

# **Muntliga övningar i två gymnasieläroboksserier**

Mia Peltoniemi  
Avhandling pro gradu  
Nordiska språk, Examensprogrammet för  
språkinläring och språkundervisning  
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap  
Humanistiska fakulteten  
Åbo universitet  
Maj 2021



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

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap / Humanistiska fakulteten

PELTONIEMI, MIA: Muntliga övningar i två gymnasieläroboksserier

Avhandling pro gradu, 54 s., 3 bilagas.

Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning

Maj 2021

---

Syftet med avhandlingen har varit att studera vilka slags muntliga övningar det finns i två gymnasieläroboksserier som är avsedda för B1-svenska. Läroboksserierna som undersöks baserar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) som har använts i gymnasier i Finland 2016–2021. Materialet består av 12 läroböcker: *Fokus 1–5* och *Fokus 7* utgivna av Otava och *Precis 1–5* och *Precis 7* utgivna av Sanoma Pro. I denna studie har jag analyserat hur många och vilka typer av muntliga övningar det finns i läroböckerna. Vidare har jag studerat vilka likheter och olikheter det föreligger mellan de två läroboksserierna samt mellan de enskilda läroböckerna i serierna och hur de motsvarar *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015).

Denna studie är en kvalitativ innehållsanalys, som i huvudsak baserar sig på Mayrings modell (2002). Jag använder också numeriska data när jag presenterar och jämför resultaten. De muntliga övningarna i läroboksserierna grupperas enligt en kategorisering som jag har utarbetat på basis av Kulmalas (2013) kategorier. De åtta övningskategorierna som jag använder är upprepnings-, läs-, fråge-, översättnings-, drama-, spel- och medieövningar samt övningar med berättande. Eftersom det finns övningar som samtidigt kan höra till fler än en kategori, har jag skapat en ytterligare kategori, övningar som tillhör flera olika kategorier.

Resultaten visar att muntliga övningar utgör ungefär en tredjedel av alla övningar i båda läroboksserierna. *Fokus* uppvisar en något större andel av muntliga övningar än *Precis*. De frekventaste övningstyperna i läroboksserierna *Precis* och *Fokus* är övningar som tillhör flera olika kategorier och övningar med berättande. Den tredje frekventaste övningstypen är frågeövningar i läroboksserien *Fokus* och upprepningsövningar i läroboksserien *Precis*. Den lågfrekventaste övningstypen i *Precis* och *Fokus* är medieövningar. Av resultaten framgår vidare att innehållet i övningarna i såväl *Precis* som *Fokus* motsvarar beskrivningarna av kurserna i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) och är lämpliga för målnivån i *Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling* (GLGY 2015: 251) som är färdighetsnivå B.1.1.

I framtida studier skulle man exempelvis kunna jämföra *Precis* och *Fokus* med de läroboksserier som grundar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* (GLGY 2019) och utreda på vilket sätt muntliga övningar i läroböckerna har utvecklats.

Ämnesord: läroböcker, muntlig övning, muntlig språkfärdighet, kommunikativ kompetens, GLGY, språkundervisning

# Innehåll

Abstract

1	Inledning .....	6
1.1	Syfte .....	7
1.2	Material och metod.....	8
1.3	Avhandlingens disposition .....	9
2	Teoretiska utgångspunkter .....	10
2.1	Muntlig kommunikation och språkfärdighet.....	10
2.1.1	Kommunikativ kompetens .....	11
2.1.2	Muntlig kommunikation och språkfärdighet i GERS 2009 och GLGY 2015 .....	13
2.1.2.1	Gemensam europeisk referensram för språk.....	13
2.1.2.2	Grunderna för gymnasiets läroplan 2015.....	15
2.2	Läroböckernas roll i språkundervisning och muntlig kommunikation i läroböcker.....	17
2.3	Tidigare studier om muntliga övningar.....	19
2.3.1	Läroboksstudier av muntliga övningar i Finland.....	19
2.3.2	Andra studier som handlar om muntlig språkundervisning.....	21
3	Material och metod .....	24
3.1	Material .....	24
3.1.1	Fokus.....	24
3.1.2	Precis.....	25
3.2	Metod .....	26
3.2.1	Innehållsanalys .....	26
3.2.2	Analysprinciperna i denna studie.....	28
4	Resultat.....	36
4.1	Antal och andel av muntliga övningar i Fokus och Precis.....	36
4.2	Olika typer av muntliga övningar.....	38
4.3	Muntliga övningar som tillhör flera olika kategorier .....	41

4.4	Muntliga övningar i läroboksserierna <i>Fokus</i> och <i>Precis</i> samt <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 2015</i> .....	44
5	Sammanfattning och diskussion .....	49
	Litteratur.....	52
	Bilagor.....	55
	Bilaga 1: Antal och andel av olika övningstyperna av muntliga övningar i läroboksserien <i>Precis</i> .....	55
	Bilaga 2: Antal och andel av olika övningstyperna av muntliga övningar i läroboksserien <i>Fokus</i> .....	55
	Bilaga 3: Antal och andel av muntliga övningar som tillhör flera övningskategorier i läroboksserien <i>Precis</i> .....	56
	Bilaga 4: Antal och andel av muntliga övningar som tillhör flera övningskategorier i läroboksserien <i>Fokus</i> .....	57
	 Figurer	
	Figur 1 Kategorisering av muntliga övningar i denna studie .....	29
	Figur 2 Andel av olika typer av muntliga övningar i läroboksserierna <i>Fokus</i> och <i>Precis</i> . .....	38
	Figur 3 Andel av olika typer av muntliga övningar i de enskilda läroböckerna i <i>Fokus</i> och <i>Precis</i> . .....	39
	 Tabeller	
	Tabell 1 Antal och andel av muntliga övningar och andra övningar i läroboksserierna <i>Fokus</i> och <i>Precis</i> .....	36
	Tabell 2 De tre högfrekventaste kombinationsövningstyperna och deras andel i de olika läroböckerna i <i>Precis</i> .....	43
	Tabell 3 De tre högfrekventaste kombinationsövningstyperna i <i>Fokus</i> och deras andel i de olika läroböckerna.....	44

# 1 Inledning

I min avhandling undersöker jag hur man i gymnasieläroböcker i svenska uppmuntrar studerande att öva muntliga kunskaper. Muntlig produktion tränas på svensklektionerna från lågstadiet till gymnasiet och även upp till studentexamen genom olika övningar. Språkundervisning har ändå ett stort fokus på skriftlig produktion och grammatik, varför det kan variera hur mycket tid det finns för muntliga övningar under lektionerna. Språklärare brukar använda sig av läroböckerna i hög grad i sin undervisning (Dufva och Mäntylä 2017, 99). Det betyder att läroböckernas innehåll spelar en viktig roll. Övningar som görs på lektionerna kan påverka studerandes attityder till att lära sig språket. Mångsidiga och intresseväckande muntliga övningar motiverar studerande att delta i dem och koncentrera sig på ett sådant sätt att de verkligen lär sig t.ex. fraser, meningsstrukturer eller uttal av ord. Således anser jag att det är väsentligt att fördjupa vår kunskap om hur mycket läroböcker ger resurser för studerande för att öva sina muntliga kunskaper i svenska.

Studerandena bygger upp sin språkkompetens och sitt självtroende redan under skoltiden och detta kan starkt påverka hur de vågar använda främmande språk utanför klassrummet under sin skoltid eller i framtiden. Det finns inte någon genväg till att förbättra sina muntliga kunskaper utan att man behöver öva dem regelbundet och använda språk så mycket som möjligt. Både språkundervisning i skolan och inlärarens egen aktivitet i språksituationer i skolan eller på fritiden har en viktig roll i hur mycket inlärarens muntliga kunskaper utvecklas. I denna avhandling fokuserar jag på språkundervisningens del, och närmare bestämt på muntliga övningar i läroböcker. Jag utelämnar inlärarens egen aktivitet och insats i språkinläring för att avgränsa avhandlingens tema och precisera forskningsämnet.

Nuförtiden betonas det sociala kunskaper i samhället och arbetslivet och det läggs mer och mer vikt vid muntlig språkfärdighet. Språkundervisning i skolorna ska anpassas till samhällets krav och syfta till att studerande lär sig de nödvändiga språkfärdigheterna för att de ska kunna klara sig i livet på det bästa möjliga sättet. Jag anser detta är en ytterligare orsak varför man borde undersöka muntlig språkundervisning mer och öka vår kunskap om hur muntliga språkkunskaper har betonats i läroböckerna i svenska i

dag. Detta forskningsämne är intressant ur både samhälleliga och pedagogiska synvinklar.

Det finns några tidigare studier om ett liknande tema. Studierna har antingen endast handlat om högstadienivå (Pihlajamäki & Tarvainen 2017) eller haft fokus på att jämföra svenskläroböcker mellan högstadiet och gymnasiet (Kulmala 2013). I min undersökning kommer jag att studera de nyaste läroböckerna i svenska som används på gymnasienivå. Kulmala (2013) har i sin undersökning en något äldre gymnasielärobok i svenska som material. Då jag analyserar nyare läroböcker, belyser mina resultat den aktuella situation som gäller muntliga övningar i läroböcker i svenska.

Mina resultat kan vara till nytta för exempelvis läroboksförfattare och bokförlag när de publicerar och utvecklar nya material och läroböcker för undervisningen i svenska. Mitt tema är speciellt aktuellt nu eftersom *Grunderna för gymnasiets läroplan* har förnyats och de nya grunderna, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* (GLGY 2019), tas i bruk i gymnasier runt om i Finland från och med augusti 2021. Det är dags att uppdatera läroböcker och även skaffa nya undervisningsmaterial i svenska som motsvarar *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* och stöder gymnasisternas språkinlärning så bra som möjligt. Nya gymnasieläroböcker i svenska som baserar sig på GLGY 2019 kommer att publiceras 2021–2023. I denna avhandling analyserar jag dock gymnasieläroboksserier som redan återfinns i sin helhet varför jag inte beaktar GLGY 2019. Mitt material baserar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015).

## 1.1 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att jämföra de två nyaste gymnasieläroboksserierna i svenska och studera hurdana muntliga övningar det finns i dem och evaluera hur dessa böcker uppfyller målen för muntliga kunskaper i språkundervisning i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Jag är intresserad av att veta om dessa böcker är på samma nivå när det gäller muntlig språkundervisning eller om deras betoning av muntliga övningar varierar.

I undersökningen syftar jag till att få svar på följande frågor:



- Hur många och vilka typer av muntliga övningar finns det i de valda läroböckerna?
- Vilka likheter eller olikheter finns det mellan de två läroboksserierna?
- Hur motsvarar dessa läroböcker det som sägs om språkundervisning i B1-svenska i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015)?

## 1.2 Material och metod

Materialet som jag använder i min undersökning är de nyaste läroboksserierna för medellång lärokurs (B1-svenska) utgivna av två olika förlag. Jag använder *Fokus* utgiven av Otava och *Precis* utgiven av Sanoma Pro. Dessa läroböcker är jämförbara eftersom de båda baserar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) och har samma nivå vad gäller lärokurs. Båda läroboksserierna består av sju böcker: en för varje kurs. I mitt material ingår sex böcker från båda serierna (kursböckerna 1–5 och 7) för att få tillräckligt med jämförelsepunkter mellan dem. Sålunda består materialet sammanlagt av 12 böcker. Kursböckerna handlar om liknande teman.

Jag inkluderar inte böckerna avsedda för den muntliga kursen i denna studie, d.v.s. *Fokus 6* och *Precis 6*, eftersom dessa böcker fokuserar helt och hållet på muntliga övningar. Det är således klart att studerande tränar muntliga kunskaper om de deltar i kursen. *Fokus* har nyligen också fått kursmaterial som kallas *Fokus Abi* där man har temaordlistor och övar grammatik. Jag utelämnar även det från denna studie eftersom den andra bokserien, *Precis*, inte har något liknande material varför man inte skulle kunna jämföra bokserierna.

Denna studie är en kvalitativ innehållsanalys, men jag använder också några kvantitativa metoder. Jag räknar och evaluerar olika slags övningstyper som muntliga kunskaper kan tränas med. Jag analyserar vidare på vilket sätt dessa övningar tränar muntliga språkkunskaper och vilka delområden som tränas i dem (t.ex. uttal, diskussion, interaktion, formalitet). Jag anser att det är viktigt att använda både kvalitativa och kvantitativa metoder för att få en realistisk helhetsbild av innehållet i dessa läroböcker. Jag evaluerar också hur väl dessa läroböcker motsvarar *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Materialet och metoderna kommer att presenteras mer ingående i kapitel 3.

## 1.3 Avhandlingens disposition

Härnäst går jag över till att presentera ett urval teorier och annat som stöder min undersökning samt till att definiera de centrala begreppen. Först presenterar jag i kapitel 2 begreppen muntlig produktion, kommunikativ kompetens samt språkfärdighet. Därefter redogör jag för på vilket sätt muntlig kommunikation och språkfärdighet tas upp i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009) och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Vidare ger jag en översikt över läroböckernas roll i språkundervisning och redovisar några tidigare studier som har gjorts om muntliga övningar i läroböckerna eller muntlig språkundervisning. I kapitel 3 redogör jag för mitt material och mina metoder. I kapitel 4 presenterar jag undersökningens resultat. Avhandlingen avslutas med en diskussion och sammanfattning av de viktigaste resultaten i kapitel 5 där jag tar upp några möjligheter till fortsatta studier om muntliga övningar och muntlig språkundervisning.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna för denna avhandling. De viktigaste termerna som anknyter till temat är muntlig kommunikation, språkfärdighet och kommunikativ kompetens. Efter att ha definierat dem redogör jag för relevanta aspekter angående mitt tema i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009) och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Tidigare läroboksstudier som har gjorts om muntliga övningar i Finland behandlas därefter. Slutligen ger jag en kort översikt över vad för slags tankar inlärare och svensklärare har om muntliga övningar.

### 2.1 Muntlig kommunikation och språkfärdighet

Kommunikation, både muntlig och skriftlig, förekommer när människor använder språkliga signaler i interaktion med varandra (Backlund 1991:13). Man kan skilja mellan verbal och icke-verbal muntlig kommunikation. Verbal muntlig kommunikation innefattar t.ex. grammatik, ordförråd och prosodi. Med icke-verbal kommunikation avses däremot exempelvis paralingvistiskt kroppspråk, såsom ansiktsuttryck och gester. (Tiittula 1993: 65.) Tiittula (1993:74) betonar också att verbala och icke-verbala reaktioner utgör en viktig del i kommunikationssituationer. Med hjälp av dem kan talaren visa förståelse och likstämighet, förklara eller precisera sitt meddelande samt fortsätta eller avsluta sin tur. Sådana reaktioner kan vara exempelvis nickning, ögonkontakt, små ord (såsom *hm* och *ja*) eller längre uttryck (*det kan inte vara sant!*).

Enligt Frisch (2016) är muntlig språkfärdighet lika med att tala ett språk och kommunicera muntligt. Hon påpekar att både lärare och elever enligt tidigare studier anser att muntlig språkfärdighet är en ytterst viktig del av språkkunskap. Härmälä, Lappalainen och Tarnanen (2010) presenterar hur begreppet språkfärdighet har förändrats under tidens lopp. På 1950-talet tänkte man att språket liknar ett system: om inläraren kan språkets strukturer och vokabulär, behärskar hen språket. Denna tankevärld har ändrats så att det numera betonas mer interaktion och praktik. Språk är något som används i sociala situationer och inläraren behöver veta hur man anpassar

språket i olika situationer. Kontext är en viktig del som påverkar budskapet och därför är det viktigt att inläraren kan identifiera den kontext som meningen hör till.

Härmälä, Lappalainen och Tarnanen lyfter fram Canale och Swains (1980) modell för den funktionella språkfärdigheten. Canale och Swains indelar språkfärdighet i fyra olika delar som är grammatisk, sociolingvistisk, strategisk och diskurskompetens. Syftet i modellen är att framhäva att inläraren behöver kunna sociala normer, register och olika språkstilar och -former vid sidan av språkets struktur. Canale och Swains modell fungerar som basis för hur språkfärdighet presenteras i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009, på engelska CERF). Jag redogör mer ingående för kommunikativ kompetens och GERS i de följande avsnitten (se avsnitt 2.1.1. för kommunikativ kompetens och 2.1.2.1 för GERS).

Backlund (1991: 31) konstaterar redan på 1990-talet att dagens så kallade informationssamhälle förutsätter att individer kan kommunicera. I det föregående bondesamhället var det inte så nödvändigt att känna till och förstå lika mycket om kommunikation, eftersom det på den tiden kunde vara tillräckligt att man exempelvis kände till förloppet av en gudstjänst i dess huvuddrag. I informationssamhället betonas också muntlig kommunikation vid sidan av bra kunskaper i läsning och skrivande. Backlund nämner vidare att människor numera brukar exempelvis röra sig mer, resa utomlands och träffa andra människor från olika kulturer vilket gör det viktigt att individer kan kommunicera på ett mångsidigare sätt i dagens samhälle än tidigare.

### **2.1.1 Kommunikativ kompetens**

Enligt Backlund (1991: 27) innefattar kommunikativ kompetens att man kan förstå verbala och icke-verbala signaler och känner till reglerna hur de används. Det är viktigt att fundera exempelvis på mottagaren och sammanhanget för att kunna välja det lämpligaste sättet att uttrycka sig. Regler som gäller turtagning, att be om information och ge befallningar samt andra slags språklig interaktion hör till begreppet kommunikativ kompetens. Samhälleliga och kulturella skillnader påverkar också interaktionen. Backlund (1991: 28) listar enligt Saville-Troike (1982) de olika kunskaper och färdigheter som man behöver för att ha sin kommunikativa kompetens på den nivå som eftersträvas. Dessa kunskaper indelas i tre underkategorier: kunskaper om språkssystemet, interaktionen eller kulturen. Kunskaper som gäller språkssystemet omfattar verbala och icke-verbala signaler, yttrandestrukturer och att förstå olika

variationer och deras betydelse i varierande situationer. Den underkategori som betonar interaktion förutsätter bland annat att inläraren kan identifiera olika drag i talsituationen, är medveten om vad för slags normer och strategier det finns i interaktionen. Den kulturella kategorin lägger vikt vid exempelvis förståelse av sociala strukturer samt olika synsätt och attityder.

Backlund (1991:199) lyfter fram sina egna erfarenheter som gäller språkundervisning och kommunikativ kompetens. Även om Backlund behärskade grammatiska regler och hade bra skriftliga kunskaper i ett främmande språk, engelska, förberedde det inte Backlund för att kunna kommunicera muntligt då hon flyttade till England. Backlund lade märke till att mottagaren hade svårigheter att förstå vad Backlund ville säga då hon använde annorlunda och för ordboksliknande ord än de lokala människorna och hade brister i sitt uttal. Backlund noterade också att hennes kommunikativa kompetens och muntliga kunskaper i engelska inte var tillräckligt bra för att klara av situationerna i ett engelskspråkigt samhälle utan problem. Detta exempel visar tydligt att kommunikativ kompetens i skrift och i tal kan vara på helt olika nivåer.

Backlund (1991: 200–201) påpekar att språkundervisning i skolorna har utvecklats från sextiotalets grammatik-översättningsbetoning till mer moderna undervisningsmetoder. I språkundervisning i dag betonas det att inlärare får träna sina muntliga kunskaper i situationer som liknar verkligheten så mycket som möjligt. Det kan göras exempelvis med hjälp av intervju-, drama- eller dialogövningar. Backlund konstaterar vidare att det är ytterst viktigt att läraren uppmuntrar eleverna att använda språket och att inlärare vågar och vill tala. Om läraren kan skapa en trygg atmosfär att tala ett främmande språk, stöder det elevernas vilja att öva sina muntliga kunskaper. Även om kommunikativ kompetens och muntliga kunskaper har fått en större roll med tiden, tar Backlund upp hur det skriftliga språket ändå värdesätts mer än det talade språket. Orsaken till detta tänkande är exempelvis att skriftspråket anses följa grammatiska regler och vara mer genomtänkt formulerat och korrekt än talspråket som ibland kan vara osammanhängande och även ogrammatiskt. Historiskt sett var skriftspråket en specialkunskap som bara människor som hörde till den högre klassen behärskade. Fast det numera finns många fler skrivkunniga människor är kravet för att få sin text publicerad i böcker eller artiklar förhållandevis högt.

## 2.1.2 Muntlig kommunikation och språkfärdighet i GERS 2009 och GLGY 2015

I detta avsnitt redovisar jag vad det sägs om muntlig kommunikation eller språkfärdigheter i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009) och hur muntlig kommunikation och språkfärdighet presenteras i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015).

### 2.1.2.1 Gemensam europeisk referensram för språk

Härmälä, Lappalainen och Tarnanen (2010) konstaterar att färdighetsskalan i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009) utnyttjas i hög grad i språkundervisning i Finland. Det finns sex nivåer i färdighetsskalan och varje nivå har detaljerade beskrivningar av den språkfärdighet som ska behärskas på nivån i fråga. Med hjälp av de detaljrika beskrivningarna i färdighetsskalan är det möjligt att skapa exempelvis mer tillförlitliga och oberoende språktest och krav på språkkunskaper.

*Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009: ix, 1) har sitt ursprung redan på 1970-talet och den fungerar som en basis för att skapa och utveckla bland annat läromaterial, kurs- och läroplaner och examina runt hela Europa. Europarådet är den organisation som har utarbetat referensramen och Skolverket har översatt den till svenska. I referensramen finns det noggranna beskrivningar som belyser vilka slags kunskaper inläraren behöver behärska för att kunna kommunicera och tala ett språk på ett ändamålsenligt sätt. Referensramen tar också hänsyn till språkets kulturella kontext. Denna modell för språkkunskaper kan vara ett nyttigt hjälpmedel exempelvis för lärare och lärarutbildare samt för alla som arbetar inom utbildningssektorn eller med examination. De sex olika färdighetsnivåerna i referensramen (GERS 2009:23) är som följande: användare på nybörjarnivå (A1–A2), självständig användare (B1–B2) och avancerad användare (C1–C2).

Eftersom de läroböcker som jag studerar är avsedda för B1-lärokursen, som har som lärandemål färdighetsnivå B1 tar jag upp vilka slags språkfärdigheter det förväntas av studerande på denna färdighetsnivå. Enligt Utbildningsstyrelsen (2021) är syftet med kunskapsnivåerna att inläraren kan jämföra sina språkkunskaper med den gällande färdighetsnivån, utvärdera hur de egna kunskaperna har utvecklats och hur hen kan förbättra sina kunskaper i framtiden. I referensramen (GERS 2009: 24) beskrivs

inläraren på färdighetsnivå B1 som självständig användare, vilket bland annat betyder att inläraren kan klara sig i de vanliga situationer som hen kan möta exempelvis utomlands. Inläraren kan också berätta om sina erfarenheter, drömmar, planer för framtiden och även motivera sina åsikter och planer.

I referensramen (GERS 2009: 11) behandlas det också språkkunskaper och färdigheter ur den synvinkeln som gäller kompetens. Enligt referensramen (GERS 2009: 99) utnyttjar inläraren olika kompetenser då hen utför olika kommunikativa uppgifter och deltar i situationer. Inlärarens kompetenser baserar sig på tidigare erfarenheter och kompetenserna utvecklas varje gång då inläraren kommunicerar. Varje individ har en generell kompetens som innefattar fyra komponenter: *kunskaper*, *färdigheter*, *existentiell kompetens* och *inlärningsförmåga* (för vidare diskussion, se GERS 2009: 11–13). Den andra kompetenshelheten som nämns i referensramen (GERS 2009: 13) är mer relevant för min studie eftersom den handlar om *kommunikativ språklig kompetens*.

Kommunikativ språklig kompetens kan indelas i tre delområden som är *lingvistisk*, *sociolingvistisk* och *pragmatisk kompetens*. Lingvistisk kompetens innebär att man behärskar språkets ordförråd samt dess grammatik, semantik, fonologi och även ortografi (rättstavning) och ortoepi (förmågan att uttala språket på ett korrekt sätt) (GERS 2009: 106). Sociolingvistisk kompetens omfattar alla sociala aspekter i språkanvändning. De kan exempelvis gälla sättet på vilket inläraren beter sig i sociala relationer (t.ex. val av hälsningar eller tilltalsformer), visar artighet, använder lätt begripliga uttryck, väljer en viss stilnivå i olika kontexter (t.ex. formell, neutral eller mer familjär stil) samt känner igen olika dialekter och accenter. (GERS 2009: 115.)

Den pragmatiska kompetensen omfattar tre olika delar: diskurskompetens, funktionell kompetens och utformningskompetens (GERS 2009: 119). Diskurskompetens innebär att man kan formulera språket på ett förståeligt och logiskt sätt. Delkomponenter som hör till diskurskompetens är bland annat flexibilitet i olika situationer, turtagning, tematik, koherens och kohesion (GERS 2009: 119–121). Funktionell kompetens handlar om att kunna identifiera språket i olika funktioner (t.ex. att leta efter information eller att argumentera) (GERS 2009: 121–123). I den tredje delen, utformningskompetensen, ingår exempelvis att kunna förstå olika scheman för interaktion eller handlingar (t.ex. fråga och svar eller ett butiksamtal) (GERS 2009: 119, 124–125). *Gemensam europeisk referensram för språk* ger en omfattande beskrivning av olika delar av den kommunikativa språkliga kompetensen och dessa kategorier kan

hjälpa till att identifiera olika områden och få en bättre och mer omfattande förståelse för en individs kommunikativa kompetens (GERS 2009: 14).

### 2.1.2.2 Grunderna för gymnasiets läroplan 2015

*Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) är utgivna av Utbildningsstyrelsen och har använts i gymnasieutbildning 2016–2021. GLGY ger grunderna för gymnasieutbildning på basis av vilka de lokala läroplanerna runt om i Finland ska utformas. I GLGY (GLGY 2015, 101 & 251) används det *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009) som teoretisk utgångspunkt för nivåskalan för språkkunskaper. Denna nivåskala kan exempelvis hjälpa lärare i att ge bedömning av studerandes kunskaper och språkutveckling och studerande kan även dra nytta av den då de gör själv- och kamratutvärderingar. Angående medellång lärokurs (B1-svenska) står det i GLGY (2015: 104) att målnivån för studerandes språkkunskaper är färdighetsnivå B1.1. Jag presenterar det centrala innehållet av nivåskalan i GLGY med tanke på språkkunskaper och kommunikation på ett mer detaljerat sätt i slutet av detta avsnitt.

Enligt GLGY (2015: 104–105) syftar de obligatoriska kurserna (RUB11–RUB15) till att studerande utvecklar sin språkkompetens både självständigt och i grupp och tar del i olika kommunikativa situationer. De studerande ska träna sina muntliga kunskaper på ett mångsidigt sätt. Härnäst presenterar jag vilka muntliga aspekter det tas upp i GLGY i de obligatoriska kurserna i B1-svenska.

På den första kursen, *Min svenska* (RUB11), ska de studerande vidareutveckla sina kunskaper i att kommunicera i vanliga situationer som man kan möta under resor eller i sin vardag. Kommunikationssituationerna ska anknytas till de studerandes egna intressen. På den andra kursen, *Välbefinnande och mänskliga relationer* (RUB12), ska studerande utnyttja olika medier i de kommunikationssituationer som övas. De studerande ska ta en aktiv roll i samtal och öva sig att bli en bättre lyssnare. Studerande ska också öva sig i att uttrycka sina åsikter och tankar om teman som är nära studerandes vardag.

Den tredje kursen, *Kultur och medier* (RUB13), fokuserar på att utveckla studerandes multilitteracitet. Kursbeskrivningen nämner inte på något tydligt sätt hur muntlig kommunikation övas utan att undervisningen och uppgifterna i kurser ska handla om temana finlandssvensk och nordisk kultur samt olika medier. Om den fjärde



kursen, *Vår mångskiftande livsmiljö* (RUB14), nämns endast de olika teman som behandlas under kursen: den varierande livsmiljön och de aktuella samhällsliga fenomenen som observeras ur studerandes egen synvinkel.

I den femte obligatoriska kursen, *Studie- och arbetsliv på svenska* (RUB15), uppmanar man de studerande att skaffa sig kommunikativ kompetens och färdigheter som kan vara nyttiga i arbetslivet. De övriga temana är exempelvis fortsatta studier, framtidsplaner, studie- och arbetsmöjligheter och samarbete mellan nordiska länder.

I GLGY (2015: 106) presenteras det också de nationella fördjupade kurserna (RUB16 och RUB17). Den muntliga kursen, *Muntlig kommunikation och påverkan* (RUB16) satsar på muntliga språkfärdigheter. De studerande övar att uttrycka sig muntligt, att förstå bättre ett talat språk och att diskutera. Studerandes muntliga produktion och tal ska bli mer flytande under kursen. I den andra fördjupade kursen, *Hållbar livsstil* (RUB17), ligger fokus på hur skriftliga kunskaper övas. Teman som behandlas i dessa kurser gäller både ekologisk och ekonomisk hållbarhet samt de sociala och kulturella aspekterna i hållbar livsstil.

Den kunskapsnivå som är målnivån för gymnasiets B1-lärokurs är färdighetsnivå B.1.1. i *Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling* (GLGY 2015: 251) som är en modifierad version av nivåskalan i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009). Den delen som handlar om förmågan att kommunicera på nivå B.1.1 beskrivs på följande sätt:

1. *Kommunikationsförmåga i olika situationer:*

Den studerande kan relativt obehindrat kommunicera, delta i diskussioner och uttrycka sina åsikter i vardagliga kommunikationssituationer.

2. *Användning av kommunikationsstrategier:*

Den studerande kan i någon mån ta initiativ i olika skeden av en kommunikationssituation och försäkra sig om att samtalspartnern har förstått budskapet. Kan omskriva eller byta ut obekanta ord eller omformulera sitt budskap. Kan diskutera betydelsen av obekanta uttryck.

3. *Kulturellt lämpligt språkbruk:*

Den studerande visar att hen behärskar de viktigaste artighetskutymerna. Den studerande kan i sin kommunikation ta hänsyn till några viktiga kulturellt betingade aspekter.

(Utbildningsstyrelsen 2021)

Jag kommer att ta hänsyn till *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) och delvis till *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009) då jag presenterar mina resultat i avsnitt 4. En av mina forskningsfrågor handlar om hur de två läroboksserierna som jag studerar motsvarar de krav på undervisning av muntlig språkfärdighet i B1-svenska som tas upp i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). De teoretiska ramarna som jag har presenterat i detta kapitel hjälper mig att analysera läroböckerna och finna jämförelsepunkter mellan dem och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015).

## **2.2 Läroböckernas roll i språkundervisning och muntlig kommunikation i läroböcker**

I detta avsnitt presenterar jag några uppfattningar om läroböckernas roll i språkundervisning. Jag diskuterar också på en allmän nivå i vilken utsträckning muntlig kommunikation har betonats i läroböcker.

Dufva och Mäntylä (2017: 99) konstaterar att läroböckerna har haft en central roll i språkundervisning i Finland. Undervisningen och även enstaka lektioner följer i stort läroböckernas innehåll. Att öva texter, vokabulär och grammatik i läroböckerna har styrt inlärningsprocessen. Det har dock framförts att ett alltför stort fokus på läroböckerna kan leda till att den genuina muntliga kommunikationen blir lidande. Vidare har det påpekats att läroböckerna förstärker passiverande kunskapsuppfattning eftersom de inte uppmuntrar inlärare att producera språk självständigt och att kommunicera på ett autentiskt sätt. (Dufva och Mäntylä 2017:113.) Dufva och Mäntylä (2017: 100) noterar att språkkunskaper består av flera delområden och uppfattningen om vad behärskning av ett språk är varierar. Med behärskning kan man avse bra kunskaper i språkets lexikon och grammatik eller det faktum att man känner till olika kommunikationssituationer, kulturer och kan anpassa sitt språkbruk i praktiken.

Dufva och Mäntylä (2017: 99) påpekar vidare att flera studier har avslöjat att man i läroböcker i språk och även i undervisningsmetoder föredrar skriftliga uppgifter. Utöver den vanliga textboken finns det dock nuförtiden också annat material i bruk, såsom övningsböcker, grammatikbok, olika ordlistor, inspelningar osv. Enligt Dufva

och Mäntylä (2017: 100–101) väljer läraren själv hur mycket hen lägger vikt vid olika delområden av språkkunskaper.

Dufva och Mäntylä (2017: 100) tar också upp den ojämlikhet som finns mellan talat språk och skriftspråk, vilket även noteras av Backlund (1991: 200–201, se avsnitt 2.1.1). Eftersom skriftspråk länge haft högre prestige än talat språk, finns det också mer forskning där skriftspråk står i fokus. Talat språk har länge ansetts vara en bristfällig version av skriftspråket. Det har varit en anledning till att språkinläring och undervisning samt bedömning av språkkunskaper inte har betonat lika mycket muntlig färdighet som skriftlig färdighet. Dufva och Mäntylä (2017: 100) anser vidare att muntlig kommunikation skulle kunna få mer uppskattning i fortsättningen om den var en del av studentexamen i Finland. Dufva och Mäntylä (2017: 100) lyfter också fram att de skriftliga läromedlen, såsom grammatik och ordböcker, framträder även i inlärnarnas tankar då de beskriver sig själva som språkinlärare.

Även om skriftliga kunskaper enligt Dufva och Mäntylä (2017: 104) har dominerat i läroböckernas innehåll bland annat på 1800- och 1900-talen och även om forskarna och pedagogerna runt om i Europa har kritiserat språkundervisning för att inte betona muntlig kommunikation tillräckligt mycket, anser Dufva och Mäntylä (2017: 112) att muntlig kommunikation förekommer allt oftare i dagens läroböcker. På så sätt ser framtiden ljus ut med tanke på muntlig språkundervisning i skolorna. Dufva och Mäntylä (2017: 112) har noterat att det numera betonas mer interaktion än förmåga att uttala språk på ett korrekt sätt. Det finns dock både övningar som ger anvisningar till att öva uttalet och övningar som fokuserar på muntlig interaktion. Tidigare har det i lärobokstexterna funnits bara en uttalsvariant som studerande ska tillägna sig. Nuförtiden presenteras fler uttalsvarianter i böckerna så att inlärare kan bli bekanta med språkets lokala och sociala varianter.

Dufva och Mäntylä (2017: 113) konstaterar att ett typiskt drag för språkundervisning har varit att samma läroböcker används för långa tidsperioder. Det leder till att det tar tid innan de nya pedagogiska trenderna kommer med i läromedlen eller tas i bruk i språkundervisningen. Det kan också hända att de nyblivna språklärarna inte tillämpar de nya uppfattningarna om och idéerna för språkundervisning som de har mött under sin studietid utan följer läroböckerna och de handlingsmönstren som de har lärt sig av sina lärare. Det är också vanligt att läroböckerna inte utvecklas på ett radikalt

eller experimentellt sätt eller inom en kort tid utan långsamt och de efterföljer de läroböckerna som har publicerats förr (Dufva & Mäntylä 2017: 112–113).

## 2.3 Tidigare studier om muntliga övningar

Detta avsnitt behandlar tidigare studier om muntliga övningar i läroböcker. Jag presenterar huvudsakligen studier om läroböcker avsedda för att studera svenska som det andra inhemska språket i Finland, eftersom de är de mest relevanta med tanke på min studie. Jag tar också upp några studier som gäller elevernas och lärarnas tankar om muntlig språkundervisning i Finland.

### 2.3.1 Läroboksstudier av muntliga övningar i Finland

Läroböcker ger oss relevant information om de helheter som lärare undervisar i i skolan idag. Många lärare använder läroböcker som bas för att bygga sin undervisning på. De använder oftast den senaste bokserien som har kommit ut eftersom serien därmed har utarbetats enligt de nyaste läroplansgrunderna som är i bruk i Finland. I läroboksstudier presenteras och analyseras innehållet i läroböckerna på ett ingående sätt. Eftersom muntliga övningar är i fokus i denna avhandling, ger följande studier en uppfattning om de resultat som redan har erhållits om temat. Läroböcker uppdateras regelbundet, varför det är intressant att få veta på vilket sätt övningarna har utvecklats och hur de ser ut nuförtiden.

Kulmala (2013) har studerat muntliga övningar i två läroboksserier. Den ena är en läroboksserie i B-svenska för högstadienivå (*Premiär*, Otava) och den andra är en läroboksserie i B-svenska för gymnasienivå (*Galleri*, Otava). Kulmalas syfte är att jämföra kravnivån i muntliga övningar mellan de två serierna, att analysera på vilket sätt de olika delkompetenserna i muntliga färdigheter betonas i övningsmaterialet och hur de muntliga övningarna motsvarar läroplanens målsättningar. Kulmala använder kvalitativa metoder i sin studie. Hon analyserar och kategoriserar de muntliga övningar som förekommer i de två läroboksserierna. Hon klassificerar övningarna i åtta olika kategorier: upprepnings-, läs-, översättnings-, fråge-, drama-, spel- och sångövningar och övningar med berättande. Kulmala presenterar också kvantitativa resultat, såsom numeriska data och procenttal som stöd till den kvalitativa analysen. Huvudresultatet är

att det finns samma övningstyper i läroböckerna såväl i högstadiet som i gymnasiet, men kravnivån ökar. Gymnasieböcker har fler muntliga översättningsövningar medan andelen upprepningsövningar är högre i högstadiet. Kulmala anser att muntliga övningar i läroböckerna motsvarar läroplansgrundernas betoningar på ett lämpligt sätt.

Pihlajamäki och Tarvainen (2017) undersöker muntliga övningar i läroboksserien *Hallonbåt* som är en serie för B1-svenska i grundskolan. Pihlajamäki och Tarvainen analyserar *Hallonbåt 1–2* som är riktad till lågstadiet. Deras syfte är att redogöra för vilka typer av muntliga övningar som förekommer i läroboken och hur många muntliga övningar det finns totalt. De utför en kvalitativ innehållsanalys men använder även kvantitativa data, såsom antalet av muntliga och skriftliga övningar. Deras huvudresultat är att det finns sju olika typer av muntliga övningar: upprepnings-, fråge-, läs-, video-, lek- och översättningsövningar och övningar med berättande. De vanligaste muntliga övningarna i *Hallonbåt 1-2* är upprepnings- och läsövningar. Enligt Pihlajamäki och Tarvainen uppfyller läroboken de kriterier för muntliga språkfärdigheter som återfinns i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (GLGU 2014). Nytt i denna studie jämfört med Kulmala (2013) är att Pihlajamäki och Tarvainen har en ny övningskategori i sin analys: videoövning.

Det finns också en nyare studie som handlar om muntliga övningar i läroböcker i svenska. Luoto (2020) undersöker två läroböcker, *Hallonbåt 5–6* och *På gång 3*, som är avsedda för B1-svenska i årskurserna 8–9 i grundskolan. Syftet med Luotos studie är att redovisa vad för slags muntliga övningar det förekommer i de två läroböckerna och på vilket sätt läroböckerna följer det som sägs om kriterierna för muntlig språkfärdighet i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (GLGU 2014). Luoto lägger också fokus på uttalsundervisning och studerar vad för slags uttalsövningar det finns i *Hallonbåt 5–6* och *På gång 3* för att få veta hur eleverna kan öva sitt uttal.

Luoto (2020) har utfört en kvalitativ innehållsanalys och använt Kulmalas (2013: 27) kategorisering som stöd i sin studie. Luoto har åtta olika kategorier av muntliga övningar: fråge-, läs-, video-, spel-, översättnings-, berättande-, drama-, och upprepningsövningar. Luoto har också genomfört en kvantitativ analys för att utreda antalet av olika övningstyper. Hans huvudresultat är att *Hallonbåt 5–6* bättre följer de kommunikativa målen i GLGU 2014 än *Precis 3*. De muntliga övningar som finns i *Hallonbåt 5–6* är mångsidigare och beaktar språkanvändningssituationerna på ett mer

varierande sätt. De vanligaste övningstyperna i böckerna varierar. Det förekommer mest berättande-, fråge- och upprepningsövningar i *På gång 3* medan de mest typiska muntliga övningarna i *Hallonbåt 5–6* är fråge-, upprepnings- eller läsövningar. En betydande skillnad mellan böckerna finns i andelen berättande övningar. De utgör 29 % av de muntliga övningarna i *På gång 3* medan andelen berättande övningar i *Hallonbåt 5–6* är bara 5 %. *Hallonbåt 5–6* har övningar som tränar uttal i varje kapitel vilka helt saknas i *På gång 3*. Uttalsundervisning har därmed en märkbart större roll i *Hallonbåt 5–6* än i *På gång 3*.

Dessa tre studier har som material läroböcker som grundar sig på antingen *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (Pihjalämäki & Tarvainen, GLGU 2014; Luoto GLGU 2014) eller *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* (Kulmala GLGU 2004, GLGY 2003). I denna avhandling undersöker jag två nyare läroboksserier (*Precis* och *FOKUS*) som baserar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015), varför studien är aktuell.

Det används delvis olika kategoriseringar av muntliga övningar i de ovan presenterade tidigare studierna. Gemensamma övningskategorier för Kulmala (2013), Pihjalämäki och Tarvainen (2017) och Luoto (2020) är sex kategorier: upprepnings-, läs-, fråge-, översättnings-, lek eller spelövningar, och övningar med berättande. Både Pihjalämäki och Tarvainen (2017) samt Luoto (2020) har tillagt videoövningar som en ny kategori och utelämnat sångövningskategorin. Luoto (2020) har också använt kategorin dramaövningar på samma sätt som Kulmala (2013).

### **2.3.2 Andra studier som handlar om muntlig språkundervisning**

Klapuri och Sarsila (2019) undersöker vad för slags inlärningssätt sjätteklassister föredrar i språkundervisning och på vilket sätt läroböckernas innehåll motsvarar deras svar. Läroböckerna som analyseras i denna studie är *Hallonbåt 1–2* och *Megafon 1*. Materialet utgörs av enkätsvar av 107 elever. Eleverna tycker om flera olika inlärningssätt. Multimediauppgifter, såsom videor och filmer, utgör den populäraste kategorin i elevsvaren. Ungefär hälften av eleverna anser att både samtals- och skrivövningar fungerar bra som inlärningssätt. En viktig observation i deras studie är att böckerna inte lägger lika stor vikt vid muntliga övningar som vid skriftliga övningar.

Det finns en stor mängd av skriftliga övningar medan andelen av samtalsövningar utgör bara under 10 procent av alla övningarna. Klapuri och Sarsila påpekar att detta inte motsvarar det som tas upp som läromål i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (GLGU 2014). Enligt dem finns det alltså en tydlig underskattning av muntliga samtalsövningar. Klapuri och Sarsila framhåller att lärare borde erbjuda elever tillräckligt mycket muntliga övningar i undervisningen även om läroböckerna ger prioritet åt skriftliga övningar.

Ervasti (2017) undersöker vad för slags åsikter svensklärare har om muntliga språkkunskaper, deras undervisning och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Materialet består av enkätsvar av 16 svensklärare. Ervasti har genomfört en kvalitativ innehållsanalys och kategoriserat svaren mestadels enligt teman i frågeformuläret. Ett av de mest intressanta resultaten är att gymnasister inte har motivation att lära sig eller tala svenska. Ervasti påpekar att studerandenas motivation skulle öka om uppgifterna exempelvis handlade om teman som intresserar dem och är bekanta för dem. Många svensklärare tycker att muntlig språkfärdighet är viktig, och några lärare anser att det är den viktigaste delen av språkkunskaperna. Ervasti noterar att språkundervisningen nuförtiden innehåller mer autentiska inläringssituationer än tidigare. De hjälper inlärare att lära sig att kommunicera i vardagliga situationer och förstå att det är tillåtet att göra fel.

Utgående från resultaten i de tidigare läroboksstudierna om muntliga övningar (Kulmala 2013, Pihlajamäki & Tarvainen 2017, Luoto 2020), kan jag konstatera att det finns ett stort antal olika muntliga övningar i läroböcker, men betoningen av övningstyperna varierar mellan läroboksserierna. Huvudsakligen följer läroböckerna de målsättningar som ges i den läroplan som en viss läroboksserie baserar sig på. Således är min hypotes för den här studien att de två läroboksserierna i hög grad motsvarar lärandemål i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015).

De två tidigare studierna om muntlig språkundervisning (Ervasti 2017, Klapuri & Sarsila 2019) framhäver att övande av muntliga kunskaper utgör en viktig del av språkundervisning. Enligt Ervasti (2017) borde övningarna handla om teman som motsvarar studerandenas eget intresse för att vara motiverande. Klapuri och Sarsila (2019) fäster uppmärksamheten vid att läroböckerna som är avsedda för sjätteklassister har mer skriftliga övningar än muntliga övningar. Den andra hypotesen i denna studie liknar Klapuris och Sarsilas (2019) observation om andelen av skriftliga och muntliga

övningar. Jag antar att andelen av andra övningar är högre än andelen av muntliga övningar i de analyserade gymnasieläroboksserierna *Precis* och *Fokus*.



## 3 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag materialet och metoden som jag använder i min studie. Jag inleder med att presentera de två läroboksserier som utgör mitt material i avsnitt 3.1. Därefter, i avsnitt 3.2.1, redogör jag för min undersökningsmetod som är kvalitativ innehållsanalys. Jag redovisar också vad för slags övningar jag räknar som muntliga övningar och på vilket sätt jag kategoriserar dem i denna avhandling i 3.2.2.

### 3.1 Material

Mitt material består av två läroboksserier som är avsedda för medellång lärokurs i svenska, B1-svenska, i gymnasiet: *Fokus* och *Precis*. I avsnitt 3.1.1 presenterar jag *Fokus* och i avsnitt 3.1.2 *Precis*.

#### 3.1.1 Fokus

Läroboksserien *Fokus* är avsedd för B1-svenska i gymnasiet. Serien är utgiven av bokförlaget *Otava* och består av sju böcker: *Fokus 1–7*. Läroboken *Fokus 6* är riktad till den muntliga kursen i gymnasiet. Böckerna har publicerats mellan 2015 och 2018 och författarna är Anna Blom, Sari Kaunisto, Marko Paasonen och Anssi Salonen. Böckerna baserar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Läroboksserien innefattar både tryckta och digitala läroböcker och det har nyligen utgivits ett digitalt repetitionsmaterial, *Fokus Abi*. Med hjälp av *Fokus Abi* kan studerande repetera t.ex. grammatik och utveckla sitt ordförråd med hjälp av temaordlistor.

I min studie fokuserar jag på böckerna *Fokus 1–5* och *7* eftersom jag kan jämföra dem med motsvarande kursböcker i läroboksserien *Precis*. Jag utelämnar *Fokus 6* ur denna studie eftersom det är självklart att den har muntliga övningar i fokus då den är avsedd för den muntliga kursen. Således studerar jag de sex böcker som innehåller alla slags övningar och analyserar vilken roll muntliga övningar spelar i dem. Eftersom den andra läroboksserien, *Precis*, inte har något liknande repetitionsmaterial som *Fokus*, utelämnar jag även materialet *Fokus Abi* ur min studie.

Läroböckerna i *Fokus*-serien har en gemensam struktur. De börjar med en inledande del och fortsätter med huvudtext och övningar. Vissa kapitel har temaordlistor och övningar till dem. Grammatikdelar och -övningar är placerade i slutet av boken. Det finns fraser för muntlig kommunikation genast i början av boken och senare vid sidan av övningar. Där har det också samlats olika tips för att studera svenska. Uttalstips har sitt eget uppslag där det betonas uttal av konsonanter och vokaler samt betoning av ord.

### 3.1.2 Precis

*Precis* är en läroboksserie som är utgiven av *Sanoma Pro* och riktad till den medellånga lärokursen, dvs. B-svenska. Läroboksserien består av sju böcker, *Precis 1–7*, och de är skrivna av Martin Appel, Hanna Fagerholm, Katja Johansson, Olli Määttä, Sanna Pesola, Maiju Silén, Anne Steenbeck och Tuija Tiala. Böckerna har kommit ut mellan 2015 och 2018. Läroboksserien baserar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). På samma sätt som läroboksserien *Fokus*, har *Precis* också en kursbok som är avsedd för den muntliga kursen, *Precis 6*. Den har jag utelämnat ur analysen enligt samma principer som redan diskuterats i samband med *Fokus 6*. Jag undersöker således böckerna *Precis 1–5* och *7*. Läroböckerna i läroboksserien *Precis* finns både som tryckta och digitala böcker.

Böckerna i läroboksserien *Precis* är indelade antingen i fyra eller fem olika huvudkapitel. Vid sidan om varje kapitel finns det övningar och en ordlista. Alla kapitel börjar med en inledande del och övningar som introducerar textens tema. Bland kapitel finns det också temaordlistor och övningar till dem samt delar som kallas *Kul att veta* (tipsruta), *OBS!* (tipsruta), *Bra att veta* (faktaruta), *Lyssna och upprepa* och *Tusen tips* (tipsruta). En del av tips- och faktarutorna, speciellt *Bra att veta* handlar om muntlig kommunikation. Det presenteras exempelvis nyttiga fraser för att tacka eller hälsa någon eller att uttrycka sina åsikter. *OBS!*-tipsrutor finns inte i den första läroboken, *Precis 1*, utan att de förekommer från och med *Precis 2*. I slutet av varje kapitel finns det grammatikdelar som kallas *Knäck koden* och olika grammatikövningar. I läroböckerna *Precis 4, 5* och *7* finns det också grammatikdelar, *Logga in med koden*, som fungerar som repetition med övningar.

Då jag i denna studie analyserar läroböckerna *Fokus 1–5* och *7* samt *Precis 1–5* och *7* utgörs mitt material därmed sammanlagt av 12 läroböcker. Jag använder huvudsakligen de tryckta läroböckerna som mitt forskningsmaterial.

## 3.2 Metod

I detta avsnitt presenterar jag min undersökningsmetod som är kvalitativ innehållsanalys. Jag motiverar varför den är en lämplig metod för min studie. Därefter klargör jag mina analysprinciper i detalj.

### 3.2.1 Innehållsanalys

I denna studie analyserar jag muntliga övningar i gymnasieläroboksserierna *Precis* och *Fokus* som framkommit. I läroböckerna finns det skriftliga uppgiftsbeskrivningar och möjligtvis annat material för varje övning. Jag fokuserar på att analysera böckernas innehåll och kategorisera de övningar som förekommer i böckerna. Härnäst presenterar jag de allmänna principerna för innehållsanalys.

Kyngäs och Vanhanen (1999: 4) beskriver innehållsanalys som en metod med vilken analysen kan utföras på ett systematiskt och objektivt sätt. Med hjälp av den kan man strukturera, illustrera och kvantifiera det material som man studerar. Genom att utföra innehållsanalys kan man presentera forskningsämnet på ett koncist sätt och abstrahera det. Enligt Tuomi & Sarajärvi (2009: 108) är grundtanken i innehållsanalysen att skapa en tydlig beskrivning av forskningsämnet i skriftlig form. Man organiserar materialet så att det finns i kompakt och klar form utan att man förlorar någon relevant information. Innehållsanalys höjer studiens informationsvärde och syftar till att det är möjligt att dra klara slutsatser.

Tuomi & Sarajärvi (2009: 103) påpekar dock att innehållsanalys ibland kritiserats som metod för att vara halvfärdig. Fast analysen är omfattande, kan det vara svårt att dra meningsfulla slutsatser av materialet. Då finns det en risk att forskare endast presenterar det strukturerade materialet. Tuomi & Sarajärvi (2009: 96) nämner en ytterligare anledning till varför innehållsanalys kan kritiserats: Det kan inte finnas helt objektiva observationer utan de begrepp, den forskningsdesign och de metoder som forskare använder i studien har en inverkan på resultaten. Metoden är således inte fri

från forskarens förhandsuppfattningar. Enligt den fenomenologisk-hermeneutiska traditionen är en lösning till detta problem att forskaren är medveten om sina förhandsuppfattningar och exempelvis skriver ner dem.

Både Kyngäs och Vanhanen (1999: 5) och Miles & Huberman (1994, citerad enligt Tuomi & Sarajärvi 2009: 107) nämner att man kan genomföra en kvalitativ innehållsanalys på två olika sätt: induktivt eller deduktivt. I en induktiv innehållsanalys utförs analysen utifrån materialet och i en deduktiv innehållsanalys analyseras materialet enligt en existerande kategorisering som har en teoretisk bakgrund.

Enligt Miles och Huberman (1994, citerad enligt Tuomi & Sarajärvi 2009: 108) finns det tre olika steg i en induktiv innehållsanalys. De är *att reducera*, *att gruppera* och *att abstrahera*. Att reducera innebär att man ger en förenklad bild av materialet och utelämnar allt som inte är nödvändigt. För att gruppera materialet måste man observera de fall som man har samlat efter reduktionen för att finna likheter och olikheter mellan dem och bestämma ett lämpligt begrepp för varje grupp. Efter grupperingen är det nästa steget att *abstrahera* materialet. Det betyder att man identifierar den relevanta informationen och använder den för att forma teoretiska begrepp och slutsatser.

Enligt Mayring (2000: 3) är en kvalitativ innehållsanalys en metod som möjliggör en noggrann analys av materialet, en del åt gången, och indelning av materialet i mindre enheter. Det är centralt i en kvalitativ innehållsanalys att kategorisering av materialet görs på så sätt att kategoriseringen följer forskningsfrågorna och kategorierna är genomtänkta. Mayring (2002: 115, 2003: 42–99, citerad enligt Kohlbacher 2006) har skapat en egen modell för en kvalitativ innehållsanalys som består av tre olika delar som kan användas självständigt eller tillsammans. Val av analysätt beror på forskningsfrågor. De tre analysätten är *att kondensera* (summary), *att abstrahera* (explication) och *att strukturera*. De liknar delvis de tre stegen i Miles och Hubermans (1994) modell som ovan presenterats, men Mayrings modell kan vara lättare att anpassa till olika studier eftersom man kan kombinera delarna eller utelämnar någon del om den inte är relevant för studien.

Mayring (2002: 115, 2003: 42–99, citerad enligt Kohlbacher 2006) beskriver hur dessa tre analysätt fungerar som teknik när innehållet analyseras. Att kondensera innebär att man tar det viktigaste innehållet av materialet för att reducera det. Det är dock viktigt att resultaten efter kondensering täcker det ursprungliga materialet. Man kan kondensera materialet genom att exempelvis omskriva, generalisera eller reducera

text. Att abstrahera innefattar att man förklarar, klargör och kommenterar materialet. Abstrahering inleds med att göra en lexikalisk-grammatisk definiering. Så avgörs det materialet som man ska abstrahera. Därefter gör man två versioner av innehållsanalys: en analys som är kortfattad och en som är mer omfattande. Till sist observerar man materialet i hela sin kontext. Med hjälp av det tredje analyssättet, strukturering, plockar man ut en specifik struktur ur materialet. Textmaterial kan struktureras efter innehåll, form eller omfattning. Först avgörs det vilka enheter man observerar i analysen och i vilken utsträckning. Dessa val ska basera sig på en teoretisk bakgrund. Efter det formar man en tydlig kategorisering. Man bestämmer och preciserar definitioner och väljer ut de viktigaste exemplen. Man går igenom materialet två gånger: först för att finna fall som ska studeras och sedan för att extrahera dem. Vid behov kan man omdefiniera de kategorier som används och till sist behandlar man resultaten.

I min studie använder jag Mayrings (2002) modell för en kvalitativ innehållsanalys som jag presenterade i det här avsnittet. Det analyssätt som jag anser att vara det lämpligaste för min studie är *att strukturera*. Vid behov kan jag även använda de två övriga analyssätten, *att kondensera* och *att abstrahera*.

En kvalitativ innehållsanalys är en ändamålsenlig metod för min studie eftersom materialet som jag använder finns som färdig text i skriftlig form. Jag analyserar materialet systematiskt och observerar en övning åt gången när jag går igenom mitt material.

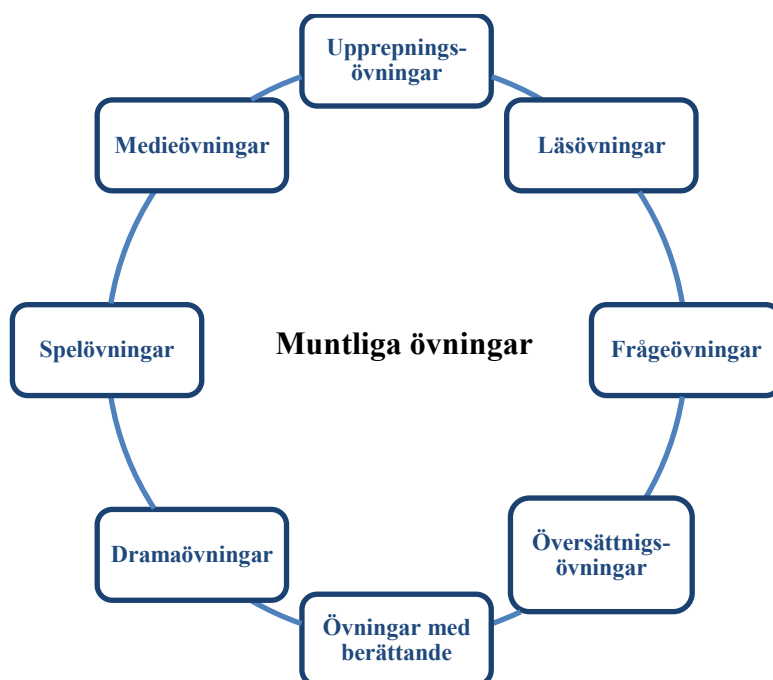
### **3.2.2 Analysprinciperna i denna studie**

I denna studie använder jag Kulmalas (2013) kategorisering som basis för min analys. Hon har skapat en egen kategorisering, som grundar sig på vad inläraren behöver göra i övningen. Inledningsvis motiverar jag vilka slags ändringar jag har gjort i Kulmalas kategorisering varefter jag presenterar de kategorier som jag själv använder. Jag presenterar också de övningstyper som förekommer i min studie och illustrerar dem med exempel.

Det finns en kategori i Kulmalas (2013) kategorisering som jag utelämnar, två kategorier som jag sammanslagit och en kategori som jag har tillagt. Då det inte finns några övningar med sång i mitt material har jag utelämnat den ur denna studie. Det finns bara få övningar i *Fokus* som baserar sig på en låt. I stället för att sjunga med låten lyssnar inläraren på den och diskuterar låttexten med kompisen. Dessa fall har jag

kategoriserat som övningar med berättande i stället för sångövningar. Kulmala (2013: 59) noterar i sin studie att det i gymnasieläroboksserien *Galleri* inte finns några sångövningar vilket överensstämmer med mina observationer om *Fokus* och *Precis*. Enligt Kulmala (2013: 55) finns det dock åtta sångövningar i högstadielärobokserien *Premiär* så det är motiverat att sångövningar är en kategori i hennes studie. Enligt Kulmala (2013: 55, 61) kan orsaken till att det finns fler drama-, spel- och sångövningar i högstadieläroböcker än i gymnasieläroböcker vara att det antagligen inte finns lika mycket tid att sjunga och spela i gymnasiet än på högstadiet, och drama- och sångövningar möjligtvis engagerar mer högstadieelever än gymnasister.

För att formulera min egen kategorisering har jag bekantat mig även med kategoriseringar som Pihjalämäki och Tarvainen (2017) samt Luoto (2020) har använt i sina studier. Både Pihjalämäki och Tarvainen och Luoto använder en ny övningskategori jämfört med Kulmala (2013), nämligen videoövningar. I läroboksserierna *Precis* och *Fokus* finns det videoövningar, men det finns också övningar där man ska spela in tal. Därför har jag slagit samman video- och inspelningsövningar i en kategori som kallas medieövningar. Den kategorisering av övningstyper som jag använder i min studie presenteras i figur 1.



**Figur 1** Kategorisering av muntliga övningar i denna studie (modifierad från Kulmala 2013: 27).

I det följande redogör jag för övningstyperna en åt gången och illustrerar dem med exempel utifrån materialet. Jag inleder med upprepningsövningar och behandlar de övriga kategorierna i den ordning som visas i figur 1.

I upprepningsövningar lyssnar inläraren på hur t.ex. olika ord, uttryck eller meningar uttalas och sedan upprepar dem. I många upprepningsövningar finns det markeringar med fet stil för att visa de ställen, exempelvis enstaka ljud, som inläraren ska lägga märke till. Upprepningsövningar hjälper inläraren att träna sitt uttal och öva ljud som kan vara svåra. Det är viktigt att uttala ett ord på ett korrekt sätt eftersom ett felaktigt uttal kan ändra på ordets betydelse och orsaka missförstånd mellan samtalspartner.

Läsövningar är övningar där inläraren har en färdig text som hen läser igenom. Samtidigt fokuserar inläraren på uttalet och prosodin, dvs. betoning och intonation. I materialet finns det både upprepningsövningar samt läsövningar där inläraren funderar även på vilka slags tonfall som passar bäst i olika situationer, t.ex. för att visa intresse eller förvåning (se exempel 1 och 2).

- (1) 11A: Kuuntele ja toista lauseet. Jäljittele puhujien äänensävyä. (Precis 2 2015: 135) (sv: *Lyssna och upprepa satserna. Härma talarens tonfall.*)
- (2) 11B: Keksi tehtävän 11A keskusteluihin lyhyet jatkot. Lue ne parisi kanssa käyttäen sopivia äänensävyjä. (Precis 2 2015: 135) (sv: *Fortsätt dialoger i övningen 11A. Läs dem med kompisen och använd lämpliga tonfall.*)

Till kategorin frågeövningar hör alla de muntliga övningar, där en person ställer frågor och den andra personen svarar på dem. Såsom Kulmala (2013: 28) påpekar i sin metoddel kan dessa övningar påminna om en intervju. Frågeövningar varierar i *Fokus* och *Precis*: det finns övningar med färdiga frågor på svenska, övningar med frågor som man kan ge relativt korta svar på och även frågeövningar där inläraren behöver motivera sina svar. De frågeövningar där inläraren först ska översätta frågorna från finska till svenska och sedan ställa dem till kompisen har jag kategoriserat som övningar som kan tillhöra flera olika övningskategorier och den kategorin redogörs för senare i detta avsnitt.

Översättningsövningar har någon text, t.ex. ord, uttryck eller längre satser som inläraren ska översätta. I dessa ingår de översättningsövningar där man ska översätta något från finska till svenska. Jag utelämnar de övningar där det är meningen att

översätta text från svenska till finska ur denna kategori, eftersom man inte övar muntliga kunskaper i svenska med hjälp av dem. Jag är mest intresserad av de översättningsövningar där man ska översätta ord eller satser endast muntligt.

De flesta dialogövningar som vanligen kallas A/B-övningar är ett typiskt exempel på översättningsövning. I A/B-översättningsövningar får två studerande var sitt papper med olika texter på. Den ena (A) börjar med att översätta texten i sin första textlåda. Den text som ska översättas kan utgöras av ett enskilt ord, ett uttryck eller även en hel mening. Den givna meningen kan vara skriven på finska eller sakna ett ord eller uttryck på svenska som studerande ska komplettera. Den studerande översätter meningen eller de återstående ställen till svenska och berättar svaret till kompis. Den andra studeranden (B) har den korrekta översättningen på sitt papper och kan korrigera kompis (A) vid behov varefter hen (B) står i tur. Namnet på övningen, A/B, kommer från rolluppdelen: den som vill vara A, börjar övningen. En A/B-översättningsövning presenteras i exempel 3.

- (3) 6: Työskentele parisi kanssa. Täydennä oman laatikkosi lauseet ruotsiksi. Tarkista parisi vastaukset. (Fokus 5 2017: 38) (sv: *Jobba med kompis. Fyll i meningarna i dina textlådor på svenska i din låda. Kolla upp svaren av din kompis.*)

Det finns många A/B-översättningsövningar som innefattar drag som hör till dramaövningar eller läsövningar. Dessa övningar ingår i den extra kategorin som omfattar alla de övningar som kan tillhöra flera olika övningskategorier. Jag presenterar den senare i det här avsnittet.

Övningar med berättande innefattar många olika slags övningar. Huvudprincipen i kategorisering är att övningen tillhör denna kategori om man i den ska använda svenska för att berätta något eller diskutera olika ämnen. Övningen kan innehålla några exempelsatser eller ord som stöd till inläraren. En övning där man ska presentera något eller berätta om något specifikt tema presenteras i exempel 4.

- (4) 7b: Kerro videon perusteella parillesi ruotsiksi, mitä norjalaiset tekevät mielellään ja mikä Norjalle on tyypillistä. (Fokus 2 2016: 25) (sv: *Berätta för kompis på svenska på basis av videon vilka slags saker norrmän gör gärna och vad som är typiskt för Norge.*)

Övningar med berättande kan vara personliga där inläraren ska presentera sina egna val, åsikter eller erfarenheter. Det finns också övningar som inleds med att man ska söka



information på nätet och sedan berätta om det man har hittat. Även övningar där man ska skapa en presentation och presentera den till kompiserna eller kompisarna tillhör denna kategori.

Det är typiskt för övningar med berättande att det finns tips som kan hjälpa inläraren med övningen. De kan vara skrivna på svenska eller på finska. De tips som ges kan vara exempelvis en början av en sats, nyttiga ord eller ledande frågor. Det kan även finnas ord eller bilder som inspirerar inläraren att hitta på saker att berätta om. Övningar med berättande kan vidare användas som övningstyp som uppmuntrar inläraren att presentera textens innehåll med egna ord, t.ex. med hjälp av en tankekarta.

Det har ibland varit utmanande att avgöra om en övning hör till övningar med berättande eller till frågeövningar. Exempelvis förekommer det övningar med instruktioner där inläraren uppmuntras att diskutera något med kompiserna. I sådana övningar kan det ändå ingå frågor som inläraren ska ställa till kompiserna vilket indikerar att övningen hellre kunde kategoriseras som frågeövning än som övning med berättande. Om frågorna fungerar snarare som diskussionsämnen räknar jag övningen till övningar med berättande. Jag tar hänsyn till både instruktionerna och syftet med övningen då jag kategoriserar övningarna i min studie.

Övningar med berättande kan även vara övningar som speciellt fokuserar på grammatik. Det kan exempelvis finnas övningar där inläraren ska böja ord muntligt (se exempel 5). Dessa slags övningar tillhör klart kategorin övningar med berättande.

- (5) 4b: *Taivuta tehtävän 4a partisiipin perfektimuodot suullisesti parisi kanssa. (Fokus 7 2018: 139). (sv. Böj perfekt particip former i övning 4a muntligt med kompiserna.)*

Till kategorin dramaövningar hör de övningar där inläraren spelar en viss roll eller en kommunikationssituation. Det hjälper mycket om inläraren kan använda lite fantasi och kastar sig modigt i rollen. Dramaövningar återspeglar autentiska situationer och samtal som kan förekomma i livet så det är nyttigt för studerande att träna sådana dialoger på förhand. De kan exempelvis vara dialoger i klädfällan eller på restaurang eller samtal om pengar eller framtidsplaner. Exempel 6 presenterar en dramaövning där inläraren spelar antingen arbetsgivare eller arbetssökande. Sådana situationer kan vara utmanande även på finska och dessa slags övningar förbereder inlärare för att klara av dem också på svenska.

- (6) 8d: Esitä parisi kanssa tilanne, jossa a on työnantaja och b työnhakija, joka soittaa tehtävän 8a ilmoitusten johdosta työpaikkoihin ja kyselee lisätietoa. Vaihtakaa rooleja. (Fokus 5 2017: 76). (sv. *Spela med kompisen en situation där a spelar en arbetsgivare och b spelar en arbetssökande som ringer till arbetsplatser och frågar om ytterligare information om arbetsplatsannonser i övning 8a. Byt roller.*)

A/B-dialogövningar kan räknas även till dramaövningar om dialogen tillhör en situation som inlärare ska spela muntligt. Det beror på inläraren hur mycket hen satsar på att leva sig in i dialogen. I denna studie har jag räknat dessa fall både till översättnings- och dramaövningar, och därför de finns i kategorin som innehåller alla kombinationsövningar.

Spelövningar är alla de övningar där det finns ett något slags lekfullt spel, en lek eller en tävling. De vanliga spelövningarna som förekommer i *Fokus* och i *Precis* är t.ex. ordförklaringspel, som liknar mycket på det välkända spelet Alias (se exempel 7). Ibland förekommer också en bild på ett spelbräde i boken och studerande ska kasta tärning och flytta på spelbrickor. Tärning, mynt eller boll kan även användas för att skapa slumpmässighet i spelet, såsom i exempel 8. Vidare finns det hastighetstävlingar och pantomim i läroböcker. Pantomimövningar skulle kunna anses höra till dramaövningar, men i denna studie har jag räknat de till spelövningar.

- (7) 24: Kuvailkaa suosikki- ja inhokkijulkiksianne ruotsiksi. Parisi arvaa, kenestä on kyse. (Precis 4 2017: 29). (sv. *Beskriv kändisar som ni gillar eller ogillar på svenska. Kompisen gissar vem det är fråga om.*)
- (8) 33: Muodosta lauseita parisi kanssa. Heitä noppaa ja keksi ruotsiksi lause, jossa käytät nopan silmäluvun osoittamaa aihetta. Parisi heittää noppaa ja jatkaa tarinaasi. (Precis 4 2017: 35). (sv. *Bilda satser med kompisen. Kasta tärningen och kom på en sats om det temat som poängtalet på tärningen visar. Kompisen kastar tärningen och fortsätter din berättelse.*)

Medieövningar är en ny kategori som jag har skapat för den här studien. I den ingår alla de övningar där inläraren ska spela in tal eller filma videor. Jag utelämnar de övningar där man först tittar på en video (såsom i exempel 4) och därefter ska göra någonting, t.ex. berätta något för kompisen. I medieövningar gör inläraren själv en ljudinspelning eller spelar in en video. Exempel 9 illustrerar en typisk medieövning som påträffas i *Fokus*.

- (9) 12c: Tee oma video, jossa kerrot ja esittelet omia kulttuuritottumuksiasi ruotsiksi. (Fokus 3 2016: 49). (sv. *Spela in en egen video där du presenterar och berättar om dina egna kulturvanor.*)

Det är inte alltid obligatoriskt att spela in tal eller filma utan att det kan vara en extrauppgift i övningen. Eftersom det finns en möjlighet att göra en inspelning eller en video har jag kategoriserat dessa slags övningar också som medieövningar. Exempel 10 visar en sådan övning där man kan välja det alternativet som mest tilltalar en.

- (10) 20: Valitse jokin Kul att veta –tekstin pääkappaleista ja laadi sen pohjalta mininäytelmä parisi kanssa. Voitte myös äänittää, videoita ja tallentaa esityksenne. (Precis 5 2016: 35). (sv. *Välj en av huvudtexterna i Kul att veta och gör en minipjäas med kompisen på basis av den. Ni kan även spela in tal, videofilma och spara er föreställning.*)

Av såväl exempel 9 som 10 framgår att medieövningar består av olika delar. Således kan en övning också höra till en annan kategori än bara medieövningar, exempelvis till övningar med berättande (exempel 9) eller till dramaövningar (exempel 10). Dessa slags övningar har jag kategoriserat till övningar som kan tillhöra flera olika kategorier. Det finns inga sådana övningar som enbart skulle räknas till medieövningar i *Precis* eller i *Fokus*.

De övningar som kan tillhöra flera olika övningskategorier är en extra kategori som jag själv har skapat i denna studie. De kategorierna som presenteras i figur 1 är huvudkategorier och denna extrakategori hjälper mig att analysera materialet kvantitativt på mer rättvisande sätt och förstärker validiteten i min studie. I läroboksserierna *Precis* och *Fokus* finns det som redan framgått övningar där inläraren övar på sina muntliga kunskaper på många olika sätt i en och samma övning. Dessa övningar är därmed kombinationsövningar, såsom övningen som presenteras i exempel 11. Denna övning skulle kunna ingå i tre olika kategorier: upprepnings-, läs- och berättandeövningar.

- (11) 5b: Kuuntele ja toista mielipiteen ilmaisemiseen ja aktiiviseen kuuntelemiseen liittyvät ilmaukset. Lukekaa sittent tehtävän 5a lauseet 3-4 hengen ryhmissä ja ottakaa niihin kantaa. Perustelkaa mielipiteenne. (Fokus 5 2017: 100). (sv. *Lyssna och upprepa de fraser som handlar om att uttrycka sin åsikt och lyssna aktivt. Läs sedan högt satserna i övning 5a i en grupp om 3-4 personer och ta ställning till satserna. Motivera era åsikter.*)

Eftersom en del av övningarna i *Fokus* och *Precis* kan tillhöra flera kategorier behandlar jag dem som en egen grupp i resultatdelen. På detta sätt får jag en mer omfattande helhetsbild av vilka typer av muntliga övningar det finns i dessa två läroboksserier vilket är en av mina forskningsfrågor. Det gör det också lättare att räkna

hur stor andel av en viss övningstyp det finns i läroboken. I avsnitt 4.3 redogör jag för de övningar som kan tillhöra flera kategorier.

Om det finns en övning där man först översätter något skriftligt och använder den färdiga texten muntligt på något sätt, ingår den också i min analys. I exempel 12 illustreras en övning som hör både till översättningsövningar och till övningar med berättande.

- (12) 10B: Fyll i adjektiven i rätt form och diskutera påståenden med kompis.  
Använd fraserna i övning 10A. (Precis 7 2017: 86).

I övningen i exempel 12 översätter man först adjektiv från finska till svenska i rätt form och skriver ner dem. Därefter berättar man om sina åsikter muntligt för kompis. Dessa övningar räknar jag också till övningar som tillhör flera kategorier.

Jag har nu presenterat de principer som gäller min analys. Då läroboksserierna *Precis* och *Fokus* innehåller en stor mängd olika övningar hjälper dessa riktlinjer att analysera materialet på så systematiskt sätt som möjligt. I det följande kapitlet övergår jag till mina resultat.

## 4 Resultat

I detta kapitel presenterar jag resultaten i min studie. Först redovisar jag antalet och andelen av muntliga övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis*. Därefter fokuserar jag på olika typer av muntliga övningar och deras andel i materialet samt vilka likheter eller olikheter det återfinns mellan läroboksserierna *Fokus* och *Precis*. Slutligen redovisar jag hur dessa läroboksserier motsvarar kursbeskrivningarna och lärandemålen i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) med tanke på muntliga övningar.

### 4.1 Antal och andel av muntliga övningar i Fokus och Precis

Jag inleder med att presentera antalet och andelen av muntliga övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis* i tabell 1. Jag har räknat antalet av alla övningar, andelen av muntliga övningar samt andra övningar av alla övningar. Andra övningar innefattar alla andra övningstyper förutom muntliga övningar, exempelvis skriftliga övningar.

**Tabell 1** Antal och andel av muntliga övningar och andra övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis*

Kurs	Fokus						Precis					
	muntliga övningar		andra övningar		totalt		muntliga övningar		andra övningar		totalt	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
1	101	38,0	165	62,0	266	100,0	90	31,6	195	68,4	285	100,0
2	103	40,9	149	59,1	252	100,0	73	32,0	155	68,0	228	100,0
3	89	41,8	124	58,2	213	100,0	69	32,5	143	67,5	212	100,0
4	101	44,1	128	55,9	229	100,0	63	29,3	152	70,7	215	100,0
5	95	38,9	149	61,1	244	100,0	74	31,5	161	68,5	235	100,0
7	94	30,1	218	69,9	312	100,0	40	27,8	104	72,2	144	100,0
totalt	583	38,5	933	61,5	1516	100,0	409	31,0	910	69,0	1319	100,0

Antalet av alla övningar i *Fokus* och *Precis* varierar mellan 144–312 och medeltalet är 220 övningar i *Precis* och 253 övningar i *Fokus*. Intressant är att det minsta antalet av

övningar (144 stycken) återfinns i kursboken *Precis 7* medan det största antalet av övningar (312 stycken) påträffas i den motsvarande kursboken i *Fokus*-serien, *Fokus 7*. Kurs 7 (RUB17, GLGY 2015: 106) är den andra av de nationella fördjupade kurserna och den sista av kurserna i den medellånga lärokursen i svenska, B1-lärokurs. Denna skillnad i antalet övningar mellan läroböckerna för kurs 7 är betydande då *Fokus 7* erbjuder gymnasisten över dubbelt så många olika uppgifter för att öva språkkunskaper och förbereda sig till studentexamen som *Precis 7*. Det finns således mer material som studeraden kan repetera med. Eftersom kurs 7 hör till de nationella fördjupade kurserna är den inte en kurs som alla gymnasister läser, vilket kan det vara en orsak till varför författarna inte valt att inkludera fler övningar i *Precis 7*.

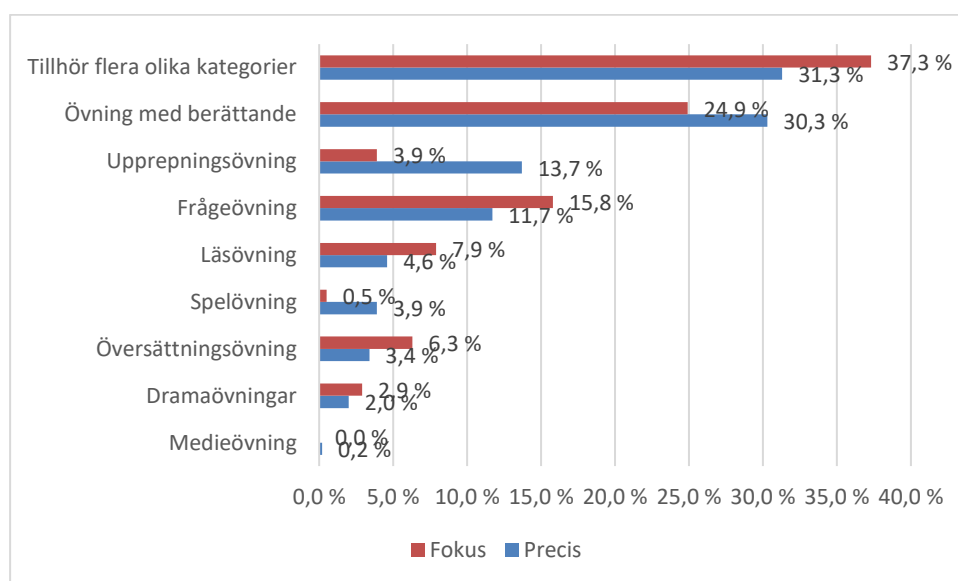
Av tabell 1 framgår vidare att det är inte bara i boken för kurs 7 där det överlag finns fler övningar i *Fokus* än i *Precis* utan det finns fler övningar även för kurserna 2–5 i *Fokus* än det finns i böckerna för motsvarande kurser i *Precis*. Skillnaderna i antalet av alla övningar i kursböckerna 2–5 mellan *Fokus* och *Precis* är dock inte särskilt stora. Om man jämför det sammanlagda antalet av alla övningar i dessa två läroboksserier, finns det cirka 200 övningar fler i läroboksserien *Fokus* än i *Precis*. Trots att min studie handlar om muntliga övningar, ger denna observationer en generell bild av de två läroboksserierna. Härnäst går jag över till muntliga övningar som är i fokus i denna studie.

Då man jämför den sammanlagda andelen av muntliga övningar i *Fokus* och i *Precis* kan man notera att andelen är något större i *Fokus* (38,5 %) än i *Precis* (31,0 %). Generellt sett utgör andelen av muntliga övningar i *Precis* ungefär en tredjedel av alla övningar: andelen varierar mellan 27,8 % och 32,5 %. I *Fokus* varierar motsvarande andel mellan 30,1 % och 44,1 %.

Det kan vidare utläsas i tabell 1 att andelen av muntliga övningar är större i *Fokus* än i *Precis* också när de enskilda kursböckerna jämförs, men dessa skillnader är inte särskilt stora. Den största skillnaden, drygt 14 procentenheter, kan observeras mellan *Fokus 4* (44,1 %) och *Precis 4* (29,3 %). Sammanfattningsvis kan det konstateras att läroboksserierna *Fokus* och *Precis* är ungefär på samma nivå med tanke på andelen av muntliga övningar. I det följande avsnittet redogör jag för vilka olika övningstyper som förekommer i muntliga övningar i såväl *Fokus* som i *Precis*.

## 4.2 Olika typer av muntliga övningar

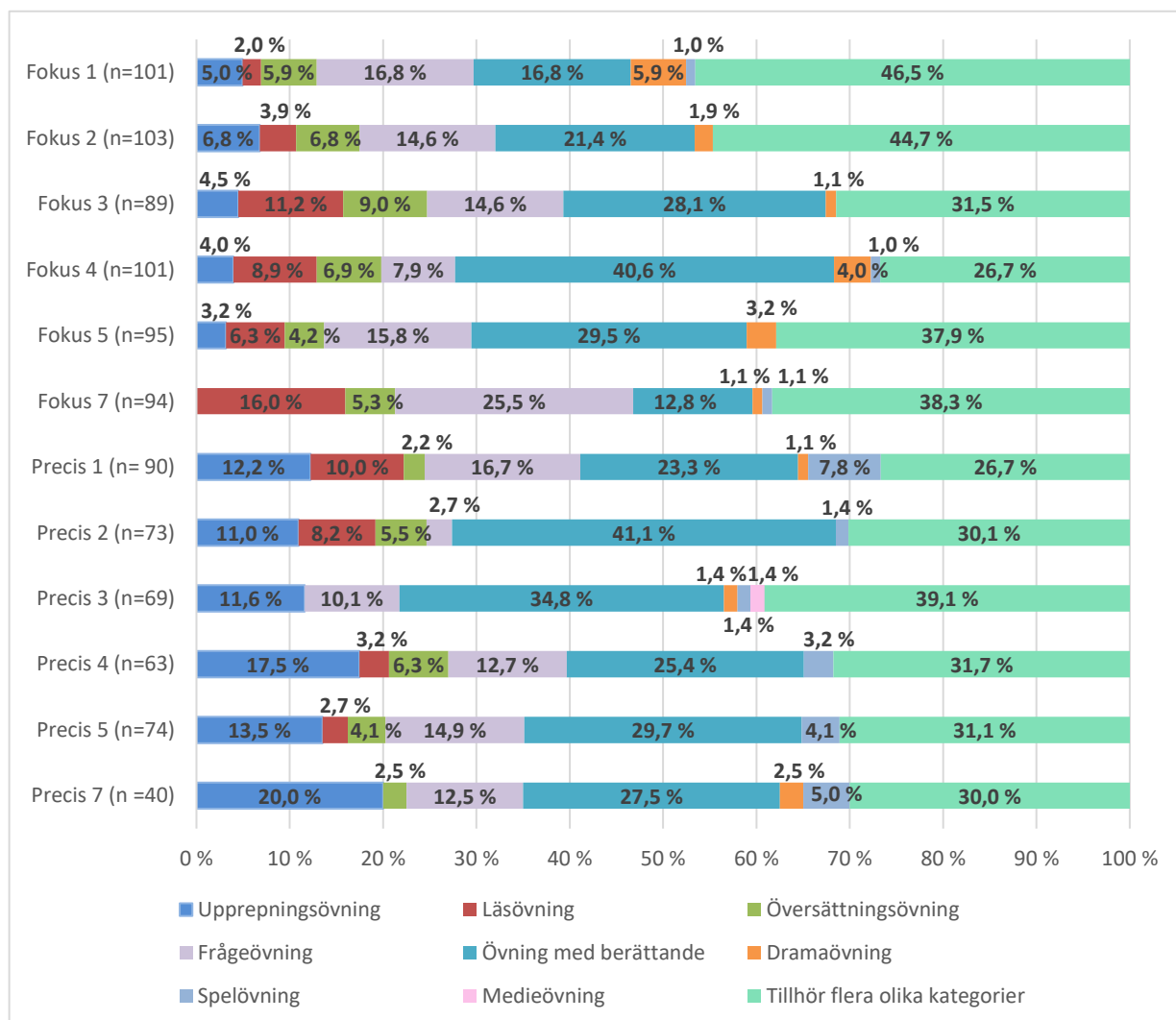
Jag har kategoriserat de muntliga övningar som förekommer i *Fokus* och *Precis* i åtta olika övningstyper. Dessa kategorier är upprepnings-, läs-, fråge-, översättnings-, drama-, spel- och medieövningar och övningar med berättande. Kategoriseringen baserar sig på Kulmalas (2013) studie, men jag har utelämnat kategorin sångövningar och infört videoövningar och inspelningsövningar i en gemensam kategori som kallas medieövningar (om kategoriseringen, se avsnitt 3.2.2). Jag behandlar de övningar som tillhör flera olika kategorier som en egen kategori i det följande men tar en närmare titt på dem i avsnitt 4.3. Andelen av olika typer av muntliga övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis* presenteras i figur 2 utan att ta de enskilda böckerna i beaktande. De exakta siffrorna återges i tabell 4 i bilaga 1 och tabell 5 i bilaga 2.



**Figur 2** Andel av olika typer av muntliga övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis*.

Figur 2 visar att de övningar som kan kategoriseras att tillhöra flera olika kategorier utgör den största gruppen i båda läroboksserierna när materialet analyseras som helhet. Kategorin innefattar en mängd olika övningskombinationer som illustreras mer i detalj i avsnitt 4.3. Övningar med berättande är den näst frekventaste övningstypen i såväl *Fokus* (24,9 %) som i *Precis* (30,3 %). Den tredje största gruppen är däremot olika: i *Fokus* är det frågeövningar med en andel på 15,8 %. Frågeövningar utgör en likartad andel i *Precis* med 11,7 % men det är upprepningsövningar som den tredje största gruppen (13,7 %) i *Precis*. Upprepningsövningar är däremot relativt sällsynta i *Fokus*

med en andel på 3,9 %. Intressant är att läroboksserien *Precis* således innehåller över dubbelt så många upprepningsövningar som *Fokus*. I *Fokus* förekommer inga



**Figur 3** Andel av olika typer av muntliga övningar i de enskilda läroböckerna i *Fokus* och *Precis*.

medieövningar som även är den minsta kategorin i *Precis*. Dramaövningar tycks också vara sällsynta i båda bokserierna då de utgör endast 2 % i *Precis* och 2,9 % i *Fokus*. Av figur 3 framgår hur de olika övningskategorierna fördelar sig i de enskilda läroböckerna. Som framkommit utgörs den klart största gruppen muntliga övningar av övningar som tillhör flera olika kategorier både i *Precis* och *Fokus*. Denna kategori omfattar minst en tredjedel av de muntliga övningarna i varje lärobok som figur 3 visar. I några böcker, såsom *Fokus 1* och *Fokus 2*, är deras andel nästan hälften av de muntliga övningarna (*Fokus 1* 46,5 %, *Fokus 2* 44,7 %). Alla övriga övningstyper i figur 3 representerar bara en viss övningstyp.



Jämförs frekvensordningen av övningstyperna i de skilda böckerna, är övningar som tillhör flera olika kategorier den allra frekventaste övningstypen som i alla andra böcker än i *Precis 2* och *Fokus 4*, där övningar med berättande är mer frekventa (se tabell 4 i bilaga 1 och tabell 5 i bilaga 2). Den näst frekventaste övningstypen är övningar med berättande, med undantag av *Precis 2* och *Fokus 4* där övningar som tillhör flera olika kategorier är på andra plats som framkommit. I *Precis* varierar andelen övningar med berättande mellan 23,3 % (*Precis 1*) och 41,1 % (*Precis 2*) i de enskilda böckerna. I *Fokus* är variationen något större, då den minsta andelen är 12,8 % (*Fokus 7*) och den största 40,6 % (*Fokus 4*). I *Fokus 7* är övningar med berättande inte den näst frekventaste övningstypen utan frågeövningar utgör en fjärdedel, 25,5 % och är därmed på andra plats.

Den tredje frekventaste övningstypen varierar bland läroböckerna. I *Fokus* är det oftast frågeövningar medan upprepningsövningar i *Precis* vanligtvis är den tredje största övningsgruppen. *Fokus 4* utgör ett undantag då andelen läsövningar (8,9 %) är något större än frågeövningar (7,9 %). I *Precis 1* är frågeövningar på tredje plats med en andel på 16,7 % jämfört med upprepningsövningar med 12,2 %. Samma ordningsföljd gäller i *Precis 5*: frågeövningar är något vanligare (14,9 %) än upprepningsövningar (13,5 %).

I Figur 3 kan det utläsas vidare att vissa övningstyper är mycket lågfrekventa i de olika läroböckerna. Bland annat drama-, medie-, spel- och översättningsövningar uppvisar endast andelar mellan 0,0 % och 9,0 %. Av figur 3 framgår också att andelen av upprepningsövningar i *Fokus* varierar mellan 0,0 % och 6,8 % medan motsvarande andelar i *Precis* är mellan 11,0 % och 20,0 %. *Fokus* uppvisar dock en större andel av läsövningar än *Precis*, och speciellt gäller det *Fokus 7*, där andelen av läsövningar är så stor som 16,0 % medan *Precis 7* inte innehåller några sådana.

Det finns övningstyper som inte framkommer i figur 2, då andelen av dem är 0,0 %. Exempelvis finns det inte några upprepningsövningar i *Fokus 7*. Det betyder dock inte att övningstyperna med en andel på 0,0 % helt saknas i läroboken, utan att de kan förekomma tillsammans med någon annan övningstyp, och är således inkluderade i kategorin övningar som tillhör flera olika kategorier.

De övningstyper som är de allra lågfrekventaste både i *Precis* och *Fokus* är medieövningar. I *Precis* ingår också drama-, läs- och översättningsövningar i de övningstyper som är relativt lågfrekventa. Till lågfrekventa övningstyper i *Fokus* hör även spel- och upprepningsövningar. Eftersom den största och mångsidigaste gruppen

är övningar som tillhör flera olika kategorier presenterar jag den noggrannare i följande avsnitt, 4.3.

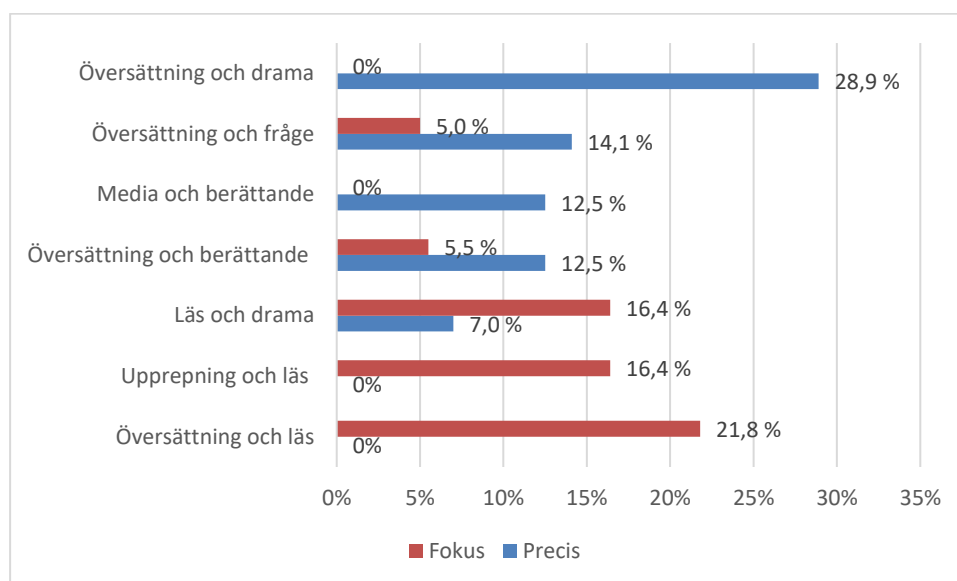
### 4.3 Muntliga övningar som tillhör flera olika kategorier

I detta avsnitt redovisar jag vilka slags övningar det finns i den extra kategorin som jag har skapat i denna studie: övningar som tillhör flera olika kategorier. Jag har utarbetat två tabeller som visar alla de olika kombinationerna i läroboksserierna *Precis* och *Fokus* och de återfinns i bilaga 3 och 4. I *Precis* finns det 15 olika kombinationstyper och i *Fokus* finns det så många som 24 olika kombinationer. Den enda kombinationstypen som förekommer i *Precis* men inte i *Fokus* är spel-, berättande och översättningsövning. Eftersom språkfärdighet och muntliga kunskaper består av olika delområden och -kunskaper, är det motiverat att inläraren inte bara övar en kunskap åt gången. I några fall kan det givetvis vara nyttigt att endast koncentrera sig på en färdighet, exempelvis då inläraren tränar uttalet och upprepar svåra ord och uttryck.

I de flesta kombinationsövningar ingår två olika övningstyper, men det finns också kombinationer med tre olika övningstyper. Exempel 13 illustrerar en sådan övning i *Precis 4*.

- (13) 33: Muodosta lauseita parisi kanssa. Heitä noppaa ja keksi ruotsiksi lause, jossa käytät nopan silmäluvun osoittamaa aihetta. Parisi heittää noppaa ja jatkaa tarinaasi. (*Precis 4 2017: 35*). (sv. *Bilda satser med kompisen. Kasta tärning och kom på en sats om det ämnet som poängtalet på tärningen visar. Kompisen kastar tärning och fortsätter din berättelse.*)

Eftersom det finns så många olika kombinationstyper i *Precis* och *Fokus*, visar jag den procentuella andelen av de fem frekventaste övningskombinationerna i Figur 3 som utarbetats utgående från tabell 6 i bilaga 3 och tabell 7 i bilaga 4. Här har jag inte beaktat de enskilda läroböckerna för sig utan behandlar samtliga undersökta böcker i serien som en helhet.



**Figur 3** De fem mest frekventa kombinationsövningstyperna i *Fokus* och *Precis*.

Det framgår av figur 3 att det finns likheter i läroboksserierna *Fokus* och *Precis* i frekvensordningen när hänsyn inte tas till de enskilda böckerna. Att översätta är med i tre av fem av de mest frekventa övningskombinationerna i *Precis* och i *Fokus*. Översättningsövningar som inkluderar antingen frågeövningar eller övningar med berättande återfinns i båda läroboksserierna. I *Precis* är dessa kombinationer mer frekventa än i *Fokus*. En annan övningstyp som frekvent är läs- och dramaövning. De är över dubbelt så många i *Fokus* (16,4 %) som i *Precis* (7,0 %).

Den mest frekventa kombinationsövningstypen i *Precis* är översättnings- och dramaövning. En A/B-översättningsövning med roller i exempel 14 belyser den. Den vanligaste kombinationen i *Fokus* utgörs av översättnings- och läsövning (se exempel 15) som också är en A/B-översättningsövning. Skillnaden mellan dessa två övningstyper är att det i översättnings- och läsövningar inte finns några dramaelement.

- (14) 4: Magnus och Anna juttelevat Euroviisu-matkastaan. Magnus aloittaa. (Precis 4 2017: 40). (sv. *Magnus och Anna pratar om sin resa till Eurovision. Magnus börjar.*)
- (15) 2a: Työskentele parisi kanssa. Etsi oman laatikkosi ilmaukset tekstistä. Käykää ilmaukset läpi yhdessä. (Fokus 5 2017: 111) (sv. *Jobba med din kompis. Sök uttryck som finns i din låda i texten. Gå igenom uttrycken tillsammans.*)

Såsom exempel 14 och 15 illustrerar är det lätt att kombinera en översättningsövning med övrig kunskap, och i det här fallet med en muntlig del. Andra övningstyper som är

vanliga delar av kombinationsövningar är medie-, drama- och läsövningar och övningar med berättande.

I tabell 2 visas de tre mest frekventa kombinationsövningstyperna i *Precis* när de olika läroböckerna analyseras för sig. Tabellen har utarbetats utifrån tabell 6 i bilaga 3.

**Tabell 2** De tre högfrekventaste kombinationsövningstyperna och deras andel i de olika läroböckerna i *Precis* (enligt tabell 6, se bilaga 3)

Kurs	1. frekvensordning		2. i frekvensordning		3. i frekvensordning	
	Övningstyp	%	Övningstyp	%	Övningstyp	%
Precis 1	Översättning och drama	37,5	Översättning och berättande / Läs och drama	16,7	Översättning och fråge	12,5
Precis 2	Media och berättande	22,7	Översättning och fråge	18,2	Läs och drama	13,6
Precis 3	Översättning och drama	25,9	Media och berättande	18,5	Översättning och fråge	14,8
Precis 4	Översättning och drama	20,0	Översättning och fråge	20,0	Översättning och berättande / Media och drama / Fråge och berättande / Spel och berättande	10,0
Precis 5	Översättning och drama	30,4	Översättning och berättande	17,4	Media och berättande	13,0
Precis 7	Översättning och drama	66,7	Översättning och fråge	16,7	Media och berättande / Media och läs	8,3
Totalt	Översättning och drama	28,9	Översättning och fråge	14,1	Översättning och berättande / Media och berättande	12,5

Det framgår av tabell 2 att kombinationsövningstypen översättnings- och dramaövningar är den frekventaste i *Precis*, med undantag av *Precis 2*, och dess andel är störst, över 30 %, i *Precis 1*, *Precis 5* och *Precis 7*. I den sistnämnda utgör denna övningstyp en så hög andel som 66,7 % av alla de kombinerade övningarna. Den näst mest frekventa övningstypen varierar i något högre grad. I fyra av de sex läroböckerna är andelen översättnings- och frågeövningar näst störst. I *Precis 3* är media och berättande på andra plats, i *Precis 5* översättning och berättande och i *Precis 1* delas den av översättning och berättande och läs och drama. Som framgår av tabell 3 finns det mycket variation vad gäller den tredje mest frekventa övningstypen. I tabell 3 visas samma uppgifter om frekvensordning i de skilda läroböckerna i *Fokus*.

**Tabell 3** De tre högfrekventaste kombinationsövningstyperna i *Fokus* och deras andel i de olika läroböckerna (enligt tabell 5, se bilaga 2)

Kurs	1. frekvensordning		2. i frekvensordning		3. i frekvensordning	
	Övningstyp	%	Övningstyp	%	Övningstyp	%
Fokus 1	Översättning och läs	17,0	Upprepning och läs	14,9	Läs och drama	12,8
Fokus 2	Översättning och läs	26,1	Läs och drama	15,2	Upprepning och läs	10,9
Fokus 3	Upprepning och läs	21,4	Drama och berättande	14,3	Översättning och läs / Läs och drama / Media och berättande	10,7
Fokus 4	Översättning och läs	29,6	Upprepning och läs	18,5	Läs och drama / Översättning och fråge	11,1
Fokus 5	Läs och drama	22,2	Översättning och läs	19,4	Upprepning och läs	13,9
Fokus 7	Översättning och läs	27,8	Läs och drama	25,0	Upprepning och läs	22,2
Totalt	Översättning och läs	21,8	Läs och drama	16,4	Upprepning och läs	16,4

I tabell 3 kan man utläsa att kombinationsövningstypen översättnings- och läsövningar uppvisar den högsta andelen i över hälften av läroböckerna (fyra av sex) i *Fokus*-serien. I *Fokus 3* är upprepnings- och läsövningar på första plats och i Fokus 5 är läs- och dramaövningar något mer frekventa än översättnings- och läsövningar (22,2 % vs 19,4 %) men skillnaden är inte stor. Den tredje mest frekventa övningstypen uppvisar mer variation: Upprepnings- och läsövningar är på tredje plats i tre böcker (*Fokus 2*, *Fokus 5* och *Fokus 7*) medan läs- och dramaövningar är den tredje frekventaste i tre böcker (*Fokus 1*, *Fokus 3* och *Fokus 4*).

#### 4.4 Muntliga övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis* samt *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*

En av mina forskningsfrågor gäller att utreda hur väl läroboksserierna *Fokus* och *Precis* motsvarar kursbeskrivningarna och lärandemålen i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) som läroböckerna grundar sig på. I teoridelen (avsnitt 2.1.2.2) har jag presenterat vilka kunskaper inläraren ska lära sig på kurserna 1–5 och 7 i B1-svenska enligt GLGY 2015. I detta avsnitt presenterar jag de temana som framkommer både läroboksserierna *Precis* och *Fokus* och i GLGY 2015.

Såsom framgått i avsnitt 4.1 täcker muntliga övningar ungefär en tredjedel av alla övningar i båda läroboksserierna. Läroboksserien *Fokus* har inkluderat något fler muntliga övningar i seriens läroböcker än *Precis*. Det finns dock inte någon stor variation mellan de enskilda böckerna i *Precis* eller *Fokus*, men man kan notera att

andelen av muntliga övningar förminskar vad gäller *Precis 7* och *Fokus 7*. Kurs 7 (RUB17, GLGY 2015: 106) är en av de nationella fördjupade kurserna i B1-svenska och ej obligatorisk vilket kan ha en inverkan på det faktum att andelen av muntliga övningar i *Precis 7* och *Fokus 7* är mindre än motsvarande andel i kursböckerna 1–5. Då inläraren har genomfört de obligatoriska kurserna 1–5, ska inläraren ha fått tillräckligt bra kunskaper i svenska för att klara provet i B1-svenska i studentexamen och även för att kunna kommunicera på svenska i varierande situationer som kan förekomma i vardagen, fortsatta studier eller yrkeslivet.

I denna studie har det varit motiverat att kategorisera övningarna i åtta olika övningstyper, som är upprepnings-, läs-, fråge-, översättnings-, drama-, spel- och medieövningar samt övningar med berättande, och även att forma en extra kategori som innehåller kombinationsövningar. Då muntliga övningar i läroboksserierna *Precis* och *Fokus* kan indelas i flera olika övningstyper, visar det att studerande har möjligheter att öva sina muntliga kunskaper på flera olika sätt. Det står också i GLGY (2015: 105) att studerande ska använda varierande metoder att öva sina muntliga kunskaper.

Enligt GLGY (2015: 105) ska studerande träna sina språkkunskaper både självständigt och i grupp i samt att använda svenska i olika kommunikationssituationer. Läroboksserierna *Precis* och *Fokus* har båda tagit dessa i beaktande eftersom det finns muntliga övningar som man kan göra individuellt, exempelvis att förbereda en kort presentation (se exempel 16), samt övningar som man gör med en kompis (se exempel 17) eller i grupp (se exempel 18).

- (16) 9d: Kerää tietoa jostakin seuraamastasi tubettajasta ja esitlee hänet ruotsiksi parillesi. (Fokus 5 2017: 93). (sv: *Samla in information om någon youtubers som du följer och presentera hen på svenska för kompisens.*)
- (17) 23: Keskustele parisi kanssa elokuvista. Kysy ja vastaa parisi kanssa ruotsiksi. (Precis 3 2015: 103) (sv: *Diskutera filmer med kompisens. Ställ frågor till din kompis och svara på kompisens frågor på svenska.*)
- (18) 8b: Työskennelkää pienryhmissä. Selittäkää, näytelkää ja kuvailkaa tehtävän 8a tunnetiloja ja adjektiveja toisillenne. Muut arvaavat, mistä on kyse. (Fokus 4 2017: 45) (sv: *Jobba i små grupper. Förklara, spela upp och beskriv känslotillstånd och adjektiv i övning 8a till varandra. Andra i gruppen gissar vad det är fråga om.*)

Kommunikation är en väsentlig del som hör till muntliga språkkunskaper, varför det är motiverat att de flesta muntliga övningarna görs med en kompis eller i grupper. Det är också ett naturligt sätt att uppmuntra inläraren att öppna munnen och tala svenska med

varandra. I båda läroboksserierna finns det övningar som avspeglar olika kommunikationssituationer, såsom samtal i butiken eller vid biljettkassan och dessa ger inläraren nyttiga fraser som hen senare kan använda i de autentiska situationerna.

Det finns olika aspekter i muntliga kunskaper som lyfts fram i GLGY (2015: 104–105) vad gäller en viss kurs i B1-svenska. För kurs 1 (RUB11) nämns det att inläraren ska kunna använda svenska i vardagliga kommunikationssituationer och att de ska vara nära inlärarens egna intressen. Det kan noteras att man såväl i *Precis 1* som *Fokus 1* tar hänsyn till dessa teman. Exempel 19 illustrerar en övning i *Precis 1* där det finns en vanlig situation som ofta kan förekomma, dvs. hur man kan presentera sig själv och sina intressen. Eftersom kurs 1 är den första kursen, finns det några stödord, som kan hjälpa inläraren att hitta på saker att berätta om sig själv. Övningen i exempel 20 kommer från *Fokus 1* och är också ett typiskt exempel på en övning där inläraren muntligt kan berätta om sina egna intressen på svenska.

(19) 14A: Kerro itsestäsi parillesi ruotsiksi vihjeiden avulla. (Precis 1 2015: 26)  
(sv: Berätta om dig själv till din kompis med hjälp av tips.)

(20) 9: Jatka lauseita kirjallisesti. Kerro sitten omasta arjestasi parillesi. (Fokus 1 2015: 44) (sv: Forsätt satserna skriftligt. Berätta sedan om din egen vardag för kompisens.)

Enligt GLGLY (2015: 105) ska olika medier vara med i muntliga övningar på den andra kursen (RUB12). Inläraren ska också lära sig att vara en aktiv lyssnare och att modigt delta i samtal samt att kunna verbalisera sina tankar och åsikter. *Precis 2* (2015: 65) tar upp olika fraser som man kan använda för att uttrycka sina åsikter och inläraren tränar dem i övningar (se exempel 21). *Fokus 2* har också övningar som fokuserar på att öva hur man uttrycker sig och hur man kan vara bättre på att lyssna på andra (se exempel 22). Det finns ställen i *Precis 2* (2015: 135) där studerande övar fraser som visar att man lyssnar aktivt. Dessa fraser och kunskaper behandlas även i *Precis 3* (2015: 96 och 98) och i *Fokus 3* (2016: 76).

(21) 21: Lue vaateostoksiin liittyvät väittämät ja ota niihin kantaa parisi kanssa. (Precis 2 2015: 65) (sv: Läs påståenden som handlar om att köpa kläder och ta ställning till dem med kompisens.)

(22) 9a: Kuuntele ja toista mielipiteen ilmaisemiseen ja aktiiviseen kuuntelemiseen liittyvät ilmaukset. (Fokus 2 2016: 96) (sv: Lyssna på och upprepa uttryck som handlar om att uttrycka åsikter och att vara en aktiv lyssnare.)

Vad gäller kurserna 3, 4 och 7 (RUB13, RUB14 och RUB17) nämns det inga specifika aspekter om muntliga kunskaper som ska övas på kurserna enligt GLGY (2015:105–106) oavsett olika teman som ska behandlas. *Precis 3* och *Fokus 3* behandlar båda finlandssvensk och nordisk kultur och presenterar olika medier. Såväl *Precis 4* som *Fokus 4* presenterar teman såsom anknyter till olika livsåskådningar och aktuella samhällsliga fenomen. På den sista kursen, kurs 7, ska man behandla hållbarhet ur ekologiska och ekonomiska synvinklar. Dessa teman behandlas både i *Precis 7* och i *Fokus 7*. Således följer båda läroboksserierna det som sägs i GLGY 2015.

På den femte kursen (RUB15) ska studerande öva muntliga kunskaper som hen kan behöva senare i framtiden, i yrkeslivet eller i fortsatta studier. Dessa teman tas upp i *Fokus 5* och *Precis 5*. Exempelvis i *Fokus 5* finns det en övning där inlärare övar inför arbetsintervjuer (se exempel 23). I *Precis 5* övas det också liknande kommunikationssituationer som handlar exempelvis om arbetsliv (se exempel 24). Övningen i exempel 24 är en A/B-översättningsövning som fungerar också som dramaövning.

(23) 11c: Työskentele parisi kanssa. Tehkää kaksi työhaastattelua tehtävän 11a avulla. Muistakaa kohtelias aloitus ja lopetus. (Fokus 7 2017: 79) (sv: *Jobba med din kompis. Gör två arbetsvjuer med hjälp av övning 11a. Kom ihåg en artig inledning och avslutning.*)

(24) 13: Soita kesätyöpaikkaan ja kysy, onko työhakemuksesi tullut perille. (Precis 7 2016: 23) (sv: *Ring till din sommararbetsplats och fråga om din arbetsansökan har kommit fram.*)

Av de exempelövningar som jag har presenterat i detta avsnitt (exempel 16–24) framgår att övningarna och de kriterier som nämns för färdighetsnivån B.1.1 i *Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling* (GLGY 2015: 251, se också avsnitt 2.1.3.2) har gemensamma beröringspunkter. Att kunna kommunicera i olika vardagliga situationer (exempel 17, 19 och 20) och uttrycka sina tankar (exempel 21 och 22) ingår i den första kategorin: *kommunikationsförmåga i olika situationer*. Till den andra kategorin som kallas *användning av kommunikationsstrategier* hör det att studerande kan förklara svåra ord (exempel 18), inleda ett samtal och prata så tydligt att det är lätt för mottagaren att förstå. I den tredje kategorin, *kulturellt lämpligt språkbruk*, ingår att inläraren på olika sätt ska kunna visa artighet i kommunikationssituationer (exempel 23) och tillämpa det i olika kulturer. Sammanfattningsvis kan läroboksserierna *Fokus* och



*Precis* sägas motsvara de principer som tas upp i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015).

## 5 Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattar jag de viktigaste resultaten i denna studie och svarar på mina forskningsfrågor och tar hänsyn till de hypoteser som jag har ställt. Avslutningsvis presenterar jag förslag på framtida forskningsidéer.

Syftet med min studie har varit att utreda vilka slags muntliga övningar det finns i två gymnasieläroboksserier för medellång lärokurs i svenska (B1-svenska), *Precis* och *Fokus* som båda grundar sig på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015). Jag har undersökt hur stor andel av muntliga övningar det finns i läroböckerna och jämfört de två läroboksserierna för att få fram vilka likheter och olikheter det finns mellan dem och mellan de enskilda böckerna i läroboksserierna. Vidare har jag undersökt hur läroböckerna motsvarar de kursbeskrivningar och lärandemål som finns i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) med tanke på muntliga övningar. I mitt material ingår kursböckerna *Precis 1–5* och *7* och *Fokus 1–5* och *7*, sammanlagt 12 läroböcker. Jag utelämnar de muntliga kurserna (*Precis 6* och *Fokus 6*) eftersom syftet med dem är att öva muntliga kunskaper så mycket som möjligt.

För att utreda vilka slags muntliga övningar läroböckerna innehåller har jag utfört en kvalitativ innehållsanalys enligt Mayrings modell (2002). Min kategorisering baserar sig på Kulmalas (2013) kategorisering som jag har modifierat. De övningskategorier som jag har använt i denna studie är upprepnings-, läs-, fråge-, översättnings-, drama-, spel- och medieövningar samt övningar med berättande. Det finns ytterligare en kategori, övningar som tillhör flera kategorier, som jag använder i vissa delar av analysen.

Den första forskningsfrågan handlar om andelen och typen av muntliga övningar i de två läroboksserierna. Resultaten visar att muntliga övningar omfattar ungefär en tredjedel av alla övningar i läroboksserierna *Fokus* och *Precis*. Det föreligger inga stora skillnader mellan läroboksserierna men *Fokus* innehåller något fler muntliga övningar än *Precis*. För att räkna andelen muntliga övningar har jag grupperat övningarna enligt de skriftliga uppgiftsbeskrivningarna som finns för varje övning. I allmänhet är det enkelt att gruppera övningarna men i några enstaka fall har det visat sig vara mer utmanande. Dessa fall har jag kategoriserat genom att noggrant överväga vilken kategori övningen representerar bäst. Vidare finns det många övningar som tillhör flera

kategorier. Det är sålunda vanligt att kombinera och öva olika kunskaper samtidigt i en och samma övning. Språkkunskaper består av flera olika komponenter som samverkar med varandra varför det är motiverat att de övas samtidigt. Det förekommer dock även övningar som fokuserar bara på en delförmåga, exempelvis uttal. Att fästa sin uppmärksamhet på ett fenomen åt gången är också viktigt för att man ska lägga märke till och lära sig även små nyanser och detaljer.

Av resultaten framgår att det föreligger likheter mellan läroboksserierna i frekvensen av övningarna. När hänsyn inte tas till de enskilda läroböckerna i serierna, är de två mest frekventa övningstyperna i såväl *Precis* som *Fokus* de övningar som tillhör flera olika kategorier, dvs. kombinationsövningar, och övningar med berättande. Det visar att båda läroboksserierna betonar övningar där inläraren mångsidigt kan utnyttja sina språkkunskaper. Att övningar med berättande är den näst frekventaste övningstypen både i *Fokus* och *Precis* indikerar att dessa läroboksserier uppmuntrar inläraren att öva att uttrycka sina tankar muntligt och berätta om flera olika ämnen. Den tredje frekventaste övningstypen i *Precis* är upprepningsövningar medan den i *Fokus* är frågeövningar. Den övningstyp som är den lågfrekventaste för både *Precis* och *Fokus* är medieövningar. Spel- och drama är också övningstyper som är lågfrekventa i *Precis* och *Fokus*. Såsom Kulmala (2013: 55, 61) lyfter fram kan orsaken till att det finns så få övningar som hör till spel- eller dramaövningar vara att det inte finns lika mycket tid för dem i gymnasieundervisningen som gör exempelvis i högstadiundervisning. Vidare är medie-, spel- och dramaövningar inte lika traditionella övningstyper som t.ex. upprepnings- eller översättningsövningar. Vad gäller kombinationsövningar återfinns två övningstyper som oftast förekommer i *Precis* och i *Fokus*. För läroboksserien *Fokus* är den mest frekventa kombinationsövningstypen översättning- och läsövningar och för *Precis* är den motsvarande övningstypen översättning- och dramaövningar. Att översätta är således den gemensamma delen i de mest frekventa kombinationsövningstyperna i såväl *Precis* som *Fokus*. Enligt Backlund (1991: 199) har det länge betonats i språkundervisningen att inläraren ska behärska grammatik och kunna översätta texter. Detta kan delvis förklara varför översättningsövningar är så frekventa även i materialet av denna studie.

Jämförelsen av muntliga övningar i läroboksserierna *Precis* och *Fokus* med *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) visar att läroboksserierna huvudsakligen motsvarar beskrivningarna av kurserna RUB11–RUB15 och RUB17 i

GLGY. Även muntliga övningar i *Fokus* och *Precis* och kriterierna i målnivån, färdighetsnivån B.1.1 i *Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling* (GLGY 2015: 251), har beröringspunkter.

I denna studie har jag haft två hypoteser. Den ena hypotesen om att båda läroboksserierna motsvarar *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) bekräftas av resultaten. Den andra hypotesen har varit att andelen av andra övningar är högre än andelen av muntliga övningar såväl i *Precis* som i *Fokus*. Andelen av muntliga övningar i läroboksserien *Precis* utgör 31,0 % och motsvarande siffra för läroboksserien *Fokus* är 38,5 % av alla övningar, vilket innebär att även den andra hypotesen stämmer.

I fortsättningen skulle man kunna jämföra flera läroboksserier som har publicerats i olika tidsperioder. Det skulle vara intressant att jämföra läroböckerna som grundar sig i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (GLGY 2015) med läroböcker som bygger på *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* (GLGY 2019) för att utreda hur läroböckernas innehåll har utvecklats. Det skulle även vara intressant att jämföra läroböcker för medellång lärokurs, B1-svenska, med läroböcker för lång lärokurs, A-svenska, för att se på vilket sätt färdighetsnivån påverkar. Vidare skulle man kunna utföra en empirisk studie, där gymnasister och svensklärare intervjuas och deras tankar om och erfarenheter av språkundervisning och muntliga övningar kartläggs.

Denna studie kan hjälpa läroboksförfattare, bokförlag, språklärare och andra som är intresserade av språkundervisning i Finland att få en bättre uppfattning om vilka slags muntliga övningar det finns i gymnasieläroböckerna för tillfället och hur mycket muntliga övningar betonas i läroböckerna. Studien kan väcka språklärarnas tankar om sin undervisning. Det är viktigt att intresse ägnas åt hur mycket språkinlärare uppmuntras att öva sina muntliga kunskaper och vilka slags övningar lärare kan använda i undervisningen. Muntliga kunskaper är en central del i språkfärdigheten och deras roll kommer inte att minska i framtiden.

## Litteratur

### Material

- Appel, Martin, Fagerholm, Hannna, Johansson, Katja, Määttä, Olli, Pesola, Sanna, Silén, Maiju, Steenbeck, Anne & Tiala Tuija 2015. *Precis 1*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Appel, Martin, Fagerholm, Hannna, Johansson, Katja, Määttä, Olli, Pesola, Sanna, Silén, Maiju, Steenbeck, Anne & Tiala Tuija 2015. *Precis 2*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Appel, Martin, Fagerholm, Hannna, Johansson, Katja, Määttä, Olli, Pesola, Sanna, Silén, Maiju, Steenbeck, Anne & Tiala Tuija 2015. *Precis 3*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Appel, Martin, Fagerholm, Hannna, Johansson, Katja, Määttä, Olli, Pesola, Sanna, Silén, Maiju, Steenbeck, Anne & Tiala Tuija 2016. *Precis 4*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Appel, Martin, Fagerholm, Hannna, Johansson, Katja, Määttä, Olli, Pesola, Sanna, Silén, Maiju, Steenbeck, Anne & Tiala Tuija 2016. *Precis 5*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Appel, Martin, Fagerholm, Hannna, Johansson, Katja, Määttä, Olli, Pesola, Sanna, Silén, Maiju, Steenbeck, Anne & Tiala Tuija 2018. *Precis 7*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Blom, Anna, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko & Salonen, Anssi 2015. *Fokus. Kurs 1*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko & Salonen, Anssi 2016. *Fokus. Kurs 2*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko & Salonen, Anssi 2016. *Fokus. Kurs 3*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko & Salonen, Anssi 2017. *Fokus. Kurs 4*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko & Salonen, Anssi 2017. *Fokus. Kurs 5*. Helsinki: Otava.
- Blom, Anna, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko & Salonen, Anssi 2018. *Fokus. Kurs 7*. Helsinki: Otava.

### Litteratur

- Backlund, Britt 1991: *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2017: Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovaikutusta?: Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Markku Löytönen & Helena Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat. 99-118.
- Ervasti, Maarit 2017: ”Glädjen att tala”: svensklärarnas åsikter om muntliga språkkunskaper, deras undervisning och den nya läroplanen för gymnasiet. Pro gradu-avhandling. Uleåborgs universitet: Nordisk filologi. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705041668.pdf> (Hämtad: 13.4.2020)
- Frisch, Maria 2016: *Forskning pågår om muntlig språkfärdighet i engelska. Fokus på engelska och moderna språk*. Stockholms stad.

- <http://pedagogblogg.stockholm.se/fokus-pa-engelska-och-moderna-sprak/2016/06/08/forskning-pagar-om-muntlig-sprakfardighet-i-engelska/> (Hämtad: 31.10.2020)
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 1.11.2020)
- GLGY 2015: Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-gymnasiets-laroplan-2015> (Hämtad: 17.2.2020)
- GLGY 2019: Grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Utbildningsstyrelsen. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/7094829> (Hämtad: 10.4.2021)
- Härmälä, Marita, Lappalainen, Maija & Tarnanen, Mirja 2010: Språkfärdighet som väg till det finska samhället. I I: Språkbruk 4/2010. <https://www.sprakbruk.fi/-/sprakfardighet-som-vag-till-det-finska-samhallet> (Hämtad: 10.4.2021)
- Klapuri, Kaisa & Sarsila, Hanna-Kerttu 2019: Mer multimedia: Lågstadielävers tankar om bra inlärningsätt i kontrast till deras läroböcker. Pro gradu-avhandling. Uleåborgs universitet: Nordisk filologi. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201909052840.pdf> (Hämtad: 13.4.2020)
- Kohlbacher, Florian 2006: The Use of Qualitative Content Analysis I: Forum: Qualitative Social Research 7 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75> (Hämtad: 08.04.2021)
- Kulmala, Maarit 2013: Muntliga övningar i två läroboksserier. Pro gradu-avhandling. Jyväskylän universitet: Svenska språket. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42429> (Hämtad: 16.2.2020)
- Kyngäs, Helvi & Vanhanen, Liisa 1999: Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11. 3–12.
- Mayring, Philipp 2003: *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (8th ed.). Weinheim: Beltz, UTB.
- Mayring, Philipp 2002: *Einführung in die qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5th ed.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp 2000: Qualitative content analysis. I: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]* 1 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089> (Hämtad: 08.04.2021)
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael 1994: *Qualitative Data Analysis* (2. painos). California: Sage.
- Luoto, Jesse 2020: Muntliga övningar i läroböcker : en läroboksanalys av Hallonbåt 5–6 och På gång 3. Kandidatavhandling. Jyväskylän universitet: Svenska språket. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72389> (Hämtad: 31.10.2020)
- Pihlajamäki, Netta & Tarvainen, Soili-Neea, 2017: ”SPELA IN OCH PRATA MED DIN KOMPIS” – Muntliga övningar i läroboken Hallonbåt 1–2. Kandidatavhandling. Jyväskylän universitet: Svenska språket. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53967/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201705162366.pdf> (Hämtad: 16.2.2020)
- Pulsa, Jenni 2015: Online-dialogövningar som ett sätt att träna muntliga kunskaper - en fallstudie på användning av webbaserade läromedel hos gymnasister. Biamnesavhandling. Tammerfors universitet: Nordiska språk. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506301964> (Hämtad: 31.10.2020)
- Saville-Troike, Muriel 1982: *The ethnography of communication. An introduction.* Oxford: Basil Blackwell.

- Tiittula, Liisa 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala S. (red.), Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä universitet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. 63-76
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsingfors: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen 2021: Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/nivaskalan-sprakkunskap-och-sprakutveckling#38ea53a6> (Hämtad 23.5.2021)

## Bilagor

### Bilaga 1: Antal och andel av olika övningstyperna av muntliga övningar i läroboksserien *Precis*

**Tabell 4** Antal och andel av olika övningstyperna av muntliga övningar i läroboksserien *Precis*

Övningstyp	Precis 1		Precis 2		Precis 3		Precis 4		Precis 5		Precis 7		totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tillhör flera olika kategorier	24	26,7	22	30,1	27	39,1	20	31,7	23	31,1	12	30,0	128	31,3
Övning med berättande	21	23,3	30	41,1	24	34,8	16	25,4	22	29,7	11	27,5	124	30,3
Uppreppningsövning	11	12,2	8	11,0	8	11,6	11	17,5	10	13,5	8	20,0	56	13,7
Frågeövning	15	16,7	2	2,7	7	10,1	8	12,7	11	14,9	5	12,5	48	11,7
Läsövning	9	10,0	6	8,2	0	0,0	2	3,2	2	2,7	0	0,0	19	4,6
Spelövning	7	7,8	1	1,4	1	1,4	2	3,2	3	4,1	2	5,0	16	3,9
Översättningsövning	2	2,2	4	5,5	0	0,0	4	6,3	3	4,1	1	2,5	14	3,4
Dramaövningar	1	1,1	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	1	2,5	3	0,7
Medieövning	0	0,0	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,2
<b>Totalt</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>409</b>	<b>100,0</b>

### Bilaga 2: Antal och andel av olika övningstyperna av muntliga övningar i läroboksserien *Fokus*

**Tabell 5** Antal och andel av olika övningstyperna av muntliga övningar i läroboksserien *Fokus*

Övningstyp	Fokus 1		Fokus 2		Fokus 3		Fokus 4		Fokus 5		Fokus 7		totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tillhör flera olika kategorier	47	46,5	46	44,7	28	31,5	27	26,7	36	37,9	36	38,3	220	37,7
Övning med berättande	17	16,8	22	21,4	25	28,1	41	40,6	28	29,5	12	12,8	145	24,9
Frågeövning	17	16,8	15	14,6	13	14,6	8	7,9	15	15,8	24	25,5	92	15,8
Läsövning	2	2,0	4	3,9	10	11,2	9	8,9	6	6,3	15	16,0	46	7,9
Översättningsövning	6	5,9	7	6,8	8	9,0	7	6,9	4	4,2	5	5,3	37	6,3
Uppreppningsövning	5	5,0	7	6,8	4	4,5	4	4,0	3	3,2	0	0,0	23	3,9
Dramaövning	6	5,9	2	1,9	1	1,1	4	4,0	3	3,2	1	1,1	17	2,9
Spelövning	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	1,1	3	0,5
Medieövning	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Totalt</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>94</b>	<b>100,0</b>	<b>583</b>	<b>100,0</b>



### Bilaga 3: Antal och andel av muntliga övningar som tillhör flera övningskategorier i läroboksserien *Precis*

**Tabell 6** Antal och andel av muntliga övningar som tillhör flera övningskategorier i läroboksserien *Precis*

Övningstyp	Precis 1		Precis 2		Precis 3		Precis 4		Precis 5		Precis 7		totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Översättning och drama	9	37,5	2	9,1	7	25,9	4	20,0	7	30,4	8	66,7	37	28,9
Översättning och fråge	3	12,5	4	18,2	4	14,8	4	20,0	1	4,3	2	16,7	18	14,1
Översättning och berättande	4	16,7	2	9,1	4	14,8	2	10,0	4	17,4	0	0,0	16	12,5
Media och berättande	1	4,2	5	22,7	5	18,5	1	5,0	3	13,0	1	8,3	16	12,5
Läs och drama	4	16,7	3	13,6	0	0,0	0	0,0	2	8,7	0	0,0	9	7,0
Översättning och läs	2	8,3	2	9,1	2	7,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	4,7
Media och drama	1	4,2	0	0,0	1	3,7	2	10,0	1	4,3	0	0,0	5	3,9
Fråge och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	8,7	0	0,0	4	3,1
Läs och berättande	0	0,0	2	9,1	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2,3
Media och läs	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	4,3	1	8,3	3	2,3
Spel, berättande och översättning	0	0,0	1	4,5	1	3,7	1	5,0	0	0,0	0	0,0	3	2,3
Fråge och drama	0	0,0	0	0,0	1	3,7	1	5,0	0	0,0	0	0,0	2	1,6
Drama och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,7	0	0,0	2	1,6
Media och fråge	0	0,0	1	4,5	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,6
Spel och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	2	1,6
Upprepning och fråge	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Upprepning och läs	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Upprepning och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Upprepning, läs och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Läs och fråge	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Läs, översättning och drama	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Läs, fråge och drama	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spel och översättning	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spel och läs	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Fråge, berättande och media	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Totalt</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>94</b>	<b>100,0</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

## Bilaga 4: Antal och andel av muntliga övningar som tillhör flera övningskategorier i läroboksserien *Fokus*

Tabell 7 Antal och andel av muntliga övningar som tillhör flera övningskategorier i läroboksserien *Fokus*

Övningstyp	Fokus 1		Fokus 2		Fokus 3		Fokus 4		Fokus 5		Fokus 7		totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Översättning och läs	8	17,0	12	26,1	3	10,7	8	29,6	7	19,4	10	27,8	48	21,8
Läs och drama	6	12,8	7	15,2	3	10,7	3	11,1	8	22,2	9	25,0	36	16,4
Upprepning och läs	7	14,9	5	10,9	6	21,4	5	18,5	5	13,9	8	22,2	36	16,4
Översättning och berättande	5	10,6	4	8,7	2	7,1	0	0,0	2	5,6	0	0,0	13	5,9
Översättning och fråge	2	4,3	1	2,2	0	0,0	3	11,1	1	2,8	5	13,9	12	5,5
Läs och berättande	0	0,0	1	2,2	2	7,1	2	7,4	4	11,1	2	5,6	11	5,0
Översättning och drama	5	10,6	2	4,3	2	7,1	0	0,0	1	2,8	0	0,0	10	4,5
Upprepning och fråge	2	4,3	4	8,7	1	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	4,5
Drama och berättande	1	2,1	1	2,2	4	14,3	2	7,4	0	0,0	1	2,8	9	4,1
Media och berättande	2	4,3	0	0,0	3	10,7	0	0,0	3	8,3	0	0,0	8	3,6
Media och drama	2	4,3	3	6,5	0	0,0	0	0,0	1	2,8	0	0,0	6	2,7
Läs och fråge	1	2,1	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,8	3	1,4
Fråge och berättande	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	2	5,6	0	0,0	3	1,4
Läs, översättning och drama	1	2,1	0	0,0	1	3,6	1	3,7	0	0,0	0	0,0	3	1,4
Spel och översättning	1	2,1	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Läs, fråge och drama	2	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Fråge och drama	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Medie och fråge	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Medie och läs	1	2,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Spel och läs	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Spel och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,7	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Upprepning och berättande	0	0,0	0	0,0	1	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Upprepning, läs och berättande	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,8	0	0,0	1	0,5
Fråge, berättande och media	1	2,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Spel, berättande och översättning	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Totalt</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>94</b>	<b>100,0</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

# Lyhennelmä

## Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia, minkälaisia suullisia harjoituksia löytyy kahdesta lukion B1-ruotsin oppikirjasarjasta. Oppikirjasarjat, joita tarkastelen, pohjautuvat Opetushallituksen *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2015 (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, GLGY 2015)*. Koska kummatkin oppikirjasarjat perustuvat samaan opetussuunnitelmaan ja ovat tarkoitettu lukioruotsin B1-oppimäärään, ovat tutkimukseni oppikirjasarjat keskenään vertailukelpoisia.

## Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ja termejä ovat suullinen viestintä ja kielitaito sekä viestinnällinen kompetenssi eli pätevyys. Tutkimukseni teoreettisena pohjana käytän *Eurooppalaista viitekehystä (Gemensam europeisk referensram för språk, GERS 2009)* ja sen taitotasokuvausta taitotasolle B1. Tarkastelen myös *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2015 (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, GLGY 2015)* kirjattuja kuvauksia B1-ruotsin oppimäärän kursseille. Nostan tutkimukseni teoriaosuudessa esiin aiempia tutkimuksia, jotka käsittelevät suullisia harjoituksia oppikirjoissa (Kulmala 2013, Pihlajamäki & Tarvainen 2017, Luoto 2020). Aiemmat oppikirjatutkimukset osoittavat, että suullisten harjoituksia löytyy runsaasti ruotsin yläkoulun ja lukion kirjasarjoista, mutta eri tehtävätyyppien yleisyys vaihtelee kirjasarjoittain. Tutkimusten kirjasarjat pääasiassa vastaavat sitä opetussuunnitelmaa, johon kukin käsiteltävä kirjasarja pohjautuu.

Esittelen työssäni myös kaksi tutkimusta, joka käsittelevät suullisen kielitaidon opetusta Suomessa. Ervastin (2017) sekä Klapurin ja Sarsilan (2019) tutkimukset korostavat, että suullisen kielitaidon harjoittelu on tärkeä osa-alue kieltenopetuksessa. Ervastin (2017) tutkimus painottaa myös, että oppituntien harjoitusten tulisi käsitellä aiheita, joka kiinnostavat ja motivoivat opiskelijoita.

## Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu 12 oppikirjasta. Tarkastelen Sanoma Pron oppikirjoja *Fokus 1–5* ja *Fokus 7* sekä *Precis 1–5* ja *Precis 7*. Rajaan pois tutkimuksestani

oppikirjat *Fokus 6* ja *Precis 6*, jotka on tarkoitettu lukion suulliselle kurssille (RUB16). Syynä tähän on, että suullisen kurssin oppikirjoissa pääpaino on jo valmiiksi suullisilla harjoituksilla. *Fokus*-kirjasarjassa on myös lisämateriaalia, kuten *Fokus Abi*. Tämän lisämateriaalin jätän pois tutkimuksestani, koska vastaavaa materiaalia ei löydy *Precis*-kirjasarjasta.

Tutkimukseni tarkoitus on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Kuinka monta ja minkä tyyppisiä suullisia harjoituksia tutkimuksen kaksi kirjasarjaa pitävät sisällään?
- Minkälaisia yhtäläisyyksiä ja ero näiden kahden kirjasarjan välillä voidaan havaita?
- Kuinka nämä kirjasarjat vastaavat sitä, mitä julkaisussa *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, GLGY 2015)* mainitaan B1-ruotsin kieltenopetuksesta?

Tutkimukseni on laadullinen sisällönanalyysi, joka pohjautuu pääasiassa Mayringin (2002) luomaan malliin laadullisesta sisällönanalyysistä. Mayringin mallissa laadullinen sisällönanalyysi on mahdollista tehdä hyödyntäen kolmea eri analyysitapaa, joita voidaan käyttää joko erikseen ja yhdessä. Näistä kolme analysointitavasta hyödynnän eniten aineiston jäsentelyä, jota Mayringin (2002) mukaan voidaan tehdä tietyn rakenteen, muodon tai laajuuden mukaan. Tutkimuksessani jäsentelen suulliset tehtävät tehtävien kuvauksen eli tehtävätyypin perusteella. Tarkastelen aineistoani laadullisen sisällönanalyysin lisäksi myös määrällisesti, sillä ilmaiseni tutkimukseni tuloksia numeraalisesti. Käsitellessäni aineistoani olen laskenut tehtävien määrät tutkimistani oppikirjoista ja arvioinut, mihin kategoriaan kukin suullinen harjoitus kuuluu.

Tutkimukseni kategorisointi pohjautuu Kulmalan (2013) luomaan luokitteluun. Olen muokannut Kulmalan luokittelua, jotta se soveltuisi paremmin tutkimukseeni. Koska tutkimukseni aineisto ei sisällä laulutehtäviä, olen jättänyt tämän kategorian pois omasta luokittelustani. Kulmalan (2013) luokittelusta laulutehtävätyyppi löytyy. Jaottelen tutkimukseni aineiston kahdeksaan eri kategoriaan: toistamis-, lukemis-, kerronta-, kysymys-, käänös-, draama-, peli- ja mediaharjoituksiin. Aineistossani on

tehtäviä, jotka voidaan kategorisoida useampaan kuin yhteen kategoriaan. Tämän takia olen luonut lisäkategorian, joka kattaa kaikki yhdistelmätehtävät. Tutkimukseni luokittelussa tehtävätyyppi mediaharjoitukset kattavat kaikki tehtävät, joissa opiskelijan on tarkoitus äänittää omaa puhetta tai kuvata video.

### **Tulokset ja pohdinta**

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suullisten harjoitusten osuus kummassakin kirjasarjassa on noin kolmasosa. *Fokus*-kirjasarjassa on hieman enemmän suullisia harjoituksia kuin *Precis*-kirjasarjassa. Kaikista yleisimmät tehtävätyypit kummassakin kirjasarjassa ovat yhdistelmä- ja kerrontatehtävät. Yhdistelmätehtävien yleisyys kertoo siitä, että harjoitukset ottavat huomioon kielitaidon eri osa-alueet. Näiden tehtävien avulla opiskelijat harjoittavat suullista osaamistaan monipuolisesti. Kerrontatehtävien avulla opiskelijat voivat harjoitella omien mielipiteidensä ja ajatustensa ilmaisua. Kerrontatehtävät kehittävät myös kykyä kertoa erilaisista aiheista.

Kolmanneksi yleisin tehtävätyyppi *Fokus*-kirjasarjassa on kysymysharjoitukset ja *Precis*-kirjasarjassa toistamisharjoitukset. Kaikista vähiten esiintyvä tehtävätyyppi sekä *Fokus*- että *Precis*-kirjasarjoissa on mediaharjoitukset. Peli- ja draamaharjoitukset ovat myös tehtävätyyppejä, jotka esiintyvät harvemmin *Precis*- ja *Fokus*-kirjasarjoissa muihin tehtävätyyppeihin verrattuna. Syynä tähän on mahdollisesti se, että ruotsin kielen opetuksessa tämäntyyppisille harjoituksille ei varattavissa yhtä paljon aikaa lukiossa kuin esimerkiksi yläkoulussa. Tämän ajatuksen nostaa esiin myös Kulmala (2013: 55, 61) omassa tutkimuksessaan. Media-, peli-, ja draamatehtävien vähäistä osuutta voi myös selittää se, että ne eivät ole yhtä perinteisiä tehtävätyyppejä, kuin esimerkiksi toistamis- ja käännöstehtävät.

Tarkastelen tutkimuksessani tarkemmin myös yhdistelmätehtäviä. *Precis*-kirjasarjasta löytyy 15 erityyppistä yhdistelmätehtävää ja *Fokus*-kirjasarjassa näitä yhdistelmätehtävätyyppejä 24. *Fokus*-kirjasarjasta yhtä lukuun ottamatta löytyy kaikki *Precis*-kirjasarjassa esiintyvät yhdistelmätehtävätyypit. Tämä tehtävätyyppi on peli-, kerronta- ja käännöstehtävät. Suurin osa yhdistelmätehtävistä koostuu kahdesta eri tehtävätyypistä, mutta kirjasarjoista *Precis* ja *Fokus* löytyy myös kolmen eri tehtävätyypin yhdistelmiä.

Tulokset osoittavat, että *Fokus*-kirjasarjassa eniten esiintyvä yhdistelmätehtävätyyppi on käänös- ja lukemistehtävät. *Precis*-kirjasarjassa esiintyy

vastaavasti eniten tehtävyyppiyhdistelmää käänös- ja draamatehtävät. Tämä havainto osoittaa, että kääntäminen kuuluu useimmiten osaksi *Fokus-* ja *Precis-*kirjasarjojen yhdistelmätehtäviä. Syynä kääntämistehtävien yleisyyteen voi olla Backlundin (1991: 199) mainitsema kieltenopetuksen historiassa näkyvä pitkä perinne painottaa kieliopin ja tekstin kääntämisen osaamista.

Tutkimukseni osoittaa, että suullisten harjoitukset kummassakin kirjasarjassa vastaavat sitä, mitä *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2015 (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, GLGY 2015)* on kirjattu B1-ruotsin kurssikuvauksiin. Harjoitukset soveltuvat myös Opetushallituksen *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikkoon (Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling)* taitotasolle B1.1. Tämä kuvausasteikko pohjautuu *Eurooppalaisen viitekehykseen (Gemensam europeisk referensram för språk, GERS 2009)*.

Tutkimuksessani on kaksi hypoteesia, ja tutkimukseni tulokset osoittavat, että kummatkin näistä toteutuvat. Sekä *Precis-* että *Fokus-*kirjasarjat vastaavat julkaisua *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, GLGY 2015)*. Kummassakin kirjasarjassa muiden harjoitusten osuus on suullisia harjoituksia isompi, sillä *Precis-*kirjasarjassa suullisia harjoituksia on 31,0 % kaikista harjoituksista ja *Fokus-*kirjasarjassa vastaavaa luku on 38,5 %.

Tulevaisuudessa tutkimusta voidaan jatkaa esimerkiksi vertailemalla *Fokus-* ja *Precis-*kirjasarjoja uudempiin kirjasarjoihin, jotka pohjautuvat julkaisuun *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 (Grunderna för gymnasiets läroplan 2019, GLGY 2019)*, jotta voidaan tutkia suullisten harjoitusten kehittymistä eri opetussuunnitelmien välillä. Lisäksi olisi kiinnostava vertailla B1-ruotsina ja A-ruotsin oppikirjoja, jotta nähdään, millä tavalla kielen taitotaso vaikuttaa oppikirjojen suullisiin harjoituksiin.

Tutkimukseni voi auttaa oppikirjailijoita, kirjakustantamoita, kieltenopettajia sekä muita kieltenopetuksesta kiinnostuneita näkemään, minkälaisia suullisia harjoituksia B1-ruotsin lukion oppimateriaaleissa tällä hetkellä on ja kuinka paljon suullisia harjoituksia painotetaan oppikirjoissa. Suullinen osaaminen on tärkeä kielitaidon osa-alue, eikä sen merkitys vähene tulevaisuudessa.