

Uppåt differentierade läroboksövningar i B1- svenska för grundskolan och gymnasiet

Sani Uusitalo
Avhandling pro gradu
Examensprogrammet för språkinläring och undervisning, Nordiska språk
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Humanistiska fakulteten
Åbo universitet
April 2024

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

Avhandling pro gradu

Examensprogrammet för språkinlärning och -undervisning, Nordiska språk

Sani Uusitalo

Uppåt differentierade läroboksövningar i B1-svenska för grundskolan och gymnasiet

Antal sidor: 48 s., 5 bilags.

Syftet med studien har varit att utreda uppåt differentierade övningar i läroböcker. Jag har utrett vad för slags uppåt differentierade övningar förekommer i de nyaste läroboksserierna för B1-svenska i grundskolan och gymnasiet. Jag har redogjort för olika uppåt differentierade övningstyper som läroböckerna innehåller. Jag har utrett vilka kategorier övningarna representerar och hur många uppåt differentierade övningar förekommer i materialet. Kort definierat betyder differentiering att inlärnarnas individuella behov beaktas i undervisningen genom olika hjälpmedel. Uppåt differentiering betyder att de olika hjälpmedlen riktas specifikt mot elever som kräver mer utmaning i inläringen.

Som material har jag använt två läroboksserier: *Trampolin* för grundskolan och *Gilla* för gymnasiet. Materialet består av sammanlagt nio tryckta läroböcker. Metoden är kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacker 2006). Övningstypkategorierna har utformats från materialet. Materialet har bearbetats med en översikt av materialet, beskrivning av de excerperade beläggen och skapning av huvud- och underkategorier.

Det uppstått fyra huvudkategorier av uppåt differentierade övningar. Den vanligaste övningstypen i grundskolan var mekaniska fyll i -uppgifter medan i gymnasiet var det uppgifter som kräver egen produktion. Det finns uppåt differentierade övningar i varje huvudkategori i båda serier även om mängden varierar stort – gymnasiematerialet har tydligt flera övningar i alla kategorier. Uppåt differentierade övningar förekommer dock i varje del av varje bok, vilket visar att (uppåt) differentiering synliggörs i böckerna tydligt. I framtiden borde man undersöka vidare hur differentiering både uppåt och neråt förverkligas i läromaterial i svenska, och vilka teman eller kunskaper betonas i uppåt differentierade läromaterial.

Ämnesord: Läroböcker, läroboksövningar, uppåt differentiering, svenska

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material och metod	7
1.3 Avhandlingens disposition	7
2 Teoretiska utgångspunkter	8
2.1 Differentiering	8
2.1.1 Teoretisk bakgrund till differentiering	9
2.1.2 Differentiering i läroböcker	10
2.2 Läromedels roll i undervisningen	11
2.3 B1-svenska i finska skolor	12
3 Tidigare forskning	14
4 Material och metod	17
4.1 Material	17
4.1.1 <i>Trampolin</i>	17
4.1.2 <i>Gilla</i>	18
4.2 Metod	20
4.2.1 Innehållsanalys	20
4.2.2 Analysprinciperna i denna studie	21
5 Analys	23
5.1 Översikt över uppåt differentierade övningar i <i>Trampolin-</i> och <i>Gilla-serien</i>	23
5.2 Översättningsuppgifter	26
5.3 Förståelseuppgifter	28
5.4 Produktionsuppgifter	30
5.5 Mekaniska uppgifter	32
5.6 Grammatik vs ordförråd	38
6 Sammanfattande diskussion	41

Litteratur	45
Lyhennelmä	49

Bilder, figurer och tabeller

BILD 1 <i>GILLA 3</i> SIDA 195 ÖVNING 24	24
BILD 2 <i>TRAMPOLIN 1–2</i> SIDA 159 ÖVNING 20	25
BILD 3 <i>GILLA 1–2</i> SIDA 136 ÖVNING 7	27
BILD 4 <i>TRAMPOLIN 3</i> SIDA 62 ÖVNING 20	28
BILD 5 <i>GILLA 3</i> SIDA 154 ÖVNING 13	30
BILD 6 <i>TRAMPOLIN 4</i> SIDA 29 ÖVNING 12C	31
BILD 7 <i>TRAMPOLIN 3</i> SIDA 41 ÖVNING 29	33
BILD 8 <i>GILLA 5</i> SIDA 17 ÖVNING 6	34
BILD 9 <i>TRAMPOLIN 3</i> SIDA 127 ÖVNING 34D	35
BILD 10 <i>GILLA 1–2</i> SIDA 183 ÖVNING 14C	36
BILD 11 <i>TRAMPOLIN 3</i> SIDA 119 ÖVNING 23	37
BILD 12 <i>GILLA 1–2</i> SIDA 339 ÖVNING 9	38
FIGUR 1 KATEGORISERINGEN AV UPPÅT DIFFERENTIERADE ÖVNINGAR I DE ANALYSERADE LÄROBÖCKERNA	21
TABELL 1 ANTALET UPPÅT DIFFERENTIERADE ÖVNINGAR I <i>TRAMPOLIN</i> OCH <i>GILLA</i>	19

1 Inledning

I min avhandling undersöker jag differentiering av undervisningen i läroböcker. Kort definierat betyder differentiering att man beaktar elevernas individuella behov i undervisningen genom många olika hjälpmedel. Med en viss generalisering kan man dela differentiering i två kategorier; uppåt differentiering och neråt differentiering. Detta betyder att de olika hjälpmedlen riktas specifikt mot elever som kräver mer utmaning i inläringen (uppåt) eller som behöver mer stöd (neråt). Vanligtvis när man hör begreppet differentiering kan man tänka på just neråt differentiering. Fokuset måste inte nödvändigtvis vara på antingen neråt differentiering eller på uppåt differentiering, och i undervisningen skulle det förstås vara mest nyttigt om alla elever kunde få precis det stödet som de behöver. Ofta är det dock svårt att förverkliga.

I offentlig debatt framkommer ofta dagens alltmer heterogena elevgrupper, och det verkar finnas mycket behov för differentiering i skolor, både för svaga och starka elever.

Differentiering är dock fortfarande något som kan vara oklart för lärarna i praktiken, även om differentiering som fenomen inte är helt nytt i sig (Roiha & Polso 2023). Många lärare upplever differentiering som tidskrävande och även utmanande att utföra, även om de också är medvetna om dess positiva effekter och tycker att den är ett bra sätt att hjälpa elever att få bättre resultat (se t.ex. Lahdenperä 2018; Tilsa 2014). Lärare ofta anser att differentiering är någonting som kräver mycket planering och resurser, och i viss mån stämmer det, men differentiering kan också betyda små saker som läraren har med i vardaglig undervisning, eller helst ett övergripande sätt att närma sig hela undervisningen (Roiha & Polso 2023).

De gällande läroplanerna för grundskolan och gymnasiet betonar differentiering som den primära stödmotoden för elever (GLGU 2014; GLP 2019), och det har också börjats att satsa på differentiering i själva läromaterialet mer än tidigare. Tidigare har differentiering av undervisningen varit mestadels på lärarens ansvar genom lektionsplanering, men numera siktar också läromaterialet till att ge lärarna mer stöd för differentieringen. Både Otavas *Trampolin* och Editas *Gilla* är läroboksserier som betonar differentiering som en central egenskap (Otava 2022; Edita 2022).

Det är viktigt att få positiva erfarenheter när man lär sig någonting. Det uppmuntrar elever att känna att de kan och att lita på sina kunskaper, och även därför är det nyttigt att ha olika läromaterial för elever med olika behov. Motivationen för svenskstudier är generellt inte så hög numera, och till exempel antalet studerande som skriver studentprovet i svenska har

sjunkit (Tilastopalvelu Vipunen 2019). Frågan är om man med mer stöd som faktiskt hjälper elever att nå sina mål kan motivationen också stiga? Eleverna kan utveckla sina kunskaper bäst om inläringen sker på så sätt att de får en rätt mängd utmaning – inläringen är inte för svårt, men inte för lätt heller, enligt Vygotskijs proximalzonsteorin (Vygotskij 1978). Därför behöver den här aspekten vara inkluderad också i läromaterial. Läroplanen (GLGU 2014; GLP 2019) konstaterar att alla elever har rätt till differentierad undervisning, och därför borde även begåvade elever tas i hänsyn när undervisning eller läromaterial planeras.

1.1 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att utreda uppåt differentierade övningar i två olika finska läroboksserier för medellång svenska; *Trampolin* för grundskolan och *Gilla* för gymnasiet. Serierna är inte avsedda för samma utbildningsnivå, vilket betyder att de inte är helt jämförbara med varandra, men ändå behandlar jag dem sida vid sida.

Forskningsfrågor som jag vill få svar på är följande:

- Vad för slags och hur många övningar är de som är markerade som uppåt differentierade i läroböckerna?
- Vad karakteriserar grammatikövningar respektive ordförrådövningar?

Jag ska ge en översikt över uppåt differentierade övningar i läroböckerna i medellång lärokurs i svenska, d.v.s. B1-svenska. Jag ska alltså inte fokusera på övningar eller texter som är avsedda för elever som behöver mer stöd eller grundnivåövningar, utan titta närmare på vad för slags övningar finns det för de eleverna som anses duktiga och kunde ha nytta av mer krävande övningar. Jag är intresserad av att utreda om det finns några klara kategorier eller typer av övningar avsedda för just mera duktiga elever, eller om de är bara samma övningar för alla men till exempel innehåller bara svårare ordförråd. Enligt mina egna erfarenheter både som lärare och elev är det vanligt att övningar som är avsedda för duktiga elever är ofta ”bonusövningar” där eleven behöver vara kreativ, till exempel genom att skriva en kort dikt med vissa verbformer.

Jag antar att i de två lärobokserierna som jag studerar finns det också en hel del sådana övningar, eller övningar där eleven ska själv producera någonting. Detta är troligen på grund av att man vanligen måste kunna språk väl innan det går att producera mycket text själv, varför de fungerar väl för uppåt differentiering. Därför antar jag att det är en vanlig typ av

övning. Jag antar dock också att dessa två lärobokserier som är speciellt fokuserade på differentiering ska också innehålla ett bredare utbud av svårare övningar.

1.2 Material och metod

Som material i min undersökning använder jag två läroboksserier för B1-svenska; Otavas *Trampolin* för grundskolan och Editas *Gilla* för gymnasiet. Båda serierna betonar differentiering, och därför vill jag granska dem närmare. Båda serierna är nya och var inte färdiga när jag började med denna undersökning i augusti 2022. Därför ska jag inte ha med alla böcker i serierna i undersökningen, utan jag ska fokusera på böckerna 1–2, 3 och 4 från *Trampolin* och 1–2, 3, 4 och 5 från *Gilla*. Som tillägg har grundskolans *Trampolin* också neråt differentierade böcker som kallas *Min bok* för elever som behöver mer stöd i inläringen, och som också innehåller övningar som är markerade som uppåt differentierade. Undersökningen ska alltså omfatta sammanlagt sex *Trampolin*-böcker och fyra *Gilla*-böcker.

Metoden i studien är kvalitativ. Jag ger en översikt över uppåt differentierade innehåll i de läroböckerna som jag har valt. Jag kommer att gå igenom alla böcker och exciperera övningar som är speciellt markerade som mer utmanande. Jag kan också kvantitativt uppmäta hur många övningar det finns, men skulle inte kalla metoden kvantitativ.

1.3 Avhandlingens disposition

Härnäst i kapitel 2 behandlar jag begreppet differentiering och dess betydelse till undervisningen samt lärobokens roll i undervisningen. Vidare presenterar jag tidigare forskning i kapitel 3. Efter det redogör jag för mina resultat och analyserar dem i kapitel 5. Till sist, i kapitel 6, sammanfattar jag resultaten och avslutar med diskussion om resultaten i relation till tidigare forskning samt ger förslag till vidare forskning i ämnet.

2 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet redogör jag för de teoretiska utgångspunkterna för denna avhandling. Inledningsvis definierar jag differentiering som är det centrala begreppet i denna studie. Därefter diskuterar jag läromedels roll i språkundervisningen i avsnitt 2.2. Till sist ger jag en kort översikt över B1-svenska som läroämne i finska skolor.

2.1 Differentiering

Differentiering som begrepp är ganska brett och ofta finns det olika tolkningar om vad det egentligen betyder. Några ser differentiering endast som ett ganska enkelt och praktiskt sätt att ge stöd för de elever som har svårigheter, medan andra anser differentiering som ett vidgat begrepp som generellt siktar på att individuellt beakta alla elever och hitta funktionella lösningar för alla nivåer och behov (Roiha & Polso 2023). Till exempel i grunderna för gymnasiets läroplan (2019: 30–31) benämns differentiering som en av metoderna för lärandets stöd, och att ”differentiering i undervisningen ska styra valet av arbetssätt”. Rättighet till stöd för lärandet enligt individuella behov har stiftats även i gymnasielag (gymnasielag 714/2018, 28 §). Kort definierat säger Roiha och Polso (2023) att differentiering syftar till att erbjuda varje elev sätt att lyckas med inläringen. Differentiering uppåt syftar på att motivera elever som kräver mer utmaning.

Pörn m.fl. (2021) lyfter fram tre dimensioner av pedagogisk differentiering, som alla benämns också i läroplanen (GLGU 2014: 30–31). Dimensionerna är omfattning, djup (nivå) och tempo. Differentiering av omfattning, det vill säga hur mycket av ett läroämne tas upp, kan i ett nötskal betyda att alla lär sig om samma innehåll men med möjligheten att läsa mer eller mindre eller i bitar. Djup eller nivå syftar på hur inläraren tacklar uppgifter.

Läroboksuppgifter med svårighetsnivåer är ett exempel på hur djupet kan differentieras. Vidare sätt att differentiera undervisningens djup är enligt Tomlinson och Edison (2002) till exempel genom olika workshops eller informationssökninguppgifter där djupet kan justeras enligt behov och förmåga. Grundtanken med dimensionen tempo är att alla elever inte kan lära sig i samma takt, och det borde iaktas i undervisningen (Pörn m.fl. 2021). Detta framhäver också Tomlinson och Edison (2002) som ett sätt att differentiera undervisningen, och de poängterar att det är viktigt att ge elever möjligheter att visa sina kunskaper, vilket läraren kan möjliggöra genom att differentiera uppgifter som elever ska göra. Roiha och Polso (2023) likaså påminner om möjligheten att differentiera även hemläxor enligt elevernas

individuella behov, eftersom samma övningar inte tar samma tid av olika elever eller utmanar dem på samma sätt.

Behovet av differentiering kan uppstå till exempel hos elever som har läs- eller skrivsvårigheter eller andra inlärningssvårigheter (Vataja 2011). Å andra sidan kan det också vara att eleven är mycket duktig och därför behöver differentierad undervisning. Det kan uppstå flera olika behov och mål särskilt för differentiering av språkundervisningen. Till exempel Pörn m.fl. (2021) skiljer organisatorisk differentiering och pedagogisk differentiering. Vataja (2011) samt Roiha och Polso (2023) behandlar båda av de två differentieringssätten när det gäller differentiering i språkundervisningen. Med organisatorisk differentiering menas till exempel att sikta på förbättring av arbetssätt eller koncentrationen. Roiha och Polso (2023) betonar att goda studiefärdigheter är en viktig del av språkinläring. Pedagogisk differentiering siktar ofta på att alla inlärare får ta till sig kunskap utgående från den nivå de är på och i en lämplig takt (Vataja 2011). Tomlinson och Edison (2002) nämner till exempel kamratlärande som ett differentieringsmedel som fungerar både uppåt och neråt. Kamratlärande är också en form av pedagogisk differentiering, och anknyter sig till proximalzonsteorin, vilket jag redogör härnäst.

2.1.1 Teoretisk bakgrund till differentiering

I detta avsnitt ska jag presentera central teoretisk bakgrund till differentiering. Både undervisning och läroplanerna baserar sig på olika pedagogiska inläringsteorier. Sedan 1994 har konstruktivism framhävts som pedagogisk riktlinje i läroplanerna, och så är det i nuvarande undervisningen också (GLGU 2014). Detta betyder att elever uppfattas som aktiva inlärare som lär sig genom att skapa och konstruera information hellre än som en mer passiv inlärare som mottar information, vilket är idén med den behavioristiska inläringsteorin (Järvinen 2011). Inlärarens egen motivation samt tidigare kunskaper och intressen har en roll som en basis både för konstruktivism och differentiering (Roiha & Polso 2023). Enligt Roiha och Polso (ibid.) är differentiering egentligen ett sätt att tillämpa den konstruktivistiska inläringsteorin i praktiken.

Lev Vygotskijs sociokulturella proximalzonsteorin kan inte glömmas när man diskuterar differentiering. I ett nötskal syftar Vygotskij (1978) med proximalzonen på distansen mellan den nivån barnet är på (*actual development level*) och den nivån barnet kan uppnå med hjälp av en vuxen (*potential development level*). Proximalzonen är alltså den optimala zonen mellan den aktuella och den potentiella zonen. Utvecklingen sker när barnet bygger på sina

existerande kunskaper med hjälp av en vuxen. Grundtanken i Vygotskijs teori är att barnet inte skulle kunna nå den potentiella zonen självständigt – skillnaden mellan zonen, alltså utmaningen i proximalzonen, ska alltså vara lämpligt stor för att inläringen kan ske. Roiha och Polso (2023) påpekar att utgångspunkten i differentiering är att läraren är medveten om inlärnarnas individuella proximalzon och kan då differentiera undervisningen så att alla får lämplig utmaning i sin inläring. Differentiering liksom proximalzonsteorin baserar sig alltså på det som inlärares redan vet och kan, så att hen kan bygga på den existerande kunskapen. Man kan också tänka att differentierade läroböcker är lärarens hjälpmedel som i en ideal situation hjälper inlärares att utveckla sina kunskaper även utan lärarens hjälp. Till exempel i övningar där svaren kan hittas i läroboken, till exempel i kapiteltexten, är läroboken den som styr inlärares på rätta spår.

Inlärares egen motivation och intresse spelar likaså en utpräglad roll i differentierad undervisning. Om läraren lyckas med att väcka intresse hos elever kommer de också vara mer engagerade i inläringen. Det höjer elevernas känsla om delaktighet i undervisningen samt känslan att de har lyckats i något. (Roiha & Polso, 2023; Pörn m.fl., 2021). Inlärares motivation påverkar också hur mycket tid och möda hen ska satsa på inlärningsprocessen eller på att utföra övningarna (Panisoara, Duta & Panisoara 2015, 1214–1215). När eleverna upplever att de kan någonting är de också mer beredda att möta nya utmaningar i inläringen med en positiv attityd, och mer beredda att jobba för att lära sig. (Roiha & Polso 2023; Nakamura & Csíkszentmihályi, 2009).

Roiha och Polso (2023) framför också Howard Gardners (1983) teori om de multipla intelligenserna som en teori som kan kopplas till differentiering. Även om teorin har kritiserats mycket (Roiha & Polso 2023; Waterhouse 2006), är grundidén även i differentierad undervisning densamma. Det vill säga att fokuset är på inlärnarnas individuella behov och kunskaper. Enligt Roiha och Polso (2023) kan differentiering ses som en pedagogisk tillämpning av Gardners teori.

2.1.2 Differentiering i läroböcker

Fast differentiering oftast anses ligga på lärarens ansvar, och huvudvikten är på hur väl läraren känner till sina elever (Watts-Taffe m.fl. 2021), är det möjligt att läromaterialet gör jobbet lättare. Som jag redan tidigare nämnde, kan färdig differentierad läromaterial styra elevens inläring. Tomlinson och Edison (2002) listar sätt då läromaterialet kan vara differentierat utan att läraren behöver aktivt differentiera någonting vidare. Dessa sätt är visuella medel,

typografiska medel och pedagogiska medel. Med visuella medel menar Tomlison och Edison (ibid.) till exempel belysande bilder som ger visuella exempel och stöder inlärares förståelse. Visuellt stöd kan också vara där för att motivera och väcka intresse. Typografiska medel betyder att det viktiga innehållet accentueras i texten för att stöda läsförståelsen, till exempel genom understrykning eller fontstorlek. Pedagogiska medel i sin tur framkommer genom tydliga och enkla uppgiftsutdelningar eller genom att sätta konkreta arbetssätt med exempel. Dessa medel, såsom andra differentieringstipsen till lärare, handlar oftast om neråt differentiering, men också uppåt differentiering tas i hänsyn. Watts-Taffe m.fl. (2012) konstaterar dock att i undervisningen strävar man efter att ge elever flexibla uppgifter som både stöder elever i inlärningsprocessen och stimulerar dem att utmana sig själv.

Som jag redan nämnde ovan, är målet med uppåt differentiering att motivera elever som kräver mer utmaning (Cash 2017; Roiha & Polso 2023). Till exempel om en uppgift kräver bredare kunskap eller förmåga att tillämpa egna kunskaper, och i viss mån också samarbete mellan elever, erbjuder uppgiften troligtvis utmaning till dem som kräver det genom uppåt differentiering. Cash (2017) konstaterar att längre och svårtydda texter är i sig svårare för elever som har till exempel dyslexi eller annars svagare kunskaper i språket. Likaså till exempel mer abstrakt språk kan anses som uppåt differentierande, vilket då bör undvikas med elever som behöver mer stöd genom neråt differentiering. Roiha och Polso (2023) benämner övningar som kräver egen produktion och kreativitet av eleven som en typ av uppåt differentierade uppgifter som man kan använda i språkinläringen. Ett exempel är att be elever att göra ett eget podcastavsnitt eller liknande.

2.2 Läromedels roll i undervisningen

I det här avsnittet presenterar jag lärobokens roll i finsk språkundervisning.

Språkundervisning baserar sig vanligtvis på läroböcker. I läroboksövningarna såsom i undervisningen står grammatik och vokabulär i fokuset (Harjanne m.fl. 2017). På det viset kan språkundervisning i Finland karakteriseras som ganska traditionellt, enligt Hahl (2022). Hahl (ibid.) påpekar att sådan traditionell lärobokbaserad inläring kan vara trist och faktiskt minska språkinlärares motivation, även om vissa elever också behöver eller föredrar ”traditionella” övningar i läroboken. Vidare efterlyser Hahl (2022) att språkinläring borde vara mångsidigare, av vilket följer att inläringen skulle vara mer motiverande. Precis samma skrivs om i läroplanerna. ”Språkundervisningen ger goda möjligheter till glädje, lek och

kreativitet.” (GLGU 2014: 126). Att målet är en mångsidigare och mer intressant språkundervisning står alltså redan i läroplanen.

Läroplanens roll i daglig undervisning är dock betydligt mindre än läromedels, och lärare gärna planerar undervisning som baserar sig på läroböcker hellre än till exempel på pedagogisk forskning eller läroplanen, påpekar Hentunen (2004). De nyaste läromedlen siktar på att ha mycket olik material för olika elever (Hentunen 2004). Elevgrupperna är ofta mycket heterogena och speciellt i språkundervisning syns det att eleverna i en klass är på ganska olika nivåer. Hentunen (2004 CHECK) poängterar dock att läraren borde erbjuda varierande arbetssätt så att undervisningen bäst passar för hans elever. Läromedlen kan dock ofta vara så pass omfattande att läraren helt enkelt inte hinner behandla allt, och något material blir utelämnat (Hentunen CHECK).

Enligt Laine och Tirri (2016: 157) är det inte ovanligt för lärare att sköta differentiering uppåt genom att ge extraövningar till avancerade elever. Laine och Tirri (ibid.) framför dock att repeterande extra-arbete där inläraren inte får någon slags belöning kan vara icke-motiverande och tråkigt, och på det viset inte lämpligt utmanande. Lehtinen (2020) benämner vidare extra-arbete för avancerade elever som en allmän praxis i klassrummet, och påpekar att det är oftast inte direkt uppåt differentierande, utan bara flera övningar för eleverna medan de väntar att andra blir färdiga. Det kan alltså vara att inga särskilda uppåt differentierande övningar finns för avancerade elever. Övningarna i läromaterialet borde dock vara pedagogiskt motiverade och ha vissa mål för att främja inlärningen (Ruuska 2016: 177). Läroböcker borde innehålla olika alternativ för olika inlärare på olika färdighetsnivåer – de går alltså lätt att differentiera undervisningen med dem (Hentunen 2004; Ruuska 2016).

2.3 B1-svenska i finska skolor

Svenska är ett obligatoriskt läroämne i finskspråkiga skolor i Finland. Såväl i grundskolan som i gymnasiet kan man välja mellan en lång lärokurs, det vill säga A-svenska, och en medellång lärokurs, som kallas för B-svenska. Medellång är den lärokurs som läroboksserierna i denna avhandling utgör materialet.

Sedan hösten 2016 har undervisningen i det andra inhemska språket, medellång lärokurs i svenska, inletts i årskurs 6. I gymnasiet ska man enligt gymnasielagen (942/2014 9 §) läsa åtminstone fem kurser i medellång svenska. De nationella läroplanerna för varken grundläggande eller gymnasieutbildning ger inga officiella riktlinjer för till exempel vad för

slags övningar läromaterial ska innehålla eller hur läraren ska undervisa (GLP 2019; GLGU 2014). Det som läroplanerna föreskriver är teman, begrepp och ämnen som undervisningen ska omfatta samt generella mål för B1-svenska i varje årskurs eller modul i gymnasiet. Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ska det visas uppmärksamhet i planeringen av undervisningen i B1-svenska också till de elever som är mer avancerade i sina språkkunskaper (GLGU 2014: 215, 346). Möjligheten till uppåt differentiering i undervisningen av B1-svenska förpliktas alltså i läroplanen.

3 Tidigare forskning

I detta kapitel ska jag presentera tidigare forskning om uppåt differentiering i undervisning och i läromaterial samt forskning om hur övningstyper i läroböcker kan klassificeras ur differentieringens perspektiv.

Hurme och Kainulainen (2020) har undersökt hur klasslärare identifierar och iakttar begåvade elever. De intervjuade lärarna i studien konstaterar att det är lätt att märka om en elev är begåvad, men mycket svårare upplever lärarna uppåt differentiering i klassrummet. Lärarna berättar att oftast är det neråt differentiering som tar upp allt tid och resurser som de har. De flesta av de intervjuade lärarna upplever alltså att det inte finns tillräckligt mycket med tid eller andra resurser till att garantera undervisning som iakttar också begåvade elever.

Dessutom påpekar Hurme och Kainulainen (ibid.) att specialundervisning på deltid är endast fokuserad på neråt differentiering. Också Lahdenperä (2018) har fått likadana resultat i sin undersökning – lärare har inte tillräckligt med resurser att ta hand om de begåvade elevernas behov vid sidan av de som behöver neråt differentiering, och eleverna känner då i sin tur sig omotiverade på grund av för lätta uppgifter. Tilsa (2014) har intervjuat lärare i svenska och engelska, och såsom med Lahdenperäs (2018) undersökning, visar resultaten i Tilsas (2014) studie att lärarna upplever uppåt differentiering som mycket tidskrävande men ändå viktigt med tanke på elevernas motivation och utveckling.

Lehtinen (2020) har undersökt i sin avhandling pro gradu differentiering i finskspråkigt läromaterial i matematik i årskurs 6, alltså läroböcker, extramaterial samt lärarmaterial. Studiens fokus var på uppåt differentiering, och syftet var att utreda hur materialet iakttar speciellt elever som är begåvade i matematik. Vidare har Lehtinen (ibid.) intresserat sig för mängden övningar i läroböckerna per ett kapitel och hur stor del av övningarna är avsedda för begåvade elever. Resultaten visar att uppåt differentiering är mestadels på lärarens ansvar för att mängden extraövningar för begåvade elever i läromaterialet inte är tillräcklig och övningarna är inte särskilt välplanerade för dem.

Alemi och Hesami (2014) har undersökt övningstyper i engelska läroböcker som används i Iran. De har velat utreda vilka övningstyper är mest frekventa och om det finns tydliga skillnader i frekvensen i jämförelsen mellan olika böcker. De använder Nunans (1999) modell för klassificeringen av uppgifter. Nunan har klassificerat uppgifterna i fem huvudkategorier som alla har underkategorier. De fem huvudkategorierna är:

1. kognitiva uppgifter (eng. cognitive tasks): till exempel klassificering, inducering, kartläggning och prediktering.
2. mellanmännsliga uppgifter (eng. interpersonal tasks): till exempel samarbete och rollspel
3. lingvistiska uppgifter (eng. linguistic tasks): till exempel sammanfattning, att läsa eller lyssna selektivt och att använda kontext.
4. affektiva uppgifter (eng. affective tasks): till exempel självvärdering och reflektion.
5. kreativa uppgifter (eng. creative tasks): till exempel brainstorming.

Alemi och Hesamis (2014) resultat visar att största delen av alla övningstyper i Nunans klassificering framkommer i de analyserade läroböckerna, dock några övningstyper såsom reflektion var väldigt sällsynta eller fattades helt. Den mest frekventa typen i allmänhet är lingvistiska uppgifter medan kognitiva och kreativa uppgifter är de mest sällsynta övningstyperna. Alemi och Hesami (2014) konkluderar att även om de flesta böckerna nämner kommunikativ språkundervisning som den primära metoden verkar det vara så att läroböckerna betonar vissa kompetenser, nämligen lingvistisk kompetens, över andra. Enligt Alemi och Hesami (2014) finns det en tydlig skillnad i frekvensen av olika övningstyper, och alla böckerna verkar lägga huvudvikten på en eller två typer av uppgifter enligt vad som anses viktigt enligt läroboksförfattarna.

Aski (2003) använder en annan klassificering av övningstyper, nämligen Paulstons (1972) tre kategorier: mekanisk övning (eng. mechanical drill), betydelsefull övning (eng. meaningful drill) och kommunikativ övning (eng. communicative drill). Aski (2003) tillägger dock en fjärde kategori: kommunikativ språkträning (eng. communicative language practice). Enligt Paulston (1972) kan inläraren avgöra en mekanisk övning utan att förstå kontexten eller hela övningen, den är så pass mekanisk och följer former och mönster. Det finns endast ett rätt svar på övningen. Mekaniska övningar kan används till exempel i träningen av verbformer. Betydelsefulla övningar likaså har vanligtvis ett rätt svar, men för att kunna avgöra dem måste inläraren behärska både vad hen svarar på och hur. Till exempel läs- eller hörförståelsefrågor och översättningsuppgifter kan vara betydelsefulla övningar (Paulston 1972). En kommunikativ övning har ingen rätt eller fel svar, men de är ändå högst strukturerade (Aski 2003; Paulston 1972). Vanligtvis är kommunikativa övningar till exempel pardiskussioner

som baserar sig på färdiga diskussionsfrågor om ett visst tema. Den fjärde kategorin som Aski (2003) tillägger innehåller övningar som inte har någon viss struktur eller formellt mönster. I stället står interaktion och kommunikation i fokuset, det vill säga att de är viktigare än att öva och använda särskilda grammatiska strukturer. Aski (2003) påpekar att dessa fyra kategorier utformar ett slags kontinuum från mekanisk till kommunikativ inlärardeltagande.

Aski (2003) undersökte grammatikövningar i läroböcker i italienska enligt dessa i relation till nuvarande forskningsbaserade uppfattningar om andraspråksinlärning och speciellt kommunikativ språkinlärning. Enligt Aski (2003) framhäver nuvarande uppfattningar om andraspråksinlärning just betydelsefull, kommunikativ språkinlärning hellre än mekanisk, form-fokuserad träning. Analysens resultat visar att det fortfarande läggs mycket vikt på mekanisk träning av grammatik, vilket inte är i enlighet med rekommendationerna. Alemi och Hesamis (2014) resultat är i enlighet med Askis (2003) resultat. Aski (2003) föreslår att om lärarna är medvetna om de vetenskapliga rekommendationerna för språkinlärningen kan de begära att läromaterialet ska reflektera dessa rekommendationer och på det viset ska språkinlärning i praktiken följa närmare de forskningsbaserade rekommendationerna. Vidare har Huusko (2018) undersökt speciellt grammatikövningar i läroböcker i italienska, och resultaten visar att grammatikövningarna motsvaras av majoriteten av alla övningarna i böckerna.

Jag redogör för kategoriseringen av övningstyper i denna studie i följande kapitel. Jag presenterar också mitt undersökningsmaterial, läroboksserien *Trampolin* för grundskolan och *Gilla* för gymnasiet, samt min undersökningsmetod.

4 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag materialet och metoden som används i denna studie samt redogör för hur jag har kategoriserat materialet. Materialet består av två läroboksserier som båda är avsedda för medellång lärokurs i svenska som det andra inhemska språket. Först i avsnitt 3.1.1 presenterar jag serien *Trampolin* som används in grundskolan, och vidare i avsnitt 3.1.2 presenterar jag serien *Gilla* för gymnasiet. Därefter redogör jag för metoden som jag använder i undersökningen. Min metod är kvalitativ med några kvantitativa drag.

4.1 Material

Båda serierna som är med i undersökningen har valts på grund av att de är nya serier och gjorda enligt de senaste nationella läroplanerna för grundskolan och gymnasiet. Jag vill undersöka vad för slags uppåt differentierade övningar det förekommer det i dessa två läroboksserier, eftersom differentiering som tema har lyfts fram också i de gällande läroplanerna (GLP 2019; GLGU 2014). Jag analyserar endast de tryckta läroböckerna och inte möjliga digitala extraövningar eller lärarens material, för jag vill granska vad inläraren själv kan göra med den läroboken som hen har.

Båda serierna har sina egna sätt att markera uppåt differentierade övningar. I gymnasiets *Gilla* finns det ett system med hjärtan som symboliserar svårighetsnivån: ett hjärta för grundnivå, två hjärtan för fördjupad nivå och tre för mästarnivå. Den vanligaste typen är naturligtvis övningar på grundnivån som i boken kallas för ”ett hjärtas övning”, men det finns inga markerade övningar för neråt differentiering. Grundnivån är alltså den lättaste nivån som alla ska kunna. Fördjupad nivå och mästarnivå differentierar uppåt, och mästernivån är den mest krävande. I grundskolans *Trampolin* finns det uppåt differentierade Volt-övningar som är markerade med en viss symbol både i *Min bok* och i de vanliga böckerna. Jag ska alltså exciperera varje Volt-övning och varje mästarnivåövning och kategorisera och analysera dem.

4.1.1 *Trampolin*

Läroboksserien *Trampolin* är avsedd för B1-svenska i grundskolan. I min undersökning använder jag böckerna *Trampolin 1–2*, *Trampolin 3* och *Trampolin 4* som är skrivna av Blom, Friis, Liukkala, Mommo och Vesa. *Min bok*-böckerna är skrivna av samma Blom, Friis, Liukkala, Mommo, Vesa och von Bonsdorff. Serien är helt ny; den första boken kom ut i 2020 och den sista boken, *Trampolin 6*, kom ut i slutet av 2022. Därför har jag endast de tre

första böckerna med i min studie – de var de som var publicerade när jag började min studie. Boken *Trampolin 1–2* används i de lägre årskurserna i årskurs 6 och resten då i årskurserna 7–9. Det finns inga separata textböcker och övningsböcker utan allt finns i en enda bok.

Böckerna i *Trampolin*-serien har fyra kapitel som alla innehåller följande delar: temaord, lexikon, text, grammatik, Hoppa högt! (fördjupande och tillämpande övningar), småprat, Kolla vad du kan! (självvärdering) och Kulturhopp. Alla böckerna följer alltså samma struktur. *Trampolin 1–2* börjar med teman såsom familj, hobbyer och fritid, keldjur, läroämnen och kläder. I *Trampolin 3* fördjupas kunskaper om finlandssvensk och svensk kultur och handlas teman som hem och boende, kroppsdelar och känslor samt mat och dryck. *Trampolin 4* presenterar Sverige närmare och teman vid sidan är internationalism, att semestra, hemort och att resa och röra sig. Böckerna har ganska många video- och hörförståelseövningar. Särskilt värdefulla för denna studie är Volt-övningar, som uppåt differentierade, alltså mer utmanande eller mer tillämpande, och är markerade med en viss symbol.

Trampolin 1–2 har belönats i den internationella BELMA-tävlingen (Best European Learning Materials Awards) (Otava, 2023). Som bokens styrkor nämndes bland annat dess layout som anses som passande för målgruppen och mångsidigt digitalt material. Också bra möjligheter för differentiering nämndes i utlåtandet.

4.1.2 *Gilla*

Läroboksserien *Gilla* används i gymnasiet och såsom *Trampolin* är den också avsedd för medellång lärokurs i det andra inhemska språket svenska. Serien baserar sig på Grunderna för gymnasiets läroplan (2019) och kurserna som har försatts där. I denna studie har jag tagit med böckerna 1–2, 3, 4 och 5, alltså alla obligatoriska kurser. *Gilla 1–2* och *Gilla 3* är skrivna av Aalto, Forsblom, Juuti, Leino och Siitarinen med Hyvärinen-Andersson senare med i *Gilla 4* och *Gilla 5*. Den första delen kom ut i 2021 och utöver de i studien inkluderade böckerna publicerades delarna 6 och 7 år 2023.

Enligt GLP (2021) heter modulen RUB11 Studiefärdighet och språklig medvetenhet och modulen RUB12 Svenskan i min vardag. *Gilla 1–2* innehåller många teman som har med själv och vardagen att göra, till exempel mat, kläder, kroppen, familj och fritid. Modulen RUB13 heter Kultur och medier, och i *Gilla 3* bekantar man sig med speciellt finlandssvensk och svensk kultur och media samt behandlar teman såsom skola och sport. Modulen RUB14

kallas Vår miljö. I den motsvarade boken, *Gilla 4*, bekantar man sig mer med kulturer och länder utanför Norden samt teman som religioner och livssyn, natur och vildliv, trafik, miljö och jämlikhet. Modulen RUB15 är Studie- och arbetsliv, och i *Gilla 5* behandlas det mest just dessa teman.

Alla *Gilla*-böckerna har fem temahelheter, delar, inom boken, förutom *Gilla 1–2* vilken har en liten annorlunda struktur. Varje del innehåller två kapiteltexter med övningar samt vanligtvis en temahelhet med en temaordlista och övningar om temat. Efter textdelarna följer grammatikdelen där det behandlas flera olika grammatiska fenomen. Alla övningarna i böckerna samt några kapiteltexter, ordlistor och även grammatik har indelats i tre nivåer som markeras med hjärtan – ett hjärta för grundnivån, två hjärtan för fördjupande nivån och tre hjärtan för mästarnivån. Hjärtan fungerar som guide till både läraren och inläraren om differentiering i boken.

I Tabell 1 nedan presenterar jag översikten över antalet övningar som jag har analyserat enligt läroboksserie och enligt lärobok.

Tabell 1 Antalet uppåt differentierade övningar i *Trampolin* och *Gilla*

läroboksserie	Grundskola: <i>Trampolin</i> <i>Trampolin</i> <i>Min bok</i> (MB)			Gymnasium: <i>Gilla</i>			
	1–2 1–2 MB	3 3 MB	4 4 MB	1–2	3	4	5
Antalet sidor	232 232	180 180	185 185	353	248	207	223
Antalet övningar	318 318	189 189	190 190	452	300	201	220
Antalet grammatik-övningar	50 50	31 31	29 29	127	106	50	66
Antalet uppåt differentierade övningar (Volt & mästarnivå)	12 12	12 10	14 8	47	61	20	18

Jag intresserar mig för de övningar som på den nedersta raden i Tabell 1.

Det finns ett par fall där jag har räknat en övning som två separata för denna analys eftersom övningen är indelat i a- och b-del, och de två delarna är olika typer av övningar. Detta alltså påverkar mängden uppåt differentierade övningar. Annars har jag inte räknat a- eller b-del som separata övningar.

Jag har analyserat tre böcker från grundskolenivån och fyra böcker från gymnasienivån. Det finns alltså mer analyserad material i gymnasiet, men mängden (uppåt differentierande) övningar är redan utan den extra boken tydligt större i gymnasiet.

4.2 Metod

I detta avsnitt redogör jag för min analysmetod som är kvalitativ innehållsanalys. Härnäst presenterar jag principerna för innehållsanalys i allmänhet. Till sist redovisar jag analysprinciperna i denna studie.

4.2.1 Innehållsanalys

Undersökningsmetoden i denna studie är kvalitativ innehållsanalys. Materialen som analyseras i denna studie är skriftliga, och då är det frågan om kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Tuomi & Sarajärvi 2009). Kvalitativ innehållsanalys innehåller enligt Mayring (2000) kontrollerad, empirisk och metodisk analys av texter i en kommunikativ kontext. Enligt Mayring (2000) ska materialen analyseras steg för steg enligt innehållsansalysens regler, och sedan skapa analytiska enheter. Vidare påpekar Mayring (2000) att kategoriseringen är en hörnsten av kvalitativ innehållsanalys. Kategorierna skapas noggrant utifrån undersökningsmaterialet och utformas med tanke på forskningsfrågorna (Mayring 2000; Kohlbacker 2006). Därför påstår Kohlbacker (2006) att fördelar med denna metod är den gradvisa analyseringsmetoden av forskningsmaterialet för att resultaten ska vara högst kontrollerad. Tuomi och Sarajärvi (2009) påpekar dock att metoden har också kritiserats för att forskarens egna förhandsuppfattningar kan påverka undersökningsprocessen. Kategoriseringen i denna studie gjordes utav det excerperade materialets behov, och på det viset påverkade inga förhandsuppfattningar kategoriseringen.

Kohlbacker (2006) presenterar tre separata analysfaser inom kvalitativ innehållsanalys: kondensering (summary), abstrahering (explication) och strukturering (structuring). Dessa faser kan användas antingen självständigt eller kombinerat. Med kondensering menas att undersökningsmaterialet reduceras till det nödvändigaste innehållet som fortfarande uttrycker det samma som det ursprungliga materialet. Reduceringen görs genom att generalisera, omskriva, reducera eller abstrahera. Som analysprocedur är abstrahering en process där man anmärker, förklarar och illustrerar undersökningsmaterialet. Proceduren inleds med att ge lexikalisk-grammatiska definitioner, och vad som följer är definiering av själva materialet.

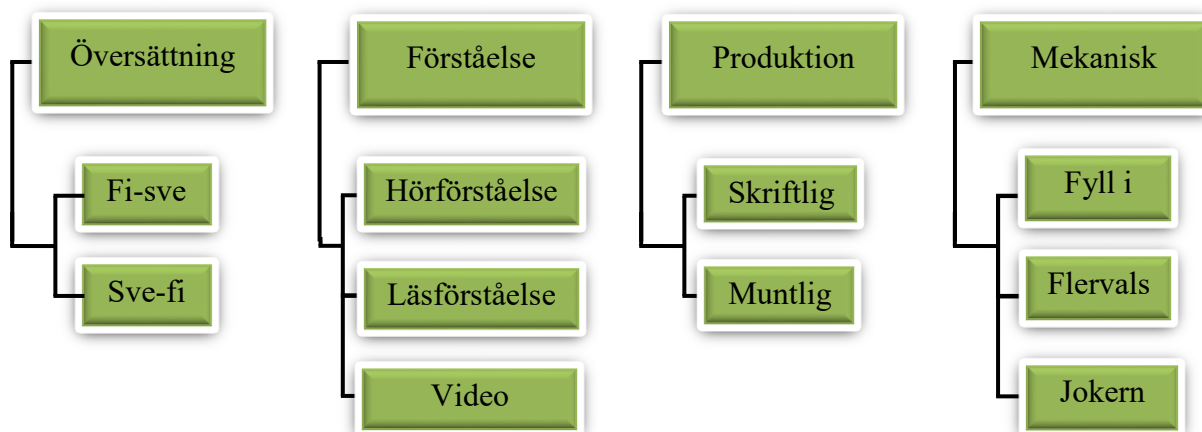
Som följande görs både en begränsad och en omfattande analys. Avslutningsvis ges referens till hela kontexten.

Under struktureringsfasen filtreras av undersökningsmaterialet enligt form, dimension och innehåll. Det första steget är att bestämma vad ska analyseras. Sedan dimensioneras undersökningsmaterialet enligt en teoretisk bakgrund, och sist kategoriseras materialet. Detta innehåller också att man utformar definitioner samt markerar och ger avsevärda exempel. Sedan följer en andra genomgång av undersökningsmaterialet för att bearbeta de tidigare stegen och möjligtvis utarbeta kategorierna. Till slut behandlas resultaten.

4.2.2 Analysprinciperna i denna studie

Härnäst redogör jag för mitt tillvägagångssätt för analysen i denna undersökning. Analysen påbörjades med att gå genom alla de sju läroböckerna (se Tabell 1) för att få en helhetsbild om böckernas struktur. Då gick jag noggrant igenom böckerna i tur och ordning, sida för sida, för att hitta alla uppåt differentierande uppgifterna i dem. Först gick jag igenom *Trampolin*-serien och excerperade varje uppåt differentierade övning, d.v.s. övningarna markerade med Volt-symbolen. Sen gick jag genom *Gilla*-böckerna på samma sätt och excerperade varje belägg som är markerad med tre hjärtan, d.v.s. alla mästarnivåbelägg. Jag utgår alltså från vad som har markerats som uppåt differentierande i läromaterialet. Alla Volt-markerade övningar och alla tre hjärtans markeringar har jag insamlat i en Excel-fil. Det är därifrån jag har hämtat kategoriseringen för analysen i denna studie.

Jag har indelat alla uppåt differentierande övningar i fyra huvudkategorier som jag har skapat utgående från materialet: översättningsuppgifter, förståelseuppgifter, produktionsuppgifter och mekaniska uppgifter. Vidare har jag delat dem i två eller tre underkategorier. I Figur 1 illustreras min kategorisering av uppåt differentierande övningar i läroböckerna.



Figur 1 Kategoriseringen av uppåt differentierade övningar i de analyserade läroböckerna

Den första gruppen till vänster i Figur 1 är översättningsuppgifterna som kan vara från finska till svenska eller tvärtom, och den vanligare kategorin är från finska till svenska.

Förståelseuppgifter har jag indelat i hörförståelse, läsförståelse och videouppgifter. Video är separat från hörförståelseuppgifter för att det i hörförståelseuppgifter är ljudfilen det enda materialet, medan det i video finns också bild, rörelse och uttryck som ger stöd till vad som sägs. Produktionsuppgifter är indelade i två kategorier: skriftlig och muntlig produktion. Skriftlig produktion kan variera från kortare uppgifter (t.ex. ”Jatka aloitettuja lauseita täydentämällä, mitä teet aamuisin.”) till längre texter där man ska öva att skriva för studentexamen. Avslutningsvis har jag indelat mekaniska uppgifter i tre underkategorier: fyll i-övningar, övningar med flervalsalternativ eller kombinera-övningar och den tredje kategorin som innehåller allt som inte direkt passar in i de andra kategorierna.

I gränsfall, där det inte är helt tydligt vilken typ av övning är det fråga om, har jag fokuserat på vad som är den primära uppgiften i övningen och kategoriserat enligt den. Till exempel en övning där inläraren ska muntligt översätta meningar med paret är huvudvikten på översättningen och inte på fritt muntlig produktion.

I följande kapitel redovisar jag närmare kategorierna och svarar på forskningsfrågorna som jag ställer i avsnitt 1.1.

5 Analys

I detta kapitel presenterar jag mina resultat. Först redogör jag för vad som är markerade som uppåt differentierade i de sju analyserade läroböckerna. Detta betyder att jag ger en översikt över de uppåt differentierade övningarna i båda serierna i avsnitt 5.1 och sedan behandlar både Volt-övningarna i *Trampolin*-serien för grundskolan och mästarnivåövningarna i *Gilla*-serien för gymnasiet sida vid sida enligt övningstypkategorier. Till sist svarar jag på den tredje forskningsfrågan gällande övningar om grammatik respektive ordförråd i avsnitt 5.6.

Uppåt differentiering framkommer tydligaste just i markerade övningar som är avsedda för mer avancerade inlärare i båda serierna. I grundskolans *Trampolin*-serien som helhet finns det stort vikt på neråt differentiering men vad som är synligt markerat som uppåt differentierande är Volt-övningar, som är markerade med en viss symbol. Det vill säga att resten av innehållet i böckerna inte är tydligt markerade som differentierade vare sig uppåt eller neråt – texterna, temaordlistor och grammatikteori är samma för alla.

I motsats till *Trampolin*, har *Gilla*-serien för gymnasiet differentierad flera olika delar i böckerna, och använder markeringarna så att inläraren ser vad som är avsedd för vilken nivå i varje fall. Till exempel temaordlistor och grammatikteori kan vara markerade som differentierad innehåll, men huvudvikten i denna studie är just på övningarna, och de är de som avgör den tydliga majoriteten av uppåt differentierade markeringar.

5.1 Översikt över uppåt differentierade övningar i *Trampolin*- och *Gilla*-serien

Det finns sammanlagt 38 Volt-övningar i de tre första böckerna i *Trampolin*-serien. Det finns sammanlagt 147 mästarnivåövningar i de fyra *Gilla*-böckerna analyserade i denna studie. Såsom i *Trampolin*, här också finns det ett fall där jag har räknat en övning som två separata övningar på grund av a- och b-delars olikhet när det gäller övningstyp. I *Gillas* fall denna övning är dock faktiskt sådan att inläraren ska välja om hen vill göra a- eller b-möjligheten, som visas i bilden nedan.

♥♥♥ 24. Fyll i eller översätt. Valitse tehtävä A tai B.



A) Täydennä vihjeen mukaan. Voit tarkistaa tehtävän myös kuuntelemalla.

- Titta på 1. _____
(*tämä vanha valokuva*)!
- Är du 2. _____
(*tuu pieni poika*)? Han ser så skrämmd ut.
- Ja, det är jag... men det är julafton och 3. _____
_____ (*itse vanha joulupukki*) har kommit på
besök. Jag grät 4. _____ (*koko ilta*).
- Ha ha! Menar du 5. _____
(*tuu laiha mies*) som inte ens har röda kläder?
- Skratta inte! Ser du 6. _____
(*nuu paketit*) under julgranen? Jag fick 7. _____
_____ (*molemmat suuret paketit*) och blev så lycklig.
- 8. _____ (*Se jouluu*) glömmmer jag aldrig!

B) Käännä dialogi ruotsiksi. Voit tarkistaa tehtävän myös kuuntelemalla.

- Katso tätä vanhaa valokuvaa!
- Oletko sinä tuu pieni poika? Hän näyttää pelästyneeltä.
- Kyllä, se olen minä... mutta on jouluaatto ja itse vanha joulupukki on tullut käymään. Minä itkin koko illan.
- Hahhah! Tarkoitatko tuota laihaa miestä, jolla ei ole edes punaisia vaatteita?
- Älä naura! Näetkö sinä nuu paketit joulukuusen alla? Minä sain molemmat suuret paketit ja tuliu niin onnelliseksi. Sitä joulua en unohda koskaan!

Bild 1 Gilla 3 sida 195 övning 24

Där är det alltså inte meningen att inläraren ska göra båda, utan välja vilken typ av övning (fyll i eller översätt) hen vill göra om samma text i övning 24.

Antalet uppåt differentierande övningar i *Trampolins Min bok*-böckerna är färre. Det finns åtta fall där en *Min bok* inte innehåller en motsvarande övning till den i den motsvarande boken. Huvudsakligen är övningarna verkställda så att samma övning finns både i den primära boken och i *Min bok*, men i *Min bok*-böckerna är övningarna lättare på något vis, till

exempel genom att ge mer exempel eller stödord. Sådana övningar i *Min bok* är också fortfarande markerade som Volt-övningar, d.v.s. de är uppåt differentierande inom den redan neråt differentierade läroboken.

Det finns sju fall där övningarna är dock helt identiska i båda versioner, vilket var överraskande.



SÖK.

Etsi sanasokkelosta 12 kouluun liittyvää sanaa.

S	K	O	L	M	A	T	K	A	T
V	B	E	S	A	L	E	L	E	V
E	R	A	S	T	M	O	H	P	E
N	R	T	L	E	K	T	I	O	N
S	U	L	A	M	S	M	S	I	G
K	L	Ä	R	A	R	E	T	K	E
A	C	X	U	T	P	R	O	V	L
U	Å	A	L	I	E	A	R	S	S
D	V	R	Ä	K	T	Ö	I	P	K
K	L	A	S	S	R	N	A	E	A

- englannin kieli
- historia
- koe
- kouluruoka
- luokka
- läksy
- matematiikka
- opettaja
- oppilas
- oppitunti
- ruotsin kieli
- välitunti

Bild 2 *Trampolin 1–2* sida 159 övning 20

Till exempel övningen visas i Bild 2 ser helt identisk ut i både *Trampolin 1–2* och *Trampolin 1–2 Min bok*. Övningen är uppåt differentierande eftersom det kombineras ord från både temaordlistan och kapitellexikon, vilket betyder att inläraren måste kunna hitta rätta ord från olika ställen i läroboken. I sådana fall där övningarna är identiska i de två motsvarande böckerna är vanligaste i *Trampolin 1–2* respektive *Trampolin 1–2 Min bok*, medan *Min bok 4* har inga identiska övningar jämfört med *Trampolin 4*. Likaså i *Min bok 4* finns det mest fall (sex av de åtta sammanlagt fall) där en motsvarande övning har utelämnats helt i den neråt differentierade boken. Det verkar så att i sådana fall där i den första boken en övning har överförs som identisk till *Min bok*, senare har det valts att utelämna övningen helt i stället. Troligen har läroboksförfattarna valt att ändra sättet hur de förverkligar Volt-övningar i *Min bok* i relation till den vanliga boken. Som resultat har *Min bok 4* alltså tydligt färre Volt-övningar jämfört med de två tidigare böckerna. Å andra sidan finns det också fall där *Min*

bok-övningen är en annan övningstyp än i den vanliga boken på grund av hur den har underlättats. Till exempel i *Min bok 3* har en översättningsuppgift blivit en mekanisk fyll i-övning.

De mesta Volt-övningar finns i *Trampolin 4* (14 övningar), men antalet är bara två mera än i de andra två *Trampolin*-böckerna, så mängden är ganska jämnt fördelat böckerna emellan. *Gilla 3* har mest mästarnivåbelägg per bok, men där finns det tio övningar om temat nordiska länder – små temasidor med identiska övningar om varje land. Det ökar antalet mästarnivåövningar i boken. Det finns 47 mästarnivåövningar i *Gilla 1–2*, 61 i *Gilla 3*, 20 i *Gilla 4* och 18 i *Gilla 5*. Mängden alltså går ner i de senare böckerna. Alla huvudkategorierna av övningstyper finns inkluderad i alla *Gilla*-böckerna, d.v.s. varje bok har åtminstone en översättningsuppgift, en förståelseuppgift, en produktionsuppgift och en mekanisk uppgift. I *Trampolin*-seriens fall finns det övningar i tre huvudkategorier per varje bok, men inte alla fyra inom en och samma bok.

Härnäst ska jag gå igenom analysen enligt studiens fyra huvudkategorier av övningstyper enligt det som Figur 1 visar.

5.2 Översättningsuppgifter

Som jag redan redovisade i kapitel avsnitt 4.2.2, indelade jag översättningsuppgifterna i två underkategorier: översättning från finska till svenska och tvärtom. I varje analyserad *Trampolin*-bok är uppåt differentierade Volt-övningar endast den första typen av översättningsuppgifter. Detta beror troligen på att det vanligtvis är svårare att översätta från modersmålet till målspråket än tvärtom. Det finns självklart övningar med översättning från svenska till finska i *Trampolin*-böckerna, men de inte är Volt-övningar utan ”vanliga” övningar, alltså övningar som inte är markerade som uppåt differentierade. I *Gilla*-serien är översättning från finska till svenska likaså tydligt vanligare än översättning tvärtom, men till skillnad från *Trampolin*-böckerna finns det fyra mästarnivåövningar där inläraren ska översätta från svenska till finska.

Av de 37 sammanlagt översättningsuppgifterna i *Gilla*-böckerna förekommer tolv i *Gilla 1–2*, sexton i *Gilla 3*, sju i *Gilla 4* och två i *Gilla 5*. Mängden översättningsuppgifter är alltså inte alls jämnt delat mellan böckerna. Det är dock värd att påpeka att till exempel *Gilla 5* har mycket färre övningar över huvud taget jämfört med *Gilla 1–2* på grund av de kombinerade modulerna i den första boken. Av de 38 excerperade Volt-övningar i *Trampolin*-böckerna är

tio översättningsuppgifter från finska till svenska, alltså nästan en fjärdedel. Tre av de tio översättningsuppgifterna finns i den första boken, tre i den andra boken och fyra då i den tredje boken, så mängden är ganska jämnt fördelat mellan böckerna.

En vanlig översättningsuppgift i läroböckerna för grundskolan innehåller ungefär fem meningar som inläraren ska översätta från finska till svenska. Meningarna består oftast av endast huvudsatser och poängen är att öva textkapitlens ord och fraser genom upprepning. Ett exempel på vad skulle kunna kallas som en ”traditionell” översättningsuppgift finns i den första *Gilla* boken, som visas i Bild 3.

♥♥♥ 7. **Översätt.** Käännä lauseet ruotsiksi.

1. Voit ostaa lipun automaatista tai kioskista. Voit myös ladata sovelluksen.
2. Voisitteko kertoa miten lipun voi hankkia?
3. Tottakai! Se on todella helppoa nykyään.
4. Voit ostaa lipun puhelimellasi.
5. Onpa hienoa! Mutta pitääkö sitten olla jokin sovellus?

Bild 3 *Gilla 1–2* sida 136 övning 7

I övningen i Bild 3 översätter man från finska till svenska, vilket generellt är mer krävande än tvärtom. Det kan man märka också i antalet av översättningsmeningar i en uppgift. Man kan ibland se även tio översättningsmeningar i en uppgift där inläraren översätter från svenska till finska, medan tvärtom finns det ofta inte mer än fem meningar.

Ett exempel på en mer otraditionell översättningsuppgift finns i *Gilla 1–2* där inläraren ska muntligt översätta till finska ett recept från en svenskspråkig matblogg. Övningen räknas inte som muntlig produktion, eftersom meningen är att *översätta* receptet, inte till exempel referera med egna ord. Det kan nog konstateras att det inte är fråga om vanliga översättningsmeningar i läroboken, och på det viset är övningen någonting som bra passar som en uppåt differentierande uppgift. Också följande övning i Bild 4 i *Trampolin 3* är i viss mån otraditionell.

20

SKRIV.

Valitse Olle tai Ulla ja kirjoita tarina ruotsiksi.

**Olle**

Ollella on iso ja viihtyisä huone, mutta Olle on melko laiska.

Siksi Ollella on koulutarvikkeita lattialla ja tuolin alla.

Nyt Olle haluaa myydä tavaroita kirppiksellä.

**Ulla**

Ullalla on neutraali tyyli.

Hän pitää siististä huoneesta.

Ulla haluaa ostaa uuden ja hienon sohvan.

Hän haluaa myös ostaa pehmeitä tyynyjä.

Tyynyt tekevät sohvasta mukavan.

Bild 4 *Trampolin 3* sida 62 övning 20

I övningen som Bild 4 visar är det inte fråga om fri skriftlig produktion även om det används ordet berättelse (*tarina*) i instruktionen. I stället översätter eleven de givna meningarna för att kunna skriva berättelsen. Det är alltså mer layouten som är otraditionell.

5.3 Förståelseuppgifter

Kategorin förståelseuppgifter har jag indelat i tre underkategorier, som visas i Figuren 1 i kapitel 4.2.2. De tre kategorierna är hörförståelse, läsförståelse och videouppgifter.

Videouppgifter kategoriseras som en separat underkategori i denna undersökning eftersom i videouppgifter tolkar inläraren också andra visuella signaler och inte bara läser undertexter eller lyssnar på språket. Det vill säga att videouppgifter kan även kombinera läs- och hörförståelse eller innehålla bara en av dem förutom annan visuell information. I grundskolans material finns det inga videouppgifter bland Volt-övningar.

Det finns bara en förståelseuppgift bland alla Volt-övningar i alla tre *Trampolin*-böckerna och den handlar om läsförståelse. Det finns alltså inga hörförståelseuppgifter som är uppåt differentierande övning i de tre första böckerna i *Trampolin*-serien. Detta kan bero på att hörförståelseuppgifter ofta är något som läraren gör tillsammans med hela klassen och på det viset skulle de inte fungera så bra i praktiken om elever som kräver mer utmaning är i minoritet i klassen. Sammanlagt i alla de analyserade gymnasieböckerna finns det 24 uppåt differentierade förståelseuppgifter; sex i *Gilla 1–2*, femton i *Gilla 3*, bara en i *Gilla 4*, och två i *Gilla 5*. Mängden är alltså väldigt ojämn mellan de fyra böckerna. I förståelseuppgifternas fall igen är den stora mängden av övningar i *Gilla 3* delvis på grund av de temaövningar som har med nordiska länder att göra, där samma övningstyper repeteras. Över huvud taget är förståelseuppgifter inte så populära som uppåt differentierade övningar i *Gilla* heller.

Volt-övningen som jag har klassificerat som läsförståelse är övning 35 på sida 95 i *Trampolin 1–2*, och den är identisk också i *Min bok 1–2*. Uppgiftens instruktion lyder: ”SÖK PÅ NÄTET OCH SKRIV. Mistä urheilulajeista kerrotaan HBL:n sivuilla?” Motiveringen för varför jag har kategoriserat övningen som läsförståelse är att den primära kunskapen som inläraren behövs för att klara uppgiften är att kunna läsa och förstå autentisk svensk text.

Många av gymnasiets *Gilla*-seriens förståelseuppgifter är inte bara ”traditionella” läs- eller hörförståelseuppgifter där det finns helt enkelt en text och några innehållsfrågor, utan många av dem är ganska tillämplande, även om den s.k. traditionella typen är ändå vanlig speciellt i början av serien. Det finns också ett par övningar där inläraren (eller läraren) kan välja mellan läs- och hörförståelse, beroende på vad man vill öva. Såsom läsförståelseuppgiften i *Trampolin 1–2*, finns det några informationssökninguppgifter också i *Gilla*-serien, till exempel bland temauppgifter som gäller de nämnda nordiska länderna. I gymnasieläroböckerna kan man se även flervalsuppgifter i samband med hörförståelse, vilket är en typisk övningstyp i studentskrivningarna. Jag har klassificerat sådana uppgifter som hörförståelse, även om de är flervalsuppgifter, eftersom hörförståelse är den primära kunskapen som man övar i uppgiften.

Videouppgifterna kan ofta vara sådana att inläraren svarar på öppna frågor om videons innehåll (till exempel övning 9B på sida 81 i *Gilla 5*) på finska eller på svenska, vilket är också vanligt i studentskrivningarna nuförtiden. Ett exempel på en ovanligare videouppgift ges i Bild 5.

♥♥♥ 13. **Titta, skapa och berätta.** Katso Sannista kertova video ja tee parisi kanssa miellekartta videon sisällöstä. Kertokaa sitten sen avulla sisältö omin sanoin ruotsiksi.

Bild 5 *Gilla 3* sida 154 övning 13

Även om det kombineras olika kunskaper i övningen som visas i Bild 5, även muntliga, är det i grunden fråga om förståelse – för att kunna göra tankekartan måste inläraren förstå videons innehåll.

5.4 Produktionsuppgifter

Som jag redovisar i figuren 1 i kapitel 4.2.2. har jag indelat produktionsuppgifter i två underkategorier: skriftlig och muntlig produktion. Skriftlig produktion betyder vanligtvis övningar där inläraren ska skriva en kort text om ett givet tema, till exempel om ens egen hobby. I muntliga övningar är det oftast fråga om att diskutera parvis med hjälp av diskussionsfrågor.

Det finns elva produktionsuppgifter i det excerperade materialet för grundskolan, alltså igen ungefär en fjärdedel av den totala mängden Volt-övningar, men det finns inga produktionsuppgifter i *Trampolin 1–2*. Mellan *Trampolin 3* och *Trampolin 4* är mängden dock så jämnt som möjligt fördelat igen, som det var också med översättningsuppgifterna i *Trampolin*-serien. Övningstyper är samma i de motsvarande *Min bok*-övningarna, d.v.s. att svårighetslindringen har genomförts så att övningen själv inte har ändrats mycket. Det finns sammanlagt 51 produktionsuppgifter i hela det analyserade gymnasimaterialet, vilket avgör ungefär en tredjedel av alla excerperade mästarnivåövningarna, och är då tydligt den största kategorin av uppåt differentierade övningar i *Gilla*-serien. Här igen påverkar dock *Gilla 3s* nordiska länderna -uppgifter mängden. Mängden produktionsuppgifter är rätt jämt indelad mellan de olika böckerna när man tar till hänsyn *Gilla 3s* särfall samt faktumet att *Gilla 1–2* innehåller mer än bara en kurs innehåll. *Gilla 3* och *4* båda har nio uppåt differentierade produktionsuppgifter.

Av de 51 uppåt differentierade produktionsuppgifter i *Gilla*-serien är 27, alltså majoriteten, skriftliga produktionsuppgifter, 15 muntliga produktionsuppgifter och nio gränsfall som kan vara varken eller. Det vill säga att det finns nio övningar vars instruktioner till inläraren inte

specificerar om hen ska använda skriftlig eller muntlig produktion, eller kanske båda. Då är det troligen meningen att läraren ger mer precisa instruktioner eller kanske låter inlärarna bestämma själv hur de vill avgöra uppgiften. Oftast har gränsfalluppgifter instruktionen "Berätta", i vilket fall kan man själv bestämma om det är fråga om att skriva eller prata, dock ordet berätta kanske syftar mera på muntlig produktion. Det finns också en övning där möjligheten att välja mellan skriftlig eller muntlig produktion nämns redan i instruktionen: "Sök och skriv. Etsi 10 uutta liikkuvaa määrettä ja muodosta lauseita joko suullisesti tai kirjallisesti." Det bör noteras att sex av de nio så kallade gränsfalluppgifter hör till de nämnda uppgifterna om nordiska länder (*Gilla 3*). För det mesta är muntliga produktionsuppgifter sådana som görs parvis eller i smågrupper, men det finns ett par sådana som man kan avgöra självständigt. Till exempel videouppgiften i *Gilla 1–2* (s. 169): "Filma. Tee video, jossa kerrot tyylistäsi ja vaatevalinnoistasi juuri tänään."

Det är möjligt att den första *Trampolin*-boken inte innehåller produktionsuppgifter som Volt-övningar för att inlärarna nyligen har börjat med sina studier i svenska och självständig produktion anses vanligtvis som mer avancerad kunskap. För nybörjare är likaså hela samtal ganska utmanande och i *Trampolin*-serien är muntliga Volt-övningar mera uppvärmande uppgifter om kapitlens lexikon. Alla muntliga produktionsuppgifterna bland Volt-övningar är likadana i de tre *Trampolin*-böckerna; strukturen och idén är samma men ord som används i övningen varierar (se Bild 6).

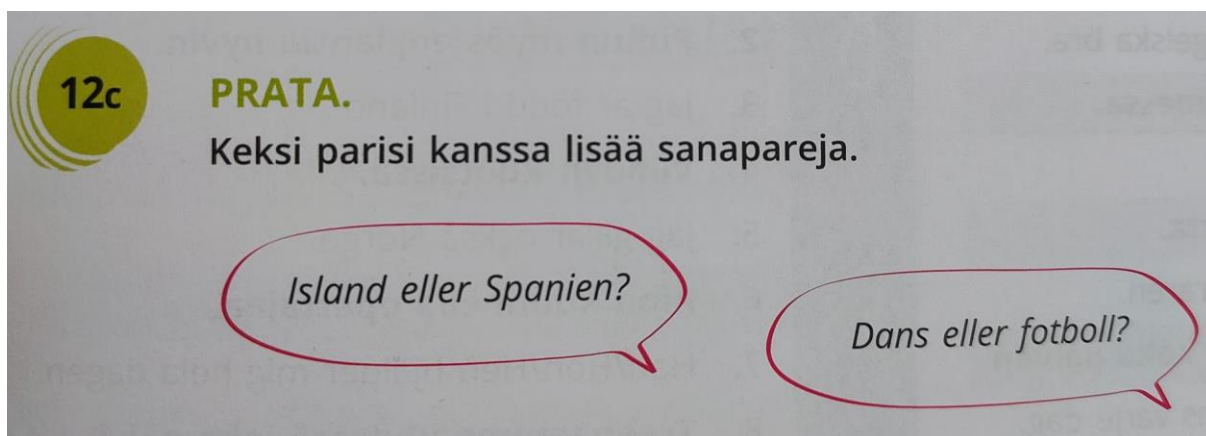


Bild 6 *Trampolin 4* sida 29 övning 12c

I sådana här uppgifter som Bild 6 visar ska eleven komma upp med ordpar eller motsatser, och så vidare. Det handlar alltså om att fördjupa kunskapen om textens lexikon hellre än producera hela meningar självständigt. Dessa PRATA-övningar finns i början av varje

textkapitels övningar, och på grund av detta är muntliga produktionsuppgifter mycket vanligare än skriftliga produktionsuppgifter i det excerperade materialet för grundskolan.

Det finns tre skriftliga produktionsuppgifter i hela det analyserade materialet från *Trampolin*-serien. Två av dem finns i boken *Trampolin 4*. En är RITA OCH SKRIV -övning på sida 81 där inläraren ska rita bilder om sin hemort och skriva bildtexterna själv. Där är det fråga om fritt skriftlig produktion för att vad inläraren skriver beror på vad hen först ritar. I boken *Trampolin 3* finns det också en övning där man ska skriva bildtexter på några bilder, men i det fallet är bilderna färdiga i boken. Den andra skriftliga produktionsuppgiften i *Trampolin 4* är en SKRIV-övning där inläraren ska öva huvudsatsens ordföljd genom att fortsätta meningar där början har givits av boken. Det finns också en hel del andra SKRIV-övningar, men för det mesta har jag klassificerat dem som fyll i -övningar, eftersom inläraren inte producerar text fritt utan översätter med hjälp av stödord och tips.

De 27 uppåt differentierade uppgifter i *Gilla*-serien där instruktionen tydligt syftar på just skriftlig produktion är oftast extra skrivuppgifter som fungerar som utövning för studentskrivningar. Det vill säga att skrivuppgifterna ofta har som instruktion att skriva till exempel 100–130 ord, vilket är mängden ord som krävs för den kortare skrivuppgiften i studentskrivningarna i medellång lärokurs i svenska. Därutöver finns det också några ”vanliga” uppgifter med skriftlig produktion, alltså övningstyper som kunde finnas redan i grundskolans läromedel. Till exempel övning 7B på sida 65 i *Gilla 1–2*: ”Skriv. Keksi vähintään kolme omaa lausetta, joissa käytät edellisen kohdan sanoja.” Det krävs alltså egen skriftlig produktion av inläraren även om några ord är redan givna i tidigare övningen.

5.5 Mekaniska uppgifter

Den vanligaste typen av Volt-övningar är mekanisk uppgift. Det finns 15 mekaniska Volt-övningar i *Trampolin*-böckerna, men i tillägg har *Min bok*-böckerna två mera, alltså sammanlagt 17 mekaniska uppgifter i de neråt differentierade böckerna. De två extraövningar, som var av annan typ (översättningsuppgift) ursprungligen, är fyll i-uppgifter som *Min bok*-versioner. Mellan *Trampolin 3* och *Trampolin 4* är mängden mekaniska uppgifter ganska jämnt delat, medan i *Trampolin 1–2* är nästan alla Volt-övningar just mekaniska uppgifter, så mestadels påverkar det antalet mekaniska uppgifter i det hela excerperade materialet för grundskolan. I gymnasiets *Gilla*-serien finns det sammanlagt 34 mekaniska uppgifter.

Indelningen av uppgifterna mellan de fyra undersökta läroböckerna är väldigt ojämnt med 14 och 12 uppgifter i de två första böckerna respektive tre och fem i de senare böckerna.

Som redovisas i kapitel 4.2.2. har jag indelat mekaniska uppgifter i tre underkategorier: fyll i -uppgifter, flervalsuppgifter och kategorin jokern. Fyll i -uppgifter är den vanligaste av dessa tre underkategorier i grundskolans *Trampolin*-serien – tio av Volt-övningar hör till underkategorin fyll i. Samma gäller för gymnasiet *Gilla*-serien där det finns 23 uppåt differentierade fyll i-uppgifter. En väldig vanlig typ av fyll i-uppgifter är traditionella luckaövningar, där inläraren fyller i enstaka ord eller fraser, och för det mesta är också uppåt differentierade fyll i-uppgifter sådana som visas i Bild 7.

29 **FYLL I.**
Täydennä omistuspronomini ruotsiksi. Päättele virkkeiden avulla, onko sana en- vai ett-sukuinen ja yksikkö vai monikko.

1) _____ hem är stort och fint. Jag har ett eget rum. Jag gillar 2) _____ bord.
Minun *minun*

Bordet är vitt. Jag gillar också 3) _____ två lampor. Lamporna är svarta.
minun

Jag har en lillasyster. 4) _____ namn är Lilja. 5) _____ föräldrar heter Vivian
Hänen *Meidän*

och John. 6) _____ sovrum ligger nära 7) _____ kök. Köket har två fönster
Heidän *meidän*

mot 8) _____ trädgård. Pappa älskar trädgården. 9) _____ favorit i
meidän *Hänen*

trädgården är 10) _____ växthus. Växthuset är fint och nytt.
meidän

Bild 7 *Trampolin 3* sida 41 övning 29

I uppgiften som visas i Bild 7 fyller eleven i luckorna med hjälp av tips och kontext. Meningarna som fylls i kan vara helt separata eller en del av ett längre avsnitt av text, såsom i bild 7. Förutom traditionella luckaövningar räknar jag också till exempel korsord som fyll i -uppgifter eftersom inläraren får någon slags tips och sen fyller i ordet i en viss plats. Principen är alltså ungefär densamma, även om man vanligtvis inte har något sammanhang till ordet i korsord. Undantag finns också och tipsen kan vara en hel mening där inläraren ska fylla i ordet i korsordet och då finns kontexten för ordet med (till exempel i övning 8 på sida 84 i *Gilla 1–2*). Annars är de flesta korsordövningarna i det excerperade gymnasimaterialet

sådana där inlärarna ska jobba parvis. De får tipsen muntligt från paret och de kan välja om de gör det på finska eller svenska (Bild 8).

6. **Jobba parvis.** Täydentäkää ristikot pareittain.

A) Kerro vihjeet parillesi suomeksi ♥♥♥ tai selitä sana ruotsiksi ♥♥♥. Parisi täydentää ristikon sivulla 222.

1. sabbatsår
2. studentskrivningar
3. skolgång
4. inträdesprov
5. gratulationstal
6. studieavsnitt
7. blicka
8. utbildning

B) Parisi kertoo sinulle vihjesanat sivulta 222 suomeksi ♥♥♥ tai selittää sanat ruotsiksi ♥♥♥. Täydennä oheinen ristikko.

Bild 8 Gilla 5 sida 17 övning 6

Det är värd att notera att övningen i Bild 8 är markerad som en mästarnivåövning endast i det fallet att man ”spelar alias” på svenska. I *Trampolin 3* finns en fyll i-uppgift (se Bild 9 nedan) som var lite svårare att kategoriseras.

34d **SKRIV.**
Kerro, miten teit kookospalloja. Muista käyttää imperfektiä.

1. Jag blandade _____
2. _____
3. _____
4. _____

Bild 9 *Trampolin 3* sida 127 övning 34d

Som Bild 9 illustrerar behöver inläraren i praktiken endast fylla i preteritumformen av verben och lägga till subjektet jag, eftersom svenskspråkiga instruktioner till hur man tillagar kokosbollarna ges i övning 34a på föregående sidan (s. 126 i boken). Det är alltså inte fråga om egen produktion, och därför har jag kategoriserat den som en fyll i-uppgift.

I underkategorin flervalsuppgifter tillhör inte bara ”traditionella” flervalsuppgifter utan också kombinationsövningar där inläraren vanligtvis kombinerar finska ord med svenska översättningar eller tvärtom. Det finns dock andra typer och olika realiseringar, men i grunden är det fråga om samma typ av mekanisk uppgift såsom i flervalsuppgifter och därför hör de till samma underkategori i den här studien. I en annan vanlig typ av kombinationsuppgift, som i *Trampolin*-serien kallas för PARA IHOP-övningar, ska eleven kombinera svenska ord med svenskspråkiga definitioner, vilket gör övningen mer krävande. På det viset fungerar uppgiften bra som en uppåt differentierande uppgift. Det finns två flervalsuppgifter i hela det excerperade materialet för grundskolan; en i den första boken och en i den andra, alltså inga i läroboken *Trampolin 4*.

I gymnasiets material är åtta av de 34 mekaniska uppgifterna flervalsuppgifter. Fem av dem finns i den första boken och de andra tre i *Gilla 3*. De två senare läroböckerna har alltså inga flervalsuppgifter markerade som uppåt differentierade övningar. Det måste påpekas att i gymnasiets material är faktiskt inga av de åtta övningarna i denna kategori traditionella flervalsuppgifter, men jag har kategoriserat kombinationsuppgifter i denna underkategori för att inläraren ändå måste välja det rätta alternativet av andra möjliga svar. Underkategorin flervalsuppgifter innehåller alltså några kombinera-övningar, som är väldigt likadana till *Trampolin*-seriens PARA IHOP-övningar (till exempel övning 6 på sida 314 i *Gilla 1–2*: ”Kombinera. Yhdistä liikkuva määre ja sen suomennos.”). Men jag har också kategoriserat till

flervalsuppgifter sådana uppgifter som har samma funktion även om inlärarna i praktiken gör övningen på olika sätt (se exempel i Bild 10).

♥♥♥ C) Laatikoiden sanat ovat Gustavin blogista. Jokaisessa ryhmässä on yksi sana, joka ei kuulu joukkoon. Ympyröi tällainen sana ja perustele valintasi. Lopuksi käänä sanat suomeksi.

en blogg samla ett knep en uppoffring	läsa nå vegan visa	växtbaserad död blir bra	passa bli enkelt uppmärksamma	ett knep mig de jag
--	-----------------------------	-----------------------------------	--	------------------------------

Bild 10 *Gilla 1–2* sida 183 övning 14C

I uppgiften som Bild 10 visar ska inläraren också översätta orden men huvudvikten ligger ändå på att känna till orden och att kunna kategorisera dem. Övningen räknas som flervalsuppgift eftersom principen är precis samma som i flervalsuppgifter, bara layouten ser olik ut.

Den sista underkategorin av mekaniska uppgifter, jokern, innehåller övriga typer av övningar som inte kunde placeras i de andra kategorierna. Det finns sammanlagt sex jokern-uppgifter i excerperade grundskolans material. En väldigt vanlig typ av jokern-uppgift i *Trampolin*-serien är SÖK-övningar där inläraren ska hitta givna finska ord på svenska i en viss typ av korsord. Ett exempel på en sådan övning återges i Bild 2 i avsnitt 5.1 i denna studie.

Det finns fyra av dem bara i den första *Trampolin*-boken, vilket betyder att SÖK-övningar är den vanligaste typen i underkategorin jokern. Övningen är ganska mekanisk, för att eleven ska endast hitta de givna ord i korsordrutan, vilket betyder att egen produktion inte krävs.

Närmaste kommer kanske översättningsuppgifter, men när ord redan finns i rutan är det mer fråga om att känna igen ord hellre än komma ihåg dem själv. De två andra jokern-uppgifterna i de analyserade Volt-övningarna är SKRIV OCH RITA i boken *Trampolin 3* (se Bild 11 nedan) och RÄKNA i boken *Trampolin 4* (s. 69). Den senare är faktiskt matematik men bara på svenska.

23 **SKRIV OCH RITA.**
 Muistatko muita verbejä? Kirjoita kuvan alle verbin perusmuoto ja
 presens tai piirrä puuttuva kuva.




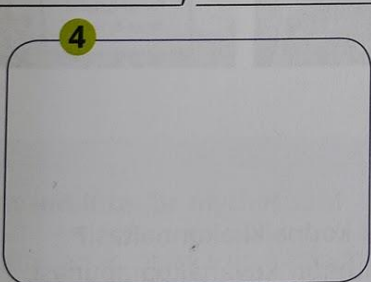
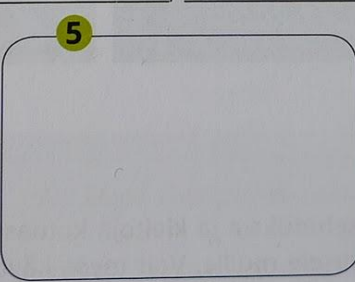
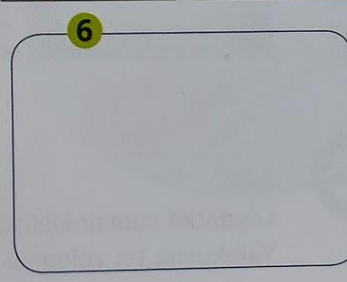
<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 
<p>4</p> 	<p>5</p> 	<p>6</p> 
simma, simmar	träna, tränar gymnastik	jogga, joggar

Bild 11 *Trampolin* 3 sida 119 övning 23

Övningen som visas i Bild 11 var mer utmanande att kategorisera, eftersom övningen nästan förändras mitt i allt – inläraren ska fylla i verbformer med hjälp av bilder och sedan rita själv hur ett givet verb kunde förverkligas. Att skriva ner verb på det viset känns som nästan mekanisk, men övningen är en blandning av många saker och därför finns den med i underkategorin jokern.

I *Gilla*-serien för gymnasiet finns det tre mästar-nivåövningar i kategorin jokern. Den första visas i Bild 12.

♥♥♥ 9. **Rätta felen.** Korjaa sivulausevirheet Sannin kirjoittamista virkkeistä.

1. Jag vill studera spanska när det är ett viktigt språk ute i världen.

2. Jag tog på mig en tjock jacka i morse för att jag skulle inte frysa.

3. Vet du att går den här bussen till centrum?

4. Rasmus säger att han kommer kanske lite senare än vanligt.

5. Ju oftare joggar du, desto bättre blir din kondition.

Bild 12 *Gilla 1–2* sida 339 övning 9

Jag påstår att uppgiften i Bild 12 tillhör den här kategorin eftersom det finns bara en fel per mening, och på det viset är uppgiften lite mekanisk, dock det krävs bra kunskaper i grammatik av inläraren. De andra två jokern-uppgifter finns på sida 61 i *Gilla 5*. I den första uppgiften ska inläraren samla in tio nyttiga (nya) ord från textens ordlista och i den andra ska hen söka motsvarande svenska fraser från texten till givna finska fraser. Uppgifterna är relativt mekaniska att avgöra men kan inte placeras i andra huvud- eller underkategorier. Sökuppgiften kan inte räknas som översättning eftersom fraser hittas direkt i texten och ska endast kopieras därifrån.

5.6 Grammatik vs ordförråd

Ibland hör man att språkundervisning kritiseras för att speciellt här i Finland lägger vi för stor vikt på grammatikinlärningen i språkundervisningen. Därför ville jag se hur det är i läroböcker i B1-svenska, och i denna studies fall, hur det är med uppåt differentiering. I några läroböcker, såsom i *Trampolin*-serien för grundskolan, kategoriseras inlärning av till exempel räkneord som ett grammatikämne medan i andra finns de som en temaordlista, alltså lexikon. I denna undersökning har jag kategoriserat räkneord som ordförråd eftersom i sig är det fråga om att kunna en lista ord utantill hellre än grammatiska regler. I gymnasiets material finns det emellertid inga uppåt differentierade övningar gällande räkneord, även om också *Gilla*-serien

har kategoriserat räkneord som grammatik. För det mesta handlar *Trampolin*-seriens Volt-övningar om lexikon, antingen textkapitlens lexikon eller temaordlistor. Sammanlagt finns det 109 övningar på mästartnivån som har med ordförråd att göra, alltså en tydlig majoritet, såsom i grundskolans material. Alla fyra *Gilla*-böcker innehåller ordförrådövningar i varje huvudkategori av övningstyper.

Det finns sju excerperade grammatikövningar i *Trampolin*-serien och de behandlar oftast verb konjugation. I *Gilla*-serien för gymnasiet finns det 37 uppåt differentierade grammatikövningar. Av de sju uppåt differentierade grammatikövningar i *Trampolin*-serien är en i *Trampolin 1–2*, fyra i *Trampolin 3* och de sista två i *Trampolin 4*. Den första grammatikövningen är en fyll i -uppgift om adjektivböjning. I *Trampolin 3* finns det två fyll i -uppgifter samt en flervalsuppgift och en jokern-uppgift. De är alltså alla mekaniska uppgifter. Övningarna handlar mest om verbböjning och tempusformer. De övriga två grammatikövningar är en översättningsuppgift och en skriftlig produktionsuppgift, vilket är mycket vanligt när det är fråga om ordföljd. I grammatikövningar kan man alltså se ganska tydligt hur vissa övningstyper passar bäst med vissa grammatiska ämnen enligt läroböckerna.

Den första analyserade gymnasieläroboken innehåller 16 grammatikövningar, och det är fler än de andra innehåller, vilket man kunde förutse eftersom boken har bredare innehåll än andra seriens böcker. *Gilla 3* innehåller tolv grammatikövningar, *Gilla 4* innehåller sex och den sista boken endast tre. Detta resultat är i linje med mängden uppåt differentierade övningar per lärobok över huvud taget. Det finns åtminstone en uppåt differentierade övning per nästan alla grammatikämnen som behandlas i böckerna. Såsom i *Trampolin*-serien är teman kring verb och ordföljd vanliga i uppåt differentierade grammatikövningar i gymnasiet. Den vanligaste övningstypen bland alla grammatikövningar är mekaniska uppgifter och översättningsuppgifter, likadant som i grundskolans material. Översättning är alltid från finska till svenska. Av mekaniska uppgifter är fyll i den vanligaste typen. Det finns också fem produktionsuppgifter, nästan alla av dem muntlig produktion, och en förståelseuppgift, som är en hörförståelseuppgift om s-passiv.

Det som skiljer gymnasiets material från grundskolans *Trampolin*-serien med tanke på denna analys är att i gymnasiematerial finns det också andra saker än övningar markerade som uppåt differentierade. Det finns 19 sådana fall i de analyserade *Gilla*-böckerna. Dessa fall handlar mestadels om lexikon, d.v.s. delar av temaordlistor som innehåller svårare eller ovanligare ord, men det finns också två idiomordlistor och två kapiteltexter som är markerade som uppåt

differentierade. Resten, alltså sex av 19, handlar i sin tur om grammatikteori. Till exempel information om hjälpverb *må*, *måtte* och *torde* samt några mer sällsynta satsadverbial har kategoriserats som uppåt differentierade information. Inläraren behöver inte kunna dem för att klara sig i studierna eller i studentskrivningarna, men de finns med för dem som vill förbättra sina kunskaper.

Nästan alla temaordlistor har kategorier som innehåller svårighetsnivåer. Till exempel i *Gilla 3* i Tema: Dags att fira! -temaordlistan finns det en mästarnivå underrubrik ”övrigt” som innehåller ord och uttryck såsom midsommarmagi, utlysa julfreden och ett nyårslöfte. Rubriken ”övrigt” kanske redan syftar till att ord och fraser på listan kan ses som någonting extra som man kan lära sig om man vill, men ordförrådet är inte det vanligaste som en gymnasist på medellång lärokurs använder på svenska.

I följande kapitel sammanfattar och diskuterar jag mina resultat.

6 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie har varit att öka kunskapen om uppåt differentierade övningar i läroböcker i B1-svenska genom att analysera vad för slags uppåt differentierade övningar förekommer och i vilken mån i två läroboksserier: *Trampolin* för grundskolan och *Gilla* för gymnasiet. Analysmetoden är kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacker 2006). Differentierad undervisning och uppåt differentiering har definierats i relation med tidigare studier om temat. Undersökningens målsättning har inte varit att kritiskt granska eller värdera de undersökta läroboksserierna utan att visa hur uppåt differentiering av inlärares övningar är gjort i de nyaste läromaterialen för B1-svenska, i relation med de gällande läroplanerna samt teoribakgrunden om ämnet.

Modell för klassificering av övningstyper i läroböcker i språk har presenterats i kapitel 3 (Nunan 1999; Aski 2003) men kategoriseringen i denna studie avviker någorlunda. I analysen har det uppstått fyra huvudkategorier av uppåt differentierade övningar:

översättningsuppgifter, förståelseuppgifter, produktionsuppgifter och mekaniska uppgifter.

Resultaten visar att uppåt differentierade övningar förekommer i båda analyserade läroboksserier i alla huvudkategorier, dock prevalensen varierar ganska stort, både inom en lärobok och inom en hel serie. Det finns sammanlagt 37 uppåt differentierade övningar i *Trampolin*-serien och 147 i *Gilla*-serien, och det förekommer mer än en uppåt differentierade övning i varje del av varje analyserade lärobok. Det alltså verkar så att uppåt differentierade övningar förekommer relativt ofta i nya läroböcker i B1-svenska, vilket är i linje med rekommendationerna att öka differentiering av undervisningen både från Utbildningsstyrelsen (se GLGU 2014; GLP 2019) och från forskare (se t.ex. Roiha och Polso 2023). Detta resultat avviker från Lehtinens (2020) resultat om uppåt differentierade övningar i läroböcker i matematik, och även om läroämnen är olika, kan det tänkas att läromedlen redan har utvecklats till en mer differentierad riktning.

I *Trampolin*-böckerna är mängden uppåt differentierade Volt-övningar rätt så jämnt indelat, medan i *Gilla*-böckerna finns det mycket större variation mellan individuella böckerna, dock mängden övningar och innehåll över huvud taget varierar mer inom *Gilla*-böckerna. Varje *Trampolin*-bok inte innehåller uppgifter från varje huvudkategori, men i *Gilla*-serien förekommer de fyra huvudkategorierna i varje bok, kanske tack vare *Gilla*-seriens större antal av övningar i allmänhet. Den överlägset största huvudkategorin i *Gilla*-serien är produktionsuppgifter, och inom denna kategori är den vanligaste typen skriftliga

produktionsuppgifter, vilket kan anses som träning inför studentskrivningar. Däremot i *Trampolin*-serien är den största huvudkategorin mekaniska uppgifter och inom dessa är fyll i - uppgifter allra vanligast. Denna skillnad mellan gymnasiematerialet respektive grundskolematerialet kan bero på att i gymnasiet är inlärarna mer avancerade i sina svenskastudier, och egen produktion anses ofta som mer avancerad kunskap.

Översättningsuppgifter från finska till svenska är en vanlig övningstyp i båda serier, men en intressant iakttagelse är att uppåt differentierade övningar med översättning från svenska till finska är ytterst sällsynta. Detta kan bero på att ofta anses det som mer utmanande att översätta från modersmålet till målspråket än tvärtom, och därför passar den typ av översättningsuppgift bra för uppåt differentierad innehåll. Som till exempel Hahl (2022) och Watss-Taffe m.fl. (2012) framhäver är det viktigt att väcka inlärarens intresse och stimulera dem, och kanske mer otraditionella översättningsuppgifter såsom att översätta ett matrecept från nätet erbjuder intressant variation till läroboksövningar. Samma fördel kan vara med att ha uppåt differentierade videoförståelseuppgifter med i läroböcker. Nutida läromedlen har möjligheten till videomaterial även i inlärarens eget digitala material, vilket kan vara en lösning till problemet med uppåt differentierade hör- eller videoförståelseuppgifter i lärarledd undervisning. Ett viktigt resultat är att det finns ett märkvärdigt antal ”otraditionella” eller på något vis avvikande och intresseväckande uppåt differentierade övningar i båda analyserade läroboksserier. Till exempel både Hahl (2022) och Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) efterlyser att traditionell läroboksbaserad språkinläring borde vara mångsidigare också här i Finland, och det verkar att vi är på väg dit.

Resultaten gällande de två vanligaste övningstyperna, produktionsuppgifter och mekaniska uppgifter, är däremot inte så oväntade. I grundskolans *Trampolin*-serien finns det endast två uppåt differentierade produktionsuppgifter, vilket är kanske på grund av att egen produktion anses som mer avancerad kunskap, och eleverna som använder de tre första *Trampolin*-böckerna är i början av sina svenskastudier. Vidare är till exempel muntliga produktionsuppgifter ofta sådana som görs parvis eller i smågrupper, och de är svårare att avgöra i klassen där eleverna inte går alla i samma takt. *Gilla*-serien i sin del har då en stor mängd av skriftliga produktionsuppgifter, vilket är mestadels utövning för studentskrivningar, vilket är målsättningen för många i gymnasiestudier. Ett intressant fynd var dock att huvudkategorin mekaniska uppgifter innehåller överraskande mycket variation åtminstone i layouten av uppgifterna, även om namnet syftar på ett någorlunda mekaniskt arbetssätt. Det kan vara ett sätt att göra övningarna mer intressanta. Till exempel Hentunen (2004) påpekar

att läraren borde variera arbetssätt eller ordningen i läroboken för att bäst iaktta sina elever. Detta är i linje med tidigare studier om lärare som har upplevt att differentiering är i stort sett lärarens ansvar (se t.ex. Lahdenperä 2018; Lehtinen 2020). Det verkar att de nya läroboksserierna i B1-svenska siktar på att stöda läraren i differentieringen mer än tidigare.

Ett ytterligare överraskande fynd var att den största majoriteten av uppåt differentierade övningar handlar om vokabulär och inte grammatik. Grammatikövningar avgör endast en liten del av alla excerperade övningarna, vilket inte är likadant med Huuskos (2018) resultat om antalet grammatikövningar i läroböcker i italienska. Till exempel Hahl (2022) påstår att språkundervisningen i Finland kan karaktäriseras som traditionellt på grund av fokuset på grammatik och lexikon. Fokuset på lexikon tydligt framkommer i denna studies resultat, men det samma inte gäller med grammatikövningar. Likaså i offentlig debatt hör finska språkundervisning och läromedlen kritiserats för att de lägger för stor vikt på grammatikundervisning, men detta syns inte i de analyserade uppåt differentierade övningar i denna undersökning. Kanske kunde man dra slutsatsen att det fortfarande anses som viktigt att alla inlärare kan behärska en viss nivå av grundläggande grammatikkunskap, och vidare utveckling sker sedan i form av bredare lexikon samt korrekt och mångsidig användning av de verktyg som man har lärt sig.

Resultaten i denna undersökning kan ha påverkats av metoden eftersom subjektivitet är en oförkomlig del av kvalitativ undersökning. Jag har själv skapat kategorierna för de olika uppåt differentierande uppgifterna och grundar mina iakttagelser likaså på min egen tolkning. Jag påpekar att de nyaste delarna av båda läroboksserierna är exkluderade från studien, varför jag inte kan ge en helhetsbild av uppåt differentierade övningar genom hela serierna. Dock framkom redan i denna studie några skillnader mellan dessa analyserade böcker, både inom en enskild bok och inom hela serien.

Slutligen kan det konstateras att tidigare forskning (t.ex. Hurme och Kainulainen 2020; Lahdenperä 2018) visar att det finns behov av uppåt differentierande läromaterial, även inom själva läroböckerna, och det verkar att de nyaste läroböckerna i B1-svenska svarar på detta behov ganska bra. Differentiering har troligen varit inkluderat i läroböckerna även tidigare i någon mån, men nutida serierna har synliggjorts det ännu tydligare. Enligt Hentunen (2004) är läroplanens roll i vardaglig undervisning betydligt mindre än läromedels. Lärarna gärna planerar undervisningen baserad på läroböckerna hellre än till exempel forskning om pedagogik (ibid.), och därför är det ytterst viktigt att läromedlen reflekterar och baserar sig på

de nyaste vetenskapliga rön. Också Aski (2003) efterlyser att läromedel som är gjorts enligt forskningsbaserade rekommendationer leder till språkinlärning som följer dessa rekommendationer närmare. Jag anser att genom att använda dessa nya läroboksserier kan läraren minska arbeten som hen måste göra i differentiering av undervisningen.

Resultaten av denna undersökning kan vara nyttiga för ämneslärare i svenska så att de kan veta om möjligheter med inbyggd differentiering i läromedel. Resultaten ger information om hur uppåt differentiering har synliggjorts i de analyserade läroböckerna och vad för slags övningstyper de innehåller. Därtill kan lärarna även få inspiration eller nyttig kunskap om differentieringen av undervisningen i allmänhet. Resultaten kan bidra till valet av läromedel i skolor och kanske ännu viktigare kan de påverka utvecklingsarbetet av framtida läromedel i B1-svenska. I framtiden skulle det vara intressant att undersöka vidare hur differentiering både uppåt och neråt förverkligas i läromaterial i svenska, och vilka teman eller kunskaper betonas i uppåt differentierade läromaterial. Enligt min uppfattning har inte likadana studier om (differentierade) övningstyper eller differentiering över huvud taget i finskspråkiga läroböcker i svenska genomförts tidigare, och det skulle vara intressant att kartlägga mer noggrant hur dessa egenskaper framkommer i nutida läroböcker.

Litteratur

Material

- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2020. *Trampolin 1–2*. 2:a upplaga. Helsingfors: Otava.
- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2020. *Trampolin 3*. 2:a upplaga. Helsingfors: Otava.
- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2020. *Trampolin 4*. 1:a upplaga. Helsingfors: Otava.
- von Bonsdorff, P., Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2021. *Trampolin 1–2 Min bok*. 1:a upplaga. Helsingfors: Otava.
- von Bonsdorff, P., Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2021. *Trampolin 3 Min bok*. 1:a upplaga. Helsingfors: Otava.
- von Bonsdorff, P., Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Mommo, S. & Vesa, S. 2021. *Trampolin 4 Min bok*. 1:a upplaga. Helsingfors: Otava.
- Aalto, M., Forsblom, N., Juuti, S., Leino, A. & Siitarinen, A-S. 2021. *Gilla 1–2*. 1:a upplaga. Helsingfors: Edita.
- Aalto, M., Forsblom, N., Juuti, S., Leino, A. & Siitarinen, A-S. 2021. *Gilla 3*. 1:a upplaga. Helsingfors: Edita.
- Aalto, M., Forsblom, N., Hyvärinen-Andersson, A-M., Juuti, S., Leino, A. & Siitarinen, A-S. 2022. *Gilla 4*. 1:a upplaga. Helsingfors: Edita.
- Aalto, M., Forsblom, N., Hyvärinen-Andersson, A-M., Juuti, S., Leino, A. & Siitarinen, A-S. 2022. *Gilla 5*. 1:a upplaga. Helsingfors: Edita.

Litteratur

- Alemi, M. & Hesami, Z. 2014. The presentation of different types of tasks in ELT textbooks. *I: Teaching English Language: Journal of Teaching English Language and Literature Society of Iran* 8 (1). S. 61–92.
- Aski, J. 2003. Foreign Language Textbook Activities: Keeping Pace with Second Language Acquisition Research. *I: Foreign Language Annals* 36 (1). S. 57–65.

- Cash, R. 2017. *Advancing Differentiation: Thinking and Learning for the 21st Century*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Edita, Gilla. <https://oppiminen.edita.fi/lukio/gilla-oppimateriaalisarja/>. (Hämtad 23.2.2023)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkajulkaisu.pdf. (Hämtad 16.11.2022)
- GLP 2019 = Grunderna för gymnasiet läroplan 2019. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019_0.pdf. (Hämtad 16.11.2022)
- Gymnasielaget. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942#Lidp446928320>. (Hämtad 30.10.2022.)
- Hahl, K. 2022. Active and Engaging Language Learning. I: Hilden, R. & Luodonpää-Manni, M. (red.): *Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Harjanne, P., Diaz Larenas, C., & Tella, S. 2017. Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. I: *Journal of Language and Cultural Education* 5 (3). S. 1–21. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0025>. (Hämtad 12.12.2023)
- Hentunen, A. 2004. *Rakennetaan kielitaitoa*. Helsingfors: WSOY.
- Hurme, K. & Kainulainen, N. 2020. *Luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä lahjakkaan oppilaan tunnistamisesta ja tukemisesta alkuopetuksessa*. Pro gradu -avhandling. Åbo universitet.
- Järvinen, M-L. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa - Näkökulmia muutokseen*. Doktorsavhandling. Tampere universitet.
- Kohlbacher, F. 2006. The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. I: *Forum: Qualitative Social Research* 7 (1).
<https://research.wu.ac.at/ws/portalfiles/portal/19852569/75-195-1-PB.pdf>.
- Lahdenperä, E. 2018. *Lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen*. Pro gradu -avhandling. Åbo universitet.
- Laine, S. & Tirri, K. 2016. How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. I: *High Ability Studies* 27 (2). S. 149–164.
- Lehtinen, A. 2020. *Matematiikassa ylöspäin eriyttämistä tukeva materiaali 6. luokan oppimateriaaleissa*. Pro gradu -avhandling. Åbo universitet.

- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. I: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] 1 (2)*
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>. (Hämtad 15.1.2024)
- Nakamura, J. & Csíkszentmihályi, M. 2009. Flow theory and research. I: Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (red.): *The Oxford handbook of positive psychology*. 2:a upplagan. S. 195–206. Oxford University Press.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Florence: Heinle & Heinle Publishers.
- Otava, Trampolin. <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-7-9/trampolin/>. (Hämtad 23.2.2023)
- Panisoara, G., Duta, N. & Panisoara, I-O. 2015. *The Influence of Reasons Approving on Student Motivation for Learning*. I: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.382>. (Hämtad 14.4.2024)
- Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N. & Östman, T. (2021). *Mofistigen*. Vasa: Åbo Akademi.
<https://blogs2.abo.fi/sprakresurs/modersmalsinriktad-finska/handboken-mofi-stigen-enhandbok-for-mofi-larare-i-1-9/>. (Hämtad 28.3.2024)
- Roiha, A. & Polso, J. 2023. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. 2:a upplagan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruuska, H. 2016. *Tarvitaanko oppikirjoja?* I: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (red.): *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. S. 171–182.
- Tilastopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fifi/Raportit/Lukio-ainevalinnat-B1-kieli-maakunta.xlsb>. (Hämtad 12.3.2021)
- Tilsa, L. 2014. *Svensk- och engelsklärarnas åsikter om begåvning och differentiering av undervisningen för begåvade grundskolelever i klassrummet*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet.
- Tomlinson, C. & Eidson, C. 2002. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5–9*. Association for Supervision & Curriculum Development. ProQuest Ebook Central.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=3002032>. (Hämtad 10.12.2023)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Vataja, P. (2011). *Differentiering i praktiken*.
<https://www.yumpu.com/sv/document/view/18320122/differentiering-i-praktiken-speres>. (Hämtad 13.12.2023)
- Vygotsky, L. 1987. I: Rieber, P. & Carton, A. (red.): *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology*. New York: Klower Academic/Plenum Publishers.
- Waterhouse, L. 2006. Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. I: *Educational psychologist* 41 (4). S. 247–255.
- Watts-Taffe, S., Laster, B.P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. 2012. *Differentiated instruction. Making informed teacher decisions*. *The Reading Teacher* 66 (4). S. 303–314.

Lyhennelmä

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimus käsittelee ylöspäin eriyttäviä tehtäviä peruskoulun ja lukion B1-ruotsin oppimäärän oppikirjoissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ylöspäin eriyttäviä ruotsin oppimateriaalisarjat sisältävät ja kuinka paljon niitä esiintyy. Sarjat ovat eri kouluasteille, joten ne eivät ole täysin verrattavissa toisiinsa, mutta käsittelemme niitä kuitenkin rinnakkain.

Tutkimuksessani vastaan seuraaviin kysymyksiin:

- Minkälaisia tehtäviä ovat ylöspäin eriytetyiksi merkityt tehtävät oppikirjoissa?
- Kuinka monta ylöspäin eriyttävää oppilaan tehtävää peruskoulun ja lukion materiaaleissa on?
- Minkälaisia ovat kielioppitehtävät verraten sanastotehtäviin?

Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen keskeinen käsite on eriyttäminen. Jotkut kokevat eriyttämisen jokseenkin yksinkertaisena ja käytännönläheisenä tapana tukea oppilaita, joilla on haasteita oppimisen kanssa, kun taas toiset ajattelevat sen olevan laajempi käsitys, jonka tavoitteena on huomioida oppijat yksilöllisesti ja löytää toimivia ratkaisuja kaikille eri taitotasolle ja tarpeille (Roiha ja Polso 2023). Opetussuunnitelmassa (LOPS 2019) eriyttäminen mainitaan yhtenä pääasiallisista tukitoimista, minkä lisäksi todetaan, että opetuksen eriyttämisen tulisi ohjata työskentelytapojen valintaa. Roiha ja Polso (2023) tiivistävät eriyttämisen tähtäävän siihen, että jokaiselle oppijalle tarjotaan tapoja saada onnistumiskokemuksia oppiessaan. Alaspäin eriyttäminen viittaa siihen, että heikommin menestyvät oppilaat saavat tukea oppimiseen, kun taas ylöspäin eriyttämisellä halutaan tarjota taitaville oppilaille mahdollisuuksia haastaa itseään ja kehittyä edelleen.

Eriyttämisen tarvetta saattaa olla esimerkiksi oppilaille, joilla on luki- tai kirjoitusvaikeus tai muu oppimisvaikeus (Vataja 2011). Toisaalta on mahdollista, että oppija on taitava ja etenee nopeasti, jolloin hän kaipaakin ylöspäin eriytettyä opetusta. Kaikki eivät opi samassa tahdissa, ja tämä tulisi ottaa huomioon opetuksessa (Pörn et al 2021; Tomlinson ja Edison 2002). Roiha ja Polso (2023) huomauttavat, että esimerkiksi kotiläksytehtäviäkin voi eriyttää oppijoiden tarpeiden mukaan, koska samat tehtävät vaativat erilaisilta oppijoilta eri määrän aikaa ja

vaivaa. Eriyttämisen tarpeita ja tavoitteita voi kielenopetuksessa nousta esiin erilaisia. Esimerkiksi työskentelytapojen tai keskittymistaitojen kehittäminen voi olla käytännöllistä eriyttämistä. Roiha ja Polso (ibid.) painottavat hyvien opiskelutaitojen merkitystä kielenopiskelussa. Sen sijaan pedagogisen eriyttämisen lähtökohtana on, että kukin oppija saa omaksua tietoa lähtien siltä tasolta, jossa hän on, ja sopivalla tahdilla (Vataja 2011; Tomlinson ja Edison 2002).

Eriyttämisen teoreettisena lähtökohtana voidaan pitää muutamia eri oppimiskäsityksiä. Opetus ja opetussuunnitelmat (POPS 2014) molemmat perustuvat vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tämä tarkoittaa, että oppilaat ja opiskelijat nähdään aktiivisina oppijoina, jotka oppivat luomalla ja muovaamalla tietoa (Järvinen 2011). Oppijan oma motivaatio ja aiemmat taitot ja mielenkiinnonkohteet ovat suuressa roolissa perustana sekä konstruktivismille että eriyttämislle (Roiha ja Polso 2023). Motivaation ja mielenkiinnon merkitys eriytetylle opetukselle onkin huomattava. Mikäli opettaja onnistuu herättämään oppilaidensa mielenkiinnon, on todennäköisempää, että oppilaat ovat enemmän osallisena ja mukana oppimisessaan. Tämä vuorostaan lisää oppilaan osallisuuden ja onnistumisen tunteita (Roiha ja Polso 2023; Pörn et al 2021). Kokiessaan osaavansa ovat oppijat valmiimpia kohtaamaan uusia haasteita positiivisella asenteella sekä valmiimpia tekemään töitä oppimisen eteen (Roiha ja Polso 2023; Nakamura ja Csikszentmihályi 2009).

Lev Vygotskin teoria lähikehityksen vyöhykkeestä nivoutuu olennaisesti eriyttämiseen. Vygotski (1978) viittaa tällä välimatkaan oppilaan nykyisen taitotason (actual development level) ja sen taitotason, jonka hän voi saavuttaa aikuisen tuella (potential development level), välillä. Lähikehityksen vyöhyke on optimaalisin tila näiden kahden tason välissä. Kehittymistä tapahtuu lapsen rakentaessa olemassa olevan tiedon varaan aikuisen tuella – lapsi ei siis saavuttaisi potentiaalista uutta vyöhykettä ilman aikuisen tukea ja ohjausta. Roiha ja Polso (2023) huomauttavat eriyttämisen lähtökohtana olevan, että opettaja on tietoinen oppilaidensa yksilöllisistä lähikehityksen vyöhykkeistä ja osaa täten eriyttää opetustaan tarjoten kaikille mahdollisuuksia haastaa itseään sopivissa määrin. Niin eriyttäminen kuin teoria lähikehityksen vyöhykkeestäkin perustuvat sille, mitä oppija jo tietää ja osaa, jolloin hän voi rakentaa tämän tiedon varaan.

Eriytettyjä oppikirjoja voi ajatella opettajan apukätenä eriyttämisessä, ja ideaalitulanteessa oppikirja auttaakin oppijaa kehittymään jopa ilman opettajan apua, vaikka eriyttämisen päävastuu onkin opettajalla (esim. Watts-Taffe et al 2021). Tomlinson ja Edison (2002)

erittelevät valmiita eriyttämisen keinoja oppimateriaaleissa. Näistä yksi on visuaaliset keinot, kuten havainnollistavat kuvat, jotka antavat visuaalisia esimerkkejä ja tukevat oppijan ymmärtämistä. Visuaalinen tuki voi myös motivoida ja herättää kiinnostusta. Pedagogisia eriyttämisen keinoja oppimateriaaleissa ovat esimerkiksi konkreettiset esimerkit työskentelytavoista tai selkeät ja yksinkertaiset tehtävänannot. Nämä keinot, kuten monet eriyttämiskivut opettajille, tähtäävät eritoten alaspäin eriyttämiseen, mutta ylöspäin eriyttämistäkin huomioidaan. Watts-Taffe et al (2012) huomauttaa tosin, että yleisesti ottaen opetuksessa pyritään antamaan joustavia tehtäviä, jotka sekä tukevat oppimisprosessissa että stimuloivat oppijaa haastamaan itseään.

Ylöspäin eriyttämisen tavoitteena on motivoida keskimääräistä lahjakkaampia oppijoita, jotka kaipaavat lisähaastetta (Cash 2017; Roiha ja Polso 2023). Esimerkiksi tehtävä, joka vaatii laajemmin osaamista aiheesta, soveltamiskykyä ja/tai yhteistyötä muiden kanssa, tarjoaa luultavasti haastetta sellaiselle, joka sitä kaipaa. Cash (2017) ja Roiha ja Polso (2023) mainitsevat pitkät ja vaikeaselkoisemmat tekstipätkät sekä abstraktimman kielen itsessään ylöspäin eriyttävinä ominaisuuksina. Lisäksi Roiha ja Polso (ibid.) nimeävät erityisesti tehtävät, joissa vaaditaan omaa tuottamista tai luovuutta eräänlaisina ylöspäin eriyttävinä tehtävätyypeinä kieltenopetukseen.

Oppimateriaalien ja opetuksen keskiössä on kielioppi ja sanasto (Harjanne et al 2017), ja oppimateriaalien rooli arkipäivän opetuksessa on opetussuunnitelmaa merkittävästi suurempi (Hentunen 2004). Hahlin (2022) mukaan tällainen perinteinen oppikirjapohjainen oppiminen saattaa olla tylsää ja epämotivoivaa, joskin ”perinteisiäkin” tehtäviä suositaan ja tarvitaan yhä. Hahl (ibid.) kuitenkin peräänkuuluttaa monipuolisuutta kieltenopetukseen, mikä lisäisi oppimismotivaatiotakin. Tämä lukee myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

Oppimateriaalien tulisi sisältää erilaisia vaihtoehtoja erilaisille oppijoille eri valmiustasoilla, ja nykyaikaiset oppimateriaalit tähtäävätkin tarjoamaan paljon materiaalia erilaisille oppijoille (Hentunen 2004). Laineen ja Tirrin (2016) mukaan ei ole tavatonta, että opettaja järjestää ylöspäin eriyttämisen antamalla lisätehtäviä nopeasti eteneville. He korostavat kuitenkin, että toistuva (palkitsematon) lisätyö voi käydä epämotivoivaksi ja tylsäksi. Lisäksi Ruuska (2016) huomauttaa, että oppikirjatehtävien tulisi olla pedagogisesti motivoituja ja tähdätä johonkin tiettyyn maaliin.

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu *Trampolin*-kirjasarjan kolmesta oppikirjasta peruskouluun ja *Gilla*-sarjan neljästä oppikirjasta lukioon. *Trampolin*-kirjojen lisänä olen tutkinut ylöspäin eriyttäviä tehtäviä alaspäin eriyttävien *Min bok* -kirjojen sisällä, joten analysoituja *Trampolin*-kirjoja on varsinaisesti kuusi, joskin *Min bok* -kirjojen sisältö ja tehtävät ovat vastaavat kuin peruskirjassa. Tutkimuksessa ei ole otettu huomioon sähköisiä lisätehtäviä tai opettajan materiaalia. Tutkimusmenetelmänä on laadullinen materiaalilähtöinen sisältöanalyysi (Kohlbacker 2006). Analyysi tehtiin läpikäymällä materiaali kokonaisvaltaisesti, minkä jälkeen esiintymät pomittiin ja kuvailtiin kirjallisesti, jotta materiaalista voitiin muodostaa kategorioita. Esiintymät rajattiin oppikirjojen omien merkintätapojen mukaan, eli ylöspäin eriyttäväksi tehtäviksi laskettiin ne, jotka kirjoissa oli sellaisiksi erikseen merkitty. Materiaalista nousi esiin neljä yläkategoriaa sekä yhteensä kymmenen alakategoriaa ylöspäin eriyttävälle tehtävätyypeille

Tulokset ja pohdinta

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ylöspäin eriyttäviä tehtäviä esiintyy molemmissa analysoiduissa oppikirjasarjoissa kaikissa yläkategorioissa, joskin määrät vaihtelevat suuresti, sekä yksittäisen kirjan että koko sarjan sisällä. Peruskoulun *Trampolin*-sarjassa on yhteensä 37 ylöspäin eriytettyä tehtävää; lukion *Gilla*-sarjassa niitä on 147. Tulosten perusteella voidaan todeta, että ylöspäin eriyttävien tehtävien määrää on tehty näkyväksi oppikirjoissa, mikä on sekä opetushallituksen (POPS 2014; LOPS 2019) että tutkimustiedon (esim. Roiha ja Polso 2023) suositusten mukaista. *Trampolin*-sarjan kirjoissa on tasaisesti lähes sama määrä ylöspäin eriyttäviä tehtäviä per kirja, kun taas *Gilla*-sarjan kirjoissa määrät vaihtelevat suuresti, joskin ylipäättään kirjojen laajuuksissa on vaihtelua. Kenties suuremman tehtävämäärän takia on *Gilla*-kirjoissa monipuolisemmin eri tehtävätyyppejä.

Suurin yläkategoria edustettuna *Trampolin*-sarjan analysoiduissa tehtävissä on mekaaniset tehtävät, joista aukkotäydennystehtävät ovat yleisimpiä. Sen sijaan *Gilla*-sarjan osalta suurin yläkategoria on produktiiviset tehtävät, joista tavallisimpia ovat kirjalliset tuottamistehtävät, mikä voidaan nähdä osittain ylioppilaskokeisiin valmistautumisena. Tämä ero peruskoulun ja lukion materiaalin välillä johtunee siitä, että lukiossa ollaan pidemmällä ruotsin opinnoissa, jolloin oma tuottaminen on helpompaa kuin opintojen alkuvaiheessa. Varsin tavallinen tehtävätyyppi kummassakin sarjassa on käännöstehtävä suomesta ruotsiin, mikä koetaan usein

haastavampana kuin suomentaminen, jolloin nämä tehtävät soveltuvat ylöspäin eriyttäviksi. Kaikissa yläkategorioissa on mukana tehtäviä, jotka eivät ole tyypilleen aivan perinteisiä joko ulkomuodoltaan tai tekotavaltaan, mikä oli yllättävää, etenkin tehtävätyypeissä, jotka ovat luonnoltaan melko mekaanisia. Nämä voidaan nähdä yrityksenä herättää oppijan mielenkiintoa ja ylläpitää motivaatiota, mitä esimerkiksi opetussuunnitelmat (POPS 2014, LOPS 2019), Hahl (2022) ja Watts-Taffe et al (2012) peräänkuuluttavat. Yleisesti voi todeta, että analysoitu oppimateriaali vaikuttaa pyrkivän oppijoiden innostamiseen ja tarjoamaan monipuolisesti ylöspäin eriyttävää materiaalia. Ylöspäin eriyttäminen koetaan vaativana ja opettajaa työllistävänä asiana (esim. Lahdenperä 2018; Lehtinen 2020), mutta uudet B1-ruotsin oppimateriaalit vaikuttavat tähtäävän opettajan tukemiseen ylöspäin eriyttämisessä.

Niin julkisessa keskustelussa kuin tutkimuksissakin (esim. Hahl 2022) kuulee usein suomalaista kieltenopetusta luonnehdittavan perinteiseksi, ja toisinaan jopa liian kielioppipainotteiseksi. Tämän tutkimuksen tulos osoittaa, että ylöspäin eriyttäviä kielioppitehtäviä oli merkittävästi vähemmän kuin sanastoon liittyviä tehtäviä. Sanaston osaamisessa on kenties enemmän tilaa eriyttää.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole ollut kritisoida tai arvioida oppimateriaalisarjoja, vaan tarjota yleisnäkemyksiä ylöspäin eriyttävistä tehtävistä B1-ruotsin oppikirjoissa. Aiempi tutkimus (esim. Hurme ja Kainulainen 2020; Lahdenperä 2018) osoittaa, että tarvetta ylöspäin eriyttävälle oppimateriaalille on. Hentusen (2004) mukaan opettajat perustavat opetuksen suunnittelun pitkälti oppimateriaaleille, joten on erittäin tärkeää, että oppimateriaalit vastaavat viimeisintä pedagogista tutkimustietoa. Tämän tutkimuksen tulokset voivat olla hyödyllisiä ruotsin aineenopettajille sekä oppimateriaalien tekijöille. Tulos antaa tietoa siitä, miten ylöspäin eriyttäminen on tehtävien osalta kirjoissa toteutettu. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tutkia, miten eriyttäminen sekä ylös- että alaspäin on ylipäätään toteutettu ruotsin oppimateriaaleissa, ja mitä aihealueita tai taitoja painotetaan ylöspäin eriyttävissä osioissa.