade att majoriteten av alla muntliga övningar i årskurserna 3–6 handlar om repetition av ord eller meningar och diskussioner i par. Vidare fanns det att läroböckerna i engelska i årskurserna 3–4 innehåller mera mekaniska övningar än kommunikativa övningar även om skillnaden är inte särskilt stor. I årskurserna 5–6 ökade procentandelen för kommunikativa övningar mera än procentantalet för mekaniska övningar.

3 KOMMUNIKATIV KOMPETENS OCH MUNTLLIG SPRÅKFÖRMÅGA

I detta kapitel presenteras olika teorier om språkundervisning och muntlig kommunikation i skolan. Detta illustreras i figur 3 nedan.



Figur 3. De viktigaste begreppen i kapitel 3

Avsnitt 3.1 handlar om allmänna och språkspecifika kommunikationskunskaper och i avsnitt 3.2 presenteras läroplanens syn på muntlig kommunikation. Avsnitt 3.3 presenterar muntlig kommunikation i klassrummet. I avsnitt 3.4 presenteras den Gemensamma europeiska referensramen för språk speciellt med fokus på kompetenser. Avsnitt 3.5 innehåller utbildningsstyrelsens nivåskala för språkkunskaper. I avsnittet 3.6 och 3.7 presenteras tolkningar av kommunikativ kompetens.

3.1 Allmänna och språkspecifika kommunikationskunskaper

Enligt Hildén (2000: 169–170) skiljer tal på ett främmande språket från tal på modersmålet i att den som talar på ett främmande språket är förmedlare i två talsystem och två kulturer och språkformen är inte en basresurs som modersmålet är. Att kommunicera på ett främmande språk kräver allmänna och språkspecifika kommunikationskunskaper (ibid.). I en kommunikationssituation använder språkbrukare både medvetet och omedvetet inlärd språkkunskaper där kan skiljas två olika kategorier: allmänna och språkliga kompetenser.

Allmänna kompetenser handlar om en helhet som byggs upp av vetande, kunskaper och egenskaper som möjliggör att individen kan fungera i samhället. Tillsammans formar de allmänna kompetenserna basen för inläringen. De allmänna kompetenserna är deklarativ sakkunskap, existentialisk kompetens och inlärningsförmåga. Det finns tre typer av deklarativ sakkunskap: allmän kännedom om omvärlden, sociokulturell kännedom om språkgemenskapers livsstil och interkulturell kännedom om skillnader mellan olika språkgemenskaper. Deklarativ sakkunskap har med konkreta och fenomenbaserade information och abstrakta begrepp att göra. (Hildén 2000: 170.) Med allmän kännedom menar Hildén kännedomen om omvärlden. Sociokulturell kännedom om språkgemenskapens livsstil, det vill säga hurdana till exempel vanor finns i språkgemenskapen. Interkulturell baserar sig på kännedomen om andra kulturer.

Inlärningsförmåga byggs upp från delkomponenterna som språk- och kommunikationskännedom, allmän fonetisk kännedom och -kunskap, studiefärdighet och heuristisk kunskap. Språk- och kommunikationskännedom sätter fokus på språket och språkbruket samt hur språket uppbyggs. Den hjälper till att fästa ny information om språket och sammankoppla den till språkets uppbyggnad. Allmän fonetisk kännedom och -kunskap utvecklar en att ta emot och producera språk. Hit tillhör till exempel nya ljud och prosodi i det nya språket. Heuristisk kunskap bygger på förmåga att möta nya situationer och ta i bruk andra kompetenser i inlärningssituationer genom att analysera och förstå observationers betydelse och återkalla den tidigare inlärd. (Hildén 2000: 170–171.)

3.2 Kommunikativ kompetens

En modersmålstalare vet oftast hur man förväntas tala och bete sig i olika situationer. Samma situation kan vara svårare för andraspråkstalare eftersom det är inte enbart orden och strukturen som är betydelsebärande i en kommunikationssituation. Det är kroppsspråk, mimik och gester samt taltempo, betoning och pauser som kan ge den avgörande informationen hur situationen ska tolkas. Mönstret för kommunikation skiljer sig mellan olika kulturer och språkgemenskaper. Vi vet hur vi ska bete oss i en viss situation i vårt samhälle men förväntningarna i ett annat samhälle kan vara annorlunda. En fulländad kommunikativ kompetens kräver åtminstone kunskaper om språkssystemets uppbyggnad, kunskaper om interaktionen i sig och kunskap om kulturer samt det omgivande samhället. (Blomström & Persson 2014: 63–64.) Det finns flera olika teorier om kommunikativ kompetens.

Kommunikativ kompetens innehåller två olika delar: kommunikation och kompetens. Ordet kommunikation omfattar tre delar; kommunikativ form, kommunikativ användning

och kommunikativt innehåll. Den kommunikativa formen innehåller de verktyg som används för att uttrycka sig antingen verbalt eller non-verbalt. Naturliga reaktioner, det vill säga signaler och reflexer anses vara en av de enklaste nivåer för kommunikation. Den kommunikativa användningen innebär det hur man kan utnyttja sin förmåga, det vill säga kommunikationen i olika situationer. Det kommunikativa innehållet är budskapet som överförs och baserar sig på individens upplevelser, känslor och erfarenheter. Ordet kompetens har istället tagits från det latinska ordet "competere" som kan översättas att motsvara uttryck "att vara tillräcklig". Kompetens i sig har många olika förklaringar som till exempel att äga erforderlig duglighet eller nöjaktig förmåga eller skicklighet. (Brodin 2008: 26–27, 29–30.)

3.2.1 Kommunikativ kompetens enligt Canale och Swain

En av de mest använda teorierna om kommunikativ kompetens har utvecklats av Canale och Swain (1980) (Brodin 2005: 32). Canale och Swain delar den kommunikativa kompetensen i tre olika delkompetenser: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens som också innefattar diskurskompetens samt strategisk kompetens. Det finns olika räknesätt för antalet delkompetenser; vissa räknar att det finns tre kategorier och vissa att det finns fyra så att diskurskompetensen är den fjärde. Canale och Swains teori om kommunikativ kompetens har påverkats av en amerikansk lingvist och antropologisk Dell Hymes (1927–2009). I bild 1 illustreras att kommunikativ kompetens enligt Canale och Swain bildas av fyra delkomponenter som är grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens och strategisk kompetens.



Bild 1. Kommunikativ kompetens

Grammatisk kompetens anses innehålla lexikala egenskaper och regler i morfologi, syntax, ordbildning, ordföljd och fonologi. Alla av de ovanstående delarna kan anses vara lika viktiga och därför kan man inte lyfta någon enstaka del ovanför den andra i utvärdering av grammatisk kompetens. Grammatisk kompetens spelar en viktig roll i hur andraspråksinlärare kan kommunicera grammatisk korrekt med andra. För att skilja skriftlig och muntlig produktion anses fonologiska kunskaper vara viktiga eftersom de används speciellt i muntlig kommunikation. (Tergujeff & Kautonen 2019: 13)

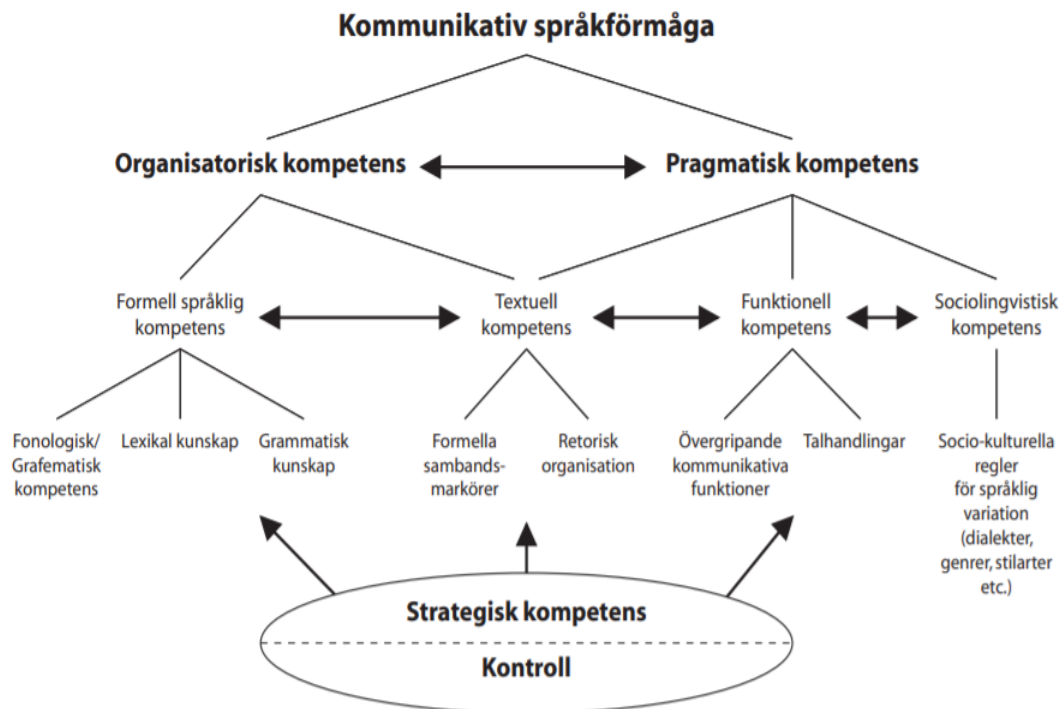
Sociolingvistisk kompetens styrs av två regler. Dessa är sociokulturella regler och diskursregler. Medvetenheten om de här två reglerna hjälper till att tolka sociala situationer speciellt när det finns otydliga kommunikationssituationer med tanke på tal och talarens syfte (Canale & Swain 1980: 30). Det vill säga att ju bättre sociolingvistisk kompetens man har desto bättre kan man anpassa även sitt eget språk i situation. (Tergujeff & Kautonen 2019: 13) Vissa sociokulturella kontexter kräver viss beteende hos en individ och reglerna kan variera på många olika sätt beroende på till exempel vem som deltar i kommunikationssituationen, vad deras roller är, i vilken omgivning kommunikationen sker och vilka normer som finns i kommunikationssituationen. Till exempel talar man på ett annat sätt med sin bästa vän och en myndighetsperson.

Diskurs betyder enligt Nationalencyklopedin (2019) samtal och dryftning i dagligt tal. I vetenskapligt sammanhang kan ordet betyda en helhet av ett enhetligt uttryckt, utsagor och begrepp. Canale och Swain (1983: 9) beskriver diskurskompetens som en kunskap hos en individ att forma helheter av texter och förstå samband mellan olika större och mindre delar av texter. Det vill säga att diskurskompetens handlar om att hantera målspråkets strukturer.

Strategisk kompetens innefattar både verbala och non-verbala kommunikationsstrategier som kan användas vid brister i språkkunskaper i kommunikationssituationer för att kompensera bristerna i kommunikation. Det finns två huvudtyper av kommunikationsstrategier. Den första huvudtypen syftar till grammatiska kunskaper som man inte kan eller kommer ihåg i kommunikationssituationen. Den andra huvudtypen har med sociolingvistisk kompetens att göra till exempel hur man talar med obekanta människor när man inte vet deras sociala status. Det påstås även att man skapar de här sociala färdigheter i äkta och meningsfulla situationer utanför klassrummet. (Canale & Swain 1980: 30–31.)

3.2.2 Kommunikativ kompetens enligt Bachman och Palmer

En annan teori av kommunikativ kompetens har utvecklats av Bachman och Palmer (1996). De har delat in kommunikativ kompetensen i två huvudgrupper: organisatorisk kompetens och pragmatisk kompetens. Den första huvudgruppen organisatorisk kompetens betyder att man producerar lämpliga texter både i tal och skrift. Organisatorisk kompetens delas ännu i delkompetenserna formell språklig kompetens och textuell kompetens som innehåller följande kunskaper: kunnande av grammatik, lexikon och språkets ljudsystem. Den andra huvudkompetensen pragmatisk kompetens innebär att man kan anpassa sin språkanvändning till olika sammanhang och samtalspartner. Bachman och Palmers (1996) teori om kommunikativ kompetens illustreras i figur 4 nedan. (Eklund Heinonen: 47–48.)



Figur 4. Teori av kommunikativ kompetens enligt Bachman och Palmer (Eklund Heinonen 2009: 48)

3.2.3 Kommunikationsförmåga enligt Hildén

Kommunikativ språkkompetens består av språklig kompetens, sociolingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens. Språklig kompetens är lexikal (ord och fraser), grammatisk, semantisk (språklig betydelse och teckensystems innebörd) och fonologisk kompetens. (Hildén 2000: 171.) Bild 2 illustrerar att muntlig språkförmåga är en del av språkbrukarens kommunikationskompetens. Alla kommunikativa språkfunktioner som producera, ta emot och förmedla tal hör till talkommunikation. Talkommunikationen sker oftast i sådan interaktion mellan talare och lyssnare där de är samtidigt i kontakt med varandra. Det finns tre olika delområden som hör till talkommunikation:

1. **Språkliga kunskaper** visar sig genom att talaren väljer en grammatiskt och fonetiskt rätt form
2. **Funktionella kunskaper** betyder att talaren kan tillämpa samt producera en enhetlig helhet i sitt tal
3. **Strategiska kunskaper** används för att planera och styra både kommunikationssituationen och sina egna språkkunskaper för att nå sitt mål (Hildén 2000: 172.)



Bild 2. Kommunikationsförmåga (Hildén 2000: 174)

3.3 Muntlig kommunikation i skolan

Varför ska man ha muntlig kommunikation i ett språkklassrum? Palmér (2019: 10–11) ger tre orsaker för lärare att fördjupa sig i klassrummets muntliga kommunikation. Den första orsaken är att det muntliga språket utgör grunden för utveckling av andra språkliga färdigheter. Utvecklingen av förstaspråket börjar med talspråket och med hjälp av det utvecklas både läsandet och skrivandet. Den andra orsaken är kunskapsutvecklingen i olika läroämnen det vill säga man använder muntlig kommunikation för att till exempel förmedla information, utveckla kunskap, förklara komplexa processer, tolka omvärlden och kritiskt analysera kunskapen. Den tredje orsaken är demokratin i klassrummet. De demokratiska principerna innefattar att alla elever har möjligheter att bli hörda, vara delaktiga i olika övningar och visa ansvar. Dessutom kan den muntliga förmågan användas också utanför skolvärlden (ibid.).

Lärlarledda helklassamtal är en av de vanligaste typerna av muntlig kommunikation i ett klassrum och den förekommer oftast dagligen i de flesta skolämnena och klasser. Syftet kan dock variera. Ett syfte är till exempel att ge instruktioner till eleverna eller en granskning av det grundläggande kunnandet inom ett temaområde. Lärlarledda helklassamtal kan också ha ett socialt syfte där läraren tar kontakt med eleverna och diskutera till exempel om hur elevernas dag har gått. Jämfört med instruerande helklassamtal blir kommunikationen mera en dialog än monolog i lärlarledda helklassamtal. Lärlarledda helklassamtal med ett socialt syfte hjälper till att bygga en bra relation mellan eleverna och läraren. Ömsesidigt förtroende ger bättre förutsättningar att lösa problem när sådana uppkommer. Det andra syftet är att bearbeta kunskap som innefattar till exempel uppföljning av olika uppgifter som eleverna har sysslat med antingen enskilt, i mindre grupper eller på något annat sätt. (Palmér 2019: 27).

Lärlarledda helklassamtal ger möjligheter för läraren att aktivera elever och på samma gång behålla kontrollen. Ur språkutvecklingssynvinkel består elevernas output oftast av svar med korta meningar på lärarens frågor. Detta innebär att det traditionella helklassamtalet begränsar möjligheter för språk utveckling och uttryckande av tankar. Den här stilen passar bra för en gemensam genomgång där ett ämnesområde introduceras eller för läxförhör. I dialogiska helklassamtal ökar elevernas talutrymme och inflytande över samtalet. Diskussionen inleds med autentiska frågor som inte har ett givet svar. Lärarens respons till svaret ger också en positiv värdering (elevers svar tas på allvar och de har värde) genom preciserande frågor som utvecklar resonemanget. En kommunikationsform som framkommer i klassrummet är förberedda tal som formar en egen kategori men har mycket med helklassamtal att göra. Skillnaden mellan förberedda tal och helklassamtal är längden av elevrepliker. Förberedda tal är längre och mer genomarbetade än repliker i helklassamtal. De förberedda talen ger läraren annorlunda möjligheter för bedömning av elevernas kunskaper än helklassamtal (Palmér 2019: 29–30, 79).

En annan typ av klassrums kommunikation är smågruppssamtal som ger möjligheter till gemensamt tänkande kring ett tema. Smågruppssamtalen ger goda möjligheter till att utveckla elevernas samarbetsförmåga både språkligt och socialt. En typ av smågruppssamtal är utforskande samtal där eleverna tänker högt och formulerar hypoteser och övertänker sig. Motsatsen till det utforskande samtalet är redigerat språk som används oftast i skolan när läraren mäter elevernas kunskaper i ett visst område. Språket blir då oftast som ett förberett tal eller på förhand formulerade svar utan desto avancerade reflektioner. En till typ av smågruppssamtal är kontextberoende samtal som är vanligen bundna till en fysiskt påtaglig aktivitet som till exempel en laboration. I kontextberoende samtal är språket i bakgrunden och själva aktiviteten är i fokus (Palmér 2019: 52–53).

Enligt Hildén (2000: 175.) är målet för muntliga övningar i ett språkämnne att utveckla de muntliga färdigheterna med tanke på hur flytande talet är, hur språkbruket passar in i

talsituationen samt hur grammatiskt korrekt språket är och hur mångsidigt språk som används. Syftet för språkundervisningen är att ge färdigheter för elever att klara sig med ett annat språk än modersmålet i olika kommunikationssituationer utanför skolan. Hildén (ibid.) anser att man borde i undervisningen börja med att sätta tyngdpunkten på språkets form och först efter det på dess betydelse.

Enligt Abrahamsson (2009: 188) det finns många olika klassrumstyper med tanke på hur språkinläringen och -undervisningen sker: främmandespråksklassrum och andraspråksklassrum. Undervisningen i främmandespråksklassrum sker i något språk som inte talas i skolans närmiljö. I Finland handlar de då mest till exempel om engelsk- och tyskundervisningen. I andraspråksklassrum undervisas ett språk som kan mötas i närmiljön. I Finland är till exempel klassrummen med svenskundervisning andraspråksklassrum i och med att svenska är Finlands officiellt språk. De här två första är mera vanliga i skolundervisningen än den sista, språkbadsprogram som kan också anses ingå till andraspråksklassrum. I språkbadsklassrum sker undervisningen med ett andraspråk, till exempel i Finland på svenska eller i Kanada på franska (ibid.).

3.3.1 Läroplanens syn på muntlig kommunikation

Enligt Tergujeff och Kautonen (2019: 13–14.) har man inte definierat begreppet muntlig kommunikation särskilt noggrant i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. I läroplanstexterna för det andra inhemska språket och de främmande språken nämns till exempel interaktion med andra människor, och förmåga att tolka och producera texter. Ordet ”text” används i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 i sammanband med multilitteracitet och skriftliga och muntliga texter som inte ses som skilda kunskaper. En av de kompetenser som läroplanen nämnder i samband med muntliga texter är flytande och målspråkligt uttal. För att mäta kunskaper används den kunskapsnivå för växande språkkunskap som grundar sig till den Gemensamma europeiska referensramen för språk (ibid.).

I årskurserna 1–2 i det andra inhemska språket svenska är en av läroämnets uppdrag att främja eleverna att använda och utveckla sina kommunikativa färdigheter samt använda språket i autentiska språkmiljöer. Som mål för undervisningen i A-lärokursen svenska i årskurs 1–2 är att eleverna får utveckla sitt språk genom att sjunga, leka, spela och röra på sig. (Utbildningsstyrelsen 2014: 126) Jag förväntar mig att detta syns i de läroböcker som jag analyserar.

Kommunikativ kompetens syns i samband med kulturell kompetens i de mångsidiga kompetenserna i årskurserna 1–2 och 3–6. Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 100) ska eleverna ha möjligheter att uttrycka på flera olika sätt som till exempel genom lek, äventyr, drama, berättande och musik. I årskurserna 3–6 ska undervisningen sporra eleverna att utveckla sig som språkanvändare som kan uttala sig på ett mångsidigt sätt med både på sitt modersmål och på andra språk. Interaktion och samarbete stor i fokus samt att få en chans att träna sina sociala färdigheter. (Utbildningsstyrelsen 2014: 156.)

3.3.2 Muntlig kommunikation i språkklassrum

Människan lär sig sitt modersmål genom att först lyssna på språket i sin omgivning och sedan tala det. Skriftspråket kommer i ett senare skede. I språkundervisningen introduceras de två olika kommunikationssätten oftast andra vägen. Huvudvikten i språkundervisningen är oftast på den skriftliga delen eftersom man också mäter språkkunskaper oftast endast med skriftliga prov. Grammatiken, ordförrådet och den skriftliga produktionen kommer oftast före den muntlig kommunikationen i språkundervisningen. Det är tidsbrist i språkundervisningen och det är svårt att arrangera muntliga prov och lärarna har inte tillräcklig bra färdigheter att mäta de muntliga kunskaperna vilket leder till att de muntliga kunskaperna lämnas i bakgrunden. (Tergujeff & Kautonen 2019: 12–13.)

4 MUNTliga ÖVNINGSTYPER I LÄROBÖCKERNA I A1- OCH A2-SVENSKA

I detta kapitel presenteras de muntliga övningstyperna i SanomaPros läroböckerna i A1- och A2-svenska. Kapitlet är indelat i fyra avsnitt: analyskategorier (4.1), strukturerade övningar (4.2), semistrukturerade övningar (4.3) och andra övningar (4.4).

4.1 Analyskategorier

I min studie ligger fokusen på muntliga övningar i läroböcker i A-svenska. En muntlig övning är i den här studien en övning som görs muntligt och på svenska. Jag har lämnat ut de muntliga övningar där finskan är det huvudsakliga språket samt övningar som inte har med muntlig produktion att göra. Som exempel kan en muntlig övning i min studie vara en upprepningsövning, ett drama, ett spel eller en sång.

Jag följer en modell som har skapats av Heikkinen (2002) i hennes avhandling pro gradu men med justeringar. Heikkinen har baserat sin modell på Hildéns (2000) undersökning av främmandespråksinlärning där fokusen ligger på de muntliga kunskaperna. Samma modell med egna justeringar har också använts av Leskinen (2015) i hennes avhandling pro gradu.

Heikkinen (2002) har delat in de muntliga övningarna i tre kategorier: strukturerade övningar, semistrukturerade övningar och andra övningar. Alla kategorier har delats vidare in i underkategorier. I tabell 2 nedan presenteras underkategorierna i min undersökning.

Tabell 2. Kategorisering av de muntliga övningstyperna enligt Heikkinen (2002).

Strukturerade övningar	Semistrukturerade övningar	Andra övningar
Mekaniska övningar	Intervjuer	Drama
Översättningar	Dialoger	
Spel och sånger	Diskussioner	
A- och B- diskussioner	Berättande med hjälp av bilder	
Berättande med hjälp av tips	Bildande av meningar	

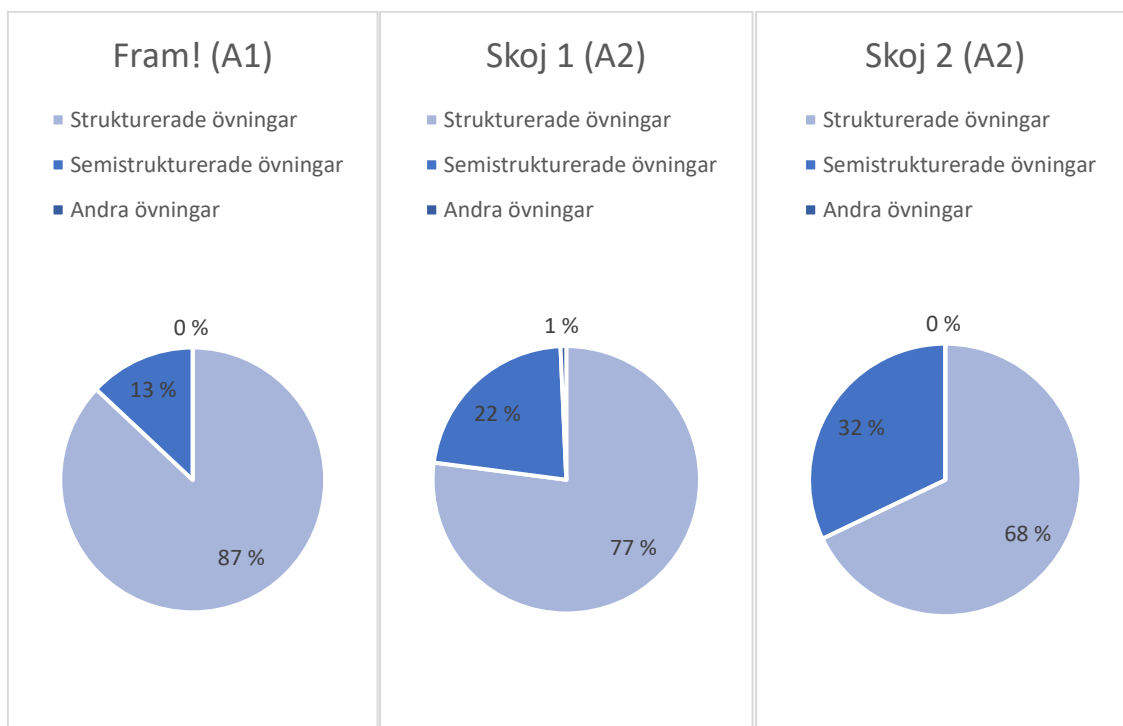
Analyskategorin strukturerade övningar diskuteras med hjälp av en kategorisering: i mekaniska övningar, översättningar, spel och sånger, A- och B- diskussioner och berättande med hjälp av tips. De semistrukturerade övningarna är indelade i följande kategorier: intervjuer, dialoger, diskussioner, berättande med hjälp av bilder och bildande av meningar. I kategorin andra övningar redogörs för dramaövningar.

I tabell 3 presenteras en översikt över övningstyper och deras antal i min studie. I tabellen framkommer hur många muntliga övningar det finns totalt per lärobok samt hur stor procentandel varje övningskategori utgör av det totala antalet muntliga övningar. Jag har använt förkortningar av läroböckernas och -materialens namns samt skrivit lärokursen i parentes. Förkortningen *Fram!* (A1) representerar läroboken *Fram!* (2018), förkortningen *Skoj 1* (A2) representerar läroboken *Skoj 1 Övningar* (2018) och *Skoj 2* (A2) representerar läroboken *Skoj 2 Övningar* (2019).

Tabell 3. Muntliga övningstyper i undersökningsmaterialet

Bokserie → ↓Övningstyp	Fram! (A1)	Skoj 1 (A2)	Skoj 2 (A2)
Muntliga övningar sammanlagd	77	147	106
Strukturerade övningar	87 % (67)	77,6 % (114)	67,9 % (72)
Mekaniska övningar	44,2 % (34)	46,9 % (69)	42,5 % (45)
Översättningar	-	2 % (3)	8,5 % (9)
Spel och sånger	37,7 % (29)	16,3 % (24)	3,8 % (4)
A- och B- diskussioner	2,6 % (2)	11,6 % (17)	1,9 % (2)
Berättande med hjälp av tips	2,6 % (2)	0,7 % (1)	11,3 % (12)
Semistrukturerade övningar	13 % (10)	22,4 % (33)	32,1 % (34)
Intervjuer	11,7 % (9)	17,7 % (26)	11,3 % (12)
Dialoger	-	-	7,5 % (8)
Diskussioner	1,3 % (1)	0,7 % (1)	2,8 % (3)
Berättande med hjälp av bilder	-	1,4 % (2)	4,7 % (5)
Bildande av meningar	-	2,7 % (4)	5,7 % (6)
Andra övningar	-	0,7 % (1)	-

I figur 5 nedan illustreras resultat för de muntliga övningstyperna i undersökningsmaterialet. Det som är märkbart att det finns ett större variation i övningarna i A2-lärokursens övningsböcker jämfört med A1-lärokursen med tanke på hur många kategorier är representerade. Det kan ha med att semistrukturerade övningar kräver mera språkliga kunskaper än strukturerade. Det som är gemensamt för alla övningsböcker är att strukturerade övningar är i majoriteten.



Figur 5. Muntliga övningstyper i undersökningsmaterialet

Det som är märkbart är att det finns större variation i övningarna i A2-lärokursens övningsböcker jämfört med A1-lärokursen med tanke på hur många kategorier som är representerade. Det kan bero på det att semistrukturerade övningar kräver mera språkliga kunskaper än de strukturerade övningarna. Det som är gemensamt för alla övningsböcker är att strukturerade övningar är i majoriteten. Det minskade procentantal kan vara en bevisning att läroböckernas fokus ändras från att öva färdiga fraser och ord till mera krävande övningstyper som kräver egen språklig produktion. Det kan dock vara en bevisning att elevernas språkliga kunskaper har utvecklats till den nivån att man kan förvänta eleverna att klara sig från mera krävande övningar.

4.2 Strukturerade övningar

De strukturerade övningarna har tydliga instruktioner och ger mindre utrymme för egen kreativitet. Övningarna handlar oftast om att upprepa vad man har hört eller läst, sjunga med eller att. Egen kreativitet i talproduktion ligger oftast i bakgrunden och uttal samt ordinlärning står i fokus. De strukturerade övningarna består av fem underkategorier: mekaniska övningar, översättningar, spel och sånger, A- och B- diskussioner och berättande med hjälp av tips. Tabell 4 nedan illustrerar fördelningen av de strukturerade övningarna i undersökningsmaterialet.

Tabell 4. Strukturerade övningstyper i undersökningsmaterialet

Bokserie → ↓ Övningstyp	Fram! (A1)	Skoj 1 (A2)	Skoj 2 (A2)
Strukturerade övningar	67	114	72
Mekaniska övningar	50,7 % (34)	60,5 % (69)	62,5 % (45)
Översättningar	-	1,7 % (2)	12,5 % (9)
Spel och sånger	43,3 % (29)	21,1 % (24)	5,6 % (4)
A- och B- diskussioner	3 % (2)	14,9 % (17)	2,8 % (2)
Berättande med hjälp av tips	3 % (2)	0,9 % (1)	16,7 % (12)

A1- lärokursens bok *Fram!* har majoriteten det vill säga 87 % av alla muntliga övningar i den här kategorin. A2- lärokursens bok *Skoj 1 Övningar* har 77,6 % av alla muntliga övningar i den här kategorin. A2- lärokursens bok *Skoj 2 Övningar* har 67,9 % av alla muntliga övningar i den här kategorin.

4.2.1 Mekaniska övningar

De mekaniska övningarna består av övningar av typen ”Lyssna och upprepa” (fi. *Kuuntele ja toista*) samt av övningar där man övar uttal. Övningarna görs oftast med par eller i hela gruppen. De mekaniska övningar utgör den största underkategorin i *Fram! (A1)*, det vill säga 87 % av alla muntliga övningar hör till mekaniska övningar. Det kan vara att antalet mekaniska övningar är högt i A1-läro kursen på grund av nybörjarelevers bristfälliga kunskaper i svenska till exempel i fråga om ordförråd. Den här kategorins övningar ingår till exempel i Canale och Swains (1980) grammatisk kompetens speciellt med tanke på fonologi.

I boken *Fram! (A1)* (2018) började vart och ett nytt avsnitt med en lyssna och upprepa-övning som man ser i bild 3 nedan. De här övningarna innehåller de centrala begrepp som behövs i de senare övningarna. Bild 4 illustrerar en övning där man övar uttalet av /sj/-ljud. De här två övningstyper är de vanligaste och framkommer i varje avsnitt i läroboken *Fram! (A1)* (2018). Totalt 44,2 % av alla muntliga övningar i läroboken *Fram! (A1)* hör till den här kategorin. Mekaniska övningar utgör 50,7% av alla strukturerade övningar i läroboken *Fram! (A1)*.



Bild 3. En Lyssna och upprepa –övning i boken Fram! (A1) (2018: 30)

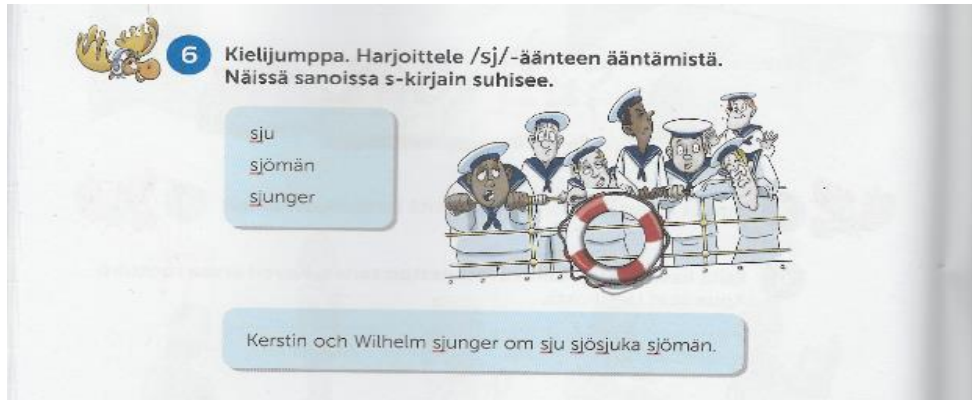


Bild 4. Uttalsövning i boken Fram! (A1) (2018: 32)

I boken Skoj 1 (A2) är 46,9 % av alla muntliga övningar mekaniska övningar och är med en ganska stor marginal den största övningstypen. I *Skoj 1* (A2) (2018) som i *Fram!* (A1) börjar alla avsnitt med en lyssna och upprepa- övning. Övningstypen illustreras i bild 5 nedan.

2 Kuuntele ja toista.

God morgon. [gu mɔrɔn]	Hyvää huomenta.
Hej då.	Hei sitten.
Hej!	Hei!
välkommen [ve:lkommen]	tervetuloa
till slottet	linnaan
Här, var så god. [här] [gu:d]	Tässä, ole hyvä.
Tack.	Kiitos.
Ha en bra dag.	Mukavaa päivää.
Hejsan.	Hei.
Vad heter du?	Mikä sinun nimesi on?
Jag heter...	Minun nimeni on...
Och du?	Entä sinä?
Vi ses. [vi se:s]	Nähdään.

1

Lyssna på

Bild 5. En Lyssna och upprepa-övning i boken Skoj 1 (A2) (2018: 31)

Som i *Fram!* (A1) finns de centrala begreppen för senare övningar listade i denna övning. *Skoj 1* har speciellt i den första tredjedelen av arbetsboken också likadana uttalsövningar som i *Fram!* (A1). Antalet uttalsanvisningar för ord var dock högre i *Skoj 1* (A2) jämfört med *Fram!* (A1). Bild 6 nedan illustrerar ett par exemplen av hur ord ska uttalas och listan fortsatt efter de två exemplen.

Äännän oikein

[ä] [e]

ett päron ett häfte

Bild 6. Uttalsövning i boken *Skoj 1 (A2)* (2018: 57)

Skoj 2 (A2) har 42,5 % av muntliga övningar i kategorin mekaniska övningar. Precis som i *Fram! (A1)* och *Skoj 1 (A2)* utgör de mekaniska övningar den största övningstypen i läroboken. De mekaniska övningarna i *Skoj 2 (A2)* är följer samma principer som *Skoj 1 (A2)* alltså varje avsnitt börjar med de centrala begrepp som ska Lyssnas och upprepas. Det är dock märkbart att i *Skoj 2 (A2)* har tagits mera ord med samt korta faktarutor om grammatik till exempel om adjektivets komparation. En lyssna och upprepa övning som alltid börjar avsnittet sträcker nu sig istället för en sida till två sidor.

Kategorin mekaniska övningar är den största underkategorin i alla övningsböckerna. Det som är också märkbart i alla tre läroböcker är att procentandelen av mekaniska övningar är ungefär densamma (se tabell 3). En orsak till den kan vara att i alla böcker börjar ett nytt avsnitt med en övning som hör till kategorin mekaniska övningar. Vidare undersökning om hur längden av övningar och ordantalet i övningar varierar mellan olika läroböcker kunde utföras för att kunna dra mera slutsatser.

4.2.2 Översättningar

Kategorin översättningar innehåller sådana uppgifter där eleverna ska muntligt översätta till exempel fraser eller texter från finska till svenska. Texterna och fraserna har angetts precis som de ska översättas. Det fanns inga övningar som kan placeras i översättningar i *Fram! (A1)* (2018). Det kan bero på elevernas bristfälliga ordförråd som dock växer under kursen. *Skoj 1 (A2)* har tre övningar det vill säga 3 % av alla muntliga övningar sådana som kunde placeras i kategorin översättningar. I bild 7 nedan illustreras en av de tre översättningsövningar i boken *Skoj 1 (A2)*. I övningen ska eleverna i varsin tur översätta en pratbubbla med ganska korta fraser. De tre översättningsövningar kom i fyra sista avsnitt i boken som kan tolkas att elevernas ordförråd är i detta skede tillräckligt

utvecklat för att kunna utföra översättningsövningar. Det krävs vidare undersökningar varför samma mönster inte finns i Fram! (A1).

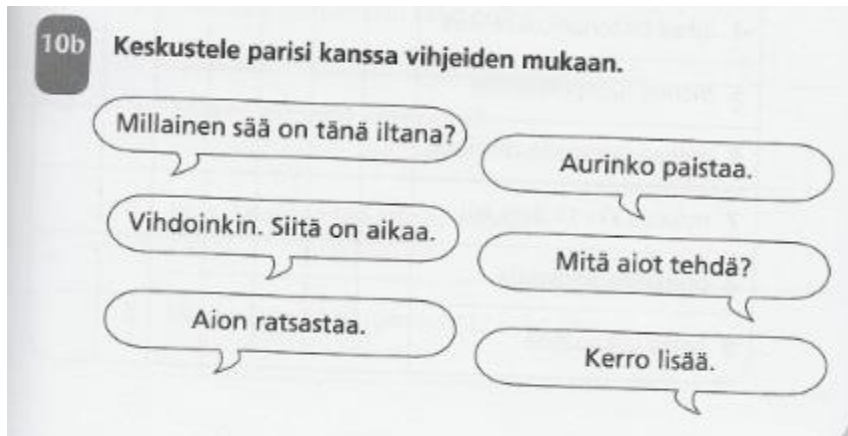


Bild 7. En översättningsövning i boken *Skoj 1* (A2) (2018: 251)

Skoj 2 (A2) har nio övningar (8,5 %) av muntliga övningar i kategorin översättningar. Antalet av översättningsövningar är större i Skoj 2 (A2) jämfört med Skoj 1 (A1). Jämfört med Skoj 1 (A2) har översättningsövningar i Skoj 2 (A2) längre meningar som ska översättas (se bild 8 nedan). Det kan bero på att översättningsövningar kräver bättre ordförråd.

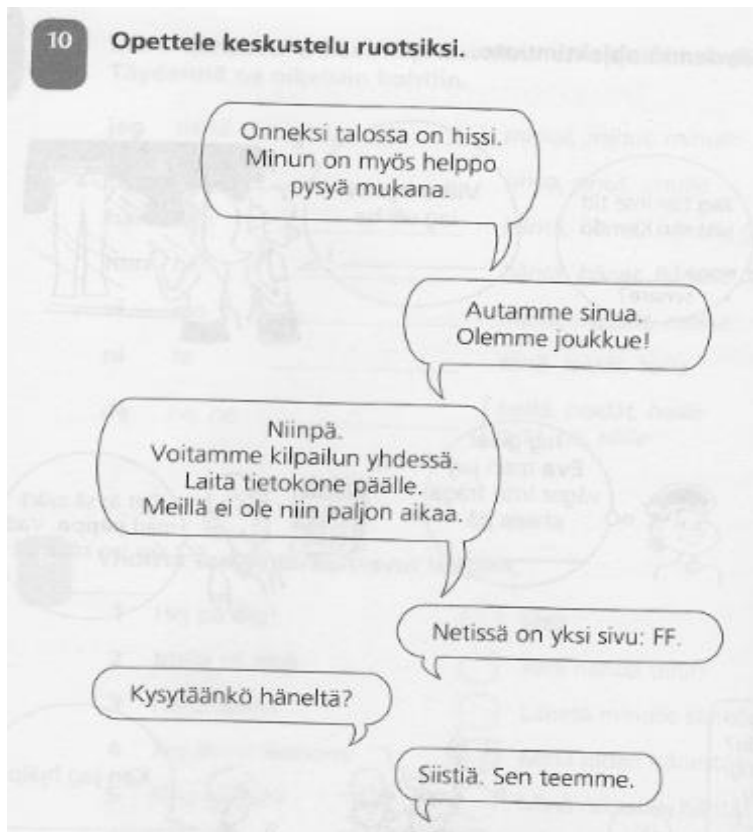


Bild 8. En översättningsövning i boken *Skoj 2* (A2) (2019: 214)

Andelen av översättningsövningar är relativt låg i *Skoj 1* (A2) medan i *Skoj 2* är nästan utgör översättningsövningarna nästan 10 % av alla muntliga övningar. Skillnaden mellan de två läroböckernas översättningsövningar är att övningar i *Skoj 1* (A2) koncentrerar sig mera till att öva på vardagliga konversationer medan i *Skoj 2* (A2) är fokusen mera på att öva på berättas avsnittets innehåll till exempel med hjälp av textboken. Gemensamt för alla översättningsövningar är att de handlar om diskussioner som kunde hända i situationer utanför skolan och inte enbart att översätta meningar i boken.

4.2.3 Spel och sånger

I *Fram!* (A1) (2018) består över en tredjedel (37,7 %) av de muntliga övningarna av övningar i kategorin *Spel och sånger*. Varje avsnitt innehåller minst en sång och ett spel.

Det här är väl i linje med läroämnets uppdrag att främja eleverna att användning och utveckling av kommunikativa färdigheter samt använda språket i autentiska språkmiljöer. Målet med undervisningen i A-lärokursen i svenska är att eleverna får utveckla sitt språk genom att sjunga, leka, spela och röra på sig. (Utbildningsstyrelsen 2014:126) Oftast används man både finska och svenska i spelen men som bild 9 visar är sångerna på svenska. Jag anser att både sångernas och spelens syfte är att hjälpa eleverna att öva på de centrala begreppen.

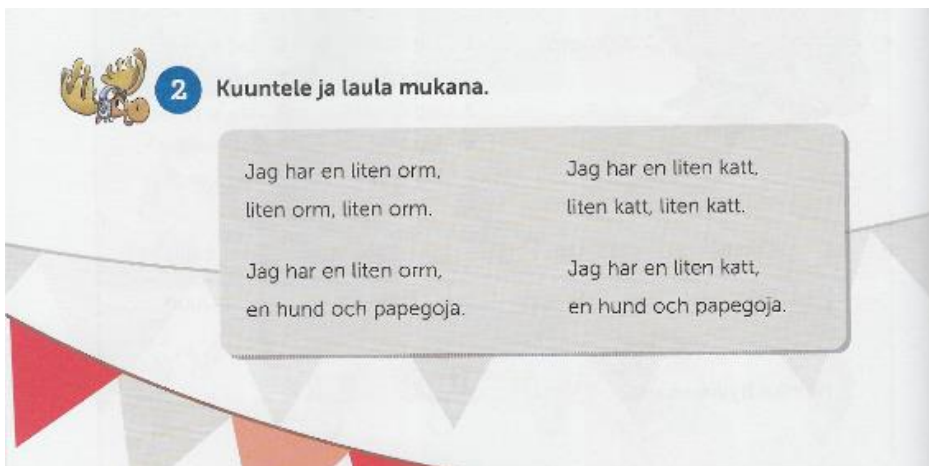


Bild 9. En sångövning i boken *Fram!* (A1) (2018: 36)

I Skoj 1 (A2) består 16,3 % av de muntliga övningarna av övningar i kategorin *Spel och sånger*. Sångerna fanns inte direkt i boken utan övningsboken gav endast instruktioner till att lyssna på sången som finns i textboken (se bild 10 nedan). Varje avsnitt har minst antingen ett spel eller en sång. Många av de spel som Skoj 1 (A1) innehåller har med funktionalitet och aktivering att göra. Eleverna ska inte bara kasta tärningen utan också röra på sig.



Bild 10. En sångövning i boken *Skøj 1* (A2) (2018: 194)

Det som är överraskande är att *Skøj 2* (A2) inte innehåller några spel. *Fram!* (A1) och *Skøj 1* (A2) innehåller båda flera spel. Antalet muntliga övningar som hör till kategorin spel och sånger är också lägre (endast fyra sånger, det vill säga 3,8 %) i *Skøj 2* (A2) än i de två andra läroböckerna. En närmare undersökning i vilka övningar som har ersatt spelen och sångerna i *Skøj 2* (A2) kunde vara på sin plats men min undersökning ger men den upplevelsen att grammatikövningar kan ha tagit utrymme för övningar av typen spel och sånger.

Det som väcker uppmärksamhet är att antalet övningar i kategorin spel och sånger minskar ju längre eleverna är i sina språkstudier. *Fram!* (A1) har nästan 40 % av alla muntliga övningar i den här kategorin, med *Skøj 1* (A2) minskar procentantalet till under 20 % och *Skøj 2* (A2) har endast under fem procent av de muntliga övningarna i den här kategorin. Alla fyra i kategorin spel och sånger i *Skøj 2* (A2) är sånger och inga spel framkommer i övningsboken. Övningarna i den här kategorin går ihop med till exempel Canales och Swains (1980) grammatisk kompetens speciellt med tanke på fonologi men också morfologi, ordbildning och ordföljd.

4.2.4 A- och B- diskussioner

I kategorin A- och B-diskussioner ingår till exempel sådana övningar med dialoger där eleverna ska med hjälp av nästan färdiga meningar, det vill säga meningar där ett ord i meningen ska bytas mot något annat. Oftast innehåller övningen flera alternativ som eleverna ska välja mellan och diskussionens andra part har färdiga svar i boken. Kategoriens övningar kräver inte särskilt mycket egen kreativitet i språkproduktionen.

Fram! (A1) (2018) har endast två övningar (2,6 %) som kan placeras i kategorin A- och B- diskussioner. De två övningarna är likadana, det vill säga korta diskussioner med färdiga fraser på svenska. Bild 11 nedan illustrerar hur meningarna har angetts och de ord som ska bytas har understrukits med en annan färg.

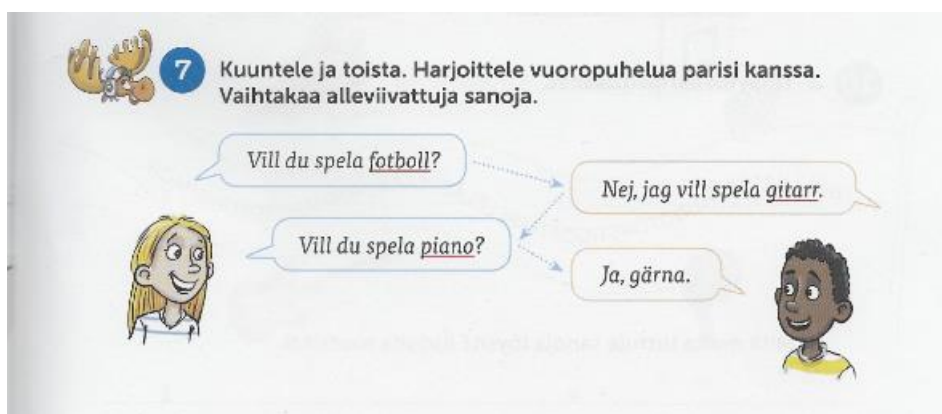


Bild 11. Övning av typen A- och B- diskussioner i boken *Fram!* (A1) (2018: 61)

I Skoj 1 (A2) finns 17 övningar (11,6 %) som kan placeras i kategorin A- och B- diskussioner. Varje avsnitt utom ett har en övning som kan placeras i kategorin A- och B- diskussioner. Syftet med dessa övningar är att eleverna ska föra diskussioner från kapitlens innehåll med hjälp av översättningar på finska. Det finns inget utrymme för egen kreativitet utan de färdiga svaren finns i texten. Jämfört med *Fram!* (A1) kan många av A- och B- diskussionsövningarna i *Skoj 1* (A2) göras i grupper av tre vilket illustreras i bild 12 nedan. Övningarna av typen A- och B- diskussioner i boken *Skoj 1* (A2) har också sådana egenskaper som hör till kategorin Översättningar, det vill säga översätta meningar från finska till svenska.

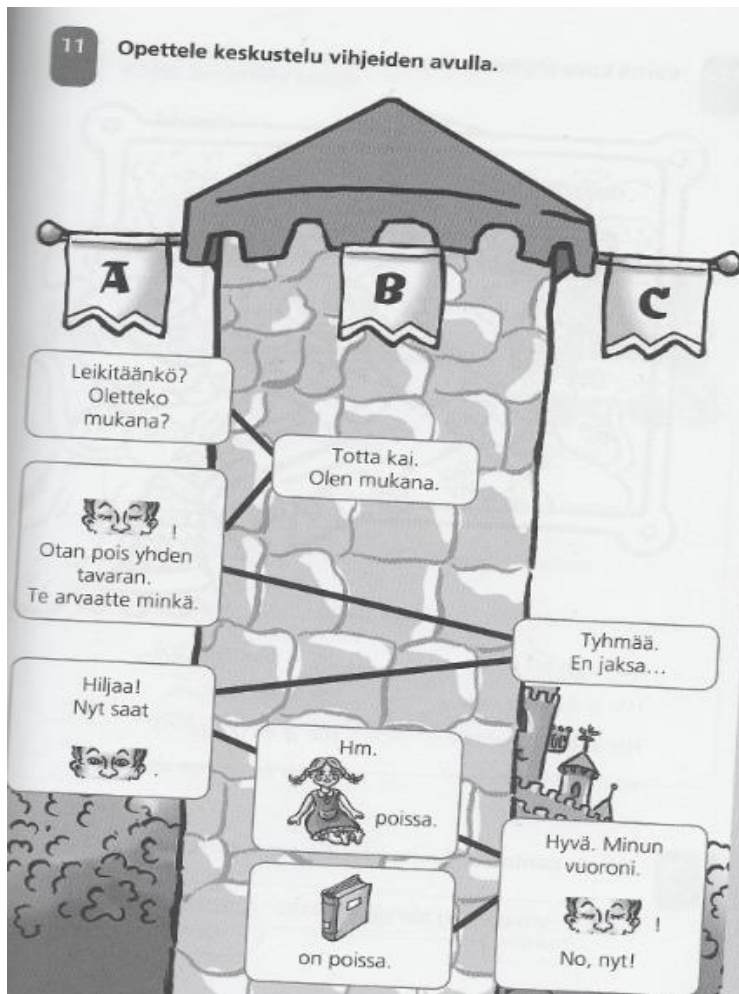


Bild 12. Övning av typen A- och B- diskussioner i boken *Skoj 1* (A2) (2018: 133)

I *Skoj 2* (A2) finns det två övningar (1,9 %) som kan placeras i kategorin A- och B-diskussioner. Precis som i *Skoj 1* (A2) ska eleverna i de båda A- och B-diskussionsövningarna i *Skoj (2)* översätta från finska till svenska men med olika variationer vilket syns i bild 13 nedan. Egen kreativitet lämnas i bakgrunden även i dessa övningar på grund av de färdiga svarsalternativen som ges.

11 Keskustele parisi kanssa ruotsiksi. Vaihdelkaa alleviivattuja.

Hei. Mitä haluatte?

Hei. Otan nakkisämpylän.

Juuri niin. Nakkisämpylän. Jotain juomista?

Kyllä, kiitos. Otan mehua.

Kiitos. Se tekee 55 kruunua.

Tässä, ole hyvä.

Kiitos ja hei.

Hei sitten.

Mat		Dryck	
fiskpinnar och mos	42 kr	kaffe	10 kr
hamburgare	35 kr	te	8 kr
köttbullar och mos	45 kr	lemonad	20 kr
pizzabitar	27 kr	mjölk	15 kr
pommes frites	30 kr	saft	10 kr
pytt i panna	39 kr	vatten	10 kr

Bild 13. Övning av typen A- och B- diskussioner i boken *Skoj 2* (A2) (2019: 183)

Det som är märkbart är att andelen övningar i kategorin A- och B- diskussioner i läroboken *Skoj 2* (A2) är högre än i de två andra läroböckerna. Skillnaden mellan övningar i den här kategorin i *Fram!* (A1) jämfört med de två andra läroböckernas övningar är att det finns färdiga exemplar på svenska där enstaka ord ska bytas ut medan i *Skoj 1* (A2) och *Skoj 2* (A2) ges exempel på finska och översättningen ska hämtas från textboken. *Skoj 2* (A2) skiljer sig från *Skoj 1* (A2) på detta sätt att man kan ändra vissa ord i meningarna i *Skoj 2* (A2). De ord som kan användas istället anges är dock färdigt i övningarna. Syftet med övningar av typen A- och B- diskussioner i boken *Skoj 1* (A2) är att öva att berätta om textbokens innehåll medan dessa övningar i *Fram!* (A1) och i *Skoj 2* (A2) syftar mera till att öva autentiska kommunikationssituationer.

4.2.5 Berättande med hjälp av tips

Övningar i kategorin *Berättande med hjälp av tips* utgår från att eleverna ska till exempel beskriva hur någonting ser ut eller vad de gjorde till exempel under veckoslutet. Svartalternativ och replikalternativ har oftast givits färdigt och övningarna koncentrerar sig främst på ordinlärning.

I *Fram!* (A1) (2018) är antalet av dessa övningar endast två (2,6 %). Bild 14 illustrerar en övning där eleverna ska förklara vilka maträtter de tycker om. I övningen finns färdiga replikalternativ och svarsalternativ, det vill säga att de ska svara antingen *Nej, tack* eller *Ja, tack*. Egen språklig kreativitet blir i bakgrunden eftersom alla ord som behövs har getts färdigt och det kan konstateras att övningen fokuserar främst på ordinlärning.

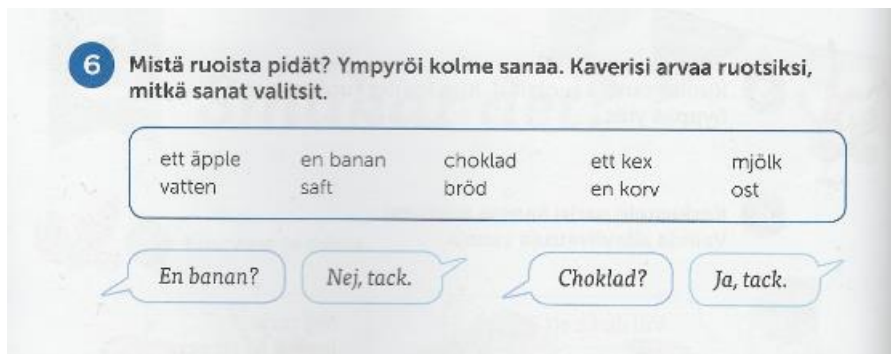


Bild 14. En övning i kategorin *Berättande med hjälp av tips* i boken *Fram!* (A1) (2018: 50)

I *Skøj 1* (A2) är antalet av dessa muntliga övningar endast en (0,7 %). Precis som i *Fram!* (A1) är alternativ färdigt givna. Jämfört med *Fram!* (A1) kommer det också en kort reaktion till kommunikationspartners svar med *Jaså* och den största skillnaden är att man förväntas svara med hela meningar. Övningen illustreras i bild 15 nedan.

8 Harjoittele parin kanssa. Vaihtelee alleviivattuja sanoja.

Jag tycker inte om pizza.
Tycker du om pizza?

Jaså.

Nej. Jag tycker om hamburgare.


svenska	engelska	soppa	kaffe	pizza
pasta	matematik	hästar	katter	hundar

Bild 15. En övning i kategorin *Berättande med hjälp av tips* i boken *Skoj 1 (A2)* (2018: 64)


I *Skoj 2 (A2)* är antalet av dessa övningar betydligt högre 11,3 % det vill säga det finns tolv muntliga övningar i *Skoj 2 (A2)* som kan placeras i kategorin *Berättande med hjälp av tips*. Det finns flera likadana övningar i *Skoj 2 (A2)* som illustreras i bild 16 nedan. I övningen ska eleverna diskutera med varandra avsnittets innehåll med hjälp av skriftliga tips.

8 Opettele kertomaan kappale ruotsiksi.

Millainen laiva?
Se on...



Kapteeni S.O.



Tyttöjen hytti

- melko viihtyisä
- pieni ikkuna
- mukava
- pimeä

- iso
- kiltti

Bild 16. En övning i kategorin Berättande med hjälp av tips i boken Skoj 2 (A2) (2019: 53)

Procentandelen övningar i kategorin Berättande med hjälp av tips är relativt lågt (under tre procent) i Fram! (A1) och Skoj 1 (A1). Procentandelen ökar dock till över 10 % i övningsboken Skoj 2 (A2). Övningar i Skoj 2 (A2) handlar om att berätta om avsnittets innehåll och kräver ett bredare ordförråd. Skillnaden är att meningslängden i elevernas produktion ökas från Fram! (A1). Till exempel diskurskompetens av Canale och Swain (1980) övas speciellt i övningen i Skoj 2 (A2) med tanke på att eleven ska kunna forma större helheter av texter och förstå sambandet mellan olika större och mindre delar av texter. Det vill säga att eleverna förstår hur olika meningar och ord hänger ihop i texten och hurdan berättelse meningarna och orden skapar.

4.3 Semistrukturerade övningar

Semistrukturerade övningar ger enligt Heikkinen (2002: 47) mera friheter för egen kreativitet och språkproduktion jämfört med de strukturerade övningarna. De semistrukturerade övningarna ger också mera möjligheter för inläraren att visa sin egen personlighet och diskutera sina egna intresseområden. Denna övningskategori utgörs av fem delområden: intervjuer, dialoger, diskussioner, berättande med hjälp av bilder och bildande av meningar.

A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) har 13 % muntliga övningar som tillhör den här kategorin. Andelen av semistrukturerade övningar är också relativt låg (endast tio övningar) i Fram! (A1). Det som är märkbart är att endast två typer av övningar som hör till semistrukturerade övningar finns i Fram! (A1). I tabell 5 nedan illustreras de semistrukturerade övningstyperna i undersökningsmaterialet.

Tabell 5. Semistrukturerade övningstyper i undersökningsmaterialet

Bokserie → ↓Övningstyp	Fram! (A1)	Skøj 1 (A2)	Skøj 2 (A2)
Semistrukturerade övningar	10	33	34
Intervjuer	90 % (9)	78,8 % (26)	35,3 % (12)
Dialoger	-	-	23,5 % (8)
Diskussioner	10 % (1)	3 % (1)	8,8 % (3)
Berättande med hjälp av bilder	-	6,1 % (2)	14,7 % (5)
Bildande av meningar	-	12,1 % (4)	17,6 % (6)

A2- lärokursens övningsbok *Skøj 1 Övningar* (2018) har 22,4 % muntliga övningar som tillhör den här kategorin. A2- lärokursens övningsbok *Skøj 2 Övningar* (2019) har 32,1 % av muntliga övningar som tillhör den här kategorin (se tabell 3). Det är märkbart att andelen av semistrukturerade övningar ökas från Fram! (A1) till Skøj 1 (A2) och från Skøj 1 (A2) till Skøj 2 (A2). Det vill säga att egen språklig kreativitet i de muntliga övningarna ökas ju äldre eleverna är. Antalet av semistrukturerade övningar i Skøj 1 (A2) och Skøj 2 (A2) är ungefär lika stor men Skøj 2 (A2) har färre muntliga övningar totalt. Det ökade procentantalet i Skøj 2 (A2) bevisar att eleverna kan förväntas att klara sig bättre med sådana övningar som kräver egen språklig produktion. Det är också märkbart att de semistrukturerade övningarna i Skøj 2 (A2) innehåller flera grammatikövningar jämfört med Fram! (A1) och Skøj 1 (A2). En orsak till att Fram! (A1) endast har 13 % av alla muntliga övningar som kunde placeras i kategorin semistrukturerade övningar är att dessa övningar kan vara för svåra för nybörjarelever med tanke på ordförråd och satslära. De semistrukturerade övningarna kräver mera input från elever jämfört med de strukturerade övningarna.

4.3.1 Intervjuer

Enligt Leskinen (2015: 81) används intervjuer för att ta reda på personliga åsikter och information. I min analys har jag placerat sådana kommunikationsövningar i den här kategorin som kräver lite mera egen input från elever än bara att upprepa ord och fraser direkt från boken. Ett kriterium är att eleverna har en viss frihet i sina svar.

A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) har 11,7 % sådana övningar som kan placeras i kategorin *Intervjuer*. Bild 17 visar en övning där eleven ska intervjuva tre kompisar om deras favoritfärger. Man svarar med hela meningar ifall svaret är jakande och upprepar samtidigt färgen.

9 Mistä väreistä luokkakaverisi pitävät? Haastattele kolmea kaveria. Merkitse J (ja) tai N (nej).

Gillar du rosa? Ja. Jag gillar rosa. Nej.

	Namn:	Namn:	Namn:
Gillar du orange?			
Gillar du rosa?			
Gillar du svart?			
Gillar du blått?			
Gillar du gult?			
Gillar du grönt?			
Gillar du brunt?			
Gillar du vitt?			
Gillar du grått?			
Gillar du rött?			

Bild 17. Intervjuövning i boken *Fram!* (A1) (2018: 26)

A2-lärokursens *Skoj 1 Övningar* (2018) har 17,7 % alltså 26 av muntliga övningar i kategorin intervjuer. Typiska drag för de flesta intervjuövningar i *Skoj 1 (A2)* är att frågorna har angetts färdigt och exempel för sätt att svara finns i de tidigare övningarna i samma avsnitt. I bild 18 nedan ser man en illustration där eleverna ska intervjuva varandra och svara med hela meningar. Intervjuövningarna i *Skoj 1 (A2)* skiljer sig från intervjuövningarna i *Fram! (A1)* med tanke på att i *Skoj 1 (A2)* krävs att man svarar med hela meningar och i *Fram! (A1)* ska svaren oftast ges med ett enstaka ord.

9a Haastattele pariasi.
Kirjoita vastaukset ruotsiksi kokonaisilla lauseilla.

1 Vad heter du? _____

2 Hur gammal är du? _____

3 Var bor du? _____

Bild 18. Intervjuövning i boken *Skoj 1* (A2) (2018: 47)

A2-lärokursens *Skoj 2 Övningar* (2019) har 12 övningar (11,3 %) som kan placeras i kategorin intervjuer. Som man ser i bild 19 nedan har intervjufrågorna angetts färdigt precis som i *Skoj 1* (A2). Läroböckerna *Skoj 1* och *Skoj 2* skiljer i att i *Skoj 2* (A2) har olika svarsalternativ angetts på finska som stöd.

11 Haastattele pariasi elokuvista.

Vilka filmer tycker du om?

rakkuselokuvat	piirretyt
nuoriselokuvat	koko perheen elokuvat
	komediat
musikaalit	jännityselokuvat
	toimintaelokuvat

Vilken film såg du senast?

Hurdan var filmen?

huippu	ok	upea	tosi makee
tosi hyvä	amerikkalainen	kiva	
tylsä	hauska	jännittävä	

Vem spelade huvudrollen?

Bild 19. Intervjuövning i boken *Skoj 2* (A2) (2019: 239)

Det som är märkbart är att alla läroböcker har över 10 % av alla muntliga övningar i den här kategorin. I Skoj 1 (A2) är närmare var femte övning sådana som kan placeras i kategorin intervjuer. Komplexiteten varierar mellan olika läroböcker med tanke på att i Fram! (A1) svarar man med färdiga svarmodeller, i Skoj 1 (A2) intervjuar man om vardagliga situationer och i Skoj 2 (A2) diskuterar man mer specifikt om olika tema. I både Skoj 1 (A2) och Skoj 2 (A2) har övningarna oftast med textbokens tema att göra och en intervjuövning är ett sätt att repetera ordförrådet i avsnittet. Skillnaden mellan A1- och A2-lärokurserna i kategorin Intervjuer är att A1-lärokursen har angett färdiga modellsvår och A2-lärokursen kräver mera av elever genom att inte ge färdiga modeller för svar. De färdiga modellerna har dock övats tidigare i boken så eleverna är inte helt utan stöd. Till exempel strategisk kompetens av Canale och Swain (1980) syns i övningarna i Skoj 1 (A2) och Skoj 2 (A2) med tanke på verbala kommunikationsstrategier. Elever behöver inte kunna alla ord precis som de står i textboken utan eleverna har möjligheten att använda sina egna ord i viss mån för att berätta innehållet.

4.3.2 Dialoger

Övningar som ingår i kategorin *Dialoger* handlar om diskussionsövningar med en kompis som har nyckelord och meningen är att bygga upp diskussionen kring dessa nyckelord. A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) har inga övningar som kunde placeras i kategorin Dialoger. A2-lärokursens övningsbok *Skoj 1* (2018) har inte heller övningar som kunde placeras i kategorin Dialoger. A2-lärokursens övningsbok *Skoj 2* (2019) har åtta övningar (7,5 %) av alla muntliga övningar som kunde placeras i kategorin *Dialoger*. I bild 20 ser man en av de åtta övningar som hör till kategorin *Dialoger*. I övningen ska eleverna berätta till sitt par vad de har eller inte har gjort igår. Nyckelord har angetts färdigt. I de flesta av övningar som hör till den här kategorin i övningsboken *Skoj 2* (A2) betonar att eleverna ska också reagera på vad diskussionspartnern säger. Övningen i *Skoj 2* (A2) (se bild 20) övar också grammatik (imperfekt och placering av ordet *inte*).

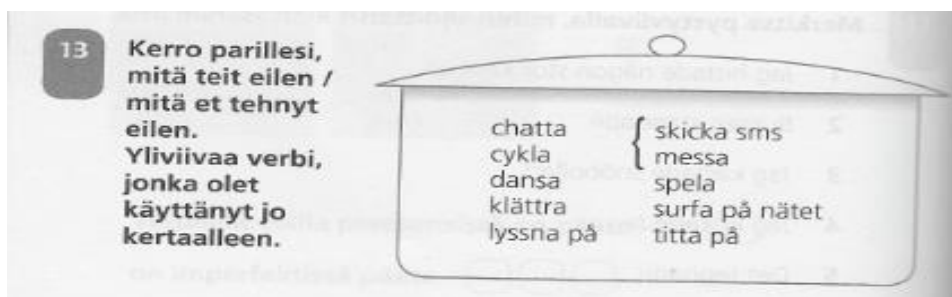


Bild 20. Dialogövning i boken *Skoj 2* (A2) (2019: 82)

Att den här kategorins övningar fattas från *Fram!* (A1) och *Skoj 1* (A2) kan ha med övningstypens komplexitet att göra. Övningarna i den här kategorin verkar kräva bättre språkliga kunskaper än övningarna i de flesta andra kategorier. Komplexiteten kan dock variera stort med tanke på vilka satsdelar eleverna använder.

4.3.3 Diskussioner

Under kategorin Diskussioner kan placeras andra diskussionsövningar som kräver egen språkproduktion där elever kan också uttrycka och motivera sina åsikter. Diskussionsövningar handlar enligt Leskinen (2015: 87) om realistiska och vardagliga situationer. Antalet dessa övningar är relativt lågt på A1- och A2-lärokurserna vilket kan eventuellt ha med elevernas språkkunskaper att göra.

A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) och A2-lärokursens övningsbok *Skoj 1* (2018) har en övning (1,3 % respektive 0,7 %) som kan placeras i kategorin diskussioner. Både *Fram!* (A1) och *Skoj 1* (A2) har likadana övningar där man ska kunna utföra en diskussion i en butik. *Skoj 1* (A2) betonade substantivens böjningar i övningen som man ser i bild 21 nedan. *Skoj 2* (A2) har tre övningar (2,8 %) som kan placeras i kategorin *Diskussioner*. De övningarna handlar om vad eleverna gör på fritiden. Dessa övningar har en koppling bland annat till Canales och Swains (1980) sociolingvistiska kompetens med tanke på att eleverna ska anpassa sitt språk efter situationen då de utför övningarna. Övningen i *Skoj*

1 (se bild 21) har sådana egenskaper som att eleverna ska fungera både som försäljare och kund.

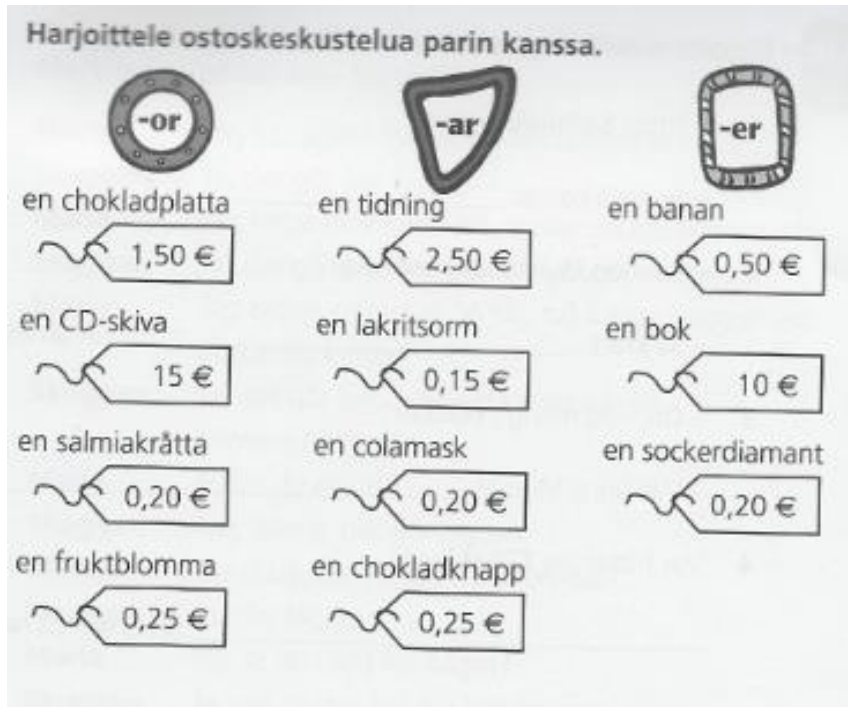


Bild 21. Diskussionsövning i boken *Skøj 1* (A2) (2018: 235)

4.3.4 Berättande med hjälp av bilder

Kategorin *Berättande med hjälp av bilder* liknar mycket kategorin *Berätta med hjälp av tips*. Skillnaden är att istället för skriftliga tips som stöd har elever bilder som hjälpmedel. Övningarna i den här kategorin kräver ett bättre utvecklat ordförråd än de flesta strukturerade övningar eftersom det inte finns modell-meningar eller nyckelord i övningen utan eleverna ska själva kunna de rätta uttrycken.

A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) hade inga övningar i den här kategorin. Det kan bero på att övningstypen är för abstrakt för mindre barn som har precis börjat lära sig ett nytt språk. A2-lärokursens övningsbok *Skøj 1* (A2) har 1,4 % (2) av muntliga övningar i

kategorin *Berättande med hjälp av bilder*. Båda övningar i *Skoj 1 (A2)* är likadana. I övningarna ska eleverna jobba i par och hitta på meningar med hjälp av bilder och stödverb. Det finns en viss frihet i att välja subjekten i meningen (se bild 22 nedan).



Bild 22. En övning i kategorin *Berättande med hjälp av bilder* i boken *Skoj 1 (A2)* (2018: 132)

Skoj 2 (A2) har fem muntliga övningar (4,7 %) i kategorin *Berättande med hjälp av bilder*. Övningarna i den här kategorin i *Skoj 1 (A2)* och *Skoj 2 (A2)* liknar mycket varandra. Skillnaden är att *Skoj 2 (A2)* har angett subjekten färdigt och verbet *ska*. *Skoj 1* har mera variation i orden som ska användas med bilderna (se bild 23 nedan). Syftet med övningen i *Skoj 1 (A2)* är att öva verb och i *Skoj 2 (A2)* att öva hjälp verbet *ska*. Skillnaden kan vara att tyngdpunkten ligger mera på ordinläring i *Skoj 1 (A2)* och på grammatiken i *Skoj 2 (A2)*. Andelen av övningar i den här kategorin var relativt lågt i både *Skoj 1 (A2)* och *Skoj 2 (A2)*, nämligen under fem procent.



Bild 23. En övning i kategorin *Berättande med hjälp av bilder* i boken *Skoj 2 (A2)* (2019: 270)

4.3.5 Bildande av meningar

Kategorin *Bildande av meningar* kräver att eleverna ska bilda meningar med hjälp av tips. Oftast är det tillåtet för eleverna att använda sin egen kreativitet. Resultaten i de här övningarna kan variera enligt elevernas kunskaper.

A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) har inga övningar i den här kategorin. Det kan bero på det att det kräver mer avancerade språkkunskaper i fråga om ordförråd och satslära att bilda meningar och nybörjarelever klarar sig eventuellt inte av det. A2-lärokursens övningsbok *Skoj 1 (A2)* har 2,7 % av muntliga övningar i den här kategorin. Antalet övningar som hör till kategorin bildande av meningar är fyra. Ett exempel av en övning i kategorin Bildande av meningar syns i bild 24 nedan. Övning 4b hör till den här kategorin.

I den övningen ska eleverna bilda meningar med hjälp av verben som finns i övningen 4a. Den här typens övning ger ganska stor frihet för elever att använda sin fantasi.

4a Täydennä puuttuvat vokaalit. Yhdistä suomennos.

1 h <input type="checkbox"/> r	<input type="checkbox"/> aukaisee
2 s <input type="checkbox"/> tt <input type="checkbox"/> r	<input type="checkbox"/> istuu
3 st <input type="checkbox"/> ng <input type="checkbox"/> r	<input type="checkbox"/> on, omistaa
4 st <input type="checkbox"/> r	<input type="checkbox"/> ottaa
5 t <input type="checkbox"/> r	<input type="checkbox"/> seisoo
6 <input type="checkbox"/> ppn <input type="checkbox"/> r	<input type="checkbox"/> sulkee

4b Keksi parisi kanssa ruotsiksi lauseita, joissa käytät tehtävän 4a verbejä.

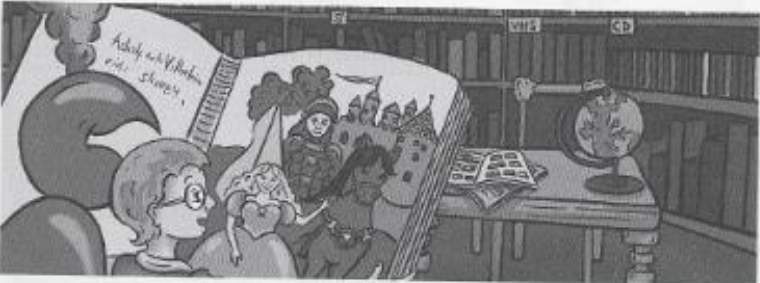


Bild 24. En övning i kategorin *Bildande av meningar* i boken *Skoj 1 (A2)* (2018: 201)

A2-lärokursens övningsbok *Skoj 2* (2019) har sex övningar (5,7 %) av alla muntliga övningar i kategorin *Bildande av meningar*. Det som är märkbart i den här kategorins övningar i både *Skoj 1 (A2)* och *Skoj 2 (A2)* är att övningarna är uppföljningsövningar. I övningarna ska eleverna alltså använda ord från de tidigare övningarna. Det som är lika med övningar i både *Skoj 1 (A2)* och *Skoj 2 (A2)* i kategorin *Bildande av meningar* är en stor frihet för elever att använda sin egen fantasi då de bildar meningar (se bild 25 nedan).

Nackdelen kan dock vara att de meningar som eleverna bildar är enkla eftersom det inte finns något större krav på till exempel meningslängden.

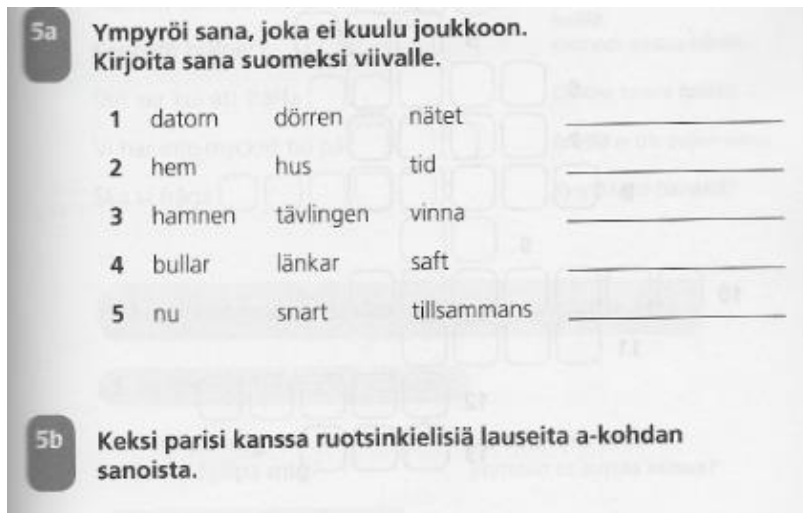


Bild 25. En övning i kategorin *Bildande av meningar* i boken *Sköj 2 (A2)* (2019: 209)

Procentandelen övningar i kategorin *Bildande av meningar* i boken *Sköj 1 (A2)* var relativt lågt endast 2,7 %. *Sköj 2 (A2)* hade också relativt lågt procentandelen (5,7 %) men det var åtminstone dubbelt större än i *Sköj 1 (A2)*. Ordförrådet i övningarna handlar om avsnittets övriga ordförråd. Till exempel strategisk kompetens av Canale och Swain (1980) syns i den här kategorins övningar med tanke på verbala kommunikationsstrategier. Elever behöver inte kunna alla ord precis som de står i textboken utan eleverna har möjlighet att använda sina egna ord i viss mån att berätta vad dem vill.

4.4 Andra övningar

A1-lärokursens lärobok *Fram!* (2018) och A2-lärokursens övningsbok *Sköj 2 Övningar* (2019) har inga muntliga övningar som tillhör kategorin *andra övningar*. A2-lärokursens övningsbok *Sköj 1 Övningar* (2018) har 0,7 % alltså en muntlig övning som tillhör den

här kategorin (se tabell 3). En typ av övning som jag har kategoriserat till kategorin *andra övningar* är till exempel dramaövningar. Övningen i Skoj 1 (A2) är en pantomimövning. Övningen uppfyller bra ett mål i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen 2014: 187): att låta eleverna uttrycka sig på många olika sätt både muntligt och funktionellt samt använda åtminstone lite sin fantasi.

Jag förväntade mig dock flera övningar i kategorin andra övningar speciellt med tanke på att funktionalitet och drama är enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 18–22) ett viktigt undervisningssätt i språkämnerna. Som bild 26 nedan illustrerar ska den som är i en roll svara med korta *ja-* eller *nej-*svar. Egen muntlig produktion blir därför ganska liten eftersom antalet av de verb och alternativ som finns i avsnittet är endast sex.

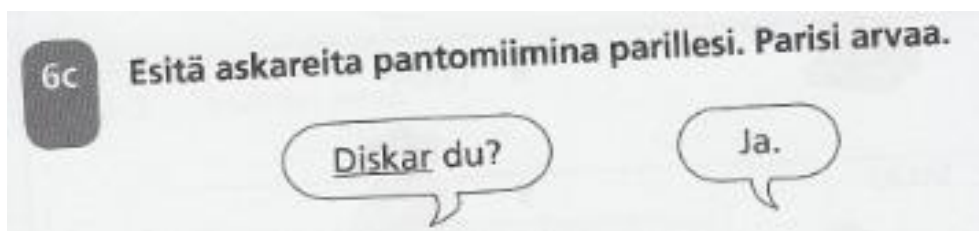


Bild 26. En dramaövning i boken Skoj 1 (A2) (2018: 106)

5 SLUTDISKUSSION

Syftet med min avhandling pro gradu har varit att undersöka vad som är kännetecknande för de muntliga övningarna i läroböckerna i svenska för årskurserna 1–6 för lärokurs A1 och A2. Det ingick totalt tre övningsböcker i min undersökning: Fram! (2018) för lärokurs A1, Skoj 1 – Övningar (2018) för lärokurs A2 och Skoj 2 – Övningar (2019) för lärokurs A2. Forskningsfrågorna i min undersökning var:

- Hurdana muntliga övningar finns i olika lärobokserier i A1- och A2-svenska?
- Vad övas med de muntliga övningarna? och
- Hur muntliga övningar skiljer sig eller liknar varandra i lärokurserna A1 och A2?

I min undersökning använde jag främst en kvalitativ innehållsanalys med kvantitativa drag. Som metod använde jag materialbaserad innehållsanalys som betyder att jag grupperade övningarna enligt deras funktion. Som bas använde jag Heikkinens (2002) och Leskinens (2015) avhandlingar pro gradu med mina egna bearbetningar. Jag utgick med att forma kategorier genom att först läsa genom övningsböckerna med anteckningar. Den största utmaningen jag mötte i min undersökning var hur jag skulle kategorisera övningar som kunde placeras i två eller flera kategorier. Jag utgick då från huvudkategorierna med tanke på hur mycket egen språklig produktion de muntliga övningarna krävde och då var det tämligen lätt att placera de muntliga övningarna i rätta kategorier. Jag anser att realiteten är att många av de muntliga övningarna har egenskaper från flera kategorier och därför är det viktigaste att hitta den mest lämpliga kategorin.

Jag anser att jag lyckades med den första forskningsfrågan med hurdana muntliga övningar som finns i övningsböckerna samt genom kategorisering hur muntliga övningarna skilde sig mellan olika övningsböcker. Forskningsfrågan om vad som övas med de muntliga övningarna lämnades dock lite ytligt eftersom jag koncentrerade mig främst på hur övningarna skiljer sig från varandra rent konkret. Jag fick dock som ett

resultat att de muntliga övningarna med grammatik finns i större utsträckning i läroböckerna för de senare årskurserna. Jag antog till exempel att A1-lärokursen har mera muntliga övningar där man koncentrerar sig på olika korta fraser med mycket repetition jämfört med A2- lärokursen som jag antog har mera muntliga övningar som har med grammatiken att göra.

Undersökningens resultat visade att de flesta muntliga övningarna i alla övningsböcker jag analyserade var strukturerade övningar. Strukturerade övningar i min undersökning var sådana muntliga övningar som hade tydliga instruktioner och gav mindre utrymme för egen kreativitet, det vill säga att övningarna handlade oftast om att upprepa vad man har hört eller läst och att eleverna ska ge direkta översättningar från finska till svenska. Det var dock märkbart att andelen av strukturerade övningar varierade rejält beroende av på vilken årskurs man läser svenskan. I Fram! (2018) som används främst i årskurserna 1–2 var 87 % av alla muntliga övningar strukturerade övningar, medan den motsvarande procentandelen i Skoj 1 – Övningar (2018) som används främst i årskurserna 4–5 var 77,6 % och 67,9 % i Skoj 2 – Övningar (2019) som används främst i årskurser 5–6. De vad som var gemensamt för alla årskurser var att underkategorin mekaniska övningar var den största underkategorin i alla övningsböckerna. Ett tema som var gemensamt för alla läroböcker i min undersökning var vardagliga situationer som enligt Palmér (2019: 10–11) förbereder eleverna att använda språket också utanför skolvärlden och på detta sätt stödjer demokratin i klassrummet vilket leder till att den muntliga förmågan också kan användas i det verkliga livet.

Resultaten visar också att procentandelen semistrukturerade övningar, det vill säga muntliga övningar som enligt Heikkinen (2002: 47) ger mera friheter för egen kreativitet och språkproduktion jämfört med de strukturerade övningarna ökade med äldre årskurser. Eleverna förväntas i de senare årskurserna ta mera ansvar i sina övningar samt visa sin personlighet i sina svar genom att de ges flera möjligheter att diskutera sina egna intresseområden och ditt eget liv. Speciellt i kategorin semistrukturerade övningar kom det fram att A1-lärokursens lärobok Fram! (2018) visar att eleverna inte förväntas klara

av mer komplexa övningar med egen kreativitet utan tyngdpunkten ligger mera i att lära sig färdiga fraser, korta uttryck och ord. Detta kan bero på elevernas ålder. A2-lärokursens Skoj 1 – Övningar (2018) hade en dryg femtedel av övningarna i huvudkategorin semistrukturerade övningar och det som var märkbart var att fokuset i övningarna oftast låg på ordinlärning. Skoj 2 – Övningar (2019) hade istället nästan en tredjedel av alla muntliga övningar i huvudkategorin semistrukturerade övningar. Det kan förklaras med att eleverna kan redan en hel del och kan förväntas klara av mer komplexa övningar. I många semistrukturerade övningar fanns tyngdpunkten på grammatikinlärning.

Det också som var märkbart var att huvudkategorin Andra övningar hade endast en övning som var en dramaövning och den fanns i Skoj 1 – Övningar (2018). Ropponen (2006: 2, 96–98) har undersökt dramaundervisning i läroämnet engelska i sin avhandling pro gradu och resultaten visade att dramaundervisningen både motiverade elever och utvecklade språkförmågan. Dramaundervisning möjliggjorde också att alla delar av kommunikativ kompetens kunde aktiveras. Lärarna i Ropponens (ibid.) undersökning använde olika läromaterial för att skapa drama och ett av läromaterialen var läroboksserien *Read Out*. Man kan påstå att jämfört med Ropponens (ibid.) undersökningsresultat gav läroböckerna i svenska i min undersökning nästan inget stöd för läraren att skapa dramaövningar och läraren tvingas hitta sådant material annanstans. Det här är ett bra märke för lärare att inte endast blint följa läroböckerna precis som Luukka m.fl. (2008: 17) har påpekat i sin forskning.

Mina resultat motsvarar resultaten i avhandlingen pro gradu av Leskinen (2015) med tanke på A2-lärokursen i läroämnet svenska. Jämfört med läroböcker i tyska i lärokursen A2 i Leskinens undersökning är procentandelen av semistrukturerade övningar och andra övningar större än i motsvarande läroböcker i läroämnet svenska. Jämfört med Kunnaris och Taalis (2013) avhandling pro gradu där de undersökte muntliga övningar i läroböcker i läroämnet engelska (lärokurs A2) mina resultat motsvarande med tanke på att också de muntliga övningarna i läroböcker i engelska innehåller mest sådana övningar med vilka man tränar repetition. Det som är märkbart är att antalet övningar som kräver egen

språklig produktion och fantasi till en större utsträckning ökade i Kunnaris och Taalis studie (2013) från årskurs 3–4 till årskurs 5–6 precis som i min undersökning. Det är dock synd att det finns få undersökningar av A1-lärokursens läroböcker i alla ämnen och därför går det inte att jämföra mina resultat med andra undersökningar i A1-lärokursens läromedel. En orsak till det kan vara att nya läroböcker för den tidigarelagda A1-lärokursen har publicerats nyligen. Heikkinen (2002) har dock undersökt A1-lärokursens läroböcker i läroämnet tyska men de går inte direkt att jämföra eftersom A1-lärokursen började då i årskurs 3. Resultaten visade dock att strukturerade övningar dominerade de båda läroboksserierna som ingick i undersökningen. Skillnaden med mina undersökningsresultat i läroböcker i svenska och med både Leskinen (2015) och Heikkinen (2002) är dock att läroböckerna i tyska hade flera dramaövningar. Både Leskinens (2015) och min avhandling pro gradu visade att alla tre delområden i Canales och Swains (1980) indelning av kommunikativ kompetens: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och strategisk kompetens syns i de muntliga övningarna i läroböckerna.

Undersökningen ger lärare en blick hur övningarna ser ut i läroböcker i svenska och kanske hjälper till att utveckla undervisningen genom att öka medvetenheten om var svagheter i de undersökta läroböckerna finns. Jag hoppas att undersökningen hjälper lärare med att välja lämpliga läroboksserier i deras skolor samt bokförlag att utveckla sina läroböcker. En undersökning i läroböcker gav mig mycket information som jag kan utnyttja i min blivande lärarkarriär i fråga om hurdana muntliga övningar läroböckerna innehåller och hur språkundervisningens tyngdpunkter varierar i läroböckerna som är avsedda för olika läro- och årskurser.

Eftersom det fanns brist på undersökningar om den tidigarelagda A1-lärokursen anser jag att det skulle vara intressant att vidareutveckla min undersökning genom att jämföra resultaten jag fick från SanomaPros lärobok *Fram!* (2018) med till exempel Otavass motsvarande e-läromaterial *Det var en gång* (2019) eller med läroböcker i andra språkämnen som tyska, engelska och franska som också har läroböcker för tidigarelagd

A1-lärokurs. Eftersom skolvärlden har ändrats och förnyats genom digitalisering kunde även olika e-material undersökas och jämföras med traditionella läroböcker eftersom e-material erbjuder ett annat sätt att framföra information (Opetusalan ammattijärjestö 2019).

LITTERATUR

Primärlitteratur

Ainoa, A., Peltomäki, N. & Trygg-Kaipainen, J. (2018). *Skoj 1 – Övningar*. Sanoma Pro Oy. Helsingfors.

Ainoa, A., Kunttu, M., Peltomäki, N. & Trygg-Kaipainen, J. (2019). *Skoj 2 – Övningar*. Sanoma Pro Oy. Helsingfors.

Ostrow, K. & Pulkkinen, L. (2018). *Fram!*. Sanoma Pro Oy. Helsingfors.

Sekundärlitteratur

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Blomström, V. (2014). *Muntlig interaktion i akademiska sammanhang* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. (2005). *Kommunikativ kompetens – begrepp och definitioner* [online]. [Citerat 30.12.2019]. Tillgänglig: https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.75646.1328877315!/menu/standard/file/TKH_39.pdf

Canale, M (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Language and communication. London: Longman.

Canale, M & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: Applied Linguistics 1/1. Oxford: Oxford University Press.

Edmondson, W., House, J., Huttunen, I., Kantelinen, R., Järvinen, H., Kokkonen, S., . . . Kohonen, V. (2000). *Minne menet, kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Eklund Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov – Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.

Ekonoja, A. (2014). *Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tieto- ja viestintäteknikan opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ekonoja, A. (2016). *Oppimateriaalituotanto*. [Online]. [Citerat 19.03.2020].
Tillgänglig: <https://docplayer.fi/33381358-Ties460-oppimateriaalituotanto.html>
- Heikkinen, M. (2002). *Kommunikativität und mündliche Übungen in zwei
"Lerhbuchserien für Deutsch der sekundarstufe*. Pro gradu-avhandling,
Jyväskylän yliopisto.
- Helsingfors stad. (2020). *Kielten opiskelu*. [online]. [Citerat 28.04.2020]. Tillgänglig:
<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten>
- Hsiu-Fang, H. & Shannon, S. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content
Analysis*. [online]. [Citerat 5.4.2020]. Tillgänglig:
https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis
- Karasma, K. (2012). *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen
merkitys*. Unigrafia. Helsingfors.
- Kunnari, K. & Taali, A. (2013). *"Let's Speak!" – Puhetta harjoittavat tehtävät
alakoulujen englannin tehtäväkirjoissa*. Pro gradu – avhandling, Lapin yliopisto
- Leskinen, M. (2015). *Lehrbuchserien im Vergleich: Mündliche Übungen in einer
deutschsprachigen und einer schwedischsprachigen Lehrbuchserie auf dem
Niveau A2*. Pro gradu -avhandling, Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M & Keränen, A. (2008).
*Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten
tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston
soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Nationalencyklopedin. *diskurs*. [online]. [Citerat 30.12.2019]. Tillgänglig:
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/diskurs>
- Nelson, J. (2006). *Hur används läroboken av lärare och elever?*. NorDiNa. Malmö.
- Opetusalan ammattijärjestö. (2019). *Koulutuksen digitalisaatio*. [online]. [Citerat
20.04.2020]. Tillgänglig: <https://www.oaj.fi/politiikassa/koulutuksen-digitalisaatio/>
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Ropponen, M. (2006). *Draama alakoulun kommunikatiivisessa englanninopetuksessa*.
Pro gradu – avhandling, Jyväskylän yliopisto.

- Salenius, A. (2011). *Taking it a tad further: comparing English and Swedish course materials in terms of presenting prosody and accent variation*. Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- SanomaPro. (2018). *Fram!*. [online]. [Citerat 17.03.2020]. Tillgänglig: <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/ruotsi/fram/bu581438-fram.html>
- SanomaPro. (2018). *Skoj 1 Övningar* [online]. [Citerat 17.03.2020]. Tillgänglig: <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/ruotsi/bu520590-skoj-1-ovningar.html>
- SanomaPro. (2018). *Skoj 2 Övningar* [online]. [Citerat 17.03.2020]. Tillgänglig: <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/ruotsi/bu523056-skoj-2-ovningar.html>
- Statsrådet. (2018). *Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta - kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta* [online]. [Citerat 03.10.2019]. Tillgänglig: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta
- Tergujeff, E. & Kautonen, M. (2019). *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi* (1. painos.). Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildning 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2014. Suomen yliopistopaino Oy. Tammerfors.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken: Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag.