

”Lyssna och klappa”
Aktiverande övningar i grundskolans läroböcker för
B1-svenska

Vilma Ääri
Avhandling pro gradu
Examensprogrammet för språkinläring och -undervisning, Nordiska språk
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Humanistiska fakulteten
Åbo universitet
Mars 2023

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

Avhandling pro gradu

Examensprogrammet för språkinlärning och -undervisning, Nordiska språk

Vilma Ääri

”Lyssna och klappa” Aktiverande övningar i grundskolans läroböcker för B1-svenska

Antal sidor: 59 s., 8 bilags.

Syftet med avhandlingen har varit att undersöka aktiverande övningar i läromedel. Jag utreder vad för slags aktiverande övningar en av de nyaste läromedelsserierna för B1-svenska i grundskolan innehåller. Jag har redogjort för olika aktiverande övningar som förekommer i läroböckerna och i det digitala materialet för läraren. Aktiverande övningar har definierats i relation med tidigare studier. I denna studie avser jag med aktiverande övningar sådana övningar där användning av kroppen eller någon annan aktiverande aspekt, såsom spel, tärningskast eller pussel ingår. Jag har utrett vilka kategorier övningarna representerar, hur många aktiverande övningar materialet innehåller och i vilka delar av läromedlet övningarna förekommer.

Som material har jag använt läromedelsserien *Trampolin* som är avsedd för B1-svenska i årskurserna 6–9. Materialet består av tre läroböcker och det digitala materialet. Metoden i denna studie är kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacker 2006). Kategorierna i avhandlingen har skapats utifrån materialets behov. Materialet har bearbetats med en genomgång av materialet, beskrivning av beläggen, reducering och utformande av kategorier.

Analysen visar att läroböckerna innehåller över tvåhundra aktiverande övningar i flera olika delar av materialet. Den kvalitativa innehållsanalysen gav sju olika kategorier. Hälften av övningarna ingår i kategorin *Spel och lek* medan de sex olika kategorierna är märkbart mindre. De flesta övningarna förekommer i det digitala materialet för läraren och ingår i delen *Temaord*. Andelen aktiverande övningar minskar jämnt då eleverna blir äldre. Dessutom är det lärarens ansvar att välja aktiverande övningar i språkundervisningen.

I fortsättningen borde man undersöka hur aktiverande övningar väljs och genomförs i undervisningen. Därtill borde elevers och lärares uppfattningar av dessa studeras.

Ämnesord: Läroböcker, läromedel, aktiverande övningar, svenska

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material och metod	6
1.3 Avhandlingens disposition	7
2 Teoretiska utgångspunkter	8
2.1 B1-svenska i den grundläggande utbildningen	8
2.2 Aktiverande språkinlärning	9
2.2.1 Olika lärtilar	9
2.2.2 Aktiverande arbetssätt och övningar i språkundervisning	10
2.2.3 Spel och lekar	12
2.2.4 Rörelser och motion	13
2.2.5 Drama och pantomim	13
2.3 Läromedel i språkinlärning	14
3 Tidigare studier om aktiverande arbetssätt	17
4 Material och metod	21
4.1 Material	21
4.1.1 Allmänt om <i>Trampolin</i> -serien	21
4.1.2 Trampolin 1–2	23
4.1.3 Trampolin 3	23
4.1.4 Trampolin 4	24
4.2 Metod	25
4.2.1 Innehållsanalys	25
4.2.2 Analysprinciperna i denna studie	26
5 Analys	29
5.1 Allmänt om aktiverande övningar i <i>Trampolin</i>	29
5.2 Vilka slags aktiverande övningar finns det i <i>Trampolin</i> ?	30
5.2.1 Att gå omkring i klassrummet	32
5.2.2 Spel och lek	33
5.2.3 Drama och pantomim	37
5.2.4 Att fotografera och videofilma	37
5.2.5 Rörelse	39
5.2.6 Att kasta tärning	40
5.2.7 Kombination	41
5.3 I vilka delar av <i>Trampolin</i> förekommer aktiverande övningar?	43
5.3.1 Det digitala materialet för läraren	44

5.3.2 Hoppa in!	45
5.3.3 Temaord	45
5.3.4 Text	46
5.3.5 Grammatik	47
5.3.6 Hoppa högt!	48
5.3.7 Småprat	49
5.3.8 Kulturhopp	49
5.3.9 Hoppa ut!	50
6 Sammanfattande diskussion	52
Litteratur	56
Bilagor	60
Bilaga 1. Innehållsförteckningarna i T1–2, T3 och T4	60
Lyhennelmä	62
Bilder, figurer och tabeller	
Bild 1 En indirekt hänvisning till att gå omkring i klassrummet (Övning 36b, T3: 128 © Otava).	32
Bild 2 En aktiverande lek (Övning 3, det digitala materialet för läraren av kapitel 3, T1–2 © Otava, min översättning).	34
Bild 3 Ett digitalt memoryspel (Lucka 6, Julkalender, det digitala materialet för läraren, T3 och T4, © Otava, min översättning).	36
Bild 4 En aktiverande övning där eleven kastar tärning (Övning 28, T3: 41, © Otava).	41
Bild 5 En aktiverande övning i Kombination-kategorin (Övning 3, det digitala materialet för läraren av kapitel 4, T3, © Otava).	43
Figur 1 Antalet aktiverande övningar i de olika övningstyperna i T1–2, T3 och T4.	29
Figur 2 Andelen aktiverande övningar de tre läroböckerna emellan.	30
Tabell 1 Antalet och andelen aktiverande övningar i Trampolin 1–2, 3 och 4	31
Tabell 2 Antalet och andelen aktiverande övningar i olika delar av Trampolin 1–2, 3 och 4	43

1 Inledning

I min avhandling undersöker jag aktiverande övningar i tre läroböcker i en läromedelsserie, *Trampolin*, för B1-svenska i grundskolan: *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* och *Trampolin 4* av Otava (2020). *Trampolin 1–2* är avsedd för årskurs 6 och *Trampolin 3* och *Trampolin 4* för årskurserna 7–9. Jag undersöker hur aktivitet (fi. *toiminnallisuus*) syns i de tryckta läroböckerna och i det digitala materialet för läraren. Det finskspråkiga begreppet “toiminnallisuus” är besvärligt att översätta till svenska och det används flera olika översättningar av det. Översättningen “aktiverande arbetssätt” används i Utbildningsstyrelsens rapport (Mård-Miettinen m.fl. 2021: 102). I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (hädanefter GLGU 2014, GLGU 2014: 126, 134, 144) används det flera olika översättningar av termen: “praktiska arbetsmetoder” (fi. *toiminnallisia työtapoja*), “funktionalitet” (fi. *toiminnallisuus*) och “konkreta arbetssätt” (fi. *toiminnallisuutta*). Karppanen (2016) använder översättningen “verksamhetsbaserat” och Vähäsarja (2019) översättningen “fysisk aktivitet”. Att någon viss term inte ännu har blivit vedertagen tyder på att företeelsen är relativt ny i studier om språkundervisningen. Enligt Hahl (2022: 142) har aktiverande språkundervisning blivit populär i Finland först senare på 2000-talet.

Mäntylä (2021: 58) betonar att aktivitet i språkundervisning inte bara är rörelser och att röra på sig, utan även problemlösning och tänkande kräver aktivitet av inläraren. Jag använder termerna “aktivitet” och “aktiverande övningar” i denna avhandling eftersom jag definierar fenomenet på samma sätt som Mäntylä (ibid.) som anser att till exempel spel och pussel är aktiverande även om man inte fysiskt rör på sig. Enligt Mäntylä (2021: 61) är det dessutom viktigt att undersöka om olika spel, lekar och pyssel verkligen är aktiverande ur språkinläringens synvinkel och inte bara påklistrade tillägg. Detta betyder att aktiverande övningar ska ha ett motiverat samband med det språk man lär sig.

Jag undersöker aktiverande övningar i läromedel eftersom de flesta lärare baserar sin undervisning på läroböcker och eftersom lärarna inte nödvändigtvis har så mycket tid att planera egna aktiverande övningar. Dessutom betonar läroplansgrunderna (GLGU 2014: 40) aktiverande arbetssätt. Jag valde att granska läroböcker för B1-svenska i grundskolan då motivationen för svenska har minskat hos eleverna (se t.ex. Kurki 2021). Därför är det pedagogiskt viktigt att undersöka hur elever kan motiveras för att studera svenska, exempelvis med aktiverande övningar. *Trampolin* är en av de nyaste läromedelsserierna som finns i

skrivande stund och den har inte ännu undersökts ur denna synvinkel. Redan namnet på läromedelsserien som jag undersöker tycks tyda på att den innehåller aktiverande övningar.

1.1 Syfte

Syftet med min studie är att öka kunskapen om aktiverande övningar i läromedel. Jag utreder vad för slags aktiverande övningar ett av de nyaste läromedlen i B1-svenska innehåller. Vidare undersöker jag i vilka delar av boken och det digitala materialet aktiverande övningar finns. Genom detta vill jag utreda om de aktiverande övningarna är tilläggsövningar som kan göras efter att allt annat har gjorts eller om de är en del av exempelvis grammatikdelen. I denna undersökning söker jag således svar på följande frågor:

- Vad för slags och hur många aktiverande övningar finns det i läroböckerna och i det digitala materialet för läraren?
- I vilka delar av boken och det digitala materialet förekommer de aktiverande övningarna?

1.2 Material och metod

I denna studie består mitt material av tre Otavas läroböcker i läromedelsserien *Trampolin* (Otava: 2020). Läromedelsserien har skrivits utgående från Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. I min analys ingår både tryckta läroböcker och digitalt material för läraren. Jag studerar *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* och *Trampolin 4* samt de neråt differentierade läroböckerna *Trampolin 1–2 Min bok*, *Trampolin 3 Min bok* och *Trampolin 4 Min bok*. Jag har exkluderat *Trampolin 5* och *Trampolin 6* eftersom hela produktgrupperna inte ännu hade publicerats när jag påbörjade analysera materialet. Dessutom har jag exkluderat de digitala läroböckerna och de digitala tilläggsövningarna. Detta beror på att jag är intresserad av att analysera sådant läromaterial som de flesta finska grundskolorna använder (se t.ex. Karvonen m.fl. 2017: 40). I denna avhandling kommer jag att använda jag förkortningarna *T1–2*, *T3* och *T4* för *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* respektive *Trampolin 4*.

Min metod är kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacker 2006). Metoden baserar sig på en systematiserad analys av undersökningsmaterialet och på förenkling, gruppering och utformande av teoretiska begrepp. Jag går igenom de tryckta läroböckerna och det digitala materialet och exciperar alla belägg på aktiverande övningar. Därefter kategoriserar jag dem i olika kategorier. Jag skapar kategorierna utifrån materialet då det finns så många olika definitioner av termen ”toiminnallisuus” (sv. *aktivitet*). Därför använder jag inte heller någon

färdig kategorisering av aktiverande arbetssätt eller övningar. Min metod är kvalitativ med några kvantitativa drag eftersom jag även räknar beläggen. Jag presenterar materialet och metoden mer i detalj i kapitel 4.

1.3 Avhandlingens disposition

Härnäst presenteras ett urval teoretiska utgångspunkter som stöder min undersökning samt några centrala begrepp definieras. Först behandlas B1-svenska i den grundläggande utbildningen, aktiverande språkinlärning och läromedel. Dessa utgör utgångspunkten för undersökningen. Därefter diskuteras tidigare studier om aktiverande arbetssätt i kapitel 3 där jag även beskriver min definition av begreppet aktiverande arbetssätt. I kapitel 4 presenterar jag mitt material och min metod. I kapitel 5 redogör jag för min analys. Avhandlingen avslutas med sammanfattning och diskussion om undersökningens resultat som relateras till den teoretiska bakgrunden samt förslag ges till fortsatta studier om aktiverande språkundervisning i läromedel.

2 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna för min avhandling. Inledningsvis redogör jag för det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen. Därefter presenterar jag aktiverande språkinläring i avsnitt 2.2. I avsnitt 2.3 redogör jag för läromedlets roll i språkundervisningen.

2.1 B1-svenska i den grundläggande utbildningen

I detta avsnitt redogör jag för den lärokurs som den läromedelsserie som utgör mitt material är avsedd för. Lärokursen är den medellånga lärokursen i det andra inhemska språket, svenska, för finskspråkiga elever i grundskolan och benämns B1-svenska. Svenska är ett gemensamt B1-språk för alla elever i finskspråkiga skolor (Vaarala m.fl. 2021: 35) och är obligatoriskt om eleven inte har valt den långa lärokursen i svenska (A-svenska). Undervisning i det medellånga B1-språket påbörjar i årskurs 6 (se Statsrådets förordning om timfördelning i den grundläggande utbildningen 793/2018). Enligt Vaarala m.fl. (2021: 116) tidigare lades B1-svenska i finskspråkiga skolor år 2016 så att den numera börjar i årskurs sex. Antalet undervisningstimmar förblev dock detsamma eftersom en del av timmarna i timfördelningen flyttades från årskurserna 7–9 till årskurs 6 (Vaarala m.fl. 2021: 52). Denna fördelning av svensklektionerna kritiserar för att lektionerna nu sprids ut under flera år (se t.ex. Bärlund 2022: 120). Vaarala m.fl. (2021: 52) noterar att samtidigt som timantalet har minskat i B1-svenska har också inlärningsresultaten blivit svagare.

Vaarala m.fl. (2021: 52) påpekar vidare att en del språklärare upplever det frustrerande att undervisa i ett språk bara en timme i veckan eftersom språkinläringen går långsamt med ett litet timantal. Dessutom poängterar språklärarna att tidigare läggning av B1-svenska har skapat en orättvis situation ur elevernas synvinkel när en del kommuner erbjuder extra timmar i svenska i årskurserna 7–9 medan eleverna i vissa skolor kan ha ett års paus i svenskstudier (ibid.). Detta påverkar motivationen, kunskaperna i svenska och försvårar svensklärarnas arbete. Därför anser språklärarna enligt Vaarala m.fl. (2021: 57) att ett av de mest brådskande utvecklingsmålen i grundskolan är att förbättra situationen i timfördelningen och timantalet i B1-svenska. Dessutom är det viktigt i denna situation att läromedlen är högklassiga och ändamålsenliga (se avsnitt 2.3).

2.2 Aktiverande språkinlärning

I detta avsnitt redogör jag för språkinlärning på ett aktiverande sätt. Först presenteras olika lärstilar, och speciell vikt läggs vid kinestetisk och taktil lärstil som mest representerar aktivitet. Därefter diskuterar jag aktiverande arbetssätt i allmänhet i avsnitt 2.2.2 varefter jag presenterar olika slags aktiverande arbetssätt i avsnitten 2.2.3, 2.2.4 och 2.2.5.

2.2.1 Olika lärstilar

Varje inlärare har ett eget sätt att lära sig och ta till sig information. Leino och Leino (1990) definierar begreppet lärstil så att med det avses inlärares personliga sätt att tillägna sig information och att lära sig. Vidare poängterar Leino och Leino (1990: 126) att lärstilen inte är oföränderlig utan den utvecklas och kan förändras med tiden. Enligt Boström (2004: 109) kan ens lärstil även vara en blandning med drag från olika stilar.

I sin lärstilmodell presenterar Dunn och Dunn (1978) ett välkänt sätt att kategorisera lärstilar på basis av sinnen. De fyra olika lärstilarna är visuell, auditiv, taktil och kinestetisk (Dunn & Dunn 1999). Enligt Boström (2004: 19) betyder den visuella lärstilen att inläraren lär sig genom att se, medan den auditiva inläraren lär sig genom att lyssna. Med taktil lärstil avses praktisk inlärning genom att använda händerna exempelvis i spel och pussel medan en kinestetisk inlärare lär sig genom att röra sig och att uppleva (ibid.). Enligt Boström (ibid.) är kinestetiska metoder exempelvis rollspel, experiment och dramatiseringar. Enligt min tolkning är skillnaden mellan taktila och kinestetiska metoder att de taktila arbetssätten förutsätter användning av händer och de kinestetiska arbetssätten inkluderar hela kroppen.

Boström (2004: 117) poängterar att det finns skillnader mellan olika läroämnen i hur mycket de innehåller kinestetiska och taktila metoder. Exempelvis innehåller kemi och fysik mer experimentella övningar än språkämnen. Därför är det viktigt att läromedel och lärare satsar på att iaktta olika slags lärstilar. Maunu och Airaksinen (2020: 6) nämner kinestetiska metoder explicit i sin definition av aktiverande arbetssätt i språkinlärningen. De betonar att rörelse aktiverar hjärnan, avslappnar och kan motivera inlärare (Maunu & Airaksinen 2020: 10–11). Att överhuvudtaget hitta den egna lärstilen kan också öka motivationen. Enligt Maunu och Airaksinen (2020: 10) borde inlärare få möjlighet till varierande aktiverande arbetssätt för att hitta de lämpligaste sätten men också för att utvidga och öva den egna inlärningen.

2.2.2 Aktiverande arbetssätt och övningar i språkundervisning

I detta avsnitt presenteras aktiverande arbetssätt och övningar ur språkinlärningens synvinkel. Enligt Hahl (2022: 145) började man betona kommunikativ språkundervisning i språkinlärning i Finland i början av 2000-talet. Hahl (2022: 142) poängterar dock att aktiverande språkundervisning, d.v.s. användning av aktiverande arbetssätt på språklektioner, blev allt populärare i Finland först senare på 2000-talet, vilket särskilt syns i olika grupper på sociala medier som är avsedda för språklärare. I dessa grupper delas idéer och övningar. Användning av aktiverande arbetssätt i språkundervisning nämns också i den europeiska referensramen för språk (CEFR) redan år 2001. Där betonas det att inläraren är en social aktör som både lär sig och använder språket (CEFR 2001). Däremot poängterar Hahl (2022: 144) att aktiverande arbetssätt inte nämns i samband med språkundervisning i de föregående grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland år 2004. De nuvarande läroplansgrunderna betonar dock att aktiverande arbetssätt ska prioriteras i undervisningen (GLGU 2014: 40).

Aktiverande arbetssätt och övningar handlar vanligen om samma sak men definieras och översätts på flera olika sätt. Jag har motiverat i kapitel 1 varför jag har valt att använda översättningen ”aktiverande” (fi. *toiminnallinen*) i denna avhandling. Enligt Kataja m.fl. (2011: 30) betyder aktiverande arbetssätt alla slags övningar som strävar efter att aktivera individens och gruppens inlärning. Då inkluderar aktiviteten även tankeverksamhet producerad av fysisk sysselsättning. Van Lier (2007: 46) definierar aktiverande arbetssätt så att inläraren då är en aktiv aktör i inlärningsprocessen. Även Hahl (2022: 143) betonar inlärarens aktiva och autonoma roll. Hahl (2022: 142) definierar aktiverande arbetssätt så att de är olika slags aktiverande, kinestetiska och funktionella övningar samt dramaövningar.

Överhuvudtaget ger mångsidiga arbetssätt enligt de nuvarande läroplansgrunderna (GLGU 2014: 29) eleverna möjlighet att visa sitt kunnande på flera olika sätt. Därför är det motiverat att inkludera aktiverande arbetssätt i lektionerna. På grund av olika lärstilar och ett heterogent elevmaterial är det viktigt att variera arbetssätten. Läroplansgrunderna betonar att mångsidiga arbetssätt kan öka glädjen i lärandet samt bidra till att eleverna upplever att de lyckas (GLGU 2014: 29). De här aspekterna påverkar också motivationen. Enligt läroplansgrunderna (ibid.) berikar aktiverande arbetssätt och rörelse lärandet och ökar motivationen hos eleverna. Vuorinen (1997: 63) påpekar att ett arbetssätt är ändamålsenligt om det resulterar i konkreta och varierande studier som aktiverar, leder till samarbete och tar hänsyn till individuella skillnader. Dessa arbetssätt skapar goda

förutsättningar för inläringen. Sergejeff (2007: 83) betonar att aktiverande övningar kan tillämpas i undervisning av språkets alla delområden, såsom till exempel grammatik, ordförråd och muntlig kommunikation.

Aktiverande arbetssätt är ett alternativt arbetssätt på språklektioner. Vuorinen (1997: 71) poängterar att flera faktorer påverkar valet av arbetssätt. De viktigaste är målen och innehållet, lärarens färdigheter, läromedlen, redskapen, utrymmet och tiden samt gruppens och individens vanor och motivation. Vuorinen (1997: 71–72) påpekar vidare att användning av aktiverande arbetssätt vanligtvis förutsätter att läraren själv har positiva erfarenheter av dem. Därför är det inte en självklarhet att en lärare väljer en aktiverande övning även om sådana finns i läromedlet. I Hahls (2022: 144) definition är grundtanken att inlärnarna agerar och deltar i övningar för att lära sig språket, d.v.s. inlärnarna lär sig inte språket för att kunna delta i de aktiverande övningarna. Därför är det centralt att språklärare väljer aktiverande övningar som främjar språkinläringen och som inte bara är roliga.

Kataja m.fl. (2011: 31) betonar att utgångspunkten för aktiverande övningar är att alla medlemmar i en grupp kan delta i dem. Därför måste läraren eventuellt modifiera övningen. Vidare poängterar Kataja m.fl. (2011: 41) att lärarens viktigaste uppgift som ledare av en aktiverande övning är att garantera säkerheten. Ledaren måste till exempel ta hänsyn till deltagarnas eventuella sjukdomar, begränsningar och särskilda behov och tillämpa övningen vid behov. Elevernas ålder påverkar också valet av aktiverande arbetssätt. Hahl (2022: 152) poängterar att yngre elever har kortare koncentrationsförmåga varför de behöver kortare övningar och mer handledning av läraren. Däremot kan äldre elever klara av övningar som kräver mer deltagande och autonomi. Enligt Hahl (2022: 152) är det ändå viktigt att aktiverande övningar inkluderas regelbundet i alla årskurser och inte bara med minsta elever.

Aktiverande arbetssätt innehåller ofta interaktion med andra elever. Läroplansgrunderna betonar även experimentella och aktiverande arbetssätt över läroämnesgränserna (GLGU 2014: 322). Dessa utvecklar elevens tankeförmåga och ökar inlärningsmotivationen. Läroämnesgränserna överskridande övningar kräver ofta arbete i grupp. Dessa övningar kan också stödja kollaborativt lärande där "kunskap och förståelse byggs upp genom interaktion med andra" (GLGU 2014: 29). I olika arbetssätt får eleverna försöka olika roller, dela uppgifter sinsemellan och ta ansvar. Känslan av att höra till gruppen stärker också motivationen (ibid.). Därför kan varierande arbetssätt vara ändamålsenliga för en grupp som inte har hög motivation för att lära sig svenska.

2.2.3 Spel och lekar

Spel och lekar har varit en viktig del av språkundervisningen redan före aktiverande arbetssätt kom på modet. Spelen betonas också i läroplansgrunderna: “Vid valet av arbetssätt ska man använda sig av de möjligheter som spel och spelifiering erbjuder” (GLGU 2014: 30). Spel ska dock inte prioriteras för mycket utan till exempel Ylinen och Junttila (2022: 194) betonar att digitala spel bäst passar för undervisningen när de används vid sidan om andra arbetssätt. Detsamma gäller traditionella spel utan digitalisering. Björnfot och Lattu (2010: 6) påpekar att spel inte ska användas som belöning för gott uppförande utan de ska ingå i undervisningen utan villkor. Dessutom poängterar Ylinen och Junttila (2022: 193) att det är viktigt att notera att alla elever inte är tävlingsinriktade eller har tillräckligt bra kunskaper för att spela självständigt.

Björnfot och Lattu (2010: 5) listar flera fördelar med spel i undervisningen. Eleverna lär sig att känna varandra bättre och att samarbeta i grupp, vilket ökar deras samhörighet. Spel är en aktivitet som de flesta gärna deltar i både fysiskt och muntligt, vilket kan förbättra inlärningsresultaten. Även en kort spelstund under lektionen aktiverar och piggar upp eleverna och skapar omväxling i undervisningen. Sarmavuori och Maunu (2011: 33) poängterar att när man förenar spel, lekar eller andra aktiverande aspekter med den sak som studeras upplevs övningen vanligen som utmanande och intressant. Detta beror på att inläraren får då påverka sin inläring och bli inspirerad av ett nytt, förut obekant perspektiv på saken.

Som framkommit har spel länge använts i inläring och undervisning i främmande språk. Tidigare har traditionella spel använts men nuförtiden är digitala spel alltmer populära i språkinläringen. Enligt Ylinen och Junttila (2022: 186) kan välgjorda digitala spel öka inlärningsmotivationen, det aktiva deltagandet och inläringens rolighet. Dessutom poängterar Ylinen och Junttila (2022: 185) att spelen har observerats stödja bland annat inläring av ordförrådet, hörförståelse och läs- och skrivkunighet i främmande språk. Ylinen och Junttila (2022: 191) betonar att erfarenheter av digitala språkinläringsspel i regel är positiva när spelet är välgjort och genomfört. Det är dock bra att läraren sätter sig in i det digitala spelet på förhand.

Lek är ett naturligt sätt för barn att lära sig språk. Enligt läroplansgrunderna “utvecklar lek abstrakta och metodiska kunskaper, kritiskt och kreativt tänkande och förmåga att tillämpa sina kunskaper” (GLGU 2014: 29). Helenius och Lummelahti (2013) indelar lekar i två huvudformer: kreativa lekar och regellekar. Regellekar har gemensamma regler för alla i gruppen och är exempelvis introduktionslekar, traditionslekar och sånglekar (ibid.).

Sergejeff (2007: 93) nämner några exempel på aktiverande spel och lekar som kan användas i undervisningen. Dessa är till exempel memoryspel, pussel, nummerlekar och gömma nyckelnlek. Vuorinen (1997: 181) påpekar att lekar skapar variation på lektioner, utvecklar självkänslan och sociala kompetenser samt får gruppen att vakna. Enligt Vuorinen (ibid.) är lekar är också ett sätt att frigöra energi, vilket minskar risken att eleven stör undervisningen. Vuorinen (1997: 183) diskuterar varför lekar inte används mer i undervisningen och hänvisar till Meyer (1987) som anser att detta beror i synnerhet på tidsbristen. Det tar lärarens tid att förbereda leken och lektionstiden är också begränsad.

2.2.4 Rörelser och motion

Rörelser och motion är också ett konkret aktiverande arbetssätt. Enligt Hahl (2022: 148) erbjuder korta fysiska aktiviteter behövliga pauser från inläringen, vilket kan pigga upp eleven och hjälpa hen att koncentrera sig igen. Lengel & Kuczala (2010) poängterar att sådana här pauser är viktiga för hjärnan eftersom korttidsminnet får vila och hjärnan kan behandla uppgifter så att inläring kan ske. Detta effektiviserar inläringen. Hahl (2022: 152) poängterar att inlärmingsmiljön inte alltid behöver vara ett klassrum. Korridorer, entréhallen eller andra utrymmen kan utnyttjas inne i skolbyggnaden och språkinläring kan även ske utomhus. Detta kan enligt Hahl (ibid.) öka motivationen och deltagandet. Dessutom har man mer utrymme att röra på sig än i ett klassrum. Sergejeff (2007: 83) noterar att motion särskilt kan användas när man lär sig vokabulär.

Musik är en traditionell del av språkundervisningen och kan kombineras med rörelser då den blir en aktiverande övning. Sergejeff (2007: 90) poängterar att musikövningar kan användas mellan olika slags arbetssätt eller före mer krävande övningar där inlärares måste koncentrera sig. Hahl (2022: 151) poängterar att musik kan hjälpa att kämpa mot trötthet och tråkighet särskilt om gruppen stiger upp och sträcker på sig och lyssnar på musik på målspråket. Musik och rörelse kombineras också i aktiverande sånger där man lyssnar på musik och använder kroppsspråket. Enligt Maunu och Airaksinen (2020: 10) är det viktigt att läraren visar rörelserna och uppmuntrar eleverna att röra på sig överdrivet teatraliskt eftersom det effektiviserar inläringen.

2.2.5 Drama och pantomim

Drama är en ytterligare traditionell metod i aktiverande språkundervisning. Hahl (2022: 149) poängterar att dramametoder kan uppmuntra eleverna att använda målspråket mer fritt när de får använda alternativa eller påhittade identiteter. Sergejeff (2007: 91) betonar att man också

kan behandla nya situationer med hjälp av dramaövningar. Hahl (2022: 150) poängterar att även korta dramaövningar är pauser för hjärnan och får eleverna att stiga upp. En fördel med dramaövningar är att de lätt kan differentieras. Eleverna på olika nivåer kan ha olika slags roller eller de kan delta till den grad som känns lämplig för var och en (Winston 2012). Även Hahl (2022: 151) betonar att differentiering ofta sker naturligt i aktiverande övningar och att aktiverande övningar är passande för olika inlärningstyper.

Pantomim liknar dramaövningar men bygger på gester och rörelser i stället för muntlig framställning. Hahl (2022: 150) påpekar att pantomim som en kort aktiv paus är mycket lämplig för språkundervisningen. Enligt Hahl (ibid.) är syftet med aktiverande övningar att använda naturligt språk i kontexter som liknar riktiga situationer. Därför är även användning av kroppsspråket nyttigt. Pantomimövningar kan enligt Sergejeff (2007: 83) utnyttjas i samband med inläring av verb och adjektiv. Dessutom hjälper dramaövningar eleverna att lära känna sig själva och att utveckla sin självkänsla, vilket ger eleverna förutsättningar för mångsidiga sätt att uttrycka sig och att interagera med olika människor och grupper (GLGU 2014: 29).

Aktiverande språkinläring på 2020-talet kan också innehålla elektroniska utrustningar. När informations- och kommunikationsteknik används på ett mångsidigt och ändamålsenligt sätt ökar elevernas möjligheter att utvecklas (GLGU 2014: 30). Detta ökar deras "förmåga att söka, behandla och producera information på ett kreativt, självständigt, interaktivt och kritiskt sätt" (ibid.). Hahl (2022: 152) hävdar att digitala redskap, såsom fotografering, inspelning, videofilmning och olika applikationer, kan meningsfullt kombineras med aktiverande inläring.

2.3 Läromedel i språkinläring

I detta avsnitt presenterar jag läromedel ur språkinläringens synvinkel. Hahl (2022: 145) poängterar att språkundervisning i Finland har varit rätt traditionellt. Harjanne m.fl. (2017) påpekar att språkundervisningen ofta baserar sig på textböcker och att övningarna fokuserar på grammatik och vokabulär. Enligt Hahl (2022: 152) kan traditionell bokbaserad språkinläring vara tråkigt och omotiverande. Dock borde det minnas att alla elever inte behöver eller njuter av aktiverande arbetssätt utan har nytta av traditionella övningar i läroboken. Hahl (2022: 145) betonar att språkinläring borde vara mångsidigare, mer intressant och mer motiverande så att inlärarna får regelbundna möjligheter till meningsfull användning av målspråket. På det sättet beaktas även olika lärstilar.

Hentunen (2004: 39) poängterar att flera lärare följer läroboken i sin undervisning mer än pedagogiska studier eller läroplanen. Enligt Hentunen (ibid.) innehåller de nyaste läroböckerna mycket olikt material för heterogena elevgrupper där eleverna är på olika nivåer. Dock betonar Hentunen (2004: 39) att lärare ska välja varierande arbetssätt och ändra ordningen i läroboken så att den bäst passar i undervisningsgruppen. Dessutom är lärare tvungna att utelämma material som läroböckerna erbjuder eftersom läroböckerna är så pass omfattande (Hentunen 2004: 40). Trots det omfattande materialet är det viktigt att läroböckerna är tydliga (Ruuska 2016: 175). Rubrikerna och innehållsförteckningen ska vara informativa och undervisningstexten, informationslådorna och övningarna ska urskiljas tydligt.

Läromedel är inte bara läroböcker utan också digitalt material och övningar utanför den tryckta eller digitala läroboken. Det digitala materialet för läraren är ofta lärarens viktigaste verktyg och resurs. Karvonen m.fl. (2017: 46) poängterar dock att ytterst få läroboksanalyser av finska läroböcker för grundskolan innehåller undersökning av läromaterialet även om lärarna aktivt använder dem. Detta påverkar enligt Karvonen m.fl. (2017: 48) uppfattningar om pedagogiska arbetssätt i läroböckerna eftersom övningar som innehåller aktiverande och samarbetande arbetssätt oftast är placerade i läromaterialets tips om arbetssätt. Dessa tips innehåller ofta nyttigt tilläggsmaterial och tips om konkreta redskap som kan användas i undervisningen samt idéer till att tillämpa övningar i elevens material. Läromaterialet är ett viktigt hjälpmedel för läraren i den hektiska vardagen. Därför vill jag inkludera läromaterialet i analysen.

Enligt Karvonen m.fl. (2017: 48) har läromedel ofta kritiserats eftersom de inte innehåller övningar som innehåller aktiverande och samarbetande arbetssätt. Läroböckerna ska dock innehålla pedagogiskt motiverade övningar. Detta betyder att övningarna ska ha vissa mål som främjar inläringen. Ruuska (2016: 177) betonar att läromaterial inte endast kan innehålla enstaka roliga övningar. Rolighet bör dock inte glömmas i språkundervisningen och i läromedel. Hahl (2022: 152) poängterar att språkinläring ska vara roligare och mer aktiverande så att inläringen slutligen blir mer effektiv. Detta förutsätter att eleverna regelbundet erbjuds möjligheter att öva språkkunskaperna. Hentunen (2004: 40) betonar att läroböcker ska innehålla olika alternativ och tekniker för olika slags inlärare. Enligt Ruuska (2016: 176) kröner övningarna läroboken då information omvandlas till ökande kunskaper. Hentunen (2004: 72–73) betonar också att grammatikövningar i läroböckerna borde beakta aktivitet, sinnen och olika inläringstekniker.

Alla läroböcker innehåller inte några aktiverande övningar. Hahl (2022: 150) noterar att lärare anser att textböcker innehåller övningar för pararbete och dramatiserade läsövningar för texterna men inte olika slags aktiverande övningar. Detta kan bero på att aktiverande övningar är placerade i lärarmaterialet eller i övningsböckerna. Hahl och Keinänen (2021: 39) poängterar att finska språklärare som använder aktiverande övningar hittar dem oftast i textböckerna eller lärarmaterialet men övningarna är mest par- eller dramatiserade läsövningar. Nästan lika viktiga källor är olika webbsidor, Pinterest och grupper på Facebook (ibid.). Dessa grupper på sociala medier är avsedda för språklärare som vill dela och hitta idéer till sin egen undervisning. Hahl (2022: 150) påpekar att vissa lärare modifierar andra lärares idéer så att de blir mer passande för deras egna grupper. Hahl och Keinänen (2021: 39) noterar att många lärare även gör egna övningar när de inte hittar färdiga eller lämpliga. Därför föreslår Hahl och Keinänen (2021: 27) att drama och aktiverande arbetsätt borde finnas i läroböcker så att lärarna enkelt ska ha tillgång till olika slags övningar.

Ett bra läromedel passar elever som är på olika färdighetsnivåer, d.v.s. det kan lätt differentieras. Roiha och Polso (2018) framhäver att syftet med differentierad undervisning är att erbjuda alla elever möjligheter till att lära sig och att lyckas. Enligt Roiha och Polso (2018) kan man differentiera uppåt eller neråt. Differentiering uppåt betyder att man försöker motivera elever som vill ha mer utmanande övningar medan differentiering neråt betyder att man stöder elever som annars skulle uppleva undervisningen som för krävande. Läroböckerna kan enligt Tomlinson och Eidson (2002) innehålla flera olika differentieringssätt som kan vara visuella, typografiska eller pedagogiska. Dessa är till exempel bilder, markeringar i text, övningar på olika nivåer och arrangemang i den fysiska inlärningsmiljön och på lektionen.

3 Tidigare studier om aktiverande arbetssätt

I detta kapitel presenteras tidigare studier som gäller aktiverande arbetssätt. Avslutningsvis redovisar jag min definition av aktiverande arbetssätt och övningar i jämförelse med två studier som har påverkat min definition.

Karppanens (2016) studie är ett materialpaket för språklärare som innehåller verksamhetsbaserade övningar. Övningarna är utarbetade utifrån läroböckerna för A2- och B1-svenska. Syftet med Karppanens studie har varit att skapa ett materialpaket där språkinläring förenas med rörelser på ett naturligt sätt. Karppanen (2016: 43) har velat öka rörelsen och aktiviteten under språklektioner och hjälpa lärare att få extramaterial vid sidan av läroböckerna. Karppanen har också granskat fyra övningsböcker för årskurserna 4–9 varav *Skoj* är avsedd för A2-svenska och de tre andra, *På gång*, *Hallonbåt* och *Megafon*, för B1-svenska. Dessutom har Karppanen intervjuat två svensklärare för att utreda vad för slags verksamhetsbaserade övningar de använder. Metoden i Karppanens studie är en kvalitativ och kvantitativ läroboksanalys och innehållsanalys. (Karppanen 2016: 43–45.) Karppanen (2016: 22) definierar aktiverande språkundervisning så att den är ”fysisk aktivitet som utnyttjas i språkinläring”. Därför har Karppanen (ibid.) endast analyserat övningar som ”kräver något slags fysisk aktivitet och eleven måste stiga upp från bänken för att kunna utföra dem”.

Enligt Karppanen (2016: 54–55) uppmuntrar *På gång* inte till aktiv och kinestetisk inläring utan den innehåller mest skriftliga övningar, medan *Hallonbåt* innehåller mest olika verksamhetsbaserade övningar, men endast sammanlagt 10 stycken. Karppanen (2016: 55) påpekar att även om *Megafon* ser eleven som en aktiv aktör har hen hittat bara 2 övningar som stödjer fysisk aktivitet. *Skoj* är den äldsta boken Karppanen har undersökt, vilket troligen är orsaken till att den bara innehåller traditionella aktiverande övningar. Karppanen har exkluderat det digitala materialet, vilket högst sannolikt har påverkat resultatet. De två lärare som Karppanen (2016: 57) har intervjuat har olika definitioner av fysiskt aktiverande övningar. Den ena läraren anser att alla övningar där språket används för att man ska klara av en uppgift kan vara aktiverande medan den andra läraren betonar elevens aktivitet. Den ena har använt aktiverande arbetssätt på alla lektioner och den andra nästan varje vecka. Båda lärarna konstaterar att deras elever har aktivt och ivrigt deltagit i verksamhetsbaserade uppgifter. Därför är det motiverat att använda dem i undervisningen. (Karppanen 2016: 62–65.)

Vähäsarja (2019) har också studerat läroböcker och aktivitet. Syftet med Vähäsarjas studie har varit att utreda hur läromedel för B1-svenska stöder fysisk aktivitet på lektionerna. Vähäsarja (2019: 17) definierar fysisk aktivitet på följande sätt: ”I fysiskt aktiv undervisning är elever fysiskt aktiva.” Vähäsarja (2019: 6–7) har beskrivit och räknat antalet aktiva övningar och tagit reda på hur de är indelade i materialet samt vilka delar av språkinläringen de stöder. Även Vähäsarja (2019: 7) undersöker *Hallonbåt* men inkluderar alla tre böcker i läroboksserien och det digitala materialet för läraren för att få en helhetsbild av materialet. På det sättet kan man göra en djupare analys av allt material läraren kan använda i undervisningen, vilket jag också gör i denna studie. Vähäsarjas metod är läroboksanalys som innehåller både kvantitativa och kvalitativa drag. Hen räknar beläggen, skapar kategorierna utifrån materialet och jämför böckerna med varandra. (Vähäsarja 2019: 8.)

Enligt Vähäsarja (2019: 34) innehåller materialet 138 fysiskt aktiva övningar, vilket är betydligt fler än i Karppanen (2016). De flesta förekommer i läroböckerna. Vähäsarja (2019: 34) konstaterar att start- och grammatikvideorna och elevernas digitala material exempelvis inte innehåller fysisk aktivitet. Vähäsarja (2019: 39) har skapat sex kategorier utifrån fysiskt aktiva övningar i materialet: *pausgympa, gå omkring i klassrummet-övningar, pantomim, spel och lek, drama/spela in* samt *övriga fysiskt aktiva övningar*. *Spel och lek* är den största kategorin. De flesta fysiskt aktiverande övningarna stöder inläring av vokabulär medan grammatik övas betydligt mindre med aktiva övningar. Ett intressant resultat är att *Hallonbåt 1–2* innehåller betydligt fler övningar i kategorin *spel och lek* i det digitala materialet än de två andra böckerna (Vähäsarja 2019: 63). Vähäsarja (2019: 68) betonar att även om läromaterialet innehåller aktiverande övningar, är det lärarens ansvar att välja dem på lektionerna.

Andra studier som handlar om aktiverande språkundervisning i läroböckerna är exempelvis Seppänen och Väisänen (2015) studie om fysiskt aktiverande övningar i B1-svenska för årskurserna 7–9 och gymnasiet. Materialet i denna studie är läroboksserierna *Klick* och *Premiär* för årskurserna 7–9 och *Galleri* och *Magnet* för gymnasiet samt lärarmaterialet av alla dessa. Metoden är kvalitativ läroboksanalys. Som fysiskt aktiverande övning i denna studie räknas en uppgift där det explicit står att eleven ska röra sig på något sätt. Enligt Seppänen och Väisänen innehåller *Klick* och *Premiär* fler fysiskt aktiva övningar än gymnasieböckerna. Dessutom finns dessa övningar mestadels i lärarmaterialen och är dramaövningar, intervju- och gallupövningar och att gå till tavlan-övningar. (Seppänen & Väisänen 2015: 32–33, 39–40, 47–48.)

Koskinen (2016) har studerat lärares och elevers erfarenheter av och uppfattningar om kinestetiska metoder i tysk- och svenskundervisningen i åk 7–9. Koskinen har intervjuat lärare som anser att kinestetiska metoder gör undervisningen roligare och mer varierande, motiverar både elever och lärare och är ett bra sätt att öva olika språkliga kunskaper. De flesta lärare i Koskinens studie upplever att kinestetiska metoder kräver mer förberedelser och arbete eftersom skapande av eget undervisningsmaterial är tidskrävande. Detta beror enligt lärarna på att läroboksserierna innehåller bara lite eller nästan inget material som främjar fysisk aktivitet. (Koskinen 2016: 50, 52.)

Sarmavuori och Maunu (2011) har granskat hur Maunus elever i årskurserna 7–9 i läroämnet modersmål och litteratur upplever aktiverande arbetssätt i inläring av finskans satslära. Aktiverande arbetssätt har innehållit till exempel drama, pantomim och rörelse. Studien har haft en kontrollgrupp. Sarmavuori och Maunu (2011: 48) betonar att eleverna i de båda grupperna upplever att aktiverande grammatik är ett bättre sätt att lära sig än traditionell grammatik. De flesta eleverna anser att aktiverande övningar har varit bra eller mycket bra och ingen elev i årskurs 9 ställer sig negativt till dem. Elevernas favoritövning som de har störst nytta av är att kasta bönpåse i samband med inläring av objektets kasusformer. Sarmavuori och Maunu (2011: 48) konstaterar att grammatiklektioner kan bli roliga och väntade tack vare aktiverande arbetssätt.

Hahl och Keinänen (2021) har undersökt vad för slags observationer av användning av drama och andra aktiverande metoder lärare i främmande eller andraspråk i Finland har. Syftet är att granska lärarnas uppfattningar om aktiverande metoder. Materialet består av språklärarnas svar på ett frågeformulär och metoden är innehållsanalys. Det viktigaste resultatet är att största delen av informanterna använder aktiverande arbetssätt regelbundet eftersom de anser att de förbättrar inläringen och ökar motivationen. Lärarna använder aktiverande metoder mer i lägre klasser. De främsta orsakerna till att lärarna inte använder aktiverande arbetssätt är brist på tid och utbildning i aktiverande metoder varför de inte kan eller vågar använda dem. Dessutom poängterar flera lärare att deras elevgrupper är antingen för stora eller små för aktiverande arbetssätt eller att de inte har ett lämpligt utrymme. En intressant iakttagelse är att lärarna använder drama mindre än andra aktiverande arbetssätt. Det överlägset mest använda aktiverande arbetssättet är ordspel med rörelse. (Hahl & Keinänen 2021: 27–28, 32, 35–36, 39.) Dock betonar Hahl och Keinänen (2021: 41) att det inte kan förväntas att lärare gör eget

aktiverande undervisningsmaterial, utan läroboksförfattare och förlag ska dra sitt strå till stacken.

Som framkommit varierar definitionen av aktiverande övningar i tidigare studier. Den definition som jag använder i denna studie har jag skapat utgående från Karppanens (2016: 22) och Vähäsarjas (2019: 17) definitioner som båda betonar fysisk aktivitet. Min definition är att aktiverande språkundervisning innehåller användning av kroppen eller någon annan aktiverande aspekt (se Mäntylä 2021). Skillnaden mellan min, Karppanens och Vähäsarjas definitioner är att jag inte prioriterar fysisk aktivitet mer än andra aktiverande aspekter. I min definition ingår även aktiverande övningar, såsom traditionella lekar, tärningskast och pussel, där eleven inte nödvändigtvis behöver stiga upp från bänken.

I följande kapitel presenterar jag mitt undersökningsmaterial, läromedelsserien *Trampolin*, samt min metod.

4 Material och metod

I detta kapitel redovisar jag först mitt material, läromedelsserien *Trampolin*, i avsnitt 4.1. Därefter redogör jag för min undersökningsmetod i avsnitt 4.2. Min metod i denna studie är kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacher 2006). Dessutom presenterar jag hur jag har avgränsat och analyserat undersökningsmaterialet baserat på min definition av aktiverande arbetssätt (se kapitel 3).

4.1 Material

I detta avsnitt redogör jag för materialet i denna avhandling. Först ges en allmän översikt över läromedelsserien *Trampolin*. Därefter presenterar jag *Trampolin 1–2* i avsnitt 4.1.2, *Trampolin 3* i avsnitt 4.1.3 och *Trampolin 4* i avsnitt 4.1.4.

4.1.1 Allmänt om *Trampolin*-serien

I denna undersökning analyserar jag en läromedelsserie för B1-svenska, *Trampolin*, som består av både digitala och tryckta läroböcker samt av ett digitalt material för läraren. Läromedelsserien *Trampolin* är utgiven av förlaget Otava. *Trampolin*-serien har en tryckt bok som innehåller både texter och övningar i stället för separata text- och övningsböcker. De neråt differentierade *Min bok*-böckerna kan användas parallellt i undervisningen med grundboken varför strukturen och övningarna är så gott som likadana. När jag hänvisar till *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* och *Trampolin 4* eller *T1–2*, *T3* och *T4* avser jag en enhet som består av den tryckta boken, *Min bok* och det digitala materialet för läraren. Orsaken till att jag även inkluderar det digitala materialet för läraren är att de flesta aktiverande övningarna troligen återfinns där då de fortfarande anses vara något extra som man kan göra efter att allt annat har gjorts och om man inte har något annat att göra.

Trampolin är enligt författarna en läromedelsserie där glädje, kreativitet och lekfullhet är fast med (Otava 2023). Författarna betonar att serien är flexibel och att den även endast kan användas som digital. Läromedelsserien innehåller övningar för ett heterogent elevmaterial och för olika inlärare (Otava 2023). Det konstateras i presentationen av läromaterialet (det digitala materialet för läraren, *T1–2*, *T3* och *T4*) att läraren kan välja de material och arbetssätt som passar i hens egen undervisning och för eleverna. Jag är intresserad av att studera just den här läromedelsserien då den enligt författarna erbjuder varierande övningar. *T1–2* är avsedd för årskurs 6 medan *T3* och *T4* är avsedda för årskurserna 7–9. Jag antar att detta påverkar de aktiverande övningarna eftersom eleverna är i olika åldrar när de använder den första och den

sista boken som jag analyserar. Jag antar vidare att den första boken innehåller fler aktiverande övningar än de två senare böckerna eftersom eleverna är yngre och det kan antas att de är mer motiverade att leka mer på lektionerna.

Varje läroboksenhet, *T1–2*, *T3* och *T4*, har ett digitalt material för läraren. Jag analyserar det digitala undervisningsmaterialet för användare av den tryckta boken. Materialet har även ett separat digitalt material för lärare som använder den digitala läroboken men det ingår inte i min analys. Dessa digitala material är lärarguider och innehåller boken i digital form. Dessutom innehåller det digitala lärmaterialet som ingår i mitt material videor, hörförståelseövningar, grammatikdiar och grammatikvideor, anvisningar och tips, svaren på övningarna, läsårs- och lektionsplaner, extra material, bedömningsmaterial och festdagar. Extra material innehåller övningar som man antingen kan göra tillsammans eller skriva ut. Det digitala materialet innehåller även anvisningar om stationsundervisning som är ett aktiverande arbetssätt där eleverna gör olika slags övningar i grupper i en viss tid och flyttar över till följande uppgift när tiden är slut. Stationsundervisningen i *T1–2*, *T3* och *T4* är avsedd för repeterande lektioner före provet varför övningarna inte är helt nya utan samma som i extra material. Därför analyserar jag inte heller övningarna i stationsundervisningen separat.

Min bok-böckerna *Trampolin 1–2 Min bok* (Otava 2021), *Trampolin 3 Min bok* (Otava 2021) och *Trampolin 4 Min bok* (Otava 2021) är neråt differentierade läroböcker som kan användas samtidigt i samma grupp med elever som använder den motsvarande grundboken. Boken innehåller flera egenskaper som stöder och underlättar inläringen. Dessa är till exempel visuellt stöd, översättningar av svenskspråkiga ord och fraser, hjälplådor och andra övningstyper än i grundboken. Emellertid är strukturen och teman helt likadana och de flesta övningarna är på samma sidor i båda böckerna vilket underlättar både läraren och eleven som använder *Min bok*. Det digitala lärmaterialet innehåller svaren på de övningar som är olika i *Min bok*-böckerna.

Övningstyperna som författarna av *Trampolin* nämner är sex olika och har olika symboler. Övningstyperna är grund-, hörförståelse-, video- och voltövning samt informationslåda och studietips. De vanliga numrerade övningarna är skriftliga eller muntliga grundövningar där eleven exempelvis fyller i ord som saknas eller pratar med kompiserna. Hörförståelseövningar och videoövningar har sina egna symboler. Enligt det digitala materialet för läraren är vissa videoövningar aktiverande videor som först ska tittas på i klassrummet varefter klassen jobbar tillsammans enligt anvisningarna. Voltövningar (fi. *volttitehtävä*) är uppåt differentierade

övningar. Boken innehåller även informationslådor och studietips. Aktiverande övningar utgör ingen separat övningstyp.

4.1.2 Trampolin 1–2

Den första läroboken i denna läromedelsserie, *Trampolin 1–2*, handlar om teman där eleven bekantar sig med svenska språket för första gången. Först lär eleven sig att hälsa, att presentera sig och att berätta om sig själv. I de följande kapitlen är teman familj, hobbyer, keldjur och husdjur, fritid, skola samt kläder och färger. Grammatikdelen innehåller personliga pronomen, räkneord, presens, verbets grundform och hjälpverb, substantiv i singular och plural, ordföljden i huvudsats, klockslag, adjektiv och färger. I denna lärobok lär eleven sig också om finlandssvensk och svensk kultur. I det digitala materialet i denna lärobok behandlas svenska dagen, Luciadagen, julen, alla hjärtans dag och påsken i delen *Juhlapyhiä* (sv. *festdagar*). Dessa övningar är mest skriftliga och kan inte klassificeras som aktiverande.

T1–2 består av 7 kapitel. Dessutom innehåller boken delen *Hoppa in!* där eleven bekantar sig med svenska språket, delen *Grammatik* där de viktigaste grammatikreglerna finns, en alfabetisk svensk-finsk vokabulär, svaren på *Kolla vad du kan!*-övningarna och delen *Hoppa ut!*. Delen *Hoppa ut!* innehåller extra material och aktiverande övningar som enligt lärmaterialet kan göras i slutet av terminen. Varje kapitel har ett större tema, såsom fritid eller familj, och innehåller följande delar: *Temaord*, *Lexikon*, *Text*, *Uttal*, *Grammatik*, *Hoppa högt!*, *Småprat*, *Kolla vad du kan!* och *Kulturhopp*. *Temaord* innehåller ett bildlexikon med övningar om temat i kapitlet. *Lexikon* är ett uppslag som innehåller ordförrådet både från bildlexikonet och huvudtexten med böjningar och uttalsanvisningar. *Text* består av huvudtext och övningar kring temat. *Grammatik* är en separat del. *Hoppa högt!* innehåller fördjupade och tilläpade övningar medan *Kolla vad du kan!* innehåller repeterande övningar och självutvärdering. *Småprat* innehåller korta dialoger och mest muntliga övningar. I slutet av varje kapitel finns delen *Kulturhopp* där det presenteras finlandssvensk och svensk kultur. Att kultur ses som en separat del av språkinlärningen har kritiserats (se t.ex. Davcheva & Lies Sercu 2005).

4.1.3 Trampolin 3

Trampolin 3 består av 4 kapitel. Strukturen i denna lärobok är densamma som i den första boken, d.v.s. boken innehåller de samma delarna i samma ordning. I *Trampolin 3* innehåller delen *Hoppa in!* repetition av ordförråd, grammatik och uttal, medan den i *Trampolin 1–2* presenterar svenska språket för eleverna. Dessutom innehåller *Trampolin 3* också svaren på

Spela!-övningarna, en alfabetisk finsk-svensk ordlista och *Kolla hur du lär dig!*-delar i slutet av kapitlen 2 och 4. I denna del granskar och bedömer eleven sin egen inläring och lärstil.

Teman i *Trampolin 3* är hem och boende, eget rum, känslor och drömmar samt favoriträtter och -drycker. Följaktligen innehåller *Temaord*-delen hustyper, rum, möbler, kroppsdelar, mat och dryck. *Grammatik*-delen presenterar possessiva pronomen, prepositioner, imperfekt och imperativ. I *Trampolin 3* övar eleven att presentera någon annan, stämma träff, fråga och berätta om mående och beställa på kafé. Vidare lär eleven sig mer om kulturen i Svenskfinland och i Sverige.

Det digitala materialet både i *T3* och *T4* innehåller fler festdagar än *T1–2*. Vissa festdagar är gemensamma med samma övningar: svenska dagen, Luciadagen, julen, alla hjärtans dag och påsken är exakt de samma i alla de tre böckerna. Dessutom innehåller *T3* och *T4* delarna svenska dagen II, Luciadagen och julen II, påsken II samt en elektronisk julkalender. Det står i anvisningarna till läraren att julkalendern innehåller bland annat aktiverande övningar (fi. *toiminnallisia tehtäviä*) som kan göras så att läraren inte behöver göra några förhandsförberedelser. Enligt anvisningarna till läraren är största delen av aktiviteterna i julkalendern kortvariga och kan göras i början eller slutet av lektionen. Detta underlättar lärarens vardag och sänker tröskeln för att välja övningarna i julkalendern.

4.1.4 Trampolin 4

Trampolin 4 består av 4 kapitel som innehåller desamma delarna som *Trampolin 3* med den skillnad att *Trampolin 4* endast innehåller en *Kolla hur du lär dig!*-del. I denna del får eleven testa om hen är en visuell, auditiv eller kinestetisk inlärare genom att kryssa de påståenden som stämmer in på hen. Dessa lärstilar nämns explicit och läroboken ger eleven tips på studiesätt som stämmer in på hens lärstil. En kinestetisk inlärare har troligen mest nytta av aktiverande arbetssätt (se avsnitt 2.2.1). Läroboken uppmuntrar kinestetiska inlärare att lära sig genom kropp och rörelse exempelvis genom att gå och plugga ord, förena ord eller grammatikteman med rörelser och skriva ord på papperslappar och bläddra i dem (T4: 75).

Dessutom innehåller *T4* en *Fundera på vad du kan!*-del som inte finns i de föregående läroböckerna. I denna del som förekommer mellan kapitel 4 och *Hoppa ut!*-delen funderar eleven på vad hen redan kan på svenska och hur hen återkallar det i minnet. Övningarna är här muntliga eller skriftliga och boken innehåller facit på övningarna så att eleven själv kan kolla

dem. Eleven övar självutvärdering av olika kompetenser som är interaktion, läsförståelse, skrift och språkmedvetenhet.

Trampolin 4 utspelar sig i Sverige. Eleven bekantar sig med Sälen, Malmö och Visby och övar praktiska språkkunskaper genom att visa vägen, köpa biljetter och berätta om vädret. Teman i *T4* är språkkunskap och internationellt perspektiv, semester, presentation av hemorten samt resa och trafik. *Temaord*-delen innehåller ord kring teman länder och språk, väder, stad och trafik. Grammatikteman i *T4* är objektsformer av personliga pronomen, repetition av ordföljden i huvudsats, bisats och subjunktioner samt komparationsformer av adjektiv.

4.2 Metod

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

4.2.1 Innehållsanalys

Undersökningsmetoden i denna studie är kvalitativ innehållsanalys. Analysen i denna studie baserar sig på skriftligt material, varför metoden kallas kvalitativ, materialbaserad innehållsanalys (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103). Enligt Mayring (2000) är kvalitativ innehållsanalys ett förfaringssätt som innehåller kontrollerad och empirisk analys av texter i en kommunikativ kontext och som följer reglerna för innehållsanalysen. Kohlbacker (2006) framhäver att fördelar med metoden är att materialet analyseras gradvis och att den är högst kontrollerad. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2012) kan innehållsanalys vara materialbaserad eller teoristyrd. I en materialbaserad analys styrs analysen av materialet. I en teoristyrd analys styrs analysen av teori i stället för material. (Tuomi & Sarajärvi 2012.) Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009: 96) har metoden dock kritiserats för att förhandsuppfattningarna kan påverka undersökningen. I denna studie är det relativt lätt att undvika detta eftersom jag analyserar och kategoriserar materialet utifrån materialets behov. Kategorisering är ett centralt begrepp för kvalitativ innehållsanalys och betyder att kategorierna skapas utifrån undersökningsmaterialet genom en teori-vägledande procedur (Kohlbacker 2006). Kategorierna utformas med hänsyn till forskningsfrågorna.

Inom kvalitativ innehållsanalys används det enligt Kohlbacker (2006) tre olika analysprocedurer. Dessa är *kondensering* (summary), *abstrahering* (explication) och *strukturering* (structuring) och används antingen självständigt eller kombinerat. *Kondensering* betyder att materialet reduceras till det nödvändigaste innehåll som fortfarande reflekterar det

ursprungliga materialet. Detta sker genom parafraisering, generalisering, abstraktion eller reducering. *Abstrahering* är en analysprocedur som består av förklaringar, illustreringar och anmärkningar av materialet. Det första steget i denna procedur är en lexikalisk-grammatisk definiering och det andra är definiering av materialet. Proceduren fortsätter med en begränsad och en omfattande innehållsanalys samt slutar med en referens till hela kontexten. Syftet med *strukturering* är att filtrera materialet enligt innehåll, form och dimension. Först bestäms vad man vill analysera. Därefter dimensioneras materialet på basis av en teoretisk bakgrund. Till slut kategoriseras materialet, utformas definitioner samt väsentliga exempel och markeras deras placeringar. Dessa bearbetas i en andra genomgång av undersökningsmaterialet där kategorierna möjligen utarbetas. Slutligen behandlas resultaten. (Kohlbacker 2006.) I denna studie är det mest analysproceduren *strukturering* som gäller, men drag från andra analysprocedurer utnyttjas också.

4.2.2 Analysprinciperna i denna studie

I detta avsnitt redogör jag för hur jag har analyserat och kategoriserat materialet i denna undersökning. Analysen påbörjades genom att gå igenom allt tryckt och digitalt material för att skapa en översikt av materialet. Därefter antecknade jag de övningar som ingick i min definition av aktivitet och samlade dem in i en Excel-fil. Vidare indelade jag beläggen i sju olika kategorier. Kategorierna skapades utifrån materialet. Härnäst motiverar jag mina analysprinciper och belyser dem med exempel.

Först har jag gått igenom allt material d.v.s. de tryckta läroböckerna *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* och *Trampolin 4* och motsvarande *Min bok*-böckerna samt det digitala materialet för läraren. Det framgick under analysen att *Min bok*-böckerna inte innehåller aktiverande övningar som inte finns i de motsvarande grundböckerna. Däremot finns alla de aktiverande övningarna med i *Min bok*-böckerna. Därför analyserar jag dem inte separat eller två gånger. Det digitala materialet för läraren innehåller extraövningar som inte finns i den tryckta läroboken. Dessa övningar ingår ändå i någon del av boken. Därför analyseras de inte endast som digital övning utan som en del av *Grammatik*, *Temaord* osv. Vissa övningar finns endast i det digitala materialet för läraren och analyseras som digitala övningar.

Efter att ha gått igenom alla övningar i materialet har jag har analyserat om en övning är aktiverande eller inte. Jag belyser och motiverar min definition av aktivitet och aktiverande övningar i kapitel 3. *Sjung med-* och *spela in-*övningar är inte med i analysen eftersom de inte är aktiverande enligt min definition utan bara muntliga övningar. Vidare är korsord- och

färgläggningsövningar inte med eftersom jag anser att de är skriftliga övningar där man inte tävlar eller rör på sig. Däremot är *Spela in video*-övningar med i analysen då man behöver fysiskt närvara och använda kroppen på videon. Vähäsarja (2019) har också inkluderat dessa övningar i sin analys. Dock har Vähäsarja (2019: 39, 50) en separat kategori för pantomim och en kombinationskategori *Drama/Spela in* som innehåller både dramaövningar och övningar där eleven spelar in något på video. Jag har ändå bestämt mig att skilja åt drama- eller pantomimövningar utan teknologi och övningar där eleven använder mobilen eller andra anordningar och analysera dem separat.

Dessutom passar inte alla övningar i min definition av aktiverande övningar även om läroboksförfattarna har namngett övningen så att den innehåller aktivitet, såsom i exempel 1 där övningen heter ”SPELA” även om den inte uppvisar drag som spel vanligen har. Exempelvis utses ingen till vinnare i den, inte heller någon tärning behövs. Spel och lekar kan innehålla rörelser, att kasta tärning, att gå omkring och andra aktiverande aspekter varför de kan kategoriseras som aktiverande övningar. Jag anser dock att spel inte är aktiverande om man inte kan vinna eller om de inte innehåller några andra aktiverande drag. Av denna anledning är övningen i exempel 1 inte aktiverande enligt min analys utan endast en skriftlig övning. De svenskspråkiga översättningarna inom parentes i exemplen är mina egna.

- (1) SPELA. Selvitä tiesi ulos labyrintistä suunnistamalla vihjeiden mukaan. Merkitse reitti viivalla. (sv. *Hitta en väg ut ur labyrinten med hjälp av tipsen. Markera vägen med ett streck.*) (Övning 29, T1–2: 87)

Ett ytterligare exempel på en övning som inte kategoriserats som aktiverande är *Tavoitebingo* (sv. *Målbingo*) i början av varje kapitel i det digitala materialet i *Trampolin 1–2*. Dessa övningar är inte med i analysen även om bingo är ett spel. I målbingot finns ingen vinnare utan eleven spelar bingot mot sig själv i egen takt. Materialet innehåller också övningar där det finns två eller flera olika sätt att genomföra övningen och ett eller flera av dessa alternativ är aktiverande. Exempel 2 illustrerar sådana övningar.

- (2) SKRIV ELLER FOTOGRAFERA. Kirjoita tai valokuva. (Övning 18, T1–2: 19)

I exempel 2 är fotografering ett aktiverande sätt att genomföra övningen eftersom eleven måste röra sig när hen fotograferar det som ombes i övningen. Det aktiverande sättet är bara ett alternativt sätt att genomföra övningen eftersom man också kan göra övningen skriftligt. Övningar av denna typ har placerats i den kategori som det aktiverande sättet mest

representerar. Detsamma gäller videoövningar. *Trampolin*-böckerna innehåller videor som kan tittas på med finsk- eller svenskspråkiga textningar eller utan textningar. Videorna kan också ses i en gratis Otso-app. Med hjälp av appen kan eleven lyssna på hörförståelseövningarna och titta på videorna själv. Videorna och inspelningarna i appen är desamma som i boken. Alla videor i materialet är ändå inte aktiverande enligt min definition av aktivitet även om det står i lärmaterialet i *T1–2* att materialet innehåller aktiverande videor (fi. *toiminnallisia videoita*). Enligt min definition är en videoövning inte aktiverande om eleven inte rör på sig eller spelar något. Jag anser att bara titta på en video utan att göra något fysiskt aktiverande samtidigt inte är aktiverande. Exempelvis är övning 4, Titta på videon (*T1–2: 24*), inte särskilt aktiverande eftersom eleven ska titta på videon och lyssna på hur ungdomarna hälsar och säger adjö på svenska. Övningar av denna typ ingår inte i någon av mina kategorier.

Varje kapitel i alla de tre läroböckerna har sina memoryspelkort om *Temaord*. Lärmaterialet innehåller tips om olika sätt att spela memory men tipsen är ändå likadana i varje kapitel inom en och samma lärobok. Därför har jag excerperat alla belägg på övningen *Memoryspel* men räknat enstaka tips som egna övningar endast en gång per lärobok. Detta beror på att det inte vore ändamålsenligt att räkna varje tips för memoryspel i samband med alla kapitel i alla läroböcker.

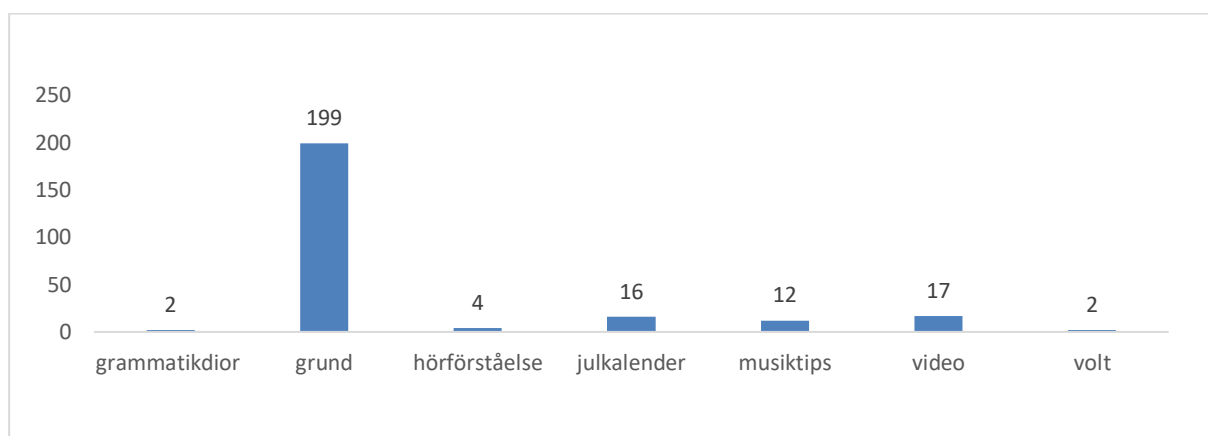
I min analys har jag gjort ovannämnda avgränsningar av övningar och utformat kategorierna. I följande kapitel presenterar jag mina kategorier och svarar på de forskningsfrågor som jag har redovisat i avsnitt 1.1.

5 Analys

I detta kapitel redogör jag för min kategorisering som jag belyser med exempel. Den kvalitativa innehållsanalysen av materialet har gett sammanlagt sju olika kategorier som illustreras och motiveras i det följande. Inledningsvis redogör jag för antalet och typen av aktiverande övningar.

5.1 Allmänt om aktiverande övningar i *Trampolin*

I min analys har jag avgränsat materialet (se avsnitt 4.2.2) och räknat antalet aktiverande övningar. Materialet innehåller sammanlagt 252 aktiverande övningar. Jag har kategoriserat de aktiverande övningarna enligt *Trampolins* övningstyper som är sex olika (se avsnitt 4.1.1). Vidare använder jag tre övningstyper som är *grammatikdior*, *julkalender* och *musiktips* och som jag har kommit på när jag har gått igenom det digitala materialet. Figur 1 belyser antalet aktiverande övningar per övningstyp i materialet.

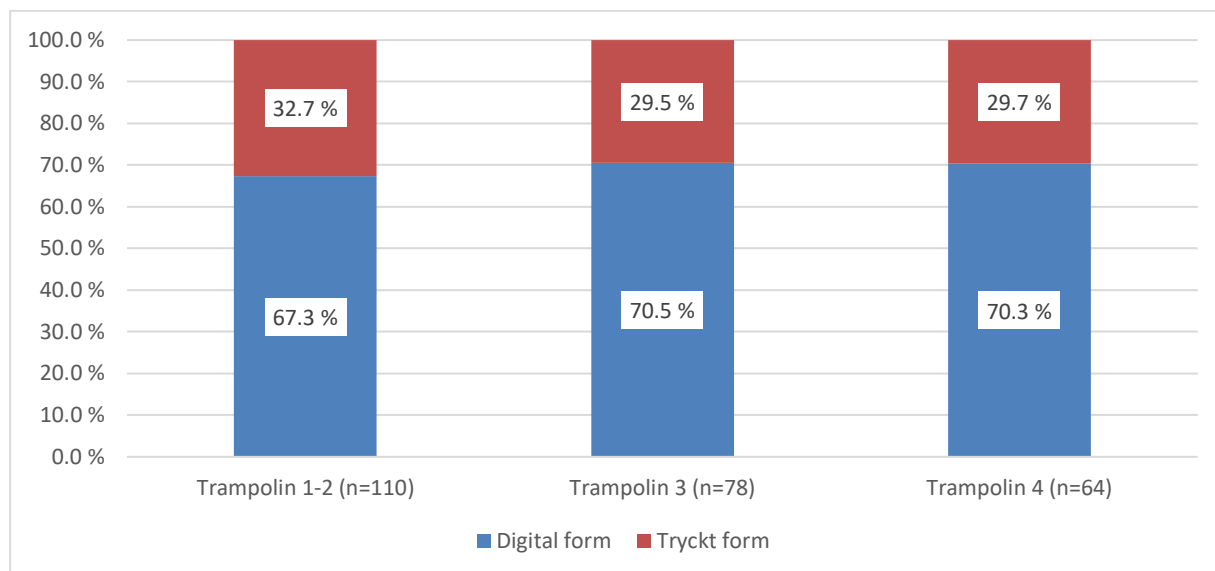


Figur 1 Antalet aktiverande övningar i de olika övningstyperna i T1–2, T3 och T4.

Som figur 1 visar innehåller sammanlagt sju övningstyper (grund-, hörförståelse-, video- och voltövning, grammatikdior och julkalender) i materialet aktiverande övningar. Två övningstyper, *informationslåda* och *studietips*, uppvisar inga aktiverande övningar. Som vidare framgår av figur 1 är de överlägset flesta aktiverande övningarna grundövningar som enligt författarna är skriftliga eller muntliga övningar. Kategorin *video* uppvisar det näst största antalet aktiverande övningar. Det är överraskande att endast 4 aktiverande övningar tillhör kategorin hörförståelse. Hörförståelseövningar är dock vanliga övningstyper i svenskböcker. På samma sätt är antalet aktiverande övningar som är uppåt differentierade voltövningar mycket få, endast 2 i hela materialet. Detta tyder på att aktiverande övningar inte är mer utmanande

övningar avsedda för elever som behöver mer krävande övningar, utan de även passar för elever med svagare kunskaper.

I figur 2 presenteras indelningen av de aktiverande övningarna de tre läroböckerna emellan.



Figur 2 Andelen aktiverande övningar de tre läroböckerna emellan.

Som kan utläsas i figur 2 är de sammanlagt 252 aktiverande övningarna inte jämnt fördelade utan *Trampolin 1–2* innehåller fler övningar än *Trampolin 3* (110 vs 78) som däremot innehåller fler övningar än *Trampolin 4* (78 vs 64). Vidare visar figur 2 att majoriteten av övningarna är i digital form: andelen uppgår till ca 70 % i samtliga läroböcker.

5.2 Vilka slags aktiverande övningar finns det i *Trampolin*?

I detta avsnitt redogör jag för de kategorier som jag har skapat utgående från materialet. När jag har bestämt mig att en övning är aktiverande har jag inkluderat övningen i analysen. Därefter har jag skapat kategorier enligt innehållet. Sju olika kategorier har uppstått i analysen och de är följande:

- Att gå omkring i klassrummet
- Spel och lek
- Drama och pantomim
- Att fotografera och videofilma
- Rörelse

- Att kasta tärning
- Kombination

Som konstaterats i avsnitt 2.2.2 finns det flera olika definitioner av aktivitet. Då de existerande kategoriseringarna utnyttjar en annan definition än den jag har i denna studie har jag inte kunnat utgå från den. Dock har de två första kategorierna så gott som samma namn som två av Vähäsarjas (2019: 39) kategorier. Det ska dock påpekas att de inte är exakt samma kategorier eftersom materialet och definitionen av aktivitet skiljer sig. De fem övriga kategorierna har jag skapat och namngett själv enligt materialets behov. Tabell 1 visar hur de aktiverande övningarna är fördelade i kategorierna.

Tabell 1 Antalet och andelen aktiverande övningar i Trampolin 1–2, 3 och 4

	Trampolin 1–2		Trampolin 3		Trampolin 4		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Att gå omkring i klassrummet	14	12,7	5	6,4	4	6,3	23	9,1
Spel och lek	59	53,6	34	43,6	33	51,6	126	50,0
Drama och pantomim	3	2,7	0	0,0	5	7,8	8	3,2
Att fotografera och videofilma	9	8,2	11	14,1	7	10,9	27	10,7
Rörelse	14	12,7	19	24,4	8	12,5	41	16,3
Att kasta tärning	4	3,6	2	2,6	1	1,6	7	2,8
Kombination	7	6,4	7	9,0	6	9,4	20	7,9
Totalt	110	100,0	78	100,0	64	100,0	252	100,0

Som det framgår av tabell 1 är *Spel och lek* överlägset den största kategorin med 50,0 % av de aktiverande övningarna i hela materialet. De näst största kategorierna är *Rörelse* (16,3 %) samt *Att fotografera och videofilma* (10,7 %). Ett överraskande resultat är att traditionella aktiverande arbetssätt i språkinläringen, d.v.s. kategorin *Drama och pantomim*, är den näst minsta kategorin med bara 3,2 % av övningarna. Kategorin *Att kasta tärning* är den allra minsta kategorin med bara 2,8 % av övningarna. De procentuella skillnaderna mellan de olika kategorierna är inte betydliga, med undantag av kategorin *Spel och lek* som utgör hälften av alla aktiverande övningar i materialet. Härnäst redogörs för vad för slags övningar som ingår i de olika kategorierna och varför.

5.2.1 Att gå omkring i klassrummet

Kategorin *Att gå omkring i klassrummet* innehåller övningar där man stiger upp från bänken och går till tavlan, till läraren eller till andra elever eller vandrar omkring i klassrummet enligt instruktionerna. Denna kategori innehåller sammanlagt 23 övningar där eleven direkt eller indirekt ombes gå omkring. Detta är 9,1 % av de aktiverande övningarna i materialet (se tabell 1). En intressant iakttagelse är att andelen övningar i denna kategori uppgår till 12,7 % i *T1–2* medan motsvarande andel i både *T3* och *T4* är kring 6 % (6,4 % vs 6,3 %). Sålunda betonas övningar i denna kategori mer i årskurs 6 än i årskurserna 7–9. Exempel 3 visar hur eleven direkt uppmanas att gå och läsa samtidigt. I bild 1 illustreras en indirekt hänvisning till att gå omkring i klassrummet. Bilderna är skärmdumpar från det digitala materialet. Förlaget har gett mig tillstånd att inkludera skärmdumpar i denna studie.

- (3) Suullisia tehtäviä tekstiin. Kävelylukeminen. Lue parillesi s. 84 tekstiä. Kävelkää samalla rauhallisesti. Pysähdy välillä ja lopeta myös lukeminen. Pari yrittää muistaa, mikä sana tekstissä tulisi seuraavaksi. Vuorotelkaa niin, että molemmat lukevat tekstin ainakin kolme kertaa. (sv. *Muntliga övningar till texten. Gå och läs. Läs texten på s. 84 för din kompis. Gå samtidigt långsamt. Stanna då och då och sluta också att läsa. Kompisen försöker komma ihåg vilket ord som kommer näst i texten. Turas om så att båda läser texten minst tre gånger.*) (Övning 8, det digitala materialet för läraren av kapitel 3, T3)

36b

INTERVJU.

Haastattele luokkatovereitasi heidän lempi- ja inhokkiruoistaan sekä -juomistaan. Mikä oli luokan suosikkiruoka ja -juoma?

Vad är din favoritmat?
Vad är din favoritdryck?
Vad tycker du inte om?

Mums!

Namn	Favoritmat	Favoritdryck	Tycker inte om

Bild 1 En indirekt hänvisning till att gå omkring i klassrummet (Övning 36b, T3: 128 © Otava).

I gallup-övningen i bild 1 står det inte direkt att eleven ska stiga upp och gå omkring utan det framgår indirekt. Eleven ska intervjua klasskamraterna om deras favoritmaträtter och favoritdrycker samt om maträtter och drycker som de inte tycker om. Eleven ska intervjua tre personer, vilket inte kan göras om man inte går till andra elever. Detta förutsätter dock att eleverna sitter i separata pulpeter i stället för grupper. I denna kategori har jag också inkluderat de övningar där eleven ska prata med minst två elever.

Kategorin innehåller även övningar där eleven rör på sig i klassrummet enligt den åsikt man har, går till tavlan för att skriva eller rita något, fotograferar pennan på en viss plats eller följer anvisningarna som förutsätter gående i klassrummet. Exempel 4 belyser ett fall där eleven ska gå till tavlan. Detta exempel innehåller en hänvisning till förändrad teknologi i klassrummet eftersom tavlan inte är den traditionella svarta tavlan. Den aktiverande delen av övningen presenteras i exempel 4.

- (4) Käykää vuorotellen painamassa luokan edessä älytaululla/padilla/tietokoneella auki olevaa arvontatehtävää. (sv. *Turas om i att gå och trycka på utlottningsövningen som är öppen på interaktiv skrivtavla/iPad/dator framför klassen.*) (Övning 11, det digitala materialet för läraren av kapitel 6, T1–2)

5.2.2 Spel och lek

Kategorin *Spel och lek* är den överlägset största och innehåller 50 % av de aktiverande övningarna i materialet. Även Vähäsarjas (2019: 55) största kategori är *Spel och lek*, men andelen fysiskt aktiva övningar i hans material uppgår till 33 %. Att denna kategori är störst kan bero på att spel och lekar kan vara så pass varierande och att bekanta spel och lekar kan tillämpas för nya ändamål i språkundervisningen. Andelen belägg i denna kategori utgör över hälften (53,6 % och 51,6 %) i T1–2 och i T4 och något under hälften (43,6 %) i T3.

Denna kategori innehåller övningar där man får en vinnare eller där det finns någon annan tävlingsaspekt. Dessutom innehåller kategorin pussel och traditionella lekar, såsom lekarna *Fruksallad* och *Kaptenen/Simon säger*. Att T1–2 innehåller fler övningar i denna kategori än de två andra läroböckerna kan bero på att yngre elever anses vara mer motiverade och ivriga att spela och leka än de äldre. Detta syns i materialet exempelvis i memoryspel där lärarmaterialet i T1–2 ger fler alternativa sätt att utnyttja kort än det görs i T3 och T4. T1–2 har 20 alternativa

aktiverande sätt att utnyttja memoryspelkort medan *T3* har 11 och *T4* har 6. Detta beskriver hur läroboksserien satsar betydligt mer på aktivitet när det gäller yngre elever.

Kategorin *Spel och lek* avviker från olika kategorier då en övning i denna kategori får innehålla flera olika aktiverande sätt utan att övningen placeras i kategorin *Kombination*. Detta beror på att de olika aktiverande aspekterna är en väsentlig del av en lek eller ett spel (se avsnitt 4.2.2). Därför är till exempel en variation av *Kaptenen säger*-leken med i denna kategori i stället för kategorin *Drama och pantomim* eller *Kombination*. Traditionella lekar kan också innehålla aktiverande element. Exempelvis är en variation av *Vatten i skon*-leken med i kategorin *Spel och lek* även om övningen innehåller aktiverande aspekter från olika kategorier då hälften av eleverna går omkring i klassrummet och möjligen hoppar iväg på ett ben. Bild 2 och exempel 5 belyser lekar i denna kategori.

3. Kapteeni käskee

Opettaja tai joku oppilaista sanoo teemasananaston harrastuksista virkkeitä me-muodossa, esim. **Vi spelar fotboll**. Kaikkien täytyy tuolloin jähmettyä tekemistä esittäväksi patsaaksi. Välillä opettaja kuitenkin sanoo virkkeitä kielteisessä muodossa, esim. **Vi spelar inte fotboll**. Jos esittää vahingossa patsasta kielteisen virkkeen kuultuaan, putoaa pois pelistä.

(sv. *Kaptenen säger. Lärare eller någon av eleverna säger meningar om hobbyerna i temaord. Meningarna ska vara i vi-form, t.ex. Vi spelar fotboll. Alla måste då stelna och stå som en staty som föreställer meningen. Då och då säger läraren ändå meningar i nekande form, t.ex. Vi spelar inte fotboll. Om man av misstag står som en staty efter att ha hört den nekande meningen, är man ute ur leken.*)

Bild 2 En aktiverande lek (Övning 3, det digitala materialet för läraren av kapitel 3, T1–2 © Otava, min översättning).

- (5) Vettä kengässä. Opettaja jakaa jokaiselle oppilaalle yhden kortin, jossa lukee virkkeen alku tai loppu. Ne, jotka saivat virkkeen alun, siirtyvät käytävälle jonoon. Heidän tulee löytää luokasta oppilas, jolla on omaan korttiin sopiva loppu. He tulevat yksi kerrallaan luokkaan ja lukevat valitsemalleen oppilaalle oman virkkeensä alun. Valittu oppilas lukee sitten kortistaan oman virkkeensä. Jos pari, eli sopiva virkkeen loppu löytyy, saa jäädä luokkaan istumaan. Jos paria ei löydy, joutuu palaamaan yhdellä jalalla pomppien takaisin käytävälle.

(sv. *Vatten i skon. Läraren delar ut ett kort till varje elev. I kortet står det antingen början eller slutet av en mening. De som fick början av en mening flyttar sig till korridoren och står i en kö. I klassrummet ska de hitta den elev som har det slut som passar början i det egna kortet. De kommer till klassrummet en åt gången och läser början på meningen till en elev. Den valda eleven läser sedan sin egen mening på sitt kort. Om man hittar den elev som har det passande slutet på meningen, får man stanna och sitta i klassrummet. Om man inte gör det, är man tvungen att gå tillbaka till korridoren genom att hoppa iväg på ett ben.*) (Övning 8, det digitala materialet för läraren av kapitel 5, T1–2)

Materialet innehåller även lekar som kan lekas både inomhus och utomhus, vilket är bra med tanke på brist på utrymme. Vissa lekar, såsom *Smälla flugor*, *Hela havet stormar* och *Bollkastning*, kräver redskap och mer förberedelser av läraren. När det gäller spel i materialet, kan man konstatera att det finns mycket variation. Materialet innehåller flest repetitionsspel som finns i det digitala materialet i slutet av varje kapitel i alla tre läroböcker. Repetitionsspel är traditionella utskrivna spel där eleverna kastar tärning och svarar på frågorna om teman i kapitlet. Andra populära spel i *Trampolin* är memoryspel, bingo, tre-i-rad och pussel. Julkalendern i *T3* och *T4* innehåller även ett digitalt memoryspel i lucka 6. Bild 3 visar detta enda digitala spel i materialet.

Minnesspel: Självständighetsdagen

Kuudes joulukuuta juhlietaan Suomen itsenäisyyspäivää. Suomi itsenäistyi vuonna 1917. Kuinka vanha itsenäinen Suomi on tänään? Pelatkaa Suomi-aiheista muistipeliä Suomen itsenäisyyspäivän kunniaksi.



(sv. *Den sjätte december firas Finlands självständighetsdag, Finland blev självständigt år 1917. Hur gammalt är det självständiga Finland i dag? Spela memory med temat Finland för att hedra Finlands självständighetsdag.*)

Bild 3 Ett digitalt memoryspel (Lucka 6, Julkalender, det digitala materialet för läraren, T3 och T4, © Otava, min översättning).

Memoryspelet i bild 3 ska spelas med hela undervisningsgruppen men det står inte i anvisningarna till läraren om eleverna går till tavlan för att vända upp korten eller om de sitter och tittar på när läraren spelar. Med val av denna typ påverkar läraren hur aktiverande en övning blir. Jag anser dock att denna övning är aktiverande eftersom spelet ska spelas tillsammans med hela gruppen då ett aktiverande spelsätt är sannolikt och möjligt.

En intressant iakttagelse är att kategorin *Spel och lek* innehåller 7 videor där en klass visar hur man leker någon lek. Dessa är till exempel *Ringlek*, *Ett skepp kommer lastat*, *Tafatt*, *Fruksallad och Hela havet stormar*. Vähäsarja (2019: 45) poängterar att en del av de skriftliga instruktionerna om spel och lekar i läromaterialet är långa, vilket belastar lärare som måste berätta eller visa instruktionerna för eleverna så att gruppen överhuvudtaget kan genomföra övningen. Därför är det intressant att *Trampolin* innehåller flera videoövningar där en lärare och elever visar hur man leker en viss lek. Detta underlättar läraren när hen inte behöver bekanta sig med lekens regler på förhand och fundera på hur hen ger instruktionerna om leken. Alla videor som lär ut någon lek är på finska i samtliga läroböcker och har inte textningar.

5.2.3 Drama och pantomim

Kategorin *Drama och pantomim* är näst minst med en andel på 3,2 % av de aktiverande övningarna i materialet. Beaktansvärt är att alla övningar finns i *Trampolin 1–2* och *Trampolin 4*. Andelen övningar i denna kategori uppgår till 2,7 % i *T1–2* och till 7,8 % i *T4*. *Trampolin 3* innehåller inte några drama- eller pantomimövningar. Detta är det enda fallet i materialet där en lärobok inte har belägg på aktiverande övningar i en viss kategori.

Denna kategori innehåller övningar där eleven ska spela teater eller leka charader. Jag har bestämt mig att kategorin *Drama och pantomim* innehåller drama- och pantomimövningar utan teknologi och att min följande kategori, *Att fotografera och videofilma*, innehåller övningar där eleven använder mobilen eller andra anordningar. Jag har placerat sammanlagt 8 övningar i denna kategori varav 6 är *Spela teater*-grundövningar. Exemplet 6 och 7 belyser övningar i denna kategori.

- (6) SPELA TEATER. Valitse yksi kuvasanaston paikoista ja esitä pantomiimina, mitä siellä tapahtuu. Parisi arvaa ruotsiksi. Vuorotelkaa. (sv. *Välj en av platserna i bildlexikonet och förklara med gester vad som händer där. Kompisen gissar på svenska. Turas om.*) (Övning 2, T4: 79)
- (7) SPELA TEATER. Esitä parillesi jotain kuvasanaston eläintä. Parisi arvaa ruotsiksi. Vuorotelkaa. (sv. *Spela något djur i bildlexikonet till din kompisen. Kompisen gissar på svenska. Turas om.*) (Övning 2, T1–2: 97)

Exempel 6 är en övning där pantomim nämns explicit. Däremot representerar exempel 7 en övning där det inte står något om användning av exempelvis djurläten. Då kan eleven välja hur hen vill utföra övningen.

5.2.4 Att fotografera och videofilma

I avsnitt 5.2.3 har det motiverats varför *Att fotografera och videofilma* är en separat kategori. Denna kategori är tredje störst och andelen övningar i hela materialet uppgår till 10,7 %. En intressant iakttagelse är att andelen övningar i denna kategori utgör 14,1 % i *T3* medan motsvarande andel är 8,2 % i *T1–2* och 10,9 % i *T4*. Därigenom innehåller *Trampolin 3* något fler övningar i denna kategori än de två andra läroböckerna. Detta kan förklara varför *Trampolin 3* inte har några drama- eller pantomimövningar då läroboksförfattarna har satsat på aktiverande övningar där eleven ska använda mobilen eller surfplattan.

I denna kategori har det placerats övningar där eleven tar bilder på något som ombes i övningen, spelar teater framför en kamera eller videofilmar en intervju eller en diskussion. Alla dessa övningar kan modifieras så att eleven inte behöver mobil eller någon annan anordning. De flesta av dessa övningar uppnår ändå en annan nivå när eleven får använda apparater. Detta kan även motivera vissa elever. De flesta övningarna i denna kategori innehåller minst två alternativa sätt att genomföra övningen. Detta ökar elevens skenbara valfrihet. Alla elever tycker inte om att filma sig själva eller det är inte möjligt till exempel på grund av en trasig apparat. Därför är det bra att det finns flera alternativ. Exempel 8 belyser ett sådant fall.

- (8) SKRIV, RITA ELLER FILMA. Kirjoita, piirrä tai videoi. Esittele ystäväsi tai jonkun tunnetun henkilön vaateytyliä. (sv. *Presentera vad för slags klädstil din vän eller någon känd person har.*) (Övning 36, T1–2: 191)

Exempel 8 innehåller aktivitet i det alternativ där eleven ska filma klädstilen. Denna kategori innehåller även övningar där eleven inte har möjlighet att välja bort det aktiverande sättet att genomföra övningen. I exempel 9 ska eleverna översätta, filma och lägga till bildtexter för att öva prepositioner.

- (9) Kirjoita ja kuvaa. Työskennelkää pareittain. Kääntäkää virkkeet ruotsiksi ja kuvatkaa sitten lyijykynä virkkeiden mukaisissa paikoissa. Lisätkää ruotsinkieliset virkkeet kuvateksteiksi kuvankäsittelyohjelmalla. (sv. *Skriv och fotografera. Jobba i par. Översätt meningarna till svenska och fotografera sedan blyertspennan i de platser som det står i meningarna. Lägg till de svenskspråkiga meningarna som bildtexter i ett bildbehandlingsprogram.*) (Övning 12, det digitala materialet för läraren av kapitel 2, T3)

I exempel 9 övar eleven mångsidigt sina informationstekniska färdigheter. Denna övning har även en uppåt differentierad voltversion där eleverna ska hitta på egna meningar och fotografera även dem. I den vanliga versionen av denna övning får eleven inte använda sin fantasi eller kreativitet utan måste kunna översätta meningarna först skriftligt. Eleven får dock fotografera mer fritt och kreativt i en övning där hen först ser bilder på Williams hemstad och fyller i bildtexter med imperfektformer. Denna version av övningen är inte aktiverande, men exempel 10 illustrerar den aktiverande versionen av övningen som ingår i min analys.

- (10) SKRIV. Ota sinäkin kuva kotipaikkakunnaltasi ja kirjoita siihen kuvateksti imperfektissä. Lähetä kuva kaverillesi. (sv. *Ta du också en bild på din hemort och skriv bildtexten i imperfekt.*) (Övning 29c, T3: 97)

5.2.5 Rörelse

Kategorin *Rörelse* innehåller övningar där det finns rörelse i någon form. Med detta avses övningar som inte vore aktiverande utan rörelse. Denna kategori är näst störst och innehåller 16,3 % av övningarna i materialet. Beaktansvärt är att andelen aktiverande övningar uppgår till 24,4 % i T3 medan motsvarande andel i både T1–2 och T4 är ca 13 % (12,7 % vs 12,5 %). Därigenom har *Trampolin 3* satsat mest på övningar som innehåller rörelse. Eleven ska exempelvis i en musikövning i det digitala materialet för läraren i alla tre läroböcker lyssna på musik och göra någon rörelse när hen känner igen något ord som ingår i en viss ordklass eller i ett visst tema. Utan rörelser skulle jag inte ha analyserat övningen som aktiverande eftersom det inte är särskilt aktiverande att bara lyssna på musik. Exempel 11 representerar denna typ av aktiverande övning.

- (11) Tunnista ja liiku. Kuunnellaan musiikkia. Tiettyyn sanaluokkaan tai aihepiiriin sisältyvän sanan tunnistamisen jälkeen tehdään jokin sovittu liike. (Oppilaat voivat osallistua liikkeiden keksimiseen.) (sv. *Känn igen och rör på dig. Vi lyssnar på musik. När man känner igen något ord som ingår i en viss ordklass eller i ett visst tema gör man någon rörelse som har bestämts tidigare. Eleverna kan delta i att komma på rörelserna.*) (Musiikkivinkkejä – Ideoita musiikin käyttöön opetuksessa (sv. *Musiktips – Idéer till användning av musik i undervisningen*), det digitala materialet för läraren, T1–2, T3 och T4)

En traditionell övningstyp i denna kategori är övningar där eleven pekar på något, exempelvis kroppsdelar eller en bild på läroboken. *Trampolin 3* innehåller även utmaningsvideor som ingår i denna kategori eftersom utmaningarna kräver rörelse. Dessa videor finns inte i de två andra läroböckerna. Videorna är svenskspråkiga och har inga textningar. Textningarna behövs inte tack vare visuellt stöd, d.v.s. människor som visar på videon hur man utför utmaningen. Däremot innehåller *Trampolin 3* en övning som inte har någon aktiverande aspekt även om en liknande övning i *Trampolin 1–2* är aktiverande och ingår i denna kategori. Exempel 12 illustrerar den aktiverande övningen. Exempel 13 representerar den motsvarande övningen som inte innehåller aktivitet och som inte ingår i min analys.

- (12) Mitä teet mieluummin? a) Opettaja kysyy kumpaa kahdesta aktiviteetista teet mieluummin. Jos teet mieluummin ensin mainittua, nosta oikea kätesi ylös ja jos teet mieluummin toisena mainittua, nosta vasen. (sv. *Vad gör du hellre? a) Läraren frågar vilkendera av de två aktiviteter du hellre gör. Om du hellre gör den förstnämnda, räck upp högra handen, och om du hellre gör den senare nämnda, räck upp den vänstra.*) (Övning 19, det digitala materialet för läraren av kapitel 5, T1–2)
- (13) Kumman valitset? Kuvittele olevasi parisi kanssa huonekaluliikkeessä, jossa saatte valita vaihtoehtoista toisen. Kysykää ja vastatkaa vuorotellen. (sv. *Vilketdera väljer du? Föreställ dig att du och din kompis är i en möbelaffär där ni får välja ett av två alternativ. Fråga och svara turvis.*) (Övning 2, det digitala materialet för läraren av kapitel 2, T3)

Det framgår av exemplen 12 och 13 att aktiverande övningar betonas mer i T1–2 än i T3. Dessa övningar liknar varandra men aktivitet har glömts eller valts bort från *Trampolin 3*. En enkel övning av denna typ kan lätt modifieras så att den blir aktiverande. I denna kategori har jag också placerat 4 övningar där man bakar. Detta beror på att bakningen förutsätter rörelser. I T3 gör man kokosbullar i skolan eller hemma (T3: 126) eller testar receptet på ett svenskt bakverk i praktiken (övning 19, det digitala materialet för läraren av kapitel 4). Dessutom innehåller lucka 10 i Julkalender i T3 och T4 ett recept på knäck som man kan testa i skolan eller hemma. Dessa övningar överskrider läroämnesgränserna då man förenar svenska med huslig ekonomi.

5.2.6 Att kasta tärning

En aktiverande aspekt som upprepas i materialet är tärningen. Den används inte bara i spel utan också i skriftliga och muntliga övningar där man inte har någon vinnare eller tävlingsaspekt. Övningar där man kastar tärning och som har någon som vinner har placerats i kategorin *Spel och lek*. Däremot har jag skapat kategorin *Att kasta tärning* för de övningar där tärning används men där det inte nödvändigtvis utses någon vinnare. Denna kategori är den minsta och innehåller 2,8 % av de aktiverande övningarna. Även i denna minsta kategori återfinns små skillnader i andelen övningar läroböckerna emellan: 3,6 % i T1–2, till 2,6 % i T3 och till 1,6 % i T4. Ju äldre eleverna blir desto mindre blir andelen aktiverande övningar. Bild 4 belyser den vanligaste övningen i denna kategori.

28

SPELA.

Heitä parisi kanssa vuorotellen kahdesti noppaa. Nopan ensimmäinen luku osoittaa pronominin ja nopan toinen luku substantiivin. Sano ilmaus ruotsiksi, parisi sanoo sen suomeksi.

• min / mitt / mina	•• en stuga	min stuga
• min / mitt / mina	• en familj	
•• din / ditt / dina	•• villor	minun mökkini
••• hans / hennes / hens	••• en stuga	
•••• vår / vårt / våra	•••• sängar	
••••• er / ert / era	••••• en bil	
•••••• deras	•••••• ett hus	

Bild 4 En aktiverande övning där eleven kastar tärning (Övning 28, T3: 41, © Otava).

I övningen i bild 4 ska eleven kasta tärning två gånger turvis med kompis. Tärningens första siffra visar pronomenet och tärningens andra siffra substantivet. Eleven ska säga uttrycket på svenska och kompis översätter det till finska. Tärningen aktiverar eleven i denna övning mer än i en vanlig muntlig parövning. Denna övningstyp är den vanligaste i kategorin. De flesta övningarna heter *Noppavirkkeet* (sv. *Tärningsmeningar*) och har samma grundidé som övningen i bild 4: eleven kastar tärning för att få veta den fras hen ska producera eller översätta.

5.2.7 Kombination

Kategorin *Kombination* innehåller 20 övningar, vilket endast är 7,9 % av de aktiverande övningarna i materialet. I denna kategori är övningarna relativt jämnt fördelade mellan *T1–2*, *T3* och *T4* då andelen övningar uppgår till 6,4 %, 9,0 % och 9,4 %. Kategorin har skapats för övningar som innehåller två eller fler olika aktiverande sätt att genomföra övningen. En övning tillhör denna kategori ifall de aktiverande aspekterna representerar olika aktiverande kategorier. Därför har exempel 14 placerats i kategorin *Att fotografera och videofilma*, men exempel 15 i denna kategori.

- (14) **FILMA ELLER FOTOGRAFERA.** Kerro valokuvun tai videoimalla, mitä vaatteita sinulla on päälläsi juuri nyt. (sv. *Berätta genom foton eller genom att spela in på video vad för kläder du har på dig just nu.*) (Övning 8, T1–2: 175)

- (15) SPELA TEATER OCH FILMA. Valitkaa yksi kappaleiden 1–7 Småprat-tehtävistä ja tehkää näytelmä. Voitte esittää sen muille tai videoida esityksen. (sv. *Välj en av Småprat-övningarna i kapitlen 1–7 och gör en pjäs. Ni kan uppföra pjäsen till andra eller spela in den på video.*) (Övning 9, T1–2: 200)

Exempel 14 innehåller två aktiverande sätt att genomföra övningen men de är inom samma kategori. I exempel 15 ges eleverna två olika alternativa sätt att genomföra övningen när *Småprat*-övningen kan antingen spelas eller filmas. Namnet på övningen är missvisande eftersom det inte står i övningen att eleverna ska både spela teater och filma pjäsen utan eleverna får välja mellan två alternativ. Båda alternativen är ändå aktiverande, den ena är drama och den andra är videoinspelning. Därför har denna övning placerats i kategorin *Kombination* där två eller flera olika aktiverande sätt kombineras inom en och samma övning. Exempel 16 belyser ett fall där placeringen av övningen i en viss kategori inte är helt entydig.

- (16) Julspel. Pelatkaa koko luokka yhdessä. Jakaantukaa 3–4 pienempään ryhmään. Ensimmäisen ryhmän ensimmäinen pelaaja arpoo muiden näkemättä sanan itselleen. Tämän jälkeen hän heittää noppaa: silmäluvuilla 1–3 jouluihin arvottu sana tai asia näytellään pantomiimina, silmäluvuilla 4–6 se piirretään taululle. Pelaajalla on 30 sekuntia aikaa näytellä tai piirtää ja saada oma ryhmä arvaamaan sana ruotsiksi. 30 sekunnin jälkeen myös muut ryhmät voivat osallistua sanan arvaamiseen. (sv. *Spela tillsammans med hela klassen. Dela upp er i 3–4 mindre grupper. Den första spelaren i den första gruppen lottar ut ett ord till sig själv utan att de andra ser. Efter detta kastar hen tärning: med poängtalerna 1–3 ska hen leka charader och med gester förklara det lottade julrelaterade ordet, med poängtalerna 4–6 ska hen rita det på tavlan. Spelaren har 30 sekunder på sig att leka charader eller rita och att få sin egen grupp att gissa ordet på svenska. Efter 30 sekunder kan andra grupper också delta i att gissa ordet.*) (Lucka 21, Julkalender, det digitala materialet för läraren, T3 och T4)

Exempel 16 innehåller pantomim, att kasta tärning och att gå till tavlan, varför övningen har placerats i den här kategorin. Även om övningen heter ”Julspel” står det inte någonting om vinnaren i övningen, vilket är orsaken till att jag inte har placerat den i kategorin *Spel och lek*. Dock är denna övning aktiverande men kan inte placeras bara i en kategori, varför den har placerats i denna kategori, *Kombination*.

Övningarna i denna kategori är varierande, men tärningen ingår i de flesta övningstyperna. I övningen i bild 5 ska eleverna lotta inköpslistor genom att kasta tärning. Paret tittar på *Temaord* om mat och dryck på sida 106 i *T3* och kastar tärningen fem gånger så att de får en sak på varje rad på sin lista. Poängtalet visar maten eller drycken som skrivs på listan på svenska i häftet. När listan är färdig går eleverna omkring i klassrummet och försöker hitta någon som har en helt annorlunda inköpslista. När eleverna hittar helt olika listor visar de listorna till läraren. Övningen i bild 5 representerar en typisk övning i kategorin *Kombination*.

3. Ostoslista

- Arpokaa parisi kanssa itsellenne ostoslistat s. 106 ruoka- ja juomasanastosta. Heittäkää noppaa viisi kertaa niin, että saatte listaanne jokaiselta riviltä yhden asian. Ylimmällä rivillä silmäluku 1 = vatten, 2 = mjölk jne. Alimmalla rivillä nopan silmäluvut 1–2 = glass, 3–4 = godis ja 5–6 = choklad. Jos saat silmäluvun 6 riveillä 3 tai 4, heitä noppaa uudestaan. Kirjoittakaa ostoslistanne ruotsiksi vihkoon.
- Kierrä sitten luokassa yrittäen löytää joku, jolla ei ole omalla listallaan mitään samaa kuin sinulla. Keskustelkaa ruotsiksi mallin mukaan. Kun täysin erilainen lista löytyy, käykää näyttämässä listat opettajalle.

Bild 5 En aktiverande övning i Kombination-kategorin (Övning 3, det digitala materialet för läraren av kapitel 4, *T3*, © Otava).

5.3 I vilka delar av *Trampolin* förekommer aktiverande övningar?

I detta avsnitt redogör jag för i vilken del av boken de aktiverande övningarna förekommer. Först presenteras det digitala materialet för läraren och därefter delarna i den tryckta läroboken. Det finns två slags digitala övningar i materialet: övningar som ingår i en del som förekommer i den tryckta boken och övningar som inte ingår i någon del i boken. De förstnämnda är listade både i tipsen för läraren och under rubriken *Extra material* bredvid varje del som innehåller digitala övningar. I *Grammatik*-delen syns exempelvis endast de digitala övningar som handlar om grammatiktemat i ifrågavarande kapitel. De övningar som inte förekommer i den tryckta läroboken ska antingen skrivas ut eller visas på tavlan. Det senare sättet sparar både papper och lärarens resurser. De digitala övningarna har antingen analyserats som endast digitala övningar eller som en del av en viss del i läroboken. Tabell 2 visar hur de aktiverande övningarna är fördelade i olika delar i alla tre läroböcker.

Tabell 2 Antalet och andelen aktiverande övningar i olika delar av Trampolin 1–2, 3 och 4

	Trampolin 1–2		Trampolin 3		Trampolin 4		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Digimaterial	4	3,6	12	15,4	12	18,8	28	11,1
Grammatik	15	13,6	10	12,8	6	9,4	31	12,3
Hoppa högt!	24	21,8	16	20,5	11	17,2	51	20,2
Hoppa in!	6	5,5	4	5,1	3	4,6	13	5,2
Hoppa ut!	7	6,4	2	2,6	4	6,2	13	5,2
Kulturhopp	0	0,0	1	1,3	1	1,6	2	0,8
Småprat	2	1,8	4	5,1	6	9,4	12	4,8
Temaord	40	36,4	24	30,8	15	23,4	79	31,3
Text	12	10,9	5	6,4	6	9,4	23	9,1
Totalt	110	100,0	78	100,0	64	100,0	252	100,0

Det framgår av tabell 2 att *Temaord* är den största delen som innehåller aktiverande övningar eftersom den innehåller cirka en tredjedel av övningarna (31,3 %). En femtedel av övningarna (20,2 %) ingår i delen *Hoppa högt!*. Den del som innehåller minst aktiverande övningar är *Kulturhopp* som endast innehåller 0,8 % av de aktiverande övningarna i materialet.

5.3.1 Det digitala materialet för läraren

Detta avsnitt presenterar de aktiverande övningar som endast finns i digital form som tips och extra material för läraren och som inte ingår i någon del av den tryckta läroboken. Dessa 28 aktiverande övningar ingår i delarna *Musiikkivinkkejä* (sv. *Musiktips*) och *Julkalender* samt representerar alla kategorier förutom *Drama och pantomim* och *Att kasta tärning*. *Musiktips*-delen innehåller samma aktiverande övningar i alla tre läroböcker. Dessa 4 olika aktiverande övningar ingår i kategorierna *Rörelse*, *Att gå omkring i klassrummet*, *Att fotografera och videofilma* och *Spel och lek*. Genom dessa aktiverande övningar kombineras svenskspråkig musik och aktivitet. Att dessa aktiverande musikövningar inte är någon del av den tryckta läroboken kan leda till att övningarna glöms bort. Läraren kan dock välja dem när som helst och utnyttja musikövningar regelbundet. *Musiktips* innehåller även svenskspråkiga låtförslag till varje kapitel.

Julkalender i T3 och T4 finns endast i digital form och innehåller 8 aktiverande luckor av 24. De aktiverande övningarna i luckorna är kortvariga och snabba pauser från den vanliga undervisningen. Hälften av luckorna är placerade i kategorin *Spel och lek*, vilket framhäver hur läroboksserien satsar på spel och lekar. *Julkalender* är ett roligt tillägg som underlättar lärare

som inte själv behöver hitta på eller söka julrelaterade övningar. Dessutom kan eleverna lära sig mer om svenska jultraditioner och svensk kultur. Att eleverna inte ser *Julkalendern* själv kan orsaka att lärare inte väljer den på lektionerna. Då betonas lärarens eget ansvar att satsa på kulturundervisningen.

I följande avsnitt presenteras delarna i den tryckta läroboken i den ordning de förekommer i alla de tre läroböckerna.

5.3.2 Hoppa in!

Hoppa in!-övningarna introducerar eleverna för det nya språket i *Trampolin 1–2* och repeterar det tidigare innehållet i *Trampolin 3* och *Trampolin 4*. Andelen aktiverande övningar i denna del uppgår till 5,2 % (se tabell 2). Antalet övningar är 13 varav 7 har placerats i kategorin *Spel och lek*, 5 i kategorin *Rörelse* och 1 i kategorin *Att fotografera och videofilma*. En intressant iakttagelse är att 3 av 4 aktiverande hörförståelseövningar i materialet förekommer i *Hoppa in!*-delen. Exempel 17 representerar en aktiverande hörförståelseövning.

- (17) LYSSNA OCH KLAPPA. Kuulet lukusanoja. Taputa kolmesti joka kerta, kun kuulet kolmella jaollisen lukusanan. (sv. *Du hör räkneord. Klappa tre gånger varje gång du hör ett räkneord som är jämnt delbart med tre.*) (Övning 14, T1–2: 16)

Exempel 17 har placerats i kategorin *Rörelse* eftersom eleven övar räkneord genom att klappa. De övriga aktiverande övningarna i denna del är exempelvis traditionella ringlekar och repetitionsspel där eleven repeterar fraser och ord på ett traditionellt spelbräde.

5.3.3 Temaord

Temaord-delen innehåller aktiverande övningar i varje avsnitt i samtliga läroböcker. Med dessa övningar övas vokabulären. I Vähäsarja (2019: 60) är vokabulär den del av språkinläringen som övas mest med aktiverande övningar. Detsamma gäller även mitt material. Delen *Temaord* är störst och innehåller cirka en tredjedel av de aktiverande övningarna (31,3 %). Övningarna representerar samtliga kategorier. Endast 16 av övningarna förekommer i de tryckta läroböckerna och 63 övningar förekommer i det digitala materialet för läraren. Över hälften av övningarna i det digitala materialet ingår i listan *Muistipelivinkit* (sv. *Memoryspeltips*). Dessa traditionella spelkort har utnyttjats i aktiverande spelsätt, vilket understryker populariteten av aktiv språkundervisning. En fördel med memoryspel är att varje elev eller par inte behöver öva vokabulär på samma sätt utan spelet kan differentieras lätt. Exempel 18 representerar en

aktiverande memoryspelövning där eleven ska gå omkring i klassrummet även om det inte nämns explicit.

- (18) Etsi pari. Paria etsitään suullisesti kysellen esimerkiksi eläinaiheessa "Har du en ...?" tai harrastusaiheessa "Vad gör du på fritiden?" (sv. *Hitta kompisen. Man försöker hitta kompisen genom att fråga muntligt till exempel i djurtemat "Har du en ...?" eller i hobbytemat "Vad gör du på fritiden?"*) (en lista över extra material och tips för läraren, kapitel 1, det digitala materialet för läraren, T1–2)

Även i denna del av boken syns hur andelen aktiverande övningar minskar när eleverna blir äldre: andelen aktiverande övningar uppgår till 36,4 % i T1–2, till 30,8 % i T3 och till 23,4 % i T4. Att eleverna blir äldre behöver dock inte betyda att behovet av att öva ord på ett motiverande och aktiverande sätt minskar. Dessutom är de flesta aktiverande *Temaord*-övningar i T4 spel där eleverna sitter på sin plats. Stillasittandet erbjuder inte hjärnan en behövlig paus. Exempel 19 illustrerar ett spel där eleven övar temaord i kapitlet, d.v.s. platser i staden.

- (19) SKRIV OCH LÄS. Valitse kuusi kuvasanaston sanaa ja kirjoita ne ruotsiksi ruudukkoon. Parisi luettelee 10 kuvasanaston sanaa. Merkitse, kuinka monta osumaa sait. Vaihtakaa rooleja. Se, joka saa enemmän osumia, voittaa. (sv. *Välj sex ord från bildlexikonet och skriv dem på svenska i rutnätet. Din kompis räknar upp 10 ord från bildlexikonet. Markera hur många träffar du fick. Byt roller. Den som får fler träffar vinner.*) (Övning 3, T4: 80)

5.3.4 Text

De aktiverande övningarna i *Text*-delen representerar samtliga kategorier. I *Text*-övningar repeteras textens innehåll, fraser och ordförråd. Andelen aktiverande övningar som ingår i denna del utgör endast 6,4 % i T3 medan motsvarande andel uppgår till 10,9 % i T1–2 och till 9,4 % i T4. Övningarna i *Text*-delen är både muntliga och skriftliga övningar som innehåller någon aktiverande aspekt. Det finns mycket variation i övningarna. Materialet innehåller även fyra videor där gruppen visar hur texten kan övas på något aktiverande sätt. Videorna innehåller populära sätt att öva texten, såsom *Speed dating* och *Springdiktamen*. I dessa övningar övas de mest centrala fraser i texten genom att diskutera och att gå omkring i klassrummet. Textens innehåll övas också i exempel 20 i en övning där eleverna kan videofilma en intervju om temat i texten. I exempel 20 handlar meningarna som eleverna ska översätta om ett eget rum, inredning, loppmarknad och att städa eftersom texten innehåller dessa teman.

- (20) KIRJALLISIA TEHTÄVIÄ TEKSTIIN. b) Käännä seuraavat virkkeet ruotsiksi vihkoosi. Vastaa sitten itse kysymyksiin kirjallisesti ruotsiksi. Valmistaudu parisi haastateltavaksi tai haastattelemaan pariasi ruotsiksi. Jos mahdollista, äänittäkää tai kuvatkaa haastattelu ja esittäkää se muille. (sv. *SKRIFTLIGA ÖVNINGAR TILL TEXTEN. b) Översätt följande meningar till svenska i ditt häfte. Svara sedan själv på frågorna skriftligt på svenska. Förbered dig för att din kompis intervjuar dig eller för att du intervjuar kompiserna på svenska. Om möjligt, spela in eller videofilma intervjun och presentera den för andra.*) (Övning 9, det digitala materialet för läraren av kapitel 2, T3)

5.3.5 Grammatik

Grammatik är den tredje största delen i boken som innehåller aktiverande övningar. Detta är ett överraskande resultat eftersom grammatik ofta övas på traditionella sätt. I Vähäsarjas material (2019: 60) övas grammatik minst med aktiverande övningar och andelen aktiverande grammatikövningar är bara 6 %. I mitt material är motsvarande andel 12,3 %, vilket betyder att *Trampolin*-serien har satsat på aktiverande sätt att öva grammatik. Andelen aktiverande övningar minskar jämnt från *T1–2* till *T4*. Övningarna representerar samtliga kategorier. En intressant aktiverande övningstyp är grammatikdior som finns i samtliga läroböcker i digital form och innehåller teori om grammatiktemat i kapitlen. Två av dessa dior i *Trampolin 1–2* innehåller uppmaningen att gå omkring i klassrummet och är därför aktiverande. Exempel 21 illustrerar en aktiverande grammatikdia.

- (21) Keksi kuvasta kolme adjektiivia suomeksi. Selvitä, mitä adjektiivit ovat ruotsiksi. Käy kirjoittamassa yksi adjektiiveista taululle. Millaisia adjektiiveja löysitte? (sv. *Hitta på tre adjektiv på finska förknippade med bilden. Ta reda på vad adjektiven är på svenska. Gå och skriv ett av adjektiven på tavlan. Vad för slags adjektiv hittade ni på?*) (Grammatik, grammatikdior, adjektiv, det digitala materialet för läraren, T1–2)

En annan intressant iakttagelse är att 4 av de 7 aktiverande övningarna i kategorin *Att kasta tärning* är grammatikövningar. Med dessa övningar övas verbformer, ordföljd i huvudsatser, pronomen och objektsformer av personliga pronomen. Även denna del av boken innehåller flest spel och lekar. Exempelvis övas räkneord med spelet *Sänka skepp*, personliga pronomen med

leken *Smälla flugor* och presensformer med leken *Kaboom*. Materialet innehåller några få aktiverande pantomimövningar och en av dem är i delen *Grammatik*. Exempel 22 illustrerar en pantomimövning där eleven övar adjektivformer.

- (22) Pantomiimi. Työskentele parisi kanssa. Esitä epäsäännöllisesti taipuvia adjektiiveja pantomiimina. Pari arvaa ja sanoo adjektiivin ja sen vertailumuodot. Vuorotelkaa. (sv. *Pantomim. Jobba med din kompis. Presentera adjektiv som har en oregelbunden böjning genom att leka charader. Kompisen gissar och säger adjektivet och dess komparationsformer. Turas om.*) (Övning 12, det digitala materialet för läraren av kapitel 4, T4)

5.3.6 Hoppa högt!

Delen *Hoppa högt!* som innehåller repeterande och fördjupade övningar är den andra största delen som innehåller aktiverande övningar. Denna del innehåller cirka en femtedel (20,2 %) av de aktiverande övningarna. I delen *Hoppa högt!* förekommer inte några övningar i kategorierna *Drama och pantomim*, *Kombination* och *Att kasta tärning*. Kategorin *Spel och lek* är störst med 36 övningar och kategorin *Att fotografera och videofilma* är näst störst med 9 övningar. Exempel 23 representerar ett uppreparande spel i denna del som finns i slutet av samtliga kapitel i T1–2 och T3.

- (23) SNABB, SNABBARE, SNABBAST! Etene pelilaudalla järjestyksessä kohta kohdalta. Kuinka nopeasti ehdit kiertämään pelilaudan ja sanomaan vastaan tulevat sanat ruotsiksi? Yritä kolmesti. Saatko parannettua aikaasi? (sv. *Gå framåt på spelbrädet i tur och ordning. Hur snabbt hinner du gå runt på spelbrädet och säga de ord som du möter på svenska? Försök tre gånger. Kan du förbättra din tid?*) (Övning 16, det digitala materialet för läraren av kapitel 1, T1–2)

Det står i läromaterialet att spelet också kan spelas i par eller i grupp så att man kastar tärning och har en vinnare. Därför är övningen aktiverande och inte bara en muntlig övning. Denna del innehåller även ett repetitionsspel i alla kapitel i alla tre läroböcker. Repetitionsspel är ett traditionellt sätt att repetera innehållet i slutet av kapitlet. Den vanligaste repetitionsövningen i kategorin *Att fotografera och videofilma* är *Skriv eller filma*-övningen. I dessa aktiverande övningar repeteras exempelvis familjeord, keldjur, klädstil och hemort genom att videofilma en intervju eller en presentation. *Hoppa högt!*-delen innehåller även en uppåt differentierad

voltövning där eleven repeterar teman i kapitlet. Exempel 24 illustrerar denna aktiverande övning som har placerats i kategorin *Att fotografera och videofilma*. För att kunna göra denna övning ska eleven tidigare ha letat efter ord i en ordlabyrinth och översatt frågor till svenska.

- (24) Haastattele pariasi ruotsiksi edellisen kohdan kysymyksillä. Pari vastaa ruotsiksi. Jos mahdollista, kuvatkaa tai äänittäkää haastattelu. (sv. *Intervjua din kompis på svenska med föregående frågor. Kompisen svarar på svenska. Om möjligt, videofilma eller spela in intervjun.*) (Övning 13, det digitala materialet för läraren av kapitel 2, T3)

5.3.7 Småprat

Delen *Småprat* innehåller andra minst övningar. De aktiverande övningarna är muntliga övningar som förekommer i det digitala materialet. Hela 8 av de 12 övningarna är *Prata och spela*-övningar som bara finns i T3 och T4. I T4 finns det fel i kapitel 2 och 3 när dessa *Prata och spela*-övningar är en del av *Hoppa högt!*-delen även om övningarna annars ingår i *Småprat*-delen. *Prata och spela*-övningen är ändå likadan i alla kapitel varför jag analyserar dem som en del av *Småprat*-delen i stället för *Hoppa högt!*-delen. I detta spel övar eleverna fraser genom att kasta tärning, gå runt på spelplanen och fylla i rutfältet. Temat i kapitlet övas också i exempel 25 i en övning som har placerats i kategorin *Kombination* eftersom den innehåller både drama och att videofilma.

- (25) Tienneuvomistilanteita. Näytelkää parisi kanssa erilaisia tienneuvomistilanteita. Muistakaa kohteliaisuus, tervehdykset ja reagoinnit parin sanomisiin. Keksikää tilanteiden loppu itse! Oppilaat voivat harjoitella tilanteet ulkoa ja videoida tai esittää ne myöhemmin muulle luokalle. (sv. *Visa vägen-situationer. Spela olika slags visa vägen-situationer med din kompis. Kom ihåg artighet, hälsningar och reaktioner på det som kompisen säger. Hitta på slutet på situationerna själva! Eleverna kan öva situationerna utantill och videofilma eller spela dem senare till gruppen.*) (Övning 18, det digitala materialet för läraren av kapitel 3, T4)

5.3.8 Kulturhopp

När det gäller min största kategori, *Spel och lek*, innehåller materialet övningar i alla delar av boken förutom i *Kulturhopp*-delen. Detta kan bero på att *Kulturhopp*-delen endast innehåller två aktiverande övningar. Följaktligen är denna del den minsta även om den förekommer i varje

kapitel i alla tre läroböcker. Den ena övningen ingår i kategorin *Att fotografera och videofilma* och den andra i kategorin *Rörelse*. Dessa övningar handlar om kulturteman. Exempelen 26 och 27 illustrerar aktiverande kulturövningar.

- (26) Vår resa till Sverige. Suunnitelkaa matka Ruotsiin. Teidän pitää käydä kolmessa paikassa, mutta vain yksi paikka saa olla kulttuurisivun (s. 74) kartalta. Projektin toteutus voi olla esimerkiksi poster, digitaalinen poster, diaesitys tai video. (sv. *Planera en resa till Sverige. Ni måste besöka tre orter, men bara en ort får vara från kartan på kultursidan (s. 74). Utförande av projektet kan vara till exempel en poster, en digital poster, diashow eller video.*) (Övning 19, det digitala materialet för läraren av kapitel 2, T4)
- (27) Selvitä itseäsi eniten kiinnostavan tuotteen resepti ja kirjoita se ruotsiksi vihkoosi. Jos mahdollista, testaa resepti käytännössä. Apua löytyy kirjan s. 126 ORD-laatikosta! (sv. *Ta reda på receptet på den produkt som intresserar dig mest och skriv det på svenska i ditt häfte. Om möjligt, testa receptet i praktiken. Hjälp finns på ORD-lådan i boken på s. 126!*) (Övning 19, det digitala materialet för läraren av kapitel 4, T3)

5.3.9 Hoppa ut!

I delen *Hoppa ut!* förekommer lika många aktiverande övningar som i *Hoppa in!*-delen även om författarna betonar att det är just denna del som innehåller aktiverande övningar. Dock omfattar *Hoppa ut!*-delen ett mindre antal sidor i boken och har placerats i slutet av kursen, då man kanske inte längre har tid för övningar. De aktiverande övningarna i denna del representerar samtliga kategorier förutom kategorin *Att kasta tärning*. Så många som sju av de 13 övningarna är i *T1–2*, två i *T3* och fyra i *T4*. En intressant iakttagelse är att kategorierna *Spel och lek* och *Kombination* innehåller lika många övningar. De aktiverande övningarna i denna del repeterar teman i läroböckerna. Exempel 28 och 29 belyser denna del.

- (28) LEK UTE. Leikkikää ulkona. Värejä. Kuunnelkaa, kun opettaja tai joku oppilaista sanoo jonkin värin ruotsiksi. Etsikää kyseinen väri ja koskettakaa sitä. Ensimmäisenä oikeaa väriä koskettanut sanoo seuraavan värin. Voitte myös sopia, että väri ei saa löytyä vaatteista. (sv. *Färger. Lyssna på när lärare eller någon av eleverna säger en färg på svenska. Hitta ifrågavarande färg och rör vid den. Den*

som rör vid den rätta färgen först säger följande färg. Ni kan också komma överens om att färgen inte kan förekomma på kläder.) (Övning 13, T1–2: 203)

- (29) SPELA TEATER ELLER RITA. Esitä tai piirrä jokin laatikossa oleva sana. Parisi arvaa ruotsiksi. (sv. *Förklara med gester eller rita ett ord som finns i textrutan. Din kompis gissar på svenska.*) (Övning 9, T1–2: 200)

Exempel 28 illustrerar en aktiverande lek. Exempel 29 representerar en övning i kategorin *Drama och pantomim* där eleven repeterar ordförrådet. Orden i textrutan ingår i teman familj, keldjur, hobbyer och skola. Härnäst diskuterar jag resultat av min analys i kapitel 6.

6 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie har varit att öka kunskapen om aktiverande övningar i läromedel genom att undersöka vad för slags och hur många aktiverande övningar en läromedelsserie i B1-svenska för grundskolan, *Trampolin*, innehåller och i vilka delar av läromedlet de förekommer. Analysmetoden är en kvalitativ materialdriven innehållsanalys med några kvantitativa drag. Aktivitet och aktiverande arbetssätt har definierats i relation med tidigare studier om detta tema (Mäntylä 2021, Hahl 2022, Karppanen 2016, Vähäsarja 2019) men avviker delvis från definitionerna i dem. I denna undersökning avser jag med aktiverande övningar de övningar som innehåller användning av kroppen eller någon annan aktiverande aspekt, såsom spel, tärningskast eller pussel. Studiens målsättning har inte varit att kritiskt granska eller evaluera läromedelsserien utan att visa hur aktivitet förekommer i ett av de nyaste läromedlen för medellång lärokurs i svenska.

Resultaten visar att läroböckerna innehåller ett stort antal aktiverande övningar som är varierande och som förekommer i flera olika delar av läroboken och i det digitala materialet för läraren. I analysen har det uppstått det sju olika kategorier som innehåller aktiverande övningar: *Att gå omkring i klassrummet*, *Spel och lek*, *Drama och pantomim*, *Att fotografera och videofilma*, *Rörelse*, *Att kasta tärning* och *Kombination*. Dessa kategorier liknar delvis dem som återfinns i tidigare studier (Karppanen 2016, Vähäsarja 2019) men baserar sig på min egen definition av aktivitet. De sju kategorierna innehåller sammanlagt 252 aktiverande övningar, vilket är betydligt fler än i tidigare studier som handlar om liknande teman (se Karppanen 2016, Vähäsarja 2019, Seppänen & Väisänen 2015). Analysen påvisar att läromedelsserien satsar betydligt mer på spel och lekar än på andra aktiverande kategorier som uppstått i analysen. Även om läromedlet innehåller aktiverande övningar framhävs lärarens ansvar att välja dessa övningar och våga variera arbetssätt i undervisningen. Dessutom ska lärarna och läroboksförfattarna notera aktuella problem såsom det minskade antalet svensklektioner, knappa resurser och utrymmesbrist.

Det viktigaste resultatet är att *Trampolin* erbjuder lärare och elever mångsidiga aktiverande övningar och är följaktligen i linje med de nuvarande läroplansgrunderna (GLGU 2014) som betonar aktivitet. Den överlägset största kategorin *Spel och lek* innehåller 50,0 % av de aktiverande övningarna i materialet. Dessa övningar är både traditionella spel och lekar och modifieringar av dessa. En viktig iakttagelse är att samtliga övningar i denna kategori är aktiverande ur språkinläringens synvinkel och har ett motiverat samband med svenskans

delområden. Detta resultat ligger i linje med Mäntylä (2016) som betonar att aktiverande övningar inte bara får vara påklustrade tillägg. En annan intressant iakttagelse är att materialet endast innehåller ett digitalt spel och exempelvis inte några Kahoot- eller Quizlet-länkar. Detta är förvånande då digitala spel kan öka inlärningsmotivationen och roligheten, vilket effektiviserar språkinläringen (se Ylinen & Junttila 2022, Hahl 2022).

Det finns också vissa utmaningar när det gäller aktiverande spel och lekar. På videorna där en klass visar något spel eller någon lek är antalet elever oftast 6. Dock är det vanligare att det finns tre eller fyra gånger så många elever i en undervisningsgrupp. Då måste läraren möjligen modifiera övningen så att den kan genomföras med gruppen. Läraren måste också känna sin undervisningsgrupp och sina elever för att förutse och förebygga möjliga problem med aktiverande övningar. Läraren måste till exempel ta hänsyn till utrymmesbrist, elever som behöver stöd, material som behövs i övningarna och antalet vuxna i klassrummet (se Kataja m.fl. 2011). Det är lättare för lärare att välja en aktiverande övning om man har ett stort klassrum eller möjlighet att använda skolans andra utrymmen. Dessutom påverkar antalet vuxna i gruppen valet av arbetssätt. Tröskeln att välja en aktiverande övning är troligen lägre om man har samordnad undervisning eller speciallärare eller elevassistent med på lektionen.

Ett oväntat resultat är att kategorin *Drama och pantomim* är så pass liten och den enda kategorin som inte innehåller aktiverande övningar i alla tre läroböcker då *T3* inte innehåller några drama- eller pantomimövningar. Detta är märkvärdigt och kan inte bero på teman i läroboken eftersom eleven exempelvis övar att stämma träff, beställa på kafé samt fråga och berätta om mående och känslor. Dessa teman skulle kunna vara lätta att övas med hjälp av drama och pantomim. Dock är detta resultat i linje med Hahl och Keinänens (2021) resultat om att lärarna använder drama mindre än andra aktiverande arbetssätt. Ett annat intressant resultat är att kategorin *Att kasta tärning* är mycket liten och att tärningen inte används mer i språkundervisningen även om den är billig och mångsidigt användbar. Dessutom kan tärningen öka motivationen och spänningen hos eleverna då den bestämmer vad eleven ska göra eller säga. Ett ytterligare intressant fynd är att materialet innehåller läroämnesgränserna överskridande övningar där eleven bakar. Dessa övningar är i linje med läroplansgrunderna (GLGU 2014) som betonar samarbetet mellan olika läroämnen.

Jag har även undersökt i vilka delar av boken eller det digitala materialet aktivitet förekommer. Det viktigaste resultatet är att de flesta övningarna förekommer i det digitala materialet för läraren: andelen uppgår till ca 70 % i samtliga läroböcker. Detta resultat är i linje med

Karvonen m.fl. (2017) och kan bero på kostnadsbesparingar. Dock är övningarna lättillgängliga i lärmaterialet. Vidare visar resultaten att de aktiverande övningarna representerar språkets alla delområden, vilket är i linje med Sergejeff (2007). Den del som innehåller flest aktiverande övningar är *Temaord* som innehåller ca en tredjedel av de aktiverande övningarna (31,3 %). Detta betyder att *Trampolin* har satsat på aktiverande inläring av ordförrådet. Delen *Hoppa ut!* i slutet av böckerna innehåller aktiverande övningar och extra material som enligt lärmaterialet kan göras i slutet av terminen, vilket stödjer min antagande om att aktiverande övningar är något extra som kan göras om allt annat har gjorts. Dessutom är den upprepande *Hoppa högt!*-delen den med den näst största andelen aktiverande övningar (20,2 %), vilket framhäver aktivitetens roll som något extra eller någon belöning. Detta resultat är inte i linje med Björnfot och Lattu (2010) som betonar att aktiverande övningar inte får vara belöning för gott uppförande eller snabbhet utan de ska ingå i lektionen utan villkor. Däremot innehåller de mest centrala delarna i kapitlen aktivitet då aktiverande övningar inte nödvändigtvis är extraövningar.

I analysen framkom skillnader mellan läroböckerna: andelen aktiverande övningar minskar jämnt då eleverna blir äldre, såsom jag antog innan jag började analysera materialet. Detta kan delvis bero på att *T1-2* har tre kapitel fler än de två andra. Dessutom kan yngre elever anses vara mer motiverade att delta i aktiverande övningar, vilket exempelvis syns i stora skillnader i antalet olika sätt att använda memoryspelkort i inläring av *Temaord*. Detta resultat ger upphov till samma kritik som Hahl (2022) som påpekar hur viktigt det är att inkludera aktiverande övningar regelbundet i alla årskurser.

Resultaten i denna studie kan ha påverkats av metoden då subjektivitet är en oundviklig del av kvalitativa studier. Jag har skapat kategorierna själv och därigenom grundar iakttagelserna sig på min egen tolkning. Dessutom har jag själv definierat min uppfattning om aktivitet och bestämt mig vilka övningar som är aktiverande. Det bör också noteras att jag har exkluderat de nyaste delarna av läroboksserien *Trampolin*, varför jag inte har en fullständig helhetsbild av aktiviteter i denna läroboksserie. Dock framkom en väsentlig skillnad mellan årskurs 6 och årskurserna 7–9: läromedelsserien satsar mer på aktivitet när det gäller yngre elever. Detta är en stor brist och borde åtgärdas i framtida läroböcker och läromedelsserier så att eleverna ska ha fler möjligheter att bevara motivationen för svenska språket.

Jag vill betona lärarens roll i valet av aktiverande övningar i språkundervisningen. Flera studier har visat hur aktivitet motiverar elever och får dem intresserade av inläringen

(se Koskinen 2016, Hahl 2022, Maunu & Airaksinen 2020). En del aktiverande övningar i denna studie är aktiverande endast om läraren väljer det aktiverande sättet att genomföra övningen. Dessutom ska läraren själv ha positiva erfarenheter av aktiverande övningar (Vuorinen 1997). *Trampolin* innehåller mycket aktiverande undervisningsmaterial. På grund av det minskade antalet svensklektioner ska lärare förmodligen utesluta vissa aktiverande övningar. Detta resultat är i linje med Hentunen (2004). Det är ytterst viktigt att variera arbetssätt eftersom då beaktas olika lärstilar och motiveras elever (Hahl 2022, GLGU 2014, Maunu & Airaksinen 2020).

Slutligen kan det konstateras att läromedelsserien *Trampolin* innehåller aktiverande övningar i stor omfattning i de olika delarna av läroboken och stöder därmed inläring av språkets olika delområden. De aktiverande övningarna i *T1-2*, *T3* och *T4* består ändå först och främst av spel och lekar då andelen andra arbetssätt, såsom drama, pantomim och att röra på sig, är mindre. Följaktligen kan lärare fortfarande vara tvungna att hitta eller göra eget undervisningsmaterial då läroboken inte satsar lika mycket på alla aktiverande arbetssätt. Detta resultat ligger i linje med Hahl och Keinänen (2021) fynd och förslag om att varierande aktiverande arbetssätt borde finnas i läroböcker så att lärarna har enkel tillgång till aktiverande undervisningsmaterial. I dagens grundskola har lärare fullt upp med annat än att försöka samla in undervisningsmaterial på olika grupper i sociala medier. Jag anser att genom att använda *Trampolin* behöver lärare inte nödvändigtvis skapa eget aktiverande undervisningsmaterial eftersom det färdiga materialet är så pass mångsidigt, lättillgängligt och omfattar språkets alla delområden.

Resultaten av denna studie kan vara nyttiga för svensklärare så att de kan satsa på aktiverande arbetssätt som möjligen redan finns i den läromedelsserie de använder. Dessutom kan lärare få idéer till användning av varierande arbetssätt, utrymmen och övningar i sin undervisning. Resultaten ger också information om hur aktivitet syns i läroböckerna och var de aktiverande övningarna förekommer. Därmed kan resultaten inspirera lärare till att inkludera aktiverande övningar i språklektionerna. Vidare kan resultaten bidra till valet och utvecklingsarbetet av läromedelsserier i B1-svenska i grundskolan. I fortsättningen skulle det vara intressant att studera hur de aktiverande övningarna väljs och genomförs i undervisningen. I framtida forskning skulle det vara intressant att ytterligare undersöka hur elever och lärare upplever aktivitet i läroboksserier.

Litteratur

Material

- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2020: *Trampolin 1–2*. 2:a upplaga. Helsinki: Otava.
- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2020: *Trampolin 3*. 2:a upplaga. Helsinki: Otava.
- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2020: *Trampolin 4*. 1:a upplaga. Helsinki: Otava.
- von Bonsdorff, P., Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2021: *Trampolin 1–2 Min bok*. 1:a upplaga. Helsinki: Otava.
- von Bonsdorff, P., Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2021: *Trampolin 3 Min bok*. 1:a upplaga. Helsinki: Otava.
- von Bonsdorff, P., Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2021: *Trampolin 4 Min bok*. 1:a upplaga. Helsinki: Otava.

Litteratur

- Björnfot, A. & Lattu, E. 2010. *Aktivoi kielenopetusta rakennepelien*. Helsingfors: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö.
- Boström, L. 2004. *Lärande & Metod. Lärstilanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Bärlund, P. 2022. Vem bär ansvaret? Utveckling av språkutbildningen på kommunal nivå. I: Hilden, R. & Luodonpää-Manni, M. (red.): *Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- CEFR 2001 = Council of Europe 2001. *The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (Hämtad 17.11.2022)

- Davcheva, L. & Sercu, L. 2005. Culture in Foreign Language Teaching Materials. I: Sercu, L., Bandura, E., Castro P., Davcheva L., Laskaridou C., Lundgren U., Garcia M.C. M. & Ryan, P. (red.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 90–109.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1978. *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston: Va.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1999. *A review of articles and books*. Part II. NY: Learning Style Network.
- Förordning 793/2018 om timfördelning i den grundläggande utbildningen. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180793> (Hämtad 15.11.2022)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>. (Hämtad 30.9.2022)
- Hahl, K. 2022. Active and Engaging Language Learning. I: Hilden, R. & Luodonpää-Manni, M. (red.): *Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Hahl, K. & Keinänen, N. 2021. *Teachers' Perceptions of Using Drama and Other Action-Based Methods in Language Education*. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 9(2). S. 27–45.
- Harjanne, P., Díaz Larenas, C. & Tella, S. 2017. *Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers*. *Journal of Language and Cultural Education* 5(3). S. 1–21. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0025> (Hämtad 16.11.2022)
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hentunen, A. 2004. *Rakennetaan kielitaitoa*. Helsinki: WSOY.
- Karppanen, M. 2016. *Språkinläring genom rörelse – ett verksamhetsbaserat materialpaket för svenskundervisning*. Avhandling pro gradu. Institutionen för språk vid Jyväskylä universitet.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. *Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen*. *Kasvatus & Aika*, 11(4). <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68764> (Hämtad 1.11.2022)
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kohlbacher, F. 2006. *The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research*. I: Forum: Qualitative Social Research 7 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>.
- Koskinen, L. 2016. *Lärares och elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen på högstadiet*. Avhandling pro gradu. Institutionen för språk: Jyväskylä universitet.
- Kurki, T. 2021. *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. SUKOL & Svenska nu. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/11/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-_ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen-1.pdf (Hämtad 23.1.2023)
- Leino, A. & Leino, J. 1990. *Oppimistyyli: teoriaa ja käytäntöä*. Helsingfors: Kirjayhtymä.
- Lengel, T. & Kuczala, M. 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning through Movement*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Maunu, N. & Airaksinen, R. 2020. *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Helsingfors: Otava.
- Mayring, P. 2000. *Qualitative content analysis*. I: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] 1 (2) <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089> (Hämtad 24.1.2023)
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A. & Stylman, A. 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti_suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1-6_1.pdf (Hämtad 30.9.2022)
- Mäntylä, K., 2021. Toiminnallisuus kielen opettamisessa. I: Hurme, H. & Maijala, M. (red.): *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen – Opas varhentaville opettajille*. Turun yliopisto. S. 58–64. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152526> (Hämtad 23.9.2022)
- Otava, Trampolin. <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-7-9/trampolin/> (Hämtad 1.11.2022)
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruuska, H. 2016. Tarvitaanko oppikirjoja? I: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (red.): *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. S. 171–182.

- Seppänen, A. & Väisänen, P. 2015. *Fysisk aktivitet i svenskundervisning på högstadiet och gymnasiet*. Avhandling pro gradu. Institutionen för språk vid Jyväskylä universitet.
- Sergejeff, K. 2007. Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. I: Laine, R., Nissilä, L. & Sergejeff, K. (red.): *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. – Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Opetushallitus. S. 81–95.
- Tomlinson, C. & Eidson, C. 2002. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5–9*. Association for Supervision & Curriculum Development. ProQuest Ebook Central. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=3002032> (Hämtad 23.1.2023)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 3:e upplaga. Helsingfors: Tammi.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf (Hämtad 15.11.2022.)
- van Lier, L. 2007. *Action-based Teaching, Autonomy and Identity, International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*. Monterey: Monterey Institute of International Studies. S. 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0> (Hämtad 14.11.2022)
- Vuorinen, I. 1997. *Tuhat tapaa opettaa – Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. 4:e upplaga. Naantali: Resurssi.
- Vähäsarja, M. 2019. *Kasta tärning och rör på dig – Hur läromaterial stöder användning av fysisk aktivitet på svensklektioner*. Avhandling pro gradu. Humanistiska fakulteten vid Uleåborgs universitet. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201911143083.pdf>
- Winston, J. 2012. Introduction. I: Winston, J. (red.): *Second language learning through drama: Practical techniques and applications*. London: Routledge. S. 1–5.
- Ylinen, S. & Junttila, K. 2022. Kielen oppiminen digitaalisista peleistä. I: Hilden, R. & Luodonpää-Manni, M. (red.): *Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.

Bilagor

Bilaga 1 innehåller innehållsförteckningarna i *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* respektive *Trampolin 4*.

Bilaga 1. Innehållsförteckningarna i T1–2, T3 och T4

INNEHÅLL

STYCKE	TEMAORD	LEXIKON	TEXT	UTTAL	GRAMMATIK
Hoppa in! 6				Aakoset 9	
Tutustumista ruotsin kieleen					
1 Hej! 21				Kirjain-yhdistelmä ck 30	Persoona-pronominin 36 Lukusanat 0–20 38
Tervehtyminen, esittäytyminen, itsestä kertominen	Tervehdyksiä 22	26	28		
2 Min familj 45				Kirjain o 54	Preesens 60
Perhe	Perhesanoja 46	50	52		
3 Vad är din hobby? 69				Kirjain k 78	Verbin perusmuoto 82 Apuverbit 83
Harrastukset	Harrastuksia 70	74	76		
4 Inez och Vickan 95				Kirjain å 104	Substantiivit 107 Substantiivin yksikkö 108 Substantiivin monikko 110
Lemmikki- ja kotieläimet	Lemmikki- ja kotieläimiä 96	100	102		
5 Vänner och musik 121				Kirjain u 130	Päälauseen sanajärjestys 135
Vapaa-aika	Vapaa-aika 122	126	128		
6 Skolan i Tumba 147				Kirjain g 156	Lukusanat 21–1000 160 Kellonajat 163
Koulu	Oppiaineita 148	152	154		
7 Kläder och stil 171				Kirjaimet e ja ä 180	Adjektiivit 184 Värit 186
Vaatteet ja värit	Vaatteita 172	176	178		
Hoppa ut! 195					
Lisämateriaalia ja toiminnallisia tehtäviä					

HEJA, HEJA! 

HOPPA HÖGT!	SMÅPRAT	KOLLA VAD DU KAN!	KULTURHOPP
			• Suomenruotsalaiset • Tove Jansson ja Muumit 20
40	Esittäytyminen ja itsestä kertominen 41	42	• Stafettkarnevalen • Syntymäpäivälaulu • Lycka till! / Grattis! 44
63	Omasta perheestä kertominen 65	66	• Fredagsmys • Kuningasperhe 68
87	Harrastuksista kertominen 91	92	• Suosituimmat urheilulajit Ruotsissa • Zlatan Ibrahimovic • Sjuendeå Cup 94
114	Lemmikki- ja kotieläimistä kertominen 116	117	• Dalahästen • Ruotsin kansallislaulun hirvi • Kolmården 120
138	Vapaa-ajasta kertominen 142	143	• Spotify • Abba • Melodifestivalen 146
165	Koulusta kertominen 167	168	• Sverigefinska skolan i Stockholm • Tukholman nähtävyyksiä 170
188	Vaatteista kertominen 191	192	• Mall of Scandinavia • Myrorna • Björn Borg 194
Grammatik (kielioppikooste) 204		Kolla vad du kan! -tehtävien vastaukset 227	
Aakosellinen sanasto 213		Valokuvat 231	

INNEHÅLL

STYCKE	TEMAORD	LEXIKON	TEXT	UTTAL	GRAMMATIK
Hoppa in!	6				
Sanaston, kieliopin ja ääntämisen kertausta					
1 Selmas sommarparadis	23				
Koti ja asuminen	Talotyyppiä Huoneita 24	28	30 Kirjain ö	33	Omistuspronominit 39
2 Stella städer	49				
Oma huone	Huonekaluja 50	54	56 Kirjainyhdistelmät sk ja sj	59	Prepositioita 64
3 Kroppen kan prata utan ord	77				
Tunteita ja unelmia	Kehonosat 78	82	84 Kirjaimet k, p ja t sanan alussa	87	Imperfekti 92
4 Hela världen på en tallrik	105				
Lempiruokat ja -juomat	Ruokia ja juomia 106	110	112 Vokaali pitkänä ja lyhyenä	115	Käskymuoto 120
Hoppa ut!	135				
Lisämateriaalia ja toiminnallisia tehtäviä					



HOPPA HÖGT!	SMÄPRAT	KOLLA VAD DU KAN!	KULTURHOPP
42	Toisen henkilön esittely	44	45 • Ahvenanmaa 48
67	Tapaamisesta sopiminen	70	71 • IKEA • Blocket • Lundby 74
98	Voinnista kysyminen ja kertominen	101	102 • Suomen ruotsinkielinen media 104
124	Kahvilassa asioiminen	129	130 • Suomenruotsin ja riikinruotsin sanastoeroja • Fika • Hapansilakka 132

Grammatik (kielooppikooste)	144
Aakkosellinen sanasto	159
Spelal vastaukset	177
Kolla vad du kan! -tehtävien vastaukset	178
Valokuvat	180

INNEHÅLL

STYCKE	TEMAORD	LEXIKON	TEXT	GRAMMATIK
Hoppa in!	6			
Sanaston, kieliopin ja ääntämisen kertausta				
1 Alex dansar	19			
Kielitaito ja kansainvälisyys	Maita ja kieliä 20	24	26	Persoonapronominien objektimuodot 36
2 Familjesemester i fjällen	45			
Lomatunnelmia	Sää 46	52	54	Pääläuseen sanajärjestys (kertaus) 62
Kolla hur du lär dig!	75			
Opiskelun itsearviointia				
3 Malmö - staden vid bron	77			
Kotipaikkakunnan esittely	Kaupungissa 78	84	86	Sivulause ja alustuskonjunktioit 92
4 Mysiga Gotland	103			
Matkustaminen ja liikkuminen	Liikenteessä 104	108	110	Adjektiivin vertailu 117
Fundera på vad du kan!	129			
Osaamisen itsearviointia				
Hoppa ut!	133			
Lisämateriaalia ja toiminnallisia tehtäviä				

HOPPA HÖGT!	SMÄPRAT	KOLLA VAD DU KAN!	KULTURHOPP
38	Kielitaidosta kertominen	41	42 • Monikulttuurinen Ruotsi 44
68	Säästä kertominen	71	72 • Matkustaminen Suomesta Ruotsiin 74
95	Tien kysyminen ja kertominen	99	100 • Juutinrauman silta • Ruotsalaisia dekkareita • Turning Torso 102
121	Lipun ostaminen	125	126 • Visby • Villa Vilekulla • Medeltidsveckan 128

Grammatik (kielooppikooste)	141
Aakkosellinen sanasto	158
Spelal vastaukset	181
Fundera på vad du kan! vastaukset	182
Kolla vad du kan! -tehtävien vastaukset	183
Valokuvat	185

Lyhennelmä

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimus käsittelee toiminnallisuutta ja toiminnallisia tehtäviä peruskoulun B1-ruotsin oppikirjoissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia toiminnallisia tehtäviä peruskoulun ruotsin oppimateriaalisarja sisältää ja missä kirjan ja opettajan sähköisen materiaalin osissa toiminnallisia tehtäviä esiintyy. Tutkimuksessa tarkastellaan myös toiminnallisten tehtävien määrää ja vertaillaan alakoulun oppimateriaalia yläkoulun materiaaliin.

Tutkimuksessa selvitetään, millaisia erilaisia kategorioita toiminnalliset tehtävät edustavat. Lisäksi tavoitteena on selvittää, ovatko toiminnalliset tehtävät lisätehtäviä, joita voi tehdä, kun kaikki muu on tehty, vai ovatko ne osa keskeisimpiä kielenoppimisen osa-alueita. Tutkimuksessani vastaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia toiminnallisia tehtäviä oppikirjoissa ja opettajan sähköisessä materiaalissa esiintyy, ja kuinka monta niitä on?
2. Missä kirjan ja sähköisen materiaalin osissa toiminnalliset tehtävät esiintyvät?

Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen lähtökohtana on monitulkintainen toiminnallisuuden käsite. Toiminnallisen kielenopetuksen suosio kasvoi Suomessa vasta 2000-luvun lopussa (Hahl 2022: 142), minkä vuoksi mikään tietty määritelmä tai ruotsinkielinen käänös termille ei ole vakiintunut. Mäntylä (2021: 58) korostaa, että kielenopetuksessa toiminnallisuus ei ole vain liikkeitä ja liikkumista, vaan myös ongelmanratkaisu ja ajattelu vaativat oppijalta toiminnallisuutta. Tässä tutkimuksessa määrittelen toiminnallisuuden osin Mäntylän (2021) määritelmän pohjalta ja osin verraten kahteen aiempaan tutkimukseen. Karppanen (2016) määrittelee toiminnallisen kielenopetuksen siten, että se on fyysistä toiminnallisuutta, jota käytetään kielenoppimisessa. Vähäsarja (2019) määrittelee toiminnallisuuden fyysisen aktiivisuuden kautta. Minun määritelmäni on, että toiminnallinen kielenopetus sisältää kehon käyttämistä tai jonkin muun toiminnallisen aspektin. Käyttämäni määritelmä ei korosta fyysistä toiminnallisuutta enempää kuin muita toiminnallisia tapoja.

Nykyinen opetussuunnitelma painottaa toiminnallisten työtapojen käyttöä opetuksessa (POPS 2014). Toiminnallisiin työtapoihin lukeutuvat esimerkiksi kaikenlaiset tehtävät, jotka pyrkivät aktivoimaan yksilön ja ryhmän oppimista (Kataja ym. 2011: 30), joissa oppija on aktiivinen tekijä oppimisprosessissa (van Lier 2007: 46) ja jotka ovat erilaisia toiminnallisia, kinesteettisiä ja funktionaalisia tehtäviä ja draamatehtäviä (Hahl 2022: 142). Sergejeffin (2007: 83) mukaan toiminnallisia tehtäviä voi soveltaa kielen kaikkien eri osa-alueiden opetuksessa. Hahl (2022: 152) painottaa, että on tärkeää sisällyttää toiminnallisia tehtäviä säännöllisesti kaikkien vuosiluokkien opetukseen, eikä vain pienempien oppilaiden opetukseen.

Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi pelit ja leikit, liikkeet ja liikkuminen, draama ja pantomiimi. Sarmavuoren ja Maunun (2011: 33) mukaan tehtävä koetaan yleensä kiinnostavaksi ja haastavaksi, kun opiskeltavaan asiaan yhdistetään peli tai leikki. Mäntylä (2021: 61) painottaa, että on tärkeää tutkia, onko peli tai leikki todella toiminnallinen kielenoppimisen näkökulmasta, eikä vain hauska lisä. Liikkeet ja liikkuminen tarjoavat tarvittavan tauon oppimisesta, mikä voi piristää oppijaa, auttaa keskittymään ja tehostaa oppimista (Hahl 2022: 148, Lengel & Kuczala 2010). Myös draamaharjoitukset ja pantomiimi tarjoavat aivoille tauon ja saavat oppilaat nousemaan ylös pulpetista (Hahl 2022: 149–150).

Toiminnallisten työtapojen käyttö kielenopetuksessa edellyttää usein sitä, että opettajalla on itsellään positiivisia kokemuksia niistä (Vuorinen 1997: 71–72). Lisäksi opettajan tulee huomioida osallistujien mahdolliset rajoitteet ja erityistarpeet ja soveltaa tehtävää tarvittaessa (Kataja ym. 2011: 41). Keskeistä on myös se, onko valmista toiminnallista materiaalia helposti saatavilla. Hahl ja Keinänen (2021: 27) painottavat, että oppikirjojen tulisi sisältää toiminnallisia tehtäviä, jotta opettajalla on helposti saatavilla erilaisia oppijoita tukevia monipuolisia tehtäviä.

Kielenopetus perustuu usein tekstikirjoihin, ja tehtävät keskittyvät kielioppiin ja sanastoon (Harjanne ym. 2017). Perinteinen kirjoihin perustuva kielenoppiminen voi olla tylsää ja epämotivoivaa, minkä vuoksi sitä tulisi monipuolistaa ja siitä tulisi tehdä kiinnostavampaa ja motivoivampaa (Hahl 2022: 145, 152). Hentusen (2004: 39) mukaan useat opettajat seuraavat oppikirjaa enemmän kuin opetussuunnitelmaa tai pedagogisia tutkimuksia. Karvosen ym. (2017: 48) mukaan oppimateriaaleja on usein kritisoitu, koska ne eivät sisällä toiminnallisia tehtäviä. Hahl ja Keinänen (2021: 39) osoittavat kuitenkin, että suomalaiset kielenopettajat löytävät toiminnalliset tehtävät opetukseensa tekstikirjoista tai opettajan

materiaalista, mutta lähes yhtä tärkeitä lähteitä ovat nettisivut, Pinterest ja Facebook-ryhmät sekä opettajan itse tekemä materiaali.

Aikaisempi oppikirjatutkimus on keskittynyt Suomessa vain oppikirjoihin ja jättänyt opettajan materiaalin tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka opettajat käyttävät sitä aktiivisesti ja vaikka juuri se useimmiten sisältää toiminnallisia työtapavinkkejä (Karvonen ym. 2017). Toiminnallisuutta oppikirjoissa on tutkittu jonkin verran. Seppäsen ja Väisäsen (2015) tutkimuksen mukaan toiminnalliset tehtävät esiintyvät enimmäkseen opettajan materiaalissa ja ovat draama-, haastattelu- ja galluptehtäviä. Vähäsarjan (2019) tutkimuksesta selviää, että suurin osa B1-ruotsin oppikirjasarjan toiminnallisista tehtävistä tukee sanaston oppimista. Myös opettajien asenteita toiminnallista kielenoppimista kohtaan on tutkittu. Koskisen (2016) mukaan opettajat ajattelevat kinesteettisten menetelmien motivoivan sekä opettajia että oppilaita, vaikka oppikirjasarjat eivät juurikaan sisällä toiminnallisuutta tukevia tehtäviä. Hahlin ja Keinänen (2021) mukaan keskeisimmät syyt, miksi opettajat eivät valitse toiminnallisia työtapoja, ovat ajan ja koulutuksen puute, ryhmäkoot ja epäsopivat opetustilat. Hahl ja Keinänen (2021: 41) painottavat oppikirjailijoiden ja kustantamoiden vastuuta toiminnallisen oppimateriaalin luomisessa, koska opettajien ei voida olettaa tekevän omaa toiminnallista opetusmateriaalia. Tämä korostaa tutkimukseni merkityksellisyyttä.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu *Trampolin*-oppimateriaalisarjan kolmesta oppikirjasta. *Trampolin* on Otavan B1-ruotsin oppimateriaalisarja. *Trampolin 1–2 (T1–2)* on tarkoitettu vuosiluokalle 6 ja *Trampolin 3 (T3)* ja *Trampolin 4 (T4)* yläkouluun. Tutkin näiden kolmen painetun oppikirjan lisäksi opettajan sähköistä materiaalia sekä alaspäin eriyttäviä *Min bok*-oppikirjoja, joiden rakenne ja sisältö ovat samanlaiset kuin vastaavassa peruskirjassa. Opettajan sähköinen materiaali sisältää oppikirjan sähköisessä muodossa ja on samalla oppimateriaalisarjan opettajan opas.

Tutkimusmenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi (Kohlbacker 2006). Analyysi aloitettiin luomalla kokonaiskuva materiaalista, minkä jälkeen esiintymät poimittiin ja niistä kirjoitettiin yksityiskohtaiset kuvaukset. Tämän jälkeen materiaalista muodostettiin kategorioita. Tutkimuksen materiaalia rajoitettiin keskittymällä vain tapauksiin, jotka sopivat määritelmäni toiminnallisuudesta. Tämän vaiheen jälkeen muodostettiin lopulliset kategoriat.

Tulokset

Tulokset osoittavat, että *Trampolin*-sarja sisältää yhteensä 252 toiminnallista tehtävää. Tehtävien määrä vähenee, kun oppilaat vanhenevat: *T1–2* sisältää enemmän toiminnallisia tehtäviä kuin *T3*, joka puolestaan sisältää enemmän tehtäviä kuin *T4*. Suurin osa tehtävistä on sähköisessä muodossa. Analyysissä syntyi seitsemän eri kategoriaa, jotka ovat *Käveleminen ympäri luokkahuonetta*, *Peli ja leikki*, *Draama ja pantomiimi*, *Valokuvaaminen ja videokuvaaminen*, *Liike*, *Nopanheitto* ja *Yhdistelmä*. Ylivoimaisesti suurin kategoria on *Peli ja leikki*, joka sisältää 50,0 % materiaalin toiminnallisista tehtävistä. Seuraavaksi suurimmat kategoriat ovat *Liike*-kategoria, joka sisältää 16,3 % tehtävistä, ja kategoria *Valokuvaaminen ja videokuvaaminen*, joka sisältää 10,7 % tehtävistä. Pienimmät kategoriat ovat *Draama ja pantomiimi* sekä *Nopanheitto*, joista molemmat sisältävät noin 3 % toiminnallisista tehtävistä.

Kategoria *Käveleminen ympäri luokkahuonetta* sisältää tehtäviä, joissa oppilas menee taululle tai opettajan tai toisen oppilaan luo. *Peli ja leikki*-kategoria sisältää tehtäviä, joissa on voittaja tai jokin muu kilpailuaspekti tai jotka ovat perinteisiä leikkejä, joissa ei välttämättä ole yhtä lopullista voittajaa. *T1–2* sisältää tässä kategoriassa merkittävästi enemmän vaihtoehtoisia tapoja hyödyntää muistipelikortteja kuin *T3* ja *T4*. Tämä korostaa sitä, kuinka oppimateriaalisarja panostaa enemmän toiminnallisuuteen nuorempien oppilaiden kohdalla. Yllättävä löytö on, että materiaali sisältää vain yhden digitaalisen pelin, Suomi-aiheisen muistipelin sähköisessä joulukalenterissa *T3*:ssa ja *T4*:ssä. Lisäksi on yllättävää, että kategoria *Draama ja pantomiimi* on niin pieni. Tämä kategoria sisältää tehtäviä, joissa näytellään tai esitetään pantomiimia. Tehtävät, joissa hyödynnetään kännykkää tai muita laitteita, on sijoitettu kategoriaan *Valokuvaaminen ja videokuvaaminen*. Tämä voi vaikuttaa kategorian *Draama ja pantomiimi* pienuuteen, koska monessa videokuvaamistehtävässäkkin näytellään.

Liike-kategoriassa on poikkeavasti eniten tehtäviä *T3*-oppikirjassa. Tämän kategorian tehtävissä tulee tehdä jokin liike tai osoittaa jotakin. *Nopanheitto*-kategoriaan on sijoitettu tehtävät, joissa käytetään noppaa ilman kilpailuasetelmaa tai voittajaa. Noppa on tällöin toiminnallinen aspekti, joka päättää, mitä kirjallisessa tai suullisessa tehtävässä tulee tehdä. Kategoria *Yhdistelmä* sisältää tehtäviä, joissa yhdistyy vähintään kaksi erilaista toiminnallista työtappaa. Monitulkintaiset tapaukset on sijoitettu tähän kategoriaan.

Analysoin myös, missä osassa oppikirjaa toiminnalliset tehtävät sijaitsevat. Merkittävästi suurin osa tehtävistä sijaitsee *Teemasanat*-osiossa, jossa harjoitellaan sanastoa kaikkia

kategorioida edustavien toiminnallisten tehtävien avulla. Toiseksi suurin osio on *Hyppää korkealle!*, jossa kerrataan ja syvennetään kappaleen sisältöä. Kolmanneksi suurin osio on yllättävästi *Kielioppi*, jonka toiminnalliset tehtävät edustavat kaikkia kategorioita. Tämä tarkoittaa, että *Trampolin*-sarja panostaa toiminnalliseen kielioppiin. *Digimateriaali* on neljänneksi suurin osa ja sisältää vain tehtäviä, jotka eivät ole osa painettua kirjaa. Nämä tehtävät ovat toiminnallisia musiikkivinkkejä ja joulukalenteritehtäviä. Vähiten toiminnallisia tehtäviä sisältävä osio on *Kulttuurihyppy*. Lähes kaikki kirjan osat sisältävät kuitenkin toiminnallisia tehtäviä, mikä kertoo *Trampolin*-sarjan panostuksesta toiminnalliseen kielenoppimiseen.

Yhteenveto ja pohdinta

On tärkeää huomioida, että tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole kritisoida oppimateriaalisarjaa. Voidaan todeta, että oppikirjat sisältävät runsaasti vaihtelevia toiminnallisia tehtäviä, jotka esiintyvät useissa eri kirjan osissa ja opettajan sähköisessä materiaalissa. Näin ollen oppimateriaalisarja noudattaa nykyistä opetussuunnitelmaa (POPS 2014), joka painottaa aktiivisuutta. Toiminnalliset tehtävät edustavat kaikkia kielen osa-alueita, mikä on linjassa Sergejeffin (2007) tutkimuksen kanssa. Oppimateriaalisarja panostaa huomattavasti enemmän peleihin ja leikkeihin kuin muihin toiminnallisiin tehtäviin. Tärkeä huomio on kuitenkin, että kaikki *Peli ja leikki* -kategorian tehtävät ovat toiminnallisia kielenoppimisen näkökulmasta ja tukevat kielen osa-alueiden oppimista. Tämä tulos on linjassa Mäntylän (2016) tutkimuksen kanssa, joka painottaa toiminnallisten tehtävien merkityksellisyyttä kielenoppimisen kannalta.

Yhteensä toiminnallisia tehtäviä on merkittävästi enemmän kuin aiemmissa vastaavissa tutkimuksissa (Karppanen 2016, Vähäsarja 2019, Seppänen & Väisänen 2015). Oppimateriaalisarja panostaa huomattavasti enemmän toiminnallisuuteen alakoulun oppikirjassa kuin yläkoulun oppikirjoissa. Hahlin (2022) tutkimuksen kritiikki siitä, kuinka tärkeää on sisällyttää toiminnallisia tehtäviä säännöllisesti kaikille vuosiluokille, näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Tulevissa oppikirjoissa ja oppimateriaalisarjoissa tulisi huomioida toiminnallisuus tasaisemmin kaikilla vuosiluokilla. Koska oppimateriaalisarja panostaa peleihin ja leikkeihin, on muita toiminnallisia työtapoja sisältäviä tehtäviä vähemmän. Näin ollen opettajat voivat joutua etsimään tai tekemään omaa toiminnallista opetusmateriaalia, joka sisältää muitakin toiminnallisia työtapoja kuin pelejä tai leikkejä. Tämä tulos on linjassa

Hahlin ja Keinäsen (2021) tutkimuksen kanssa, joka painottaa sitä, että oppikirjoissa tulisi olla helposti saatavilla toiminnallista opetusmateriaalia.

Vaikka oppimateriaalisarja sisältääkin runsaasti toiminnallisia tehtäviä, korostuu opettajan vastuu valita niitä ja uskaltaa vaihdella työtapoja. Toiminnallisuus motivoi oppilaita (ks. esim. Koskinen 2016, Hahl 2022, Maunu & Airaksinen 2020), mikä on tärkeää huomioida ruotsinopetuksen nykytilanteessa, johon vaikuttavat vähentynyt tuntimäärä, niukat resurssit ja tilanpuute. Tutkimuksen tulokset voivat olla hyödyllisiä opettajille, jotta he voivat huomioida toiminnallisuuden opetuksessaan ja mahdollisesti huomata hyödyntää oppimateriaalisarjan valmiita materiaaleja. Tulokset antavat tietoa siitä, kuinka toiminnallisuus näkyy oppikirjoissa, missä toiminnalliset tehtävät esiintyvät ja kuinka B1-ruotsin oppimateriaalisarjoja voisi kehittää. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia, kuinka toiminnallisia tehtäviä valitaan ja suoritetaan opetuksessa. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka oppilaat ja opettajat kokevat toiminnallisuuden oppimateriaalisarjoissa.