

LÄROBOKEN SOM SVENSKLÄRARENS HJÄLPMEDEL

Pro gradu-avhandling i svenska språket
Institutionen för språk,
Jyväskylä Universitet
Hösten 2002

Outi Alakotila
Tuula Aro

ABSTRAKT

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare Outi Alakotila, Tuula Aro	
Titel Läroboken som svensklärarens hjälpmedel	
Ämne svenska språket	Typ av avhandling pro gradu
Årtal 2002	Sidoantal 55
<p>Referat</p> <p>Läroboken är ett välbekant hjälpmedel i undervisningen. I detta pro-gradu arbete ville vi redogöra hurdan roll läroboken spelar i svensklärarnas arbete. Syftet var att reda ut hur läroboksbundna lärarna är och hur mycket läroboken styr undervisningen samt hur olika slags bakgrundsfaktorer påverkar läroboksbundenhet.</p> <p>I undersökningen användes frågeformulär som skickades till alla svensklärare som undervisade i B1-svenska på högstadiet i Mellersta Finland vid tidpunkten för undersökningen. Svarsprocent blev 57%. Svaren samlades ihop och analyserades för det mesta kvantitativt.</p> <p>Vi befann att lärarna i allmänhet var läroboksbundna, dvs att en stor del av lektionen användes med läroboken och att undervisningen styrdes mycket av läroboken. Det fanns inte några betydande skillnader mellan de lärare som undervisat i en längre tid och de som hade undervisat bara i en kortare tid. På samma sätt fanns det inte några skillnader mellan de som var filosofie magistrar och de som var filosofie kandidater.</p>	
Uppslagsord läroboksbundenhet, lärobok	
Bibliotek/Förvaringsplats Institutionen för språk, svenska språket	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1. SYFTE, MATERIAL OCH METODER.....	3
2. GRUNDELEMENT I UNDERVISNING.....	6
2.1. Läromaterial och –medel.....	6
2.2. Uppfattningar om inläring	7
2.3. Om undervisningsmetoder.....	9
3. B1-SVENSKAN PÅ HÖGSTADIET I GRUNDSKOLAN.....	11
3.1. Språkprogrammet i läroplanen.....	11
3.2. B1-svenskan i läroplanen.....	13
4. LÄRAREN OCH LÄROBOKEN.....	15
4.1. Valet av lärobok.....	15
4.2. Lärobokens roll i undervisningen.....	17
4.2.1. Lärarens möjlighet att påverka läroboksanvändningen.....	17
4.2.2. Läroboksbundenhet.....	18
4.2.3. Användning av text- och arbetsbok.....	19
4.3. Läroboksproduktionen	20
4.3.1. Läroboksprocessen.....	20
4.3.2. Faktorerna bakom en bra lärobok.....	22
5. ANALYS AV MATERIALET.....	24
5.1. Bakgrundsuppgifter.....	24
5.2. Undervisningens baslinjer.....	26
5.2.1. Lärobokens undervisningsordning.....	26
5.2.2. Text- och arbetsbok kontra audiovisuella medel i undervisning.....	27
5.2.3. Lärarens läroboksbundenhet.....	29
5.2.4. Valet av lärobok.....	32
5.3. Lärarnas åsikter om en bra lärobok.....	33
5.3.1. Lärarnas prioriteter.....	33
5.3.2. Kompletterande åsikter.....	34
5.4. Användning av läroboken under lektionen.....	35
5.5. Lärarnas åsikter om använt läroboksmaterial.....	39
5.6. Kritik mot det aktuella läroboksmaterialet.....	43
6. TESTNING AV HYPOTESER.....	45
6.1. Lärarens ålder kontra lärarens läroboksbundenhet.....	45

6.2. Lärarens utbildning kontra lärares läroboksbundenhet.....	48
6.3. Lärarnas belåtenhet med de olika läroböckerna.....	49
7. SAMMANFATTNING.....	51
LITTERATUR.....	54

BILAGOR

1. SYFTE, MATERIAL OCH METODER

Läroböckerna och deras roll i undervisningen har genom tiderna stått i fokus när undervisningens linjer och kvalitet har diskuterats. Det finns olika åsikter bland pedagoger och forskare om läroböckernas kvalitet och deras förmåga att förverkliga läroplanen. Speciellt strikt användning av läroboken har kritiserats. Det har påståtts att lärarna kanske håller läroboken som den egentliga läroplanen och glömmer bort att aktivt samla ihop information från andra källor. Speciellt nu när vi lever i ett kunskapssamhälle och det flyter information från fler källor än tidigare och informationen åldras snabbare, har många ifrågasatt lärobokens möjlighet att ge tillräckligt fräsch information.

Tidigare undersökningar som har gjorts om läroböcker i svenska har mestadels koncentrerat sig på enstaka språkliga element, man har t.ex.forskat i ordföljd, prepositioner och andra grammatiska enheter samt studerat ordförrådet i någon speciell lärobok. I denna undersökning vill vi reda ut relationen mellan läraren och läroboken i undervisningen samt hur läroboken används i dagligt skolarbete. Lärarna är de som i sista hand bestämmer hurdana läroböcker det används och hur stor roll läroboken får i undervisningen, därför ska man studera just lärarna.

I teoridelen av detta pro gradu-arbete tar vi först upp begreppen läromaterial- och medel och hur de skiljer sig från varandra. Sedan ska vi redogöra för vad undervisningen i B1-svenska på högstadiet går ut på, vilka de förhärskande undervisningsmetoderna och –uppfattningarna är samt hur läraren använder läroboken och vilken roll läraren spelar både i läroboksanvändning och –utveckling. I slutet av teoridelen förklarar vi hur författandet av en lärobok avancerar och vilken roll lärarna spelar för det.

I den empiriska delen presenterar vi resultaten av enkätundersökningen som gjordes bland ett hundra svensklärare i 40 högstadier i mellersta Finland. Vi hade tre olika slags forskningsfrågor i början av vår undersökning. Det första syftet var att få veta hur stor roll läroboken spelar i undervisningen, dvs. hur stor andel av lektionen används till att gå igenom läroboken, hur stor andel av läroämnets sakinhåll kommer från läroboken och hur noggrant lärarna följer den ordning i vilken sakerna presenteras i läroboken. Detta kallar vi lärarens läroboksbundenhet. Till läroboksbundenhet anser vi också höra hur mycket av det givna materialet i läroboken lärarna tar i bruk i undervisningen och vilken är den kvantitativa

relationen mellan lärobok och audiovisuell material. Angående läroboksbundenhet var det intressant att få veta om det finns skillnader mellan läroboksbundenhet bland de lärare som undervisat redan länge (över tio år) och de lärare som undervisat bara en kort tid (under tio år).

Det andra syftet var att få veta hur lärarna väljer läroboken och hurdan lärobok de anser vara en bra lärobok. Angående läroboksval ville vi främst veta om det är läroplanen, lärarens egna personliga åsikter eller något annat (t.ex. ekonomiska skäl) som bestämmer vilken lärobok de väljer. Till val av lärobok hör också frågan hurdan lärobok lärarna anser vara bra. Vi ville veta vad lärarna uppskattar mest i en lärobok, något som borde också påverka valet av lärobok.

Det tredje syftet var att få veta hur belåtna lärarna är med den läroboksserie de använder vid undersökningstidpunkt. Vi ville veta vad de är nöjda med och vad som borde förbättras. Genom detta kan man också dra slutsatser om hur läroboksserierna de använder kan fylla de krav som lärarna tidigare i undersökningen ställde på läroböcker. Man borde alltså efter dessa svar kunna säga vilken läroboksserie som lyckas med motiveringen, ordförrådet, grammatiken, osv.

Materialet för undersökningen består av svar på vårt frågeformulär som vi skickade till ett hundra högstadielärare i Mellersta Finland. Alla dessa lärare undervisar i B1-svenskan. Vi bestämde oss för att skicka frågeformuläret till alla högstadielärare i B1-svenska i Mellersta Finland för vi ansåg att denna grupp innehöll både lärare i små skolor på landsbygden och lärare i större skolor i städer. På detta sätt önskade vi eliminera effekten av möjliga ekonomiska faktorer på t.ex. läroboksval eller undervisningsmetoder. Ett valkriterium var också att de utformade en grupp som var tillräckligt stor för att bilda ett pålitligt sampel. Vi fick tag på adressen till skolorna via skolornas internet-sidor. Problemet var att fast alla skolorna hade sin internet-sida och adressen där, anmälde de inte alltid hur många lärare de hade som undervisade B1-svenska. Till alla sådana skolor skickade vi 3 stycken frågeformulär med antagandet att det inte fanns till mer än 3 lärare i dessa skolor, eftersom det oftast var de minsta skolorna som inte hade så omfattande internet-sidor.

Av en ren slump blev det exakt ett hundra lärare som vi antog undervisade i B1-svenska i Mellersta Finland och som således fick frågeformulären. Dessa skickades i slutet av januari och vi önskade att lärarna skulle skicka dem tillbaka i slutet av februari. Lärarna hade alltså ca

en månads tid på sig att svara på formulären. Vi fick 57 svar tillbaka, externt bortfall (antal icke-svarande) var således 43 %. Några av svaren vi fick kom efter att svarstiden hade utgått, men vi räknade också dem med i resultaten.

Tabell 1. Antalet frågeformulär.

Antalet frågeformulär som skickades	100 ex
Antalet frågeformulär som kom tillbaka	57 ex
Svarsprocent	57 %

Som undersökningsmetod använde vi alltså ett kvantitativt frågeformulär som skickades via post. Frågorna var grupperade så att den första delen handlade om försökspersonens bakgrundsuppgifter och de fyra följande delar utgjordes av de egentliga frågorna. I bakgrundsuppgifterna kartlades först skolan där läraren undervisade (på det sättet fick vi fram från vilken skola som vi fick svaren och från vilken inte), men vi ville inte använda denna information i själva undersökningen, eftersom vi hade lovat behandla svaren anonymt. Också lärarens utbildning, kön, undervisningserfarenhet, examensår och den använda läroboksserien frågades efter. Frågorna var öppna frågor.

Den första av de egentliga frågedelarna handlade om hur lärarna använder och väljer läroboken. Frågedelen var mest avsedd att kartlägga lärarens läroboksbundenhet och de kriterier som används vid valet av lärobok. Frågorna var flervalsfrågor, där man kunde välja ett alternativ bland fem: 1 = jag är helt av annan åsikt, 2 = jag är dels av annan åsikt, 3 = jag kan inte säga, 4 = jag är dels av samma åsikt, 5 = jag är helt av samma åsikt.

Den andra frågedelen handlade om vad lärarna ansåg vara det viktigaste i en bra lärobok. Vi hade som syfte att få lärarna att rangordna de fem olika kriterier som hade givits så att de kryssar 5 för det alternativ som de anser det viktigaste, 4 för det alternativ som de anser näst viktigast osv. ända till alternativ 1. I denna fråga hade många lärare svårigheter att ändra svarsteknik.

I den tredje frågedelen kartlades hur stor andel av lektionstid lärarna använder med läroboken. Både öppna och flervälsfrågor användes. Läraren ombads först välja ett alternativ mellan tre tidsramar och sedan precisera tidsanvändningen med svar på öppna frågor. I varje öppen fråga kunde man svara med tre linjer och sedan fortsätta vid formulärets sidkant och på pappers andra sida.

I den fjärde frågedelen kartlades lärarnas belåtenhet med den läroboksserie de använde vid tidpunkten för undersökning. Först gavs flervälsfrågor som handlade om läroboksbelåtenhet och sedan fick lärarna precisera sina möjliga förbättringsideér för läroböcker med två öppna svar.

2. GRUNDELEMENT I UNDERVISNING

2.1. Läromaterial och –medel

Läromaterial och läromedel definieras på olika sätt i finskan och i svenskan. I svenskan kallas de båda två läromedel men i finskan gör man en skillnad mellan läromaterial och läromedel. Det traditionella sättet att klassificera läromaterial och –medel i finskan är att läromaterial är en informationskälla som innehåller kunskap medan läromedel är föremål eller apparater med hjälp av vilka läromaterial visas. Enligt denna klassificering hör till läromaterial t.ex. karta, tavla, modell, föremål, bild, lärobok, övningar etc. Med läromedel menas apparater och föremål, till exempel bandspelare, skolradio, television, video, dator, stordiaprojektor etc. Från undervisnings- och inläringssynpunkt hjälper de båda två oss att med hjälp av observationer extrahera meningsfulla kunskaper ur informationen. (Lahdes, E. 1997, 234)

Av alla läromaterial och -medel anses läroboken vara det viktigaste. När man på sjuttioalet ville intensifiera och specificera undervisning och inläring blev läroboken ett helt undervisningspaket. Det kunde utöver textboken och arbetsboken innehålla lärarhandboken, brevidläsning, prov samt audiovisuellt material. Man ville utveckla elevens studiefärdigheter genom att instruera honom att strecka under och göra anteckningar etc. Allt detta ledde till att det uppstod meningslöst och för enkelt material som till exempel övningar där det räckte att

markera det rätta svaret med ett kryss. Det finns en risk med en nästan halvfärdig arbetsbok att eleven svarar på frågor utan att studera texten ordentligt. Senare har man på nytt börjat använda häften. Men frågan är inte så enkel, också användning av häften kan leda till ytlig inläring. De båda materialen har alltså fördelar och nackdelar. (Lahdes, E. 1986, 222-223)

Ur didaktisk synvinkel har läroboken en särställning. Den är ett hjälpmedel som är avsedd både för lärare och elever och som bidrar till förverkligandet av läroplanen. Läroboken kan inte strida mot läroplanens innehåll men läroböckerna kan vara olika beroende på de tolkningar som olika läroboksförfattare gör av läroplanen. (Lahdes, E. 1986, 223)

2.2. Uppfattningar om inläring

Inlärningsstrategier och uppfattningar om inläringen har varit olika under olika tider. De har därigenom också haft inverkan på de läromaterial som har funnits under vissa perioder, för kriterierna enligt vilka läromaterialen och läromedlen väljs måste basera sig på de inlärningsstrategier och uppfattningar som är godkända i läroplanen (Nöjd, O. 1994, 178-179).

Med uppfattningar om inläring menas de grundantaganden som görs om inlärningsprocessens natur, det vill säga hur man lär sig och hur läraren skall handla i undervisningssituationen. Uppfattningarna om inläring indelas på basis av de antaganden som finns om människans sätt att handla. Den allmännaste klassificeringen är indelningen i två grupper: empirisk-behavioristisk och kognitiv-konstruktiv. Vid sidan av dessa uppfattningar om inläring finns också den humanistiska uppfattningen. (Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994, 146) Därutöver finns också den rationalistiska och den marxistiska uppfattningen men de två viktigaste anses vara empirism och konstruktivism. (Rauste-von Wright, M. 1997, 16)

I den empirisk-behavioristiska inlärningsuppfattningen förs informationen direkt från lärarna till eleverna. Inläringen sker genom att man avancerar från delar till helheter. Enligt denna inlärningsmodell betyder inläringen att det finns en stimulus- reaktion kedja som justeras genom förstärkning, det vill säga genom följderna av en reaktion. Eleven ska alltså lära sig svaren (reaktioner) på de frågor (stimuli) som ställs. (Rauste-von Wright, M. 1997, 17) Detta

betyder för undervisningens del att den måste bjuda på stimuli som är förenliga med målen och stärka de reaktioner som är parallella med dem. (Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994, 151)

Den behavioristiska modellen satte de mål som eleven skulle nå genom positiv bekräftelse. Detta betydde att det sattes mål för varje ämne i skolan, och för läroböckernas del att man betonade deras innehåll. En negativ följd av detta var att detaljinformationen ökade i hög grad. En annan behavioristisk produkt var programmerad undervisning som syntes i synnerhet i språkstudion där man utförde drillövningar. Men de bästa resultaten av den behavioristiska inlärningsmodellen var att man i läroboksförfattningen gjorde en grundlig analys både av innehåll och textens lärbarhet och att också lärostoffets indelning gjordes grundligt. Texterna i läroböcker skulle också motsvara läskunnighetsnivån hos en åldersklass. (Nöjd, O. 1994, 179-181)

Den kognitiviska psykologins modell för inläringen betydde att man inte höll så starkt fast vid de mål som hade satts. Man ville att eleverna skulle delta mer i undervisningsplanering och man betonade också helhetsundervisning. För läromaterialens del betydde detta att man betonade mångsidig undervisning, och att av- och adb- utrustningen hade en större betydelse. Men fast det förekom nya läromaterial i skolan betydde detta inte att lärobokens roll hade minskat. (Nöjd, O. 1994, 182)

Enligt den humanistiska inlärningsuppfattningen har eleven själv och hans handlande den centralaste rollen i inlärningsprocessen och läraren bara underlättar hans arbete (Rauste-von Wright, M. & von-Wright, J. 1994 157). Man vill stärka elevens självförtroende och ge honom en chans att själv lösa problem och hitta förklaringar på dem. Detta betyder att man betonar helhetsundervisningen ännu mer och att man tar hänsyn till elevens egna erfarenheter och hemmets kulturbakgrund. Den humanistiska modellen betonar också de audiovisuella läromaterialen. (Nöjd, O. 1994, 186) Målet för den humanistiska inlärningsuppfattningen är att man förverkligar sig själv. Undervisningens uppgift är att underlätta och stödja inlärarens tillväxt och självständighet. (Rauste-von Wright, M. 1997, 17)

Den konstruktiva inlärningsuppfattningen betonar att inläringen är en aktiv process. Detta betyder att man lär sig genom att man konstruerar en bild av den information som man möter och tolkar och integrerar den med de kunskaper som man redan har i sin hjärna. Man lär sig

genom att agera. Denna uppfattning om inläring kräver mycket av läraren. Han måste förutom att han behärskar ämnet som han undervisar i också behärska teorin om undervisnings- inlärningsprocessen så att han hela tiden kan reflektera över sin egen undervisning och rikta sin egen och sina elevers uppmärksamhet på målen. (Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994, 157-161) Den uppfattningen om inläring som nuförtiden är gängse hos oss är den kognitiv-konstruktiva uppfattningen om inläring. Den är också grunden för grundskolans statliga läroplan. (Jaakkola, H. 2000, 149)

2.2. Om undervisningsmetoder

Med undervisningsmetod menas det tillvägagångssätt med vilket studierna organiseras eller föremålet för undervisningen behandlas. Undervisningsmetoden innehåller synpunkterna på organiseringen av undervisningen samt på användning av läromaterialen och på undervisningen av ett enskilt läroämnes innehåll. Den konstruktiva undervisningsmetoden överger de gamla metoderna som går ut på att eleven måste lära sig sakerna utantill, men denna rådande konstruktiva metod betonar i stället eleven och de kunskaper som han redan har tillägnat sig. Med hjälp av denna bas gör eleven iakttagelser, väljer information och formar betydelse. Allt detta betyder att undervisningsmetoden måste vara sådan att den tillåter eleven att framföra sina egna uppfattningar och tvinga honom att använda de redan tillägnade kunskaperna. Enligt den konstruktiva undervisningsmetoden ska undervisningen vara mångsidig och behandla sakerna på flera olika sätt för att den ska vara effektiv. Diskussioner, samarbete och till och med debatter befrämjar inläringen. (Leino, A. & Leino, J. 1997, 42-46)

I språkundervisningen har tyngdpunkten sedan 70- talet övergått från undervisningen till inläring. Man har blivit medveten att det inte finns någon eller några undervisningsmetoder som på ett bättre sätt än andra skulle leda till en effektivare språkinläring hos elever i allmänhet och därför tillämpas i dag olika metoder samtidigt. När eleven blir medveten om hur han lär sig på bästa sätt, får han själv ta mer ansvar för sin inläring. Man anser i dag att elevens förståelse och inläring är präglade av individens bakgrund och personliga särdrag och inte kan kontrolleras och styras av någon annan. Detta har lett till att läraren har fått en

annan roll. Läraren är inte längre den som ger order i klassrummet utan han har liksom blivit en lots som kan hjälpa eleven att finna sin egen väg. (Tornberg, U. 1999, 25)

Samhällets syn på vad som anses som viktig kunskap uttrycks officiellt i läroplanen. I den bestäms de saker som undervisningen skall innehålla. För språkämnen innebär detta att innehållet åtminstone delvis bestäms av den roll som språkkunskaperna har i ifrågavarande samhälle. I dag betonas internationalisering mycket och förmågan att kommunicera på det främmande språket anses som den viktigaste kunskapen. (Tornberg, U. 1999, 25-26) I det följande skall vi beskriva några metoder som är allmänna för språkundervisning.

Grammatik- översättningsmetoden härstammar från undervisningen i klassiska språk. Den är en intellektuell disciplin med vilken hjärnan tränas. Det är fråga om logisk analys av språk, och läroböcker baserade på denna metod innehåller en stor mängd vokablar. I undervisningen strävar man efter förståelse av språkets grammatik. Det är fråga om en deduktiv ansats (regler först, exempel sedan). Detaljerad grammatikundervisning ges på modersmålet och grammatiska regler lärs in mekaniskt. Översättning från modersmålet till målspråket har en central plats i undervisningen. Modersmålet dominerar i undervisningen och eleverna får sällan tillfälle att arbeta kreativt. Metoden bjuder läraren på en viss trygghet för all undervisning utgår från en text och läraren har kontroll över vad eleverna gör och säger. Metoden anses passa bäst för elever som är språkbegåvade och har förmåga att förstå abstrakt grammatiskt resonemang. (Ericson, E. 1989, 154-155)

Direktmetoden är motsatsen till grammatik- översättningsmetoden. Man lär sig att förstå ett språk genom att lyssna mycket på det. Man lär sig också genom att tala. Denna metod liknar det sätt på vilket barn lär sig sitt modersmål. Tal lärs in först, sedan läsning. Undervisningen försiggår på målspråket och korrekt uttal och intonation har en viktig roll. Vardagliga språkanvändningssituationer tränas in och grammatik övas induktivt (först exempel, sedan regler). Metoden kräver mycket av läraren som måste behärska målspråket bra och kunna aktivera eleverna att använda språket kreativt. Metoden gynnar kreativa elever men den kan vara svår för analytiska elever eftersom de inte kan hänga upp korrekt språkbruk på systematiska grammatikregler. (Ericson, E. 1989, 155-156)

Med läsmetoden menas en metod som betonar läsandet. Det handlar om en metod som försöker att få eleven att på kort tid lära sig läsa målspråket med direkt förståelse utan medveten översättning. Det finns två typer av läsning: intensiva texter som tränar grammatik och extensiva texter som är avsedda för upplevelseläsning. Skriftlig översättning tränas inte och högläsning bara i den mån att eleven lär sig uttal. Den audio-lingvala metoden däremot betonar muntliga språkkunskaper. Språkundervisningen är intensiv och språkliga kunskaper kan drillas mekaniskt i språklaboratoriet. Det viktiga i denna metod är språket och språkets form, innehållet har inte så stor betydelse. Man skall lära ut språket, inte om språket. Metoden tillämpar induktiv ansats: regler skapas på basis av exempel. Den grammatiska inlärningsgången skiljer sig från direktmetoden för den är systematiskt uppbyggd. Förebilden för metoden är barns inläring av modersmålet. Ordningsföljden är densamma, först lär man sig att lyssna och tala, sedan läsa och skriva. (Ericson, E. 1989, 157-159)

Ingen av metoderna ovan förekommer troligen enskilt i språkundervisningen i Finland i dag. Men drag av dem används säkert i någon mån av de flesta lärare i språk. Det råder alltså en metodisk pluralism i klassrummen i dag. Ingen metod kan sägas vara bättre än en annan för varje elev lär sig på ett individuellt sätt.

3. B1-SVENSKAN PÅ HÖGSTADIET I GRUNDSKOLAN

3.1. Språkprogrammet i läroplanen

I läroplanens språkprogram definieras vilka främmande språk som skall läras ut i skolan, när undervisningen i främmande språk och i det andra inhemska språket börjar och hur många timmar som står till förfogande för de olika språken. Utöver modersmålet finns det två gemensamma främmande språk och därtill andra främmande språk som valfria ämnen. Som valfria främmande språk kan undervisning ges i engelska, tyska, franska, ryska eller andra möjliga språk. A1-språket är det språk som börjas som ett gemensamt nytt språk på lågstadiet, A2-språket är det valfria språket som börjas på lågstadiet. B2-språket är det valfria språket som börjas på högstadiet och B3-språket är det valfria språket som börjas i gymnasiet. (Opetussuunnitelman perusteet, 1994) I följande tabell, som har tagits från Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio, II:2001 3, kan man se svenskundervisningens relation till andra språk och skolämnen:

Tabell 2. Antal veckotimmar för de obligatoriska skolämnena i grundskolan.

Ämnesgrupp Läroämne	Årsveckotimmarna från under- visningens början minst:									Årsveckotimmarna sammanlagt minst:	
	Årskurserna										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Modersmål och litteratur Språket som börjas på årskurserna 1-6 (A-språk)		14				14				14	42
Språket som börjas på årskurserna 7-9 (B-språk)	-	-					8			8	16
Matematik		6				12				14	32
Omgivnings- och naturkunskap					9						31
Biologi och geografi							3			7	
Fysik och kemi							2			7	
Hälsokunskap							2			1	
Religion eller livsåskådningskunskap						6				5	11
Historia och samhällslära	-	-	-	-			3			7	10
Konst och handarbete					19				18	4(1)	41(2)
Musik								3			
Bildkonst								3			
Handarbete								5			
Hushåll	-	-	-	-	-	-	-		3	1)	3
Idrott			6				7			7	20
Elevhandledning	-	-	-	-	-	-					2
Andra valfria ämnen											8
Ett valfritt A-språk	-	-	-	-					6(3)	4(3)	10

- = läroämnet börjas inte i ifrågavarande årskurs, ifall det inte bestäms i läroplanen

1) = eleven ska välja tillsammans minst fyra veckotimmar musik, bildkonst, handarbete eller hushåll

2) Timantalet kan innehålla också hushåll

3) Eleven kan på årskurserna 7-9 studera ett valfritt A-språk antingen som ett valfritt ämne eller som ett gemensamt ämne som läras ut i stället för B-språk

I denna undersökning koncentrerar vi oss på svenska som B1-språk. Det språk som börjas på högstadiet i sjunde klassen kallas B1-språk och det kan antingen vara det andra inhemska

språket eller engelskan. (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 17-18) Målen för detta B1-språk är betydligt lägre än för A1-språket, och medan A1-språket ska undervisas minst 16 årsveckotimmar, ska B1-språket undervisas minst 6 timmar i vecka. (Kimmoke, 1999) Läroplanens språkprogram är grunden utifrån vilken skolorna gör sina egna läroplaner, väljer de språk som ska undervisas i, på vilken årskurs de enskilda språken inleds samt hurdan timfördelningen är. Skolan får välja vilka valfria språken som bjuds på låg- och högstadiet och hur timmarna i timfördelningen fördelas mellan olika språk. (Opetussuunnitelman perusteet, 1994)

Finland blev EU-medlemsland år 1994. Det betyder att också undervisningen blev ett gemensamt problem för EU-länderna. År 1997 godkände Finland med andra EU-länder den europeiska referensramen för språkundervisningen och –inläringen. Referensramens syfte är att utgöra en gemensam modell för språkundervisningen i EU-länderna, att underlätta människornas rörlighet, att utveckla en gemensamt avtalad approach för språkundervisningen och bevara Europas rika och mångsidiga kulturarv. Referensramen är avsedd att fungera som hjälpmedel och guide vid skolornas bearbetning av läroplanen. Enligt referensramen borde följande punkter tas hänsyn till och betonas i läroplansarbete: allmänna kompetenser som består av existentiell kompetens, deklarativ kunskap, kunskaper och färdigheter samt förmågan att lära sig, kommunikativ språkkompetens (lingvistisk och sociolingvistisk), strategier (som är förknippade med kommunikation eller med studiekunskaper), språkbrukets kontexter och texterna. (Huttunen, 1997, 7-28)

3.2. B1-svenskan i läroplanen

”Läroämnets syfte är att stärka vårt lands kulturidentitet, till vilken hör tvåspråkighet och nordism. Det ger eleverna ett ansenligt nordiskt kulturkapital och vidgar deras världsbild genom att presentera Finland som en nordisk stat i Europa.” (Opetussuunnitelman perusteet, 1994) Som målsättningar för B1-svenskan på högstadiet ställer läroplanens grunder (1994, 58-59) upp att eleven kan klara sig i vardagliga situationer där det behövs muntliga språkkunskaper, förstår lätt skrivet språk, kan producera en kort skriven text och har tillägnat sig de centralaste orden, uttrycken och strukturerna i svenska. Eleven ska också ha tillägnat sig kunskaper om den finlandssvenska befolkningen och dess kultur samt om de nordiska länderna.

Förutom de specifika målen som presenterats ovan, har läroplanen också allmänna mål för svenskundervisningen. Eleven ska klara sig på svenska i vardagliga kommunikationssituationer, känna de allmänna kommunikationssätt som är typiska för det svenska språket, kunna aktivt utveckla sin språkkunskap, få veta om finlandssvenskar, de Nordiska länderna och deras folk och kulturer och inta en fördomsfri attityd till det nordiska. Eleven ska också utveckla sin förmåga att lära sig och utvärdera sin egen inläring samt lära ta ansvar för sin egen inläring och uppleva undervisningen och inläringen som meningsfulla och utmanande. (Opetussuunnitelman perusteet, 1994)

Grunderna för läroplanen (1994, 58-59) betonar utveckling av både muntliga och skriftliga kommunikationsfärdigheter. Därför ska också ordförrådet och strukturerna som lärs ut väljas på basis av deras kommunikationsvärde och frekvens och hur de passar till teman och andra muntliga och skriftliga kommunikationsövningar. De centrala temana för undervisningen är den nordiska ungdomen, dess hem och familj, vardagslivet, naturen, finlandssvenskar och deras kultur samt de nordiska länderna och deras kulturer. I undervisningen ska man använda mångsidiga läromaterial och ta hänsyn till elevernas olikhet och individualitet. Eleverna ska kunna delta i valet av arbetsmetoder och läromaterial. Eleverna borde så ofta som möjligt få höra det svenska språket för att lära sig den rätta intonationen och det rätta uttalet. Det nya materialet som ska läras in måste vara konstruerat så att eleven kan anpassa den nya informationen till det tidigare inlärd. Genom att identifiera, förstå och tillägna det inlärd materialet och genom att definiera sina egna inlärningsmål kan eleven aktivt och självständigt tillämpa det nya materialet.

I det finska skolsystemet stadgas om läroplanen på fem olika nivåer. Lagen om grundskolan bestämmer att varje kommun ska ha en läroplan som baserar sig på den statliga läroplanen. Varje skola gör sin egen läroplan enligt de ramar som har bestämts gemensamt på den kommunala nivån. (Lahdes 1997, 72) Till skolans läroplan hör en allmän del som gäller hela skolan och en ämnesdel. Denna ämnesdel bearbetas av lärare som undervisar i ett visst ämne, dvs. svensklärarna i en skola bearbetar skolans läroplan för svenskans del. Läroplanen görs i överensstämmelse med språkprogrammets timfördelningen och de kommunala lösningarna. Språklärarens uppgift är att bestämma undervisningens detaljerade innehåll samt välja undervisningsmetoderna. I detta arbete är läroböckerna viktiga. (Kuronen, 1994, 23-31) I

sista hand är det läraren som förverkligar och bearbetar läroplanen inom de ramar som är ställda i skolans läroplan. (Pässilä, T. 1993, 24-25) Den statliga läroplanen granskar vi noggrannare i avsnitt 3.2. och lärarens läroplan går vi närmare in på i avsnitt 4.2.

Läroboken har en viktig roll i undervisningen och den förväntas förverkliga läroplanen i undervisningssituationer. Läroboken måste följa läroplanen, men i läroboksproduktionen kan läroplanen tolkas på olika sätt. Också läraren måste hålla sig till läroplanen, antingen genom att följa läroboken strikt eller genom att anpassa läroboken till sina egna metoder. En lärobok författad av sakkunniga underlättar lärarens arbete och sparar hans tid. I praktiken kan det sägas att läroboken i många fall är lärarens egentliga läroplan. Läraren får ändå inte förhålla sig passiv och kritiklös till läroboken. (Lahdes 1986, 223) Som de största problemen angående svensklärarens yrke har man sett fenomenet ”tvångssvenska”, dvs. elevernas dåliga motivation att lära sig svenska bara därför att de måste göra det. I Kärkkäinens undersökning (1993, 155-167) var största delen av lärarna av den åsikt att svenskan borde vara ett valfritt ämne för att eleverna skulle ha bättre motivation. Lärarna tyckte också att svenskundervisningen har blivit svårare, inte minst på grund av att elevgrupperna har blivit mer heterogena. När man arbetar med heterogena grupper där några är begåvade och motiverade, och andra har varken motivation eller begåvning, blir det svårt att organisera undervisningen. Detta ställer naturligtvis höga krav också på undervisningsmaterialet, inte minst läroböcker, som måste ta till hänsyn olika elevernas behov och inlärningsförmåga.

4. LÄRAREN OCH LÄROBOKEN

4.1. Valet av lärobok

Lahdes (1986, 223-225) ger olika slags kriterier för valet av läroboken. För det första ska läroboken uppfylla de praktiska kraven: inbindning, storlek, teckentyp etc. För det andra ska boken vara läsbar. Det betyder att texten är felfri, objektiv och logiskt strukturerad. Förutom dessa praktiska krav ska läroboken också uppfylla de innehållsliga kraven vilket förstås är det viktigaste. Boken ska innehålla strukturer som kan delas upp i meningsfulla undervisningshelheter. Läroboken ska ge läraren en chans att ta hänsyn till olika elevgruppers förutsättningar samt till enskilda elevers utvecklingsnivå. Läroboken borde i rätt proportion ha både material som befrämjar elevens eget tänkande och leder till djupare inläring och

material som rutinmässigt drillar enstaka strukturer. I Kuusistos undersökning om läromaterial i grundskolans låg- och högstadium (1989, 25-27) kom fram att lärobokens förmåga att motivera eleverna var den viktigaste faktorn som påverkade lärarnas val av lärobok. Lärarna ansåg som väsentligt också att läroboken tar hänsyn till elevernas inlärningsätt och att materialen är objektiva och tidsenliga.

Vanligtvis väljs läroboken gemensamt med skolans andra ämneslärare. Det är också allmänt att läraren väljer läroboken ensam. I några fall väljs läroboken på kommunal nivå, men detta förekommer sällan. Också priset på läroboken kan vara en avgörande faktor. (Kuusisto, 1989, 25-27) Mikkilä (1992, 101) varnar att eftersom läroboken är en kommersiell produkt, kan det hända att lärarna lätt väljer läroboken på felaktiga grunder; de väljer en bok med vilken det är lätt att undervisa i stället för en bok som kanske bäst skulle befrämja inläringen. Uusikylä och Atjonen (2000, 147) påpekar att lärarna långt ifrån alltid får välja läroboken fritt ur förlagens utbud utan läroböckerna väljs gemensamt så att alla skolor i en kommun väljer samma bok. I fall enstaka lärare kan påverka valet, borde enligt dem följande aspekter tas hänsyn till:

- Svarar boken mot skolans läroplan och stöder dess verksamhet och anda?
- Möjliggör boken användning av olika slags undervisningsstilar?
- Kan läraren göra kompletterande anskaffningar?
- Har lärarna olika slags läroboksserier till förfogande vid undervisningens planering för att berika planeringen?

Uusikylä och Atjonen (2000, 144-145) nämner fyra kriterier som är viktiga när man bedömer läromaterial. Först borde läromaterialet alltså värna om skolans anda och läroplan. För det andra nämner de läromaterialets förmåga att stödja lärarens planeringsarbete. Det är en svår uppgift eftersom olika lärare som har olika slags elevgrupper använder läromaterial på olika sätt. I läroboksproduktionen borde därför hänsyn tas till behovet att skilja på eleverna, olika klassnivåernas behov, skolornas förhållanden, kraven som ställs av de läromedlen som används samt läroböckernas lämplighet för planering av både enstaka lektioner och långvariga undervisningsperioder. För det tredje ska läromaterialet vara rätt konstruerat både logiskt och psykologiskt, dvs. att sakinnehållet ska presenteras på ett förnuftigt sätt. Sist men inte minst ska läromaterialet vara aktiverande och motiverande, eftersom inläring kan ske endast om intresset väcks för det.

4.2. Lärobokens roll i undervisningen

4.2.1. Lärarens möjligheter att påverka läroboksanvändningen

Tidigare i kapitel 2 har vi behandlat olika inlärningsmodeller. Dessa modeller, hur de prioriteras och används påverkar naturligtvis läroboksanvändningen. Ytterligare påverkar lärarens eget sätt att undervisa och lärarens egna värderingar hur stor roll en lärobok kan ha eller har i undervisningen. Nöjd (1994, 178) betonar att läraren håller på att förvandlas från informationsförmedlare till en handledare som har som uppgift att leda eleverna till självständig informationsinsamling. I detta arbete är det avgörande vilka informationkanaler (läroboken, ordböcker, video, internet osv.) läraren håller som viktigast. Enligt Mikkilä (1992, 127-128) kommer lärarens roll att bli viktigare i undervisningen än lärobokens, eftersom läroboken kommer att bli något slags "basverk", som tillsammans med läraren leder eleverna till djupare studier.

Läraren är i nyckelroll också när det gäller elevens inlärningsresultat. Kari (1994, 188) påpekar att eftersom eleven bearbetar informationen på basis av iakttagelser som han gör om läromaterialen, måste läraren känna förutsättningarna som eleven har att göra iakttagelser. Med detta hänvisar vi till lärarens möjlighet att välja de "rätta" eller de "felaktiga" övningarna och texterna med tanke på djupinläring. Det gäller alltså inte att bara välja den rätta läroboken, utan också att man använder läroboken på bästa möjliga sätt. Pässilä, Niinikuru och Rokka (1993, 24-26) betonar att det är läraren som bearbetar läroplanen för sin egen elevgrupps behov. De påminner att lärarens pedagogiska frihet och spelrum är svåra att definiera, eftersom läraren måste följa skolans profil och läroplan samt använda de metoder som stöder inläring och motivation. Läraren får inte lära ut vad som helst och hur som helst.

Läraren kan också besluta att följa läroboken slaviskt. Mikkilä (1992, 99-102) beskriver en undervisningsmodell som betonar direkt informationsförmedling. Enligt modellen är läroboken den som styr hela undervisningsprocessen. Undervisningen är då i praktiken att man undervisar enligt läroboken. Då är det tvivelaktigt om lärarens egen yrkeskunnighet och kreativitet får komma fram. I motsats till detta betonar en stor del av de pedagogiska undersökningarna och basverken (t.ex. Kari 1994, Mikkilä 1992, Pässilä, Niinikuru och

Rokka 1993) som publicerats de senaste åren lärarens nutida roll som instruktör. Detta betyder att läraren introducerar eleven i att också använda andra källor än bara läroboken.

4.2.2. Läroboksbundenhet

I lärarens dagliga arbete har läroboken en ytterst viktig roll både i planeringen av undervisningen och som grund för undervisningens enskilda lösningar. (Mikkilä & Olkinuora 1995, 98; Kuusisto 1989, 41; Korkeakoski 1990, 21) I Kuusistos undersökning (1988) definierades som lärobokens huvuduppgift att förmedla kunskap, motivera och styra eleven till en självständig studieteknik. Enligt Korkeakoski (1990, 141-143) anser lärarna att läroboken, arbetsboken och lärarens handbok innehåller all den informationen som behövs i undervisningen. På grund av detta är lärobokens roll central både i den planerade och den uppfyllda läroplanen. Läroboken bestämmer både undervisningens innehåll och innehållets undervisningsordning. (Mikkilä & Olkinuora 1995, 98)

Fast alla lärare i viss mån tycks vara läroboksbundna, har det emellertid alltid funnits skillnader i användningen av läroboken. Kuusisto (1989, 38-39) fann i sin undersökning att äldre lärare samt lågstadielärare var mer läroboksbundna än yngre och högstadielärare. Ytterligare konstaterar han att ju mer osäker eller inkompetent läraren är, desto mer använder han läroboken. Också lärarens ökande arbetsbörda ökar läroboksbundenheten. Likaså fann Kari i sin undersökning 1988 (26-29) att yngre lärare inte var så läroboksbundna som äldre.

I senare läroboksforskning har Mikkilä & Olkinuora (1995, 98-103) konstaterat att lärarnas läroboksbundenhet har börjat minska. De konstaterar att deras uppfattningar om inläring och undervisning har förändrats så att inläringen går ut på att lära sig helheter och att skapa förbindelser mellan de saker man har att lära sig. Därför har en del av lärarna börjat lösgöra sig från strikt användning av läroboken. Enligt Mikkilä & Olkinuora undervisar emellertid en stor del av lärarna fortfarande så att de överför kunskap direkt från läroböckerna. Enligt Jauhiainen (1996, 29) kommer läroböckernas styrande roll i undervisningen att minska, eftersom lärarens roll som undervisningens handledare kommer att förstärkas och undervisningens formella mål kommer att vara viktigare. En sak som troligen kommer att minska, eller redan har minskat användningen av traditionell lärobok är datorn. Linnarud (1993, 105-112) hänvisar till datorns möjligheter att underlätta inläringen. Datorn kan

erbjuda likadana uppgifter som det traditionella undervisningsmaterialet på papper: skrivuppgifter, ifyllnadsövningar, texter osv., men datorn har några fördelar som läroboken inte har. Eleven behöver inte skämmas för felaktiga svar, eleven får gå vidare i egen takt, skrivandet är lättare när man använder ordbehandlingsprogram och eleven har möjligheten att lätt använda all den informationen som finns på nätet.

4.2.3. Användning av text- och arbetsbok

Redan i första avsnittet har vi definierat begreppen läromaterial, läromedel, skriftligt material och av-medel. Här ska vi ta en närmare titt på det skriftliga materialet som läraren drar nytta av i sitt dagliga arbete, eftersom vi i denna undersökning koncentrerar oss på lärobokshelheten som består av elevens textbok och arbetsbok ska vi inte gå in på lärarens handbok eller annat skriftligt material.

Som kanske alla kan gissa är läroböckerna de mest använda läromaterialen i undervisningen. De underlättar lärarens arbete genom att de hjälper att planera lektionerna. Att använda läroboken ofta kan inte fördömas på rak arm för läroböckerna är långt utvecklade och författade av professionella. Men läraren måste se till att lektionerna inte blir för schematiska för trots att läroböckerna är av god kvalitet, livar mångsidigheten i undervisningen upp lektionerna. Under en lektion läses vanligtvis en text i textboken tillsammans, sedan understryks de viktigaste delarna i texten. Därefter tar man fram arbetsböckerna och gör uppgifter och i slutet av lektionen kollas uppgifterna tillsammans. Till sist ger läraren hemläxan i läroboken som kollas i början av nästa lektion. (Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000, 145-146)

Enligt Kuusisto (1989, 27-31) är det viktigaste målet för läroboken att möjliggöra undervisningen av hela klassen. Han konstaterar att det inte finns så stora skillnader i användningen av textbok och arbetsbok, de används parallellt. Att läroböcker används beror på att de befrämjar inläringen, gör den mer effektiv och underlättar också lärarens arbete. Kuusisto räknar upp som läromaterialens viktigaste uppgifter att utdela information, motivera, och leda eleven till att behärska en självständig studieteknik. Linnarud (1993, 105-112) beskriver fenomenet "learner autonomy", enligt vilket läraren själv har ansvaret för inlärandet. Detta betyder att även om man har ett gemensamt textmaterial behöver alla elever

inte använda materialet på samma sätt. Eleverna kan välja olika slags texter enligt sitt intresse och behandla material på det sättet som varje elev tycker är bäst för honom.

4.3. Läroboksproduktionen

Läroboksproduktionen sköts genom företag som har specialiserat sig på att producera facklitteratur. I ett relativt litet land som Finland är skolstyrelsen långt centraliserad, och det betyder att läroböckerna produceras i stora upplagor. I Finland finns det fyra stora läroboksförläggare, nämligen WSOY, Otava, Weilin & Göös och Kirjayhtymä. Förutom dessa finns det hundratals andra förläggare som publicerar läromaterial för olika skolor. Också staten deltar i läroboksproduktionen, eftersom Valtion Painatuskeskus publicerar läroboksmaterial. (Lappalainen, 1992, 157-174) Undervisningsstyrelsens roll angående läromaterial är att producera skriftligt läromaterial som förlagen på grund av dålig lönsamhet inte kan producera. Undervisningsstyrelsen låter producera läroböckerna på Valtion Painatuskeskus eller på olika förlag med hjälp av statligt stöd. (Opetusministeriö, 1992:23, 9-15) Nuförtiden finns det också två andra stora förläggare, Tammi och Gummerus, som har börjat publicera läroböcker.

När skolstyrelsen 1991 bildades, blev det Undervisningsstyrelsen som svarar för undervisningen. Samtidigt flyttades beslutanderätten till skolorna och också valet av läroböckerna blev nu lärarnas uppgift. Tidigare måste varje lärobok ha godkänts av Skolstyrelsen. Denna förändring anknöt lärarna fastare till läroboksproduktionen. Förutom att det blev de som väljer läroböckerna blev de också mer aktiva i läroboksutvecklingen. På förlagen är det redaktörer som har var sitt specialområde som bearbetar och skriver läroböcker. Dessa redaktörer och lärare skriver läroböckerna i samarbete. (Lappalainen, 1992, 157-174)

4.3.1. Läroboksprocessen

I detta avsnitt redogör vi för lärobokprocessen, hur den börjar och avancerar. I brist på skriftlig information om läroboksförfattandet intervjuade vi produktchefen Teija Lehmusvuori på förlaget Tammi.

Ett nytt läroboksprojekt börjar nuförtiden vanligtvis på läroboksförläggarens initiativ. De är rätt så aktiva att börja med projekt som passar in i deras egna förlagsprogram speciellt vad gäller läroböcker för grundskolan och gymnasiet. Att vara aktiv på detta område garanterar också förlagets ställning på förlagssektorn. Förlaget kan bestämma att eftersom de har ett material för ett språk till exempel på lågstadiet, gör de också ett liknande material för ett annat språk, för det finns tillräckligt med elever där och det är ofta lönsamt. Personalen på förlaget försöker att så mycket som möjligt besöka skolorna och vara i kontinuerlig kontakt med lärarna och på det sättet kanske få reda på nya potentiella marknadsnischer. Många förlag har långa traditioner och därför också ett gott kontaktnät inom utbildningssektorn.

Andra orsaker som får ett förlag att starta ett nytt läroboksprojekt kan vara förnyelse av läroplanen eller något annat behov att förnya läroböcker. De största förlagen kan till och med ha flera läroböcker/ läroboksserier för en och samma målgrupp om denna grupp är tillräckligt stor, till exempel de språk som läses i grundskolan och i gymnasiet.

Förlaget letar efter läroboksförfattare på olika sätt: genom annonser, intervjuer, och på grund av rekommendation av andra lärare. Vanligen är förlagscheferna de mest aktiva i detta letande. De kan också kallas för redaktions- eller produktchefen och de är ansvariga för nya projekt i ett ämne. De bestämmer ensamma eller tillsammans med sin chef de personer som tas in i författarteamet. Detta utgörs vanligen av sex personer av vilka alla eller i alla fall största delen är lärare i ifrågavarande ämne. Teamet kan också omfatta så kallade expertmedlemmar, till exempel infödda talare, universitetslektorer eller forskare som för sin del ansvarar för sakinnehållet i läroboken.

Redan i början väljs också redaktören för läroboken/läroboksserien. Vanligen tar redaktören del i författningsarbetet redan från början. Han är den väsentliga länken mellan författarteamet och förlaget. Andra personer som deltar i läroboksprojektet är grafikern, illustratören och personer som testar hur bra läroboken motsvarar förväntningarna.

Författarteamet samlas och planerar sitt arbete med hjälp av redaktören i synnerhet i början tills teamet klarar sig självt och lär sig att organisera sitt arbete på önskat sätt. De slår fast tidtabellen, funderar tillsammans på hurdan lärobok de ska göra, vilka delar den ska innehålla

och hur de ska avancera. Detta planeringsskede kan ta lång tid eller allt kan klarna upp på ett bra möte. Planerna och tidtabellen kontrolleras under hela processen.

Manuskriptskedet tar vanligen ungefär ett halvt till ett helt år. I detta skede kan man redan börja planera lärobokens yttre, dessa idéer kan man pröva med hjälp av utomstående men prövningen utförs vanligen när manuskriptet är färdigt för det. Feedback på läroboken som ges i samband med denna prövning orsakar större eller mindre redigering av läroboken. Det färdiga manuskriptet blir sedan bearbetat av redaktören och han ser till att språket blir kollat. Redaktören ser till att en illustratör väljs, de nödvändiga foton och också de obligatoriska uttalanden skaffas. Manuskriptet görs så färdigt att grafikern och bokens ombrytare kan börja sitt arbete. Redaktören har också ansvar för att projektet avancerar enligt tidtabellen, budgeten håller och att marknadsföringen informeras om lärobokens avancemang. Efter ombrytningen av läroboken blir den kontrollerad en gång till och därefter sänds den till tryckeriet. Efter dessa skeden börjar sedan lärobokens marknadsföring i vilken en del av lärobokförfattarna och redaktören tar del.

4.3.2. Faktorerna bakom en bra lärobok

I författarteamet ska ingå lärare som betonar olika aspekter för att synen på läroboken ska bli så mångsidig som möjligt. Normalt har alla ett rätt så starkt synsätt i fråga om pedagogik och sitt eget ämne. Andra kvaliteter som de ska ha är god samarbetsförmåga, idériedom, egen yrkeserfarenhet, förmågan att bearbeta uppgifter och viljan att arbeta hårt. Utöver dessa drag är det viktigt att läraren kan ta emot feedback på sitt arbete, har förmågan att se det väsentliga och är mån om att utveckla sig. Det finns förstås också andra faktorer som påverkar produktens kvalitet och försäljningsframgång. Dessa kan till exempel vara bakgrundsutredningar, produktutveckling under processen och marknadssituationen.

Vad en lärobok måste innehålla bestäms mycket på basis av vad det sägs i läroplanen. Läroboksförfattarna funderar också på vad de betonar, vilka approach de använder och hurdana uppgifter de gör. Representanten för förläggaren är ansvarig för att planerna är förnuftiga och genomförbara inom de ramar som projektet har. Naturligtvis ger bakgrundsutredningar också antydningar om vilka behov det finns yte på fältet. Vanligen behövs det en lärobok som är tydlig, mångsidig och modern. Ofta kan förlaget också få

noggrannare önskemål om vad läroboken ska innehålla, till exempel i vilken ordning strukturerna skulle förekomma.

Det finns inga definitioner av hur mycket man till exempel måste betona grammatiken, ordförrådet eller vissa övningar etc. Det beror i hög grad på ifrågavarande språk, i ett språk betonar man något och i ett annat något annat. Betoningen beror också på vilken nivå läroboken är avsedd för. Vanligen strävar man efter att göra en lärobok som skulle presentera språket mångsidigt och med entusiasm och försöker erbjuda eleverna på olika nivåer meningsfull övning. Materialets mångsidighet garanterar bäst att alla får sådan övning som passar på deras inlärningsstil. Genom samarbetet med lärarna får förlaget veta hurdant material det behövs.

Som dagens trend i läroboksförfattandet kan anses den konstruktiva inlärningsuppfattningen. Eleven konstruerar själv sina kunskaper och man vill uppmuntra honom att lära sig att vara ansvarig för sin egen inläring. Kommunikation betonas också som en grundläggande del av undervisningen. Internet blir allt vanligare. Det blåser också nya vindar från Europa i form av den allmän europeiska referensramen. Men som sagt är mångsidigheten den allra viktigaste ingrediensen i läroboksförfattandet.

I författningsskedet blir läroboken testad av experimentatorer men hur den fungerar blir prövad i den verkliga undervisningssituationen sedan läroboken är färdig. Förlaget får reda på lärarnas belåtenhet genom feedbacken som de ger. Belåtenheten blir också testad systematiskt i synnerhet om man ytterligare vill bearbeta den färdiga läroboksserien. Kontaktnätet mellan förlaget och lärarna är ytterst viktigt. Till en bra produktutveckling hör också en god arbetsrelation mellan redaktionen och marknadsföringen som är en viktig feedbackkanal.

Lärobokens livslängd varierar mycket. Detta beror på ämnet, kunskapsnivån och också hur lång tid lärarna vill använda en och samma lärobok. Ett förlags läroboksserie kan vara i bruk från 6 år till 15 år. Lärobokssektorn är mycket konkurrerad. Detta kan anses som en fördel för användarna för på detta sätt uppstår det alltid bättre och bättre läroböcker.

5. ANALYS AV MATERIALET

5.1. Bakgrundsuppgifter

Vi skickade frågeformuläret till ett hundra lärare i det Mellersta Finland. Två av dessa var män, men alla 57 som svarade var kvinnor. Största delen av informanterna hade avlagt filosofie kandidat- examen (51%), den näst vanligaste utbildningen var filosofie magister (42%). En av lärarna var filosofie licentiat och tre av informanterna svarade inte på denna fråga.

Tabell 3. Försökspersonernas utbildning

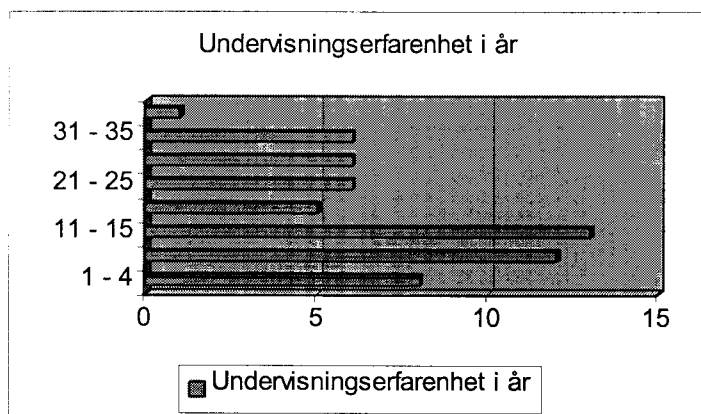
Utbildning	Procent av alla svarare
Filosofie licentiat	2%
Filosofie magister	42%
Filosofie kandidat	51%
Inget svar	5%
Totalt	100%

Mindre än hälften av lärarna hade svenska som huvudämne i sina studier, nästan lika många av informanterna hade engelska som huvudämne. Drygt hälften hade ändå haft svenska som biämne i sina studier, den näst populäraste var tyska och sedan engelska.

Tabell 4. Försökspersonernas huvud- och biämne

	Huvudämne	Biämne
svenska	24	31
tyska	3	16
engelska	23	13
franska	3	2
finska	1	2
musikterapi	1	
ryska	1	1
italienska		1
spanska		1
litteratur		5
psykologi		1
kommerciella ämnen		1
sociologi		1
inget svar	1	1
Totalt	57	67*
	* några lärare nämnde flera biämnena	

De flesta (12) av våra informanter hade tagit examen under åren 1990-1994, 9 lärare under åren 1985-1989, 8 lärare under åren 1995-1999 och 8 lärare under åren 1980-1984. Samtliga hade tagit examen under åren 1965-2001. Vi frågade också efter lärarnas undervisningserfarenhet; 13 lärare hade undervisat mellan 11-15 år, 12 lärare hade undervisat mellan 5-10 år. De andra hade undervisningserfarenhet från och med 1 år till och med över trettio år.



Figur 1. Erfarenhet.

Den sista frågan handlade om den läroboksserie som läraren använde vid den aktuella tidpunkten. Den populäraste av dem var Fritt Fram, 24 (42%) informanter använde denna läroboksserie i sin undervisning. Den näst populäraste var läroboksserien Kom med, 15 (26%) lärare använde den. De andra nämnda läroboksserierna var Linje, Vi ses igen, Mot nya mål och Bästis.

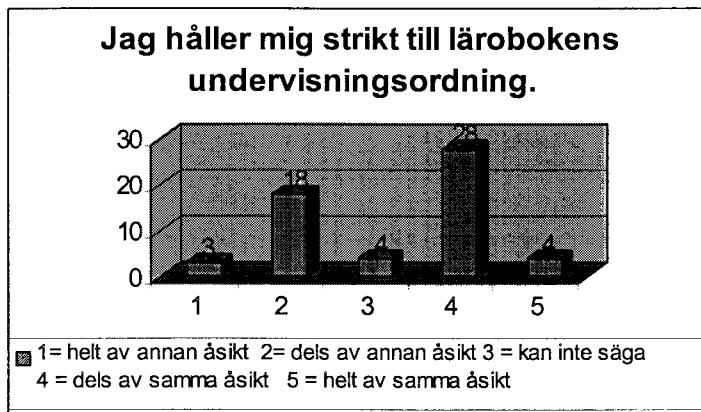
Tabell 5. Använt läroboksserie.

Läroboksserie	Antal användare i undersökningen
Fritt Fram	26
Kom Med	15
Linje	7
Vi ses igen	5
Mot Nya Mål	3
Okänd	1
Totalt	57

5.2. Undervisningens baslinjer

5.2.1. Lärobokens undervisningsordning

I fråga nr. 7 ombads lärarna att bedöma hur strikt de håller sig till lärobokens undervisningsordning i sin egen undervisning. I denna fråga menades med undervisningsordning de moment som man ska undervisa och koncentrera sig på, alltså vilka moment som anses viktiga och mer tidskrävande. Senare i fråga 14 kommer vi till den egentliga rangordningen, dvs. vad som skall läras ut först och vad senare osv. Följande figur visar hur lärarna svarade:

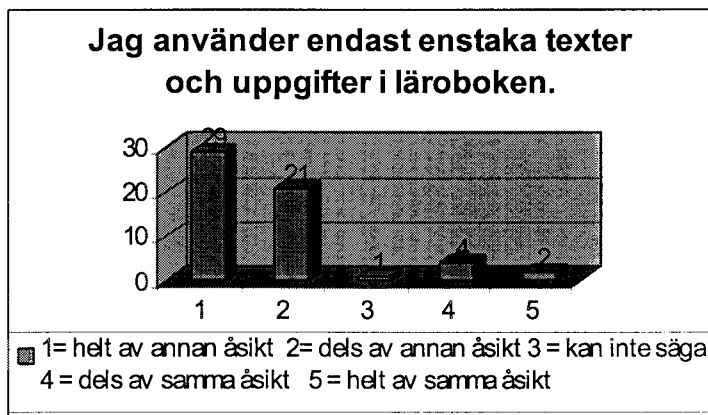


Figur 2. Påstående nr. 7

Vid påståendet ”Jag håller mig strikt till lärobokens undervisningsordning” var 3 lärare (5%) av helt annan åsikt, 18 lärare (32 %) dels av annan åsikt, 4 lärare (7 %) kunde inte säga, 28 lärare (49 %) var dels av samma åsikt och 4 lärare (7%) helt av samma åsikt. Internt bortfall var 0 % vid den här frågan. Genomsnittsvaret var 3,2, dvs. lärarna kunde i genomsnitt inte säga om de håller sig strikt till lärobokens undervisningsordning eller inte.

I fråga nummer 8 frågades om lärarna använder endast enstaka texter och uppgifter från läroboken. Frågan kartlägger samma sak som före detta fråga, men var formulerad på ett

annat sätt för att kontrollera svaren i fråga nr 7, för att vi kunde få fram hur strikt läroboken är bunden till lärarnas dagliga undervisning. Figur 2 visar hur lärarna svarade:

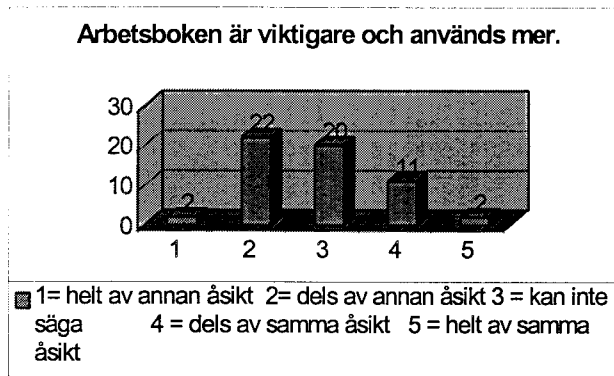


Figur 3. Påstående nr. 8

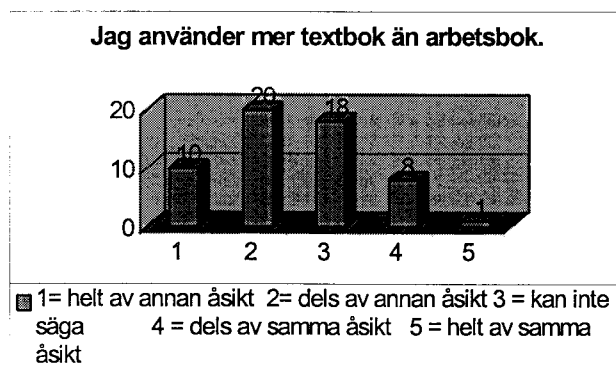
Över hälften (29 lärare=51 %) av lärarna svarade att de var helt av annan åsikt, nästan lika många (21 lärare=37 %) ansåg sig vara dels av annan åsikt, 1 lärare kunde inte säga, 4 lärare (7%) var dels av samma åsikt och endast 2 lärare (4 %) var av helt samma åsikt. Svarsprocent var 100 %. Bara en liten minoritet svarade alltså att de använder bara enstaka texter och uppgifter från läroboken, medan en absolut majoritet svarade att de använder läroboken mer. Genomsnittsvar var 1.7, vilket betyder att största delen av lärarna var oeniga med påståendet åtminstone i någon mån. Det här resultatet överensstämmer med fråga nummer 7, där majoriteten av lärarna svarade att de håller sig strikt till lärobokens undervisningsordning.

5.2.2. Text- och arbetsbok kontra audiovisuella medel i undervisning

I frågorna 9 och 10 frågades vilken bok, textbok eller arbetsbok, lärarna använder mer. Fråga nummer 9 var: "Arbetsboken är viktigare och används mer." Fråga nummer 10 var: "Jag använder mer textbok än arbetsbok". Vid den här frågan hade lärarna svarat lite tvetydigt, de kunde nämligen ha svarat den ena frågan så att arbetsboken är viktigare och till den andra att textboken används mer. Därför var vi tvungna att granska svaren med lite misstro, eftersom de svarande inte hade märkt att man egentligen frågar efter samma sak i de två frågorna.



Figur 4. Påstående nr 9.

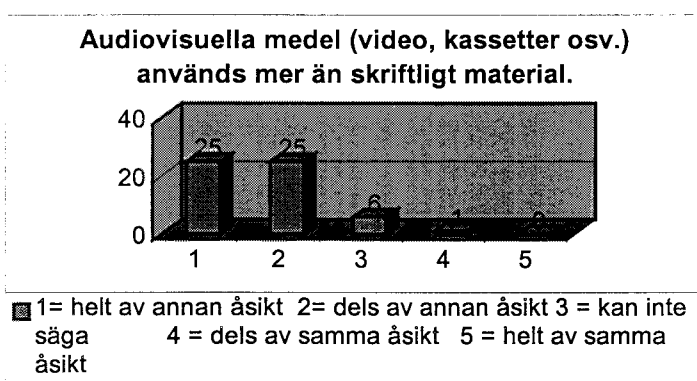


Figur 5. Påstående nr 10.

Enligt svaren till påstående nr. 9 var 2 lärare (4 %) av helt annan åsikt, 22 lärare (38 %) dels av annan åsikt, 20 lärare (35 %) kunde inte säga, 11 lärare (19 %) var dels av samma åsikt och 2 lärare (4%) var helt av samma åsikt. Svarsprocenten var 100 %. Till påstående nr 10. svarades så här: 10 lärare (18%) var helt av annan åsikt, 20 (35 %) var dels av annan åsikt, 18 (31 %) kunde inte säga, 8 (14%) var dels av samma åsikt och 1 lärare (2 %) var helt av samma åsikt. Genomsnittsvaret på fråga nr 9 var 2,8 och till fråga nr 10 2,5. Det här motstridiga resultatet kan bero på att lärarna inte hade tänkt på och förstått frågorna tillräckligt grundligt, eller att de helt enkelt tyckte att det var omöjligt att bestämma vilken de använder mer, text-

eller arbetsboken. Resultatet är att man inte kan säga vilken lärarna tycker att är viktigast, text- eller arbetsboken.

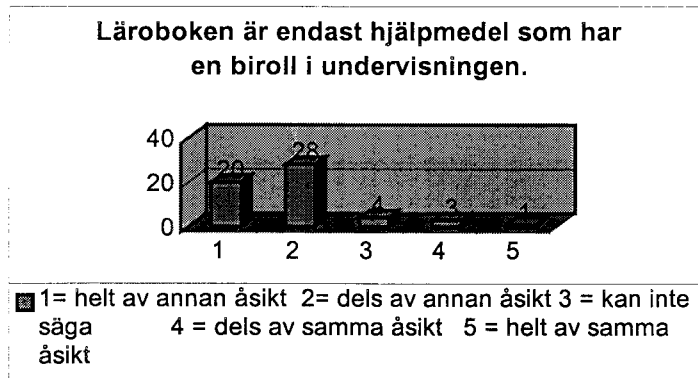
I påstående nr. 11 ville vi reda ut hur mycket olika audiovisuella medel används i relation till skriftligt material. Den absoluta majoriteten var av den åsikt att skriftlig material används mer än de audiovisuella medlen. 25 lärare (44 %) var helt av annan åsikt, 25 (44 %) var dels av annan åsikt, 6 (10 %) kunde inte säga, 1 (2 %) var dels av samma åsikt, ingen var helt av samma åsikt. Svarsprocenten var 100. Genomsnittsvaret var 1,7. Resultaten visar att den absoluta majoriteten av lärarna i undersökningen använder mer skriftligt material än de audiovisuella medlen.



Figur 6. Påstående nr 11.

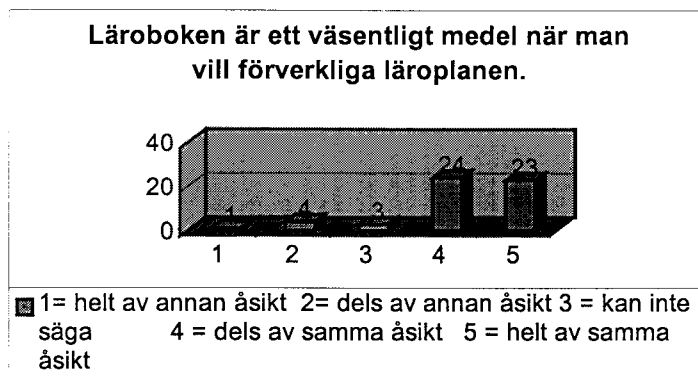
5.2.3. Lärarens läroboksbundenhet

I påståendena 12-15 ville vi kartlägga lärarnas läroboksbundenhet, dvs hur långt läroboken styr undervisningens gång och hur stor andel av den undervisade informationen kommer från läroboken. I följande figur kan vi se hur viktig lärarna anser lärobokens roll:



Figur 7. Påstående nr 12.

20 lärare (35 %) anser sig vara av helt annan åsikt, 28 (49 %) är dels av annan åsikt, 4 (7 %) kan inte säga, 3 (5 %) är dels av samma åsikt, 1 (2%) är av helt samma åsikt. Genomsnittsvärdet var 1,8. Resultatet visar att lärobokens roll är långt ifrån en biroll, eftersom 84 % (48 lärare) av de svarande var eniga om att lärobokens roll är stor (svarade att de är helt eller dels av annan åsikt). Lika eniga var lärarna när de frågades om lärobokens och läroplanens relation:

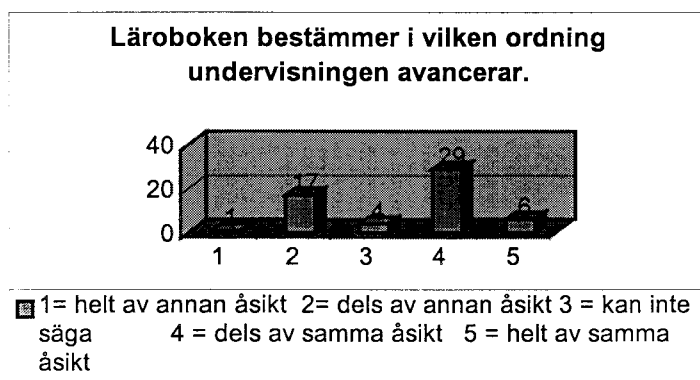


Figur 8. Påstående nr.13.

Endast en av lärarna (2%) var av helt annan åsikt, 4 (7%) var dels av annan åsikt, 3 (5%) kunde inte säga, 24 (42 %) var dels av samma åsikt och 23 (40 %) var helt av samma åsikt.

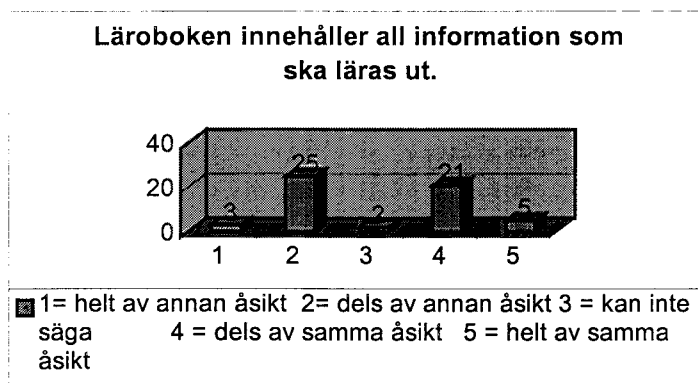
Detta betyder att 82 % av alla som svarade var åtminstone i någon mån av den åsikt att läroboken förverkligar läroplanen (svarade att de var dels eller helt av samma åsikt). 2 lärare svarade inte på frågan, det interna bortfallet var alltså 4 %. Genomsnittsvaret var 4.

Med påstående nr 14 ville vi reda ut om läraren själv bestämmer hur han avancerar i undervisningen eller om läroboken bestämmer även det. Resultaten var lite tvetydiga, majoriteten anser att läroboken styr undervisningen men det finns också ganska många av dem som anser att läroboken inte bestämmer undervisningsordningen. Endast en lärare (2 %) var helt av annan åsikt, 17 lärare (30 %) var dels av annan åsikt, 4 (7%) kunde inte säga, 29 (51 %) var dels av samma åsikt och 6 (10 %) var helt av samma åsikt. Svarsprocentet var 100. Resultatens tvetydighet kan bero på att några lärare går först igenom den alternativa texten i läroboken, och sedan "de obligatoriska" texterna och därför anser att de inte följer så strikt lärobokens ordning. Genomsnittsvaret var 3,4.



Figur 9. Påstående nr 14.

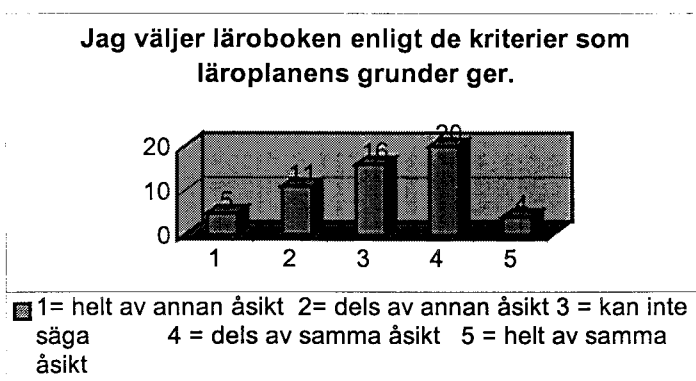
I fråga nr 15 undersöktes hur mycket av informationen under undervisningen kommer från endast läroboken. 3 lärare (5 %) var av helt annan åsikt, 25 (44 %) var av dels annan åsikt, 2 (4 %) kunde inte säga, 21 (37 %) var av dels samma åsikt och 5 (9 %) var av helt samma åsikt. En av lärare (2 %) svarade inte på frågan. Det kan bedömas att läroboken svarar till största delen av informationen men att det finns också andra informationskällor. Genomsnittsvaret var 2,9.



Figur 10. Påstående nr 15.

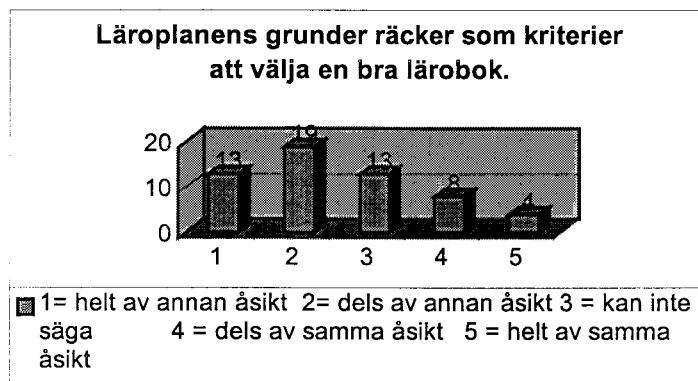
5.2.4. Valet av lärobok

Med frågorna 16-17 ville vi få fram om läroplanens grunder tas hänsyn till vid valet av lärobok och om lärarna anser att läroplanens grunder räcker som valkriterier för att man skall få en bra lärobok. I fråga nr. 16 var 5 lärare (9 %) av helt annan åsikt, 11 (19%) var dels av annan åsikt, 16 (28 %) kunde inte säga, 20 (35 %) var dels av samma åsikt och 4 (7 %) var helt av samma åsikt. 1 lärare (2 %) svarade inte. Genomsnittsvaret var 3,1. Man kunde alltså säga att lärarna i stort sett väljer läroboken enligt kriterier som läroplanens grunder ger.



Figur 11. Påstående nr 16.

I fråga nr. 17 ville vi veta om lärarna tycker att dessa kriterier som ges i läroplanens grunder är tillräckliga kriterier vid valet av en bra lärobok. 13 lärare (23 %) var helt av annan åsikt, 19 (33 %) var dels av annan åsikt, 13 (23 %) kunde inte säga, 8 (14 %) var dels av samma åsikt, 4 (7 %) var helt av samma åsikt. Svarsprocenten var 100. Genomsnittsvaret var 2,4. Det ser ut som om lärarna inte är helt säkra på att läroplanens grunder räcker som valkriterier. Det kan bero på att lärarna vid valet av läroböcker är tvungna att tänka också på ekonomin, t.ex. hur mycket böckerna kostar och hur långvariga de ser ut att vara.



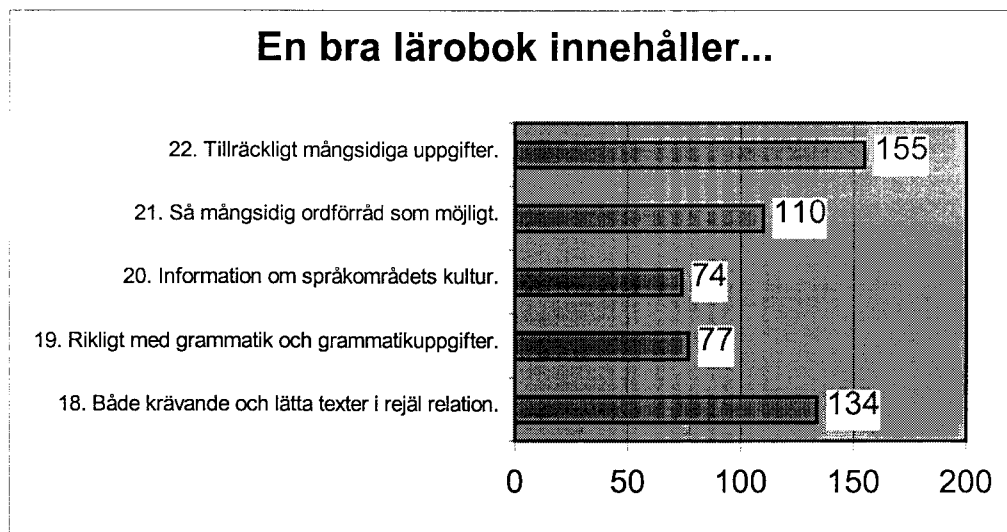
Figur 12. Påstående nr 17.

5.3. Lärarnas åsikter om en bra lärobok

5.3.1. Lärarnas prioriteter

I den andra frågedelen ville vi att lärarna skulle rangordna de fem påståendena på en 5-gradig skala så att påståendet som de tycker är det viktigaste, skulle vara nummer 5 och det som anses vara minst viktigt skulle vara nummer ett. I denna fråga fick vi emellertid ett mycket stort internt bortfall, eftersom de svarande hade förstått frågan på ett annorlunda sätt än var meningen. Meningen var alltså att man ska välja ett påstående som får nummer ett, ett som får nummer två osv. Ungefär hälften av de svarande hade ändå svarat på frågan på samma sätt som i frågedel 1, de ansåg alltså att nummer ett betyder "helt av annan åsikt", nummer två "dels av annan åsikt" osv. Därför presenterar vi svaren så att till den egentliga granskningen tar vi endast den del av svaren som hade behandlats på det sättet som det var meningen.

För att kunna sätta påståendena i ordning bestämde vi oss för ett system med vilken svaren viktades. Enligt systemet fick man 5 poäng för val nummer 5, 4 poäng om man valde nummer 4, 3 poäng om man valde nummer 3, 2 poäng om man valde nummer 2 och 1 poäng om man valde nummer 1. Det påståendet som fick mest poäng är det som lärarna tycker är viktigast. Resultaten ser ut så här:



Figur nr. 13: Påstående nr 18-22.

Viktigast tyckte lärarna var att boken innehåller tillräckligt med mångsidiga uppgifter. Nästan lika viktigt ansågs vara att man har både krävande och lätta texter i en rejäl proportion. Tredje viktigast tyckte lärarna är att boken har så mångsidigt ordförråd som möjligt. Sist kom grammatiken och grammatikuppgifter samt språkområdets kultur med nästan samma poäng.

5.3.2. Kompletterande åsikter

Eftersom detta fall av internt bortfall är lite speciell vill vi också presentera de svar som blev utelämnade i den egentliga svarshandlingen. Grunden till detta är att det finns anledning att tro att nästan alla som svarade "felaktigt" på denna fråga följde samma svarsmetod som användes i den första sidans frågor. Det betyder att fast man inte kan anpassa sig till svaren

med så stort förtroende, kan man ändå få någon slags bild om hur resultaten hade varit om svarsmetoden hade varit densamma som i första sidans frågor.

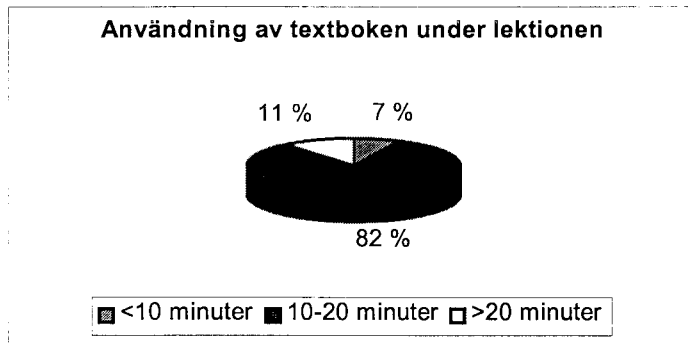
Tabell 6. Påståenden nr 18-22.

Påstående	1	2	3	4	5	Totalt
18. Både krävande och lätta texter i bra proportion.	0	0	2	7	12	21
19. Rikligt med grammatik och grammatikuppgifter.	0	6	4	10	1	21
20. Information om språkområdets kultur.	0	2	3	13	3	21
21. Så mångsidig ordförråd som möjligt.	0	0	1	7	13	21
22. Tillräckligt med mångsidiga uppgifter.	0	0	0	4	17	21
Totalt	0	8	10	41	46	

Av resultaten kan man dra den slutsatsen att alla de argument som gavs i frågan ansågs viktiga av lärarna, men att speciellt mångsidigt ordförråd och mångsidiga uppgifter uppskattades av lärarna. De fick de flesta 5-svaren. Resultaten av den här delen måste tas hänsyn till endast som riktgivande.

5.4. Användning av läroboken under lektionen

I detta avsnitt tar vi en närmare titt på hur lärare i svenska använder läroboken under lektionerna. Vi ville veta hur omfattande deras sätt att använda läroboken är, om de tar upp bara grundsakerna eller om lektionerna också innehåller något extra. I den första frågan (nr.23) ville vi veta hur mycket tid använder de på texterna i textboken under en lektion. Vi hade tre alternativ: a) mindre än tio minuter, b) från tio till tjugo minuter och c) mer än tjugo minuter. 46 (82%) av informanterna lägger ner från tio till tjugo minuter på texterna i textboken. 6 (11%) använder textboken i över tjugo minuter och 4 (7%) mindre än tio minuter. På basis av detta resultat kan vi dra den slutsatsen att från en till två femtedelar av lektionen används med textboken.



Figur 14. Fråga nr. 23

Vi ställde (fråga nr.24) också exaktare frågor om hur lärarna går igenom texterna i textboken med eleverna. Vi ville också veta om de tar upp bara sk. bastexterna eller om de också läser tilläggstexterna. De allmännaste sätten att behandla texterna i textboken var att de avlyssnade texterna, läste i genom dem, läste högt efter bandet, översatt dem, läraren ställde frågor om innehållet, de gjorde övningar angående texten, strök under de viktigaste sakerna. Eleverna fick också läsa texterna parvis och diskutera dem. Några informanterna berättade också att de låter eleverna skriva de viktigaste uttrycken i häftet eller bilda egna satser av ord som finns i stycken. En skrev att de kan spela texten i klassrummet. Några nyare metoder att behandla texten var att göra referat, schematisera texten, elaborera (utarbete omsorgsfullt) texten och med hjälp av trädfigur berätta textens innehåll. En term använd för utarbetning av texten var också upprövning.

Exempel på lärarnas svar:

”Vi uttalar orden, läser högt antingen efter modellen eller ensam, vi diskuterar stycket på ifrågavarande språket, vi stryker under viktiga ställen, vi skriver egna satser med de inlärdade orden och uttrycken.”

”Vi läser, spelar, elaborerar, schematiserar, studerar noggrant eller förstår bara det centralaste innehållet.”

Svaren till frågan (nr.25) om lärarna enbart går igenom bastexterna eller också behandlar tilläggstexterna delade sig i fem grupper. 10% av lärarna svarade att de behandlar endast bastexterna och 11% av dem svarade att de går igenom alla texterna. Det allmännaste svaret

(21% av informanterna) var att utöver bastexterna lärarna tar upp tilläggs-texterna om de bara har tid för det. 9% av informanterna svarade att tilläggs-texterna är bara för de snabbaste eleverna och 6 % svarade att de tar upp tilläggs-texterna ifall ämnet är intressant.

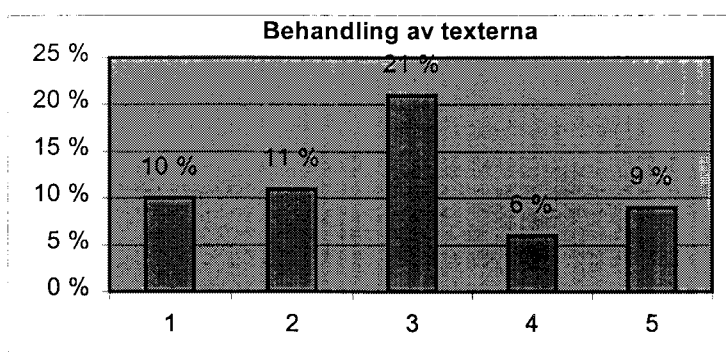
Exempel på lärarnas svar:

”Både- och, beror på om vi har tid.”

”Bastexterna går vi igenom med alla, tilläggs-texterna studerar de snabbaste för sig själva.”

”Också tilläggs-texterna, de roliga och korta.”

”Bastexterna i huvudsak.”



1=endast bastexterna

4=om tilläggs-texterna är intressanta

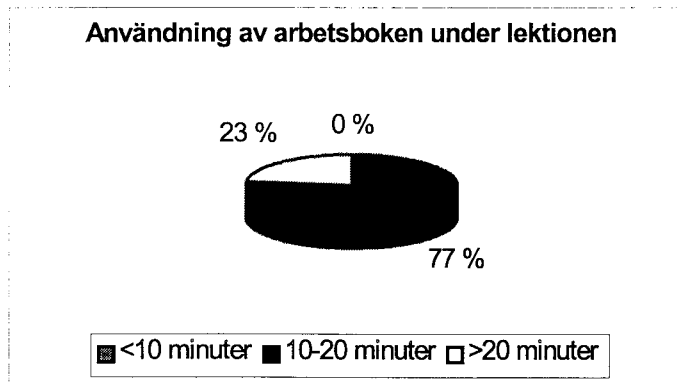
2=alla texterna

5=tilläggs-texterna är för de snabba

3=alla om de har tid

Figur 15. Fråga nr. 25

Vi frågade (fråga nr.26) också efter användning av arbetsboken. Vi frågade hur mycket de lägger tid på behandling av arbetsboken under en lektion. Vi hade också här tre alternativ: a) mindre än tio minuter, b) från tio till tjugo minuter och c) mer än tjugo minuter. Arbetsboken verkar vara mycket använd för ingen (0%) av informanterna använder den mindre än tio minuter. 77% av informanterna svarade att de lägger från tio till tjugo minuter tid på användningen av arbetsboken. 23% svarade att de använder arbetsboken i mer än tjugo minuter.



Figur 16. Fråga nr. 26

Sedan ville vi veta hur de använder arbetsboken (fråga nr.27). Vi gav fem alternativ: 1.) arbetsboken behandlas tillsammans, 2.) ensam, 3.) parvis, 4.) hemma, 5.) i skolan. Nästan alla (86%) svarade att alla dessa sätt används. Det var också allmänt att eleverna fick göra övningarna i arbetsboken som hemläxa. De svåraste övningarna kunde de börja under lektionen i skolan och eleverna fick fortsätta med dem hemma. Hemläxan kollades vanligtvis i början av nästa lektion.

Exempel på lärarnas svar:

” Tillsammans, ensam, parvis, hemma, i skolan, det beror på uppgiften.”

”På alla ovannämnda sätt.”

”Hemma endast skriftliga uppgifter. I skolan diskussionsövningar med paret eller i gruppen.”

”För det mesta i skolan med paret eller hela gruppen tillsammans, speciellt muntliga övningar görs i skolan, skriftliga hemma.”

Till sist frågade (fråga nr.28) vi vilka övningarna lärarna väljer ut från arbetsboken och på vilka grunder de väljer dem. De flesta av informanterna betonar grammatik-, ordförråd- och diskussionsövningarna. Först gör de basövningarna och sedan tilläggsövningarna. Kriterier som påverkar valet är hur mycket tid de har att lägga på övningarna, hur tydliga, nyttiga, intressanta och skojiga övningarna är. Ett kriterium som påverkar valet är också gruppens

nivå. Lärarna vill att övningarna som väljs ut skall vara så mångsidiga som möjligt och de väljer sådana övningar att eleverna på olika nivåer får göra sådana övningar som passar dem, så att alla får något meningsfullt att göra. Lärarna ger också eleverna chansen att välja övningarna de själv vill göra.

Exempel på lärarnas svar:

”Beror på elevgruppen.”

”Kommunikationsövningarna är de viktigaste.”

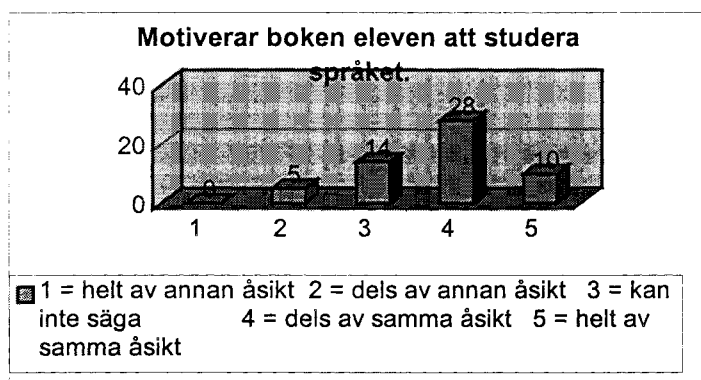
”Vi väljer alltid ordförråds-, kommunikations- och strukturövningar. Utöver det väljer vi nyttiga och intressanta övningar.”

”Basordförrådet, kommunikation och grammatik. Alla gör grundsakerna och de snabba så mycket som de hinner.”

”Något för alla.”

5.5. Lärarnas åsikter om använt läroboksmaterial

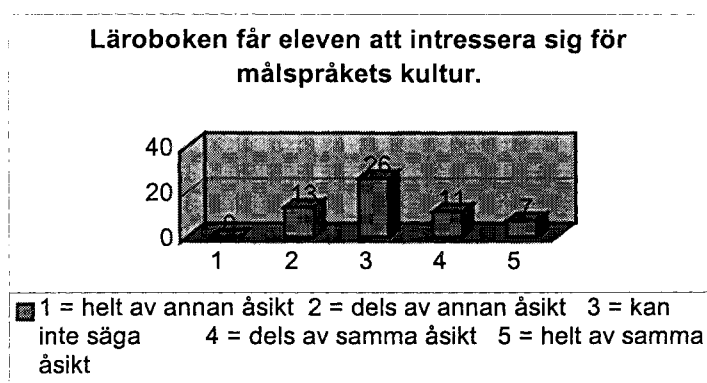
I den sista delen av vår undersökning ville vi reda ut vad lärarna tycker om det läroboksmaterial som de håller på att använda i sin undervisning vid undersökningstidpunkt. Det är något som är viktigt att veta när lärarna först har berättat vad som i princip är viktigt med en bra lärobok. Lärobokens förmåga att motivera eleven är lärobokens väsentligt uppgift, och den har många aspekter. Vi har bestämt oss för att undersöka saken genom två aspekter, i fråga 31 frågade vi hur läroboken motiverar eleven att studera språket och i fråga 33 hur läroboken får eleven att intressera sig för målspråkets kultur.



Figur 17. Påstående nr 31.

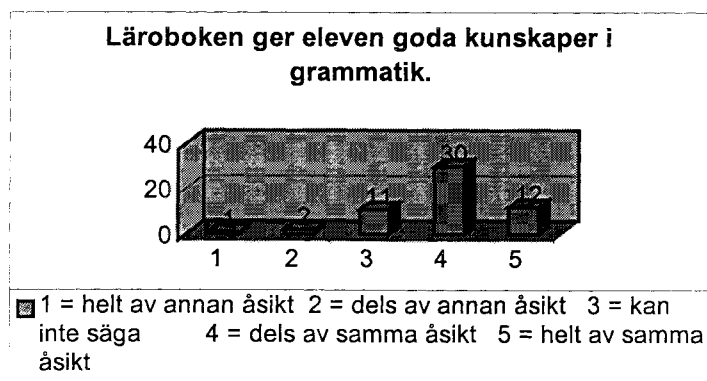
Största delen av de svarande var av den åsikt att läroboken åtminstone på något sätt motiverar eleven att studera språket. Ingen av dem tyckte att läroboken inte alls motiverar eleverna, 5 (9 %) var dels av annan åsikt, 14 försökspersoner (25 %) kunde inte säga, 28 (49 %) var dels av samma åsikt och 10 (17 %) var helt av samma åsikt. Svarsprocenten var 100 %.

I fråga nummer 33 : *Läroboken får eleven att intressera sig för målpratets kultur* fick vi däremot svar som inte visar så stor belåtenhet. Ingen tyckte dock att läroboken inte alls motiverar eleven, men 13 (23 %) var dels av annan åsikt, 26 (45 %) kunde inte säga, 11 (19 %) var dels av samma åsikt och endast 7 (12 %) var helt av samma åsikt.



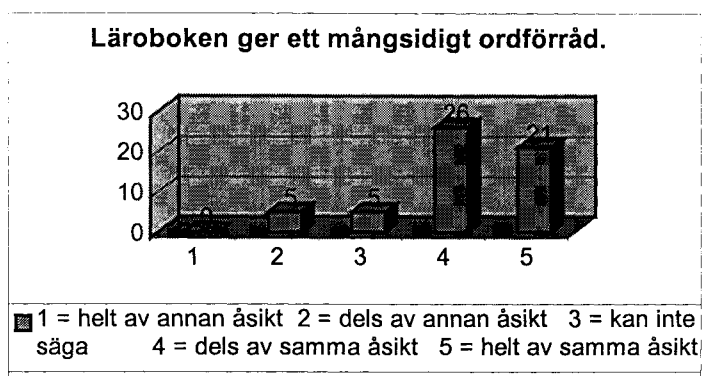
Figur 18. Påstående nr 33.

I fråga nummer 32 frågade vi hur lärarna ser på grammatiken i läroboken. Påståendet *Läroboken ger eleverna goda kunskaper i grammatik* besvarade lärarna så att 1 av dem (2 %) var av helt annan åsikt, 2 (4 %) var av dels annan åsikt, 11 (19 %) kunde inte säga, 30 (53 %) var av dels samma åsikt och 12 lärare (21 %) var av helt samma åsikt.



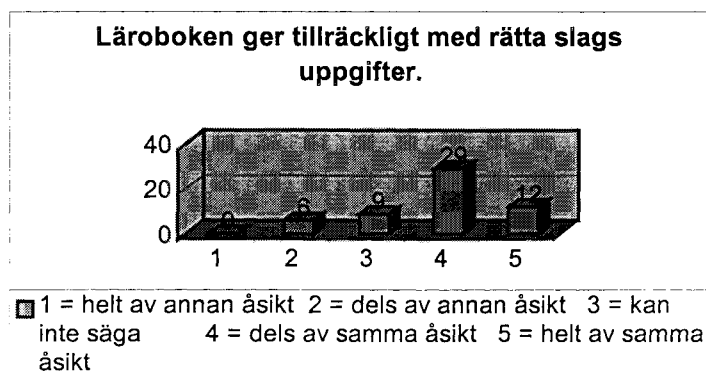
Figur 19. Påstående nr 32.

I fråga nummer 34 frågades lärarnas åsikter om ordförrådet i läroboken. På frågan *Läroboken ger ett mångsidigt och rikligt ordförråd* svarade lärarna så att ingen var helt av annan åsikt, 5 lärare (9 %) var dels av annan åsikt, 5 (9 %) kunde inte säga, 26 (46 %) var dels av samma åsikt och 21 (37 %) var helt av samma åsikt. Man kunde alltså säga att lärarna är ganska nöjda med ordförrådet i läroboken de använder.



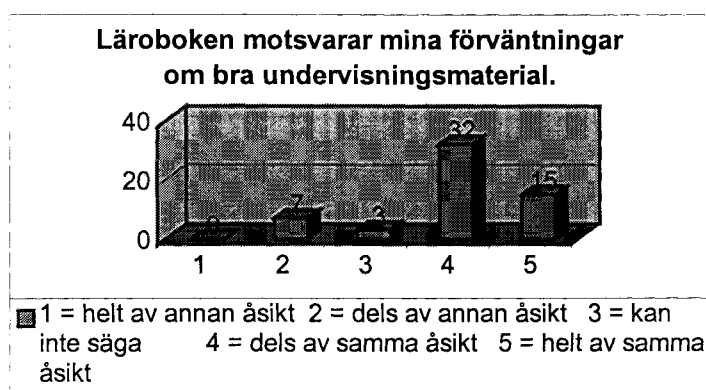
Figur 20. Påstående nr 34.

Största delen av lärarna var nöjda med uppgifter som finns i läroböckerna de använder. Ingen var helt av annan åsikt, endast 6 lärare (11 %) var dels av annan åsikt, 9 lärare (16 %) kunde inte säga, 29 lärare (51 %) var dels av samma åsikt och 12 lärare (21 %) var helt av samma åsikt.

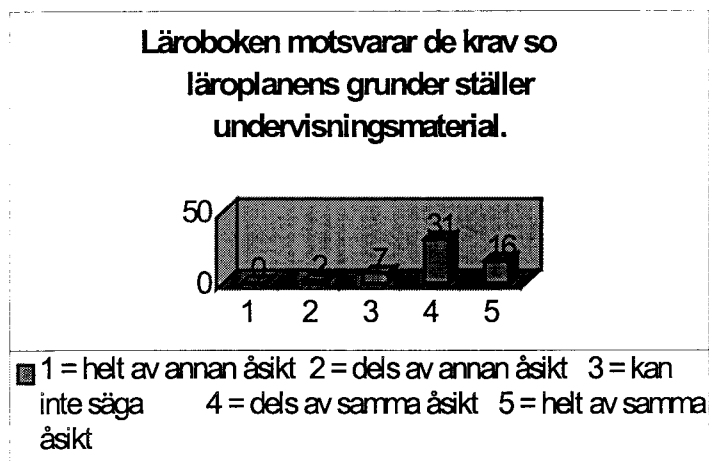


Figur 21. Påstående nr 35.

I frågorna 29, 30 och 36 frågades efter lärarnas belåtenhet med läroboken de använder. Hur läroboken motsvarar deras förväntningar och läroplanets krav och om läroboken innehåller stora brister. Som man kan se i tabellerna är lärarna i stort sett nöjda med undervisningsmaterialet och tycker att det motsvarar läroplanens krav. Det finns ändå några lärare som tycker att läroboken ska förändras på något sätt eller bytas. Vi går närmare in på dessa punkter i följande kapitel.



Figur 22. Påstående nr 29.



Figur 23. Påstående nr. 30.

5.6. Kritik mot det aktuella läroboksmaterialet

Utöver de numeriska värderingarna ville vi också veta vilka de brister är som lärarna anser att den läroboksserien som de använder har. Sedan frågade vi också efter hurdana förbättringsförslag de hade. Endast 22 (39%) av lärarna svarade på dessa frågor. De hade meddelat i bakgrundsuppgifterna vilken läroboksserie de använder och vi indelade svaren enligt dem. Vissa av lärarna kommenterade två olika läroboksserier.

Om läroboksserien *Fritt Fram* ansåg lärarna att den genast i början bjuder på för mycket nytt material. Den innehåller inledningsvis för många nya ord, för mycket grammatik och texterna är för långa. Några av lärarna tyckte att läroboksserien åtminstone i början verkar osammanhängande och för krävande för eleverna t.ex. på sjunde klassen. En av lärarna skrev att läroboksserien innehåller för mycket talspråk. Positiva kommentarer var att läroboksserien förefaller mångsidig och att den bjuder på fler lyssnings- och förståelseövningar.

Kommentarerna om läroboksserien *Linje* var att den är för omfattande och gammaldags. En var av den åsikt att den är för svår och tråkig. Lärarna önskade fler aktuella och intressanta

ämnen. En av lärarna önskade fler lyssnings- och skrivningsövningar. Läroboksserien *Kom med* kommenterades bara så att den skulle kunna innehålla mer information om kultur men att den innehåller sådana teman som motsvarar elevernas intressen. Om läroboksserien *Vi ses igen* tyckte en att den är ett bra grammatikpaket och en annan ansåg att den innehåller för lite extra material. Om läroboksserien *Bästis* fick vi bara en kommentar: den ansågs för gammaldags och dess ordförråd var för begränsat.

Till slut frågade vi om lärarna hade något annat att kommentera om läroböcker. De betonade i sina svar att läroboken skall vara mångsidig men tydlig, aktuell och intressant. Den skall innehålla rikligt med lyssnings-, uttal- och diskussionsövningar. Grammatikövningarna anses också viktiga. Läroboken skall enligt lärarna innehålla material både för svagare och duktigare elever. En lärare önskade videoprogram med övningar och en annan material via internet. Läroboken ansågs som ett centralt stöd för läraren i hans/hennes arbete.

Exempel på lärarnas svar:

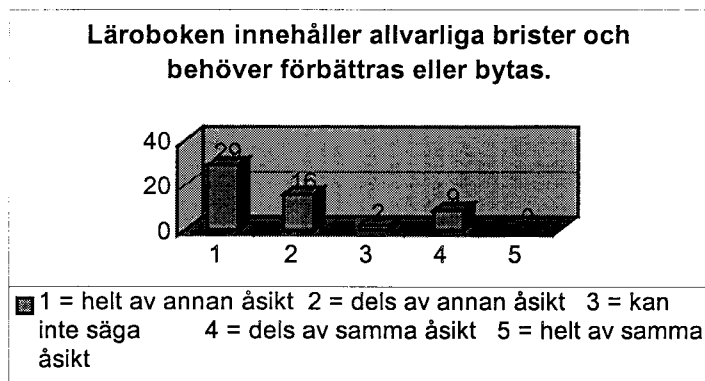
”Dagens språkundervisning behöver absolut färdigt material för HOJKS- elever; dvs. underlättat, anpassat material osv.”

”Läroboken skall innehålla allt fler och mångsidiga grammatik- och lyssningsövningar.”

”Läroboken skall vara intressant, grundlig, mångsidig och fungera som ryggrad i planering av undervisningen. Läraren och eleverna bildar musklarna runt ryggraden.”

”Det är ju svårt att göra läroböcker så att alla är nöjda.”

I följande figur kan man se hur lärarna svarade på påståendet *Läroboken innehåller allvarliga brister och behöver förbättras eller bytas*. 29 lärare (51 %) var helt av annan åsikt, 16 (29 %) var dels av annan åsikt, 2 (4 %) kunde inte säga, 9 (16 %) var dels av samma åsikt och ingen var helt av samma åsikt. Genomsnittsvaret var 1,8. Man kan säga att lärarna inte visade någon stor besvikelse med läromaterialet.



Figur 24. Påstående nr. 36.

6. TESTNING AV HYPOTESER

6.1. Lärarens ålder kontra lärarens läroboksbundenhet

En utgångspunkt för vår undersökning var att vi ville reda ut om lärarnas undervisningserfarenhet påverkar användningen av läroboken. Vi hade egentligen två olika slags hypoteser angående lärarnas läroboksbundenhet. Den första var att lärare som har undervisat länge använder läroboken mindre än lärare som bara har undervisat i några år. Vi motiverar hypotesen med det att man kunde anta att de lärare som har undervisat länge är så erfarna och självständiga att de inte behöver förlita sig så mycket på läroboken. Men de lärare som har undervisat en kortare tid orienterar sin undervisningen enligt läroboken eftersom de ännu inte är så självsäkra och erfarna. Vår andra hypotes var att man kanske kunde tänka sig att yngre lärare skulle vara mer motiverade och entusiastiska att använda nya och annorlunda undervisningsmetoder som inte betonar läroboken. Och kanske yngre lärare har också gått igenom en lite annorlunda lärarutbildning som stimulerade dem att använda många olika informationskällor i stället för att använda bara läroboken.

Vi indelade lärarna i två grupper enligt undervisningserfarenheten i år. Den första gruppen bestod av lärare som hade undervisat i mer än tio år och den andra gruppen av lärare som hade undervisat i mindre än tio år. Den första gruppen innehöll 36 lärare och den andra 20, totalt 56. Vi jämförde undervisningserfarenhet med tre frågor (7,14,15) som mätte

läroboksbundenheten. Vi slog samman svaren *dels av samma åsikt* och *helt av samma åsikt* och på motsvarande sätt *dels av annan åsikt* och *helt av annan åsikt*. Vi fann att det inte uppstod så stora skillnader som vi hade väntat oss.

På påstående nr. 7. ”*Jag håller mig noggrant till lärobokens undervisningsordning.*” svarade de flesta (66%) av de lärare som hade undervisat i över tio år att de håller sig noggrant till lärobokens undervisningsordning medan hälften av de lärare som hade undervisat i mindre än tio år tyckte att de inte håller sig noggrant till lärobokens undervisningsordning och hälften av dem tyckte det motsatta.

Tabell 7. Påstående nr. 7 Jag håller mig noggrant till lärobokens undervisningsordning.

Erfarenhet	Dels eller helt av annan åsikt		Kan inte säga		Dels eller helt av samma åsikt		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Över 10 år	11	31	1	3	23	66	36	100
Under 10 år	9	45	3	15	8	40	20	100

Här kan vi på grund av dessa resultat konstatera att vår hypotes angående de lärare som hade undervisat i över tio år inte stämde utan resultatet blev det motsatta. Största delen av dem håller sig alltså noggrant till lärobokens undervisningsordning och vi kan således anta att de förlitar sig ganska mycket på läroboken. Men angående de yngre lärarna kan vi säga att båda hypoteserna stämde. Ena håller sig noggrant till lärobokens undervisningsordning och andra är av motsatt åsikt.

Om påstående nr. 14 ”*Läroboken dikterar ordningen och sätter tidtabellen för undervisningen.*” tyckte de flesta lärare i båda grupp att läroboken har en dominerande roll i undervisningen. Här kan vi anta att båda grupp förlitar sig på lärobokens undervisningsordning.

Tabell 8. Påstående nr.14 Läroboken dikterar ordningen och sätter tidtabellen för undervisningen.

Erfarenhet	Dels eller helt av annan åsikt		Kan inte säga		Dels eller helt av samma åsikt		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Över 10 år	12	33	2	6	22	61	36	100
Under 10 år	5	25	2	10	13	65	20	100

I påstående nr. 15 *"Läroboken innehåller all språklig kunskap som skall läras ut (ordförråd, grammatik, stukturer)."* delade sig svaren ganska jämnt mellan båda grupp. Några fler av de lärare som hade undervisat under tio år tyckte att läroboken innehåller all språklig kunskap som skall läras ut medan några fler av de lärare som hade undervisat över tio ansåg det motsatta. Här litade de yngre mer på lärobokens innehåll än de erfarna lärarna.

Tabell 9. Påstående nr. 15 Läroboken innehåller all språklig kunskap som skall läras ut (ordförråd, grammatik, stukturer).

Erfarenhet	Dels eller helt av annan åsikt		Kan inte säga		Dels eller helt av samma åsikt		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Över 10 år	18	50	2	6	16	44	36	100
Under 10 år	8	40	1	5	11	55	20	100

På basis av dessa resultat kan vi dra den slutsatsen att de lärare som hade undervisat i över tio år förlitar sig mycket på läroboken vad gäller undervisningsordning och tidtabellen men de

ställer sig mer negativa till frågan om läroboken skulle innehålla all språklig kunskap som skall läras ut. Också de lärare som hade undervisat i mindre än tio år håller sig ganska slaviska till läroboken men de håller sig mer positiva än den andra gruppen till påståendet att läroboken innehåller all språklig kunskap som skall läras ut.

6.2. Lärarens utbildning kontra lärarens läroboksbundenhet

En annan hypotes som vi hade var att vi tänkte att lärarnas utbildning påverkar användningen av läroboken. Vi tänkte att lärare som har avlagt FM-examen (filosofie magister) är mer oberoende av läroboken än lärare som har avlagt FK-examen (filosofie kandidat). Vi motiverar denna hypotes med det att en filosofie magister har genomgått mer studier och är högre utbildad och tillämpar kanske undervisningsmetoden som inte betonar läroboken så mycket.

Vi studerade utbildningsnivå med två frågor (12,13) som också mätte läroboksbundenheten. Vi indelade lärarna i två grupper. Den första bestod av filosofie magistrar och den andra av filosofie kandidater. Vi antog alltså att de förra skulle vara mindre läroboksbundna än filosofie kandidater men vi befann att det inte fanns skillnader mellan dessa två grupper. Båda ansåg att läroboken inte bara har en biroll i undervisningen (fråga nr 12.). Lärarna var också eniga om att läroboken är ett väsentligt medel när det gäller att förverkliga läroplanen (fråga nr. 13)

Tabell 10. Påstående nr. 12 Läroboken är bara ett hjälpmedel som bara har en biroll i undervisningen.

Utbildning	Dels eller helt av annan åsikt		Kan inte säga		Dels eller helt av samma åsikt		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Filosofie magister	20	87	1	4	2	9	23	100
Filosofie kandidater	24	80	4	13	2	7	30	100

Tabell 11. Påstående nr. 13 Läroboken är ett väsentligt medel när det gäller att förverkliga läroplanen.

Utbildning	Dels eller helt av annan åsikt		Kan inte säga		Dels eller helt av samma åsikt		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Filosofie magister	1	4	1	4	21	92	23
Filosofie kandidater	3	10	4	13	23	77	30	100

Dessa resultat betyder att båda grupperna oavsett utbildning är läroboksbundna, för en klart större andel av lärarna ansåg att läroboken inte bara är ett hjälpmedel som har en biroll i undervisningen. Båda grupperna tyckte också att de förverkligar läroplanen genom att använda läroboken.

6.3. Lärarnas belåtenhet med de olika läroböckerna

Läroboksserien *Fritt Fram* var bäst representerad i undersökningen, 26 lärare av 57 (46 %) baserade sina svar på den. *Kom Med*-läroboksserien var näst allmän, 15 lärare av 57 (26 %) nämnde den. 7 lärare av 57 (12 %) använde serien *Linje*, 3 lärare av 57 (5 %) använde *Mot nya mål* och 5 lärare (9 %) *Vi ses igen*. En lärare (2 %) nämnde ingen läroboksserie.

Tabell.12. Läroboksserier i undersökningen

Läroboksserie	Antal användare i undersökningen	
Fritt Fram	26	46 %
Kom Med	15	26 %
Linje	7	12 %
Vi ses igen	5	9 %
Mot Nya Mål	3	5 %
Okänd	1	2 %
Tillsammans	57	100 %

Bland svaren var det några som hade nämnt två olika läroboksserier. Om de inte hade nämnt den som de använder mest eller som de baserar sina svaren på, valde vi den lärobok som de nämnde först. Det fanns inte så många fall där man var tvungen att välja, så man kan se resultaten som ganska pålitliga.

När man ser på belåtenheten med läroböckerna i allmänhet, får man följande resultat:

Tabell 13. Lärarnas läroboksbelåtenhet.

Läroboksserien som jag använder vid undersökningstidpunkt svarar mina förväntningar för bra undervisningsmaterial.		
Helt av annan åsikt	0	0 %
Dels av annan åsikt	7	12 %
Kan inte säga	3	5 %
Dels av samma åsikt	32	56 %
Helt av samma åsikt	15	26 %
Tillsammans	57 lärare	100 %

En av våra hypoteser var att det måste finnas skillnader mellan lärarnas åsikter om olika läroböcker, och att åsikterna med stor sannolikhet fördelar sig så att lärarna är nöjda med någon läroboksserie men misnöjda med någon annan. Därför studerade vi situationen också läroboksvis. Resultatet blev att endast 11 % av de som använde Fritt Fram, var dels misnöjda med läroboken, medan 89 % var dels eller helt nöjda med läroboken. Alla lärare som använde läroboksserien Kom Med var dels eller helt nöjda med läroboken. 29 % av de som använde Linje var dels onöjda med läroboken, 29 % kunde inte säga och 42 % var dels nöjda men ingen var helt nöjd med läroboken. 20 % av de lärare som använde Vi ses igen var dels misnöjda, 20 % kunde inte säga och 60 % var dels nöjda men ingen var helt nöjd med läroboken. Alla de som använde läroboksserien Mot nya mål var dels nöjda med den men ingen var helt nöjd. Man kan dra den slutsatsen att lärarna är nöjda med de läroböcker som används i grundskolorna i Mellersta Finland. De läroböcker som användes mest fick också bästa evalueringar från lärarna. Likaså fick de läroböcker som användes minst de försiktigaste eller svagaste evalueringarna.

Tabell 14. Lärarnas belåtenhet med de olika läroböckerna.

	Fritt Fram	Kom Med	Linje	Vi ses igen	Mot nya mål
Helt av annan åsikt	0%	0%	0%	0%	0%
Dels av annan åsikt	0%	0%	29%	20%	0%
Kan inte säga	12%	0%	29%	20%	0%
Dels av samma åsikt	61%	60%	42%	60%	100%
Helt av samma åsikt	27%	40%	0%	0%	0%
Totalt	100%	100%	100%	100%	100%

7. SAMMANFATTNING

Avsikten med denna undersökningen var att reda ut hurdan relation det råder mellan högstadielärarna och läroboken. Som informanter i vår undersökning hade vi 57 högstadielärare som var alla kvinnor och jobbade i Mellersta Finland. Vi fick information om deras sätt att förhålla sig till och använda läroboken genom ett frågeformulär som vi skickade till dem alla. Frågeformuläret bestod i stort sett av påståenden som analyserades för det mesta med kvantitativa metoder. Det innehöll också en kvalitativ del som bestod av öppna frågor om bakgrundsuppgifter och lärarnas egna kommentarer och åsikter.

Nästan alla lärare som deltog i vår undersökning var antingen filosofie kandidater eller filosofie magistrar. Knappt hälften av dem hade haft svenskan som huvudämne, drygt hälften hade ändå haft svenskan som biämne. Åldersfördelningen var vid för samtliga hade tagit examen under åren 1965-2001 och de hade undervisat från och med ett år till över trettio år. Lärarnas svar angående läroboken baserade sig på olika läroboksserier eftersom vi inte hade begränsat vår undersökning att behandla bara en viss läroboksserie.

Vi hade tre olika syften med denna undersökning. För det första ville vi utreda om lärarna var läroboksbundna. Vi försökte få fram denna aspekt genom att ställa frågor om hur stor roll läroboken hade i deras undervisning, hur mycket av sakinnehållet i lektionerna kommer från läroboken och hur noggrant lärarna höll sig till lärobokens presenteringsordning. Det andra syftet var att redogöra för hur lärarna väljer läroboken och hurdan lärobok de uppskattar. För

det tredje ville vi veta hur belåtna lärarna var med den läroboksserien de använde vid tidpunkten för undersökningen.

I teoridelen av har vi presenterat de centralaste teoretiska faktorerna som påverkar undervisningen och användningen samt valet av läroboken. Undervisningen i allmänhet påverkas av den rådande inlärningsuppfattningen och undervisningsmetoderna. Olika inlärningsuppfattningar betonar lärobokens betydelse för undervisningen på olika sätt och därför måste man beakta inlärningsuppfattningens inverkan på läroboksanvändningen. Läroplanerna påverkar också undervisningen. Svenskundervisningen i grundskolan är reglerad i den statliga läroplanen, på basis av vilken skolorna utarbetar sin egen läroplan. Rörelsefriheten mellan den statliga läroplanen och skolornas läroplan är liten när det gäller vilka ämnen det ska undervisas i och hur mycket, men stor vad undervisningsmetoder och undervisningsmaterial beträffar. Det är enskilda lärare som får huvudansvaret för undervisningens kvalitet. Lärarna förverkligar statens och skolans läroplan med de metoder och material som de anser är de bästa för enskilda klassnivåer och elevgrupper.

Resultat som vi fick genom att granska lärarnas svar var att läroböckerna fortfarande spelar en viktig roll i svenskundervisningen i dag. Lärarna ansåg att både textboken och arbetsboken har en betydande roll i undervisningen. Lärarna lade mycket tid på behandling av läroböckerna, textboken och arbetsboken, minst hälften av lektionen eller mer. Vad lärarna tog upp berodde mycket på om de hade tid, hurdan elevgruppen var och vilka slags texter eller uppgifter det handlade om. Största delen av lärarna höll sig i alla fall till den ordning att gå igenom sakerna som läroboken hade. Läroböckerna hade också en dominerande roll jämfört med de audiovisuella medlen. Lärarna var ändå lite tveksamma om läroboken skulle innehålla all information som ska förmedlas, läroboken hade alltså brister ansåg de.

Lärarna som deltog i vår undersökning ansåg att läroplanens kriterier inte räcker när man väljer läroboken men att läraren måste ta till hänsyn dessa kriterier när han gör valet. Lärarna har många kriterier när de väljer en ny lärobok men de två som ansågs viktigast var att läroboken ska innehålla tillräckligt mångsidiga uppgifter och mångsidigt ordförråd. I allmänhet var informanterna nöjda med de läroböcker som de använde i undervisningen vid tidpunkten för undersökningen. Läroböckerna besvarade ganska bra lärarnas förväntningar om bra undervisningsmaterial och de ansåg att läroböckerna också motiverade eleverna att

studera språket. Alla läroböcker som nämndes i svaren fick dock också kritik men i stort sett var lärarna ganska nöjda.

Vi hade också två hypoteser angående läroboksbundenhet som vi ville reda ut i denna undersökning. Vi ville utreda om lärarnas undervisningserfarenhet påverkar användningen av läroboken. Denna hypotes hade vi delat i två. För det första utgick vi ifrån att lärare som har undervisat länge använder mindre tid med läroboken än mindre erfarna lärare. Vi antog att mer erfarna lärare inte behöver förlita sig så mycket på läroboken som de yngre. För det andra fanns också den möjligheten att nyutexaminerade lärare skulle vara mer entusiastiska att använda nya metoder som inte betonar läroboken än de lärare som har undervisat länge. Den andra hypotesen som vi hade var att filosofie magistrar skulle vara mindre läroboksbundna än filosofie kandidater. Detta kan motiveras med att filosofie magistrar är högre utbildade.

Vi fick konstatera att det inte uppstod stora skillnader angående dessa två hypoteser. Både erfarna och mindre erfarna lärare förlitar läroboken ganska mycket vad beträffar planering av undervisning och undervisningsordning. Undervisningserfarenhet verkar inte ha betydelse för läroboksbundenhet och inte heller utbildningsnivå. Jämförelsen av filosofie magistrar och filosofie kandidater gav också det resultatet att båda grupperna är läroboksbundna. De ansåg att läroboken spelar en betydande roll i undervisningen och att läroboken är ett väsentligt medel när det gäller att förverkliga läroplanen.

Läroboken verkar fortfarande i dag vara en viktig faktor i svenskundervisningen. Oavsett om läraren har undervisat länge eller om han har en högre utbildning tycks han ha läroboken som ett väsentligt undervisningsmedel. I stort sett anser lärarna också att genom läroboken förverkligas också de mål som har beskrivits i läroplanen. Lärarna tycks uppskatta läroboken mycket, för den är ju författad av sakkunniga lärare även om det aldrig kan finnas en lärobok som kunde uppfylla varje lärares behov.

LITTERATUR

- Ahtineva, A. (2000). Oppikirja – tiedon välittäjä ja opintojen innoittaja? Lukion kemian oppikirjan Kemian maailma 1 – tiedonkäsitys ja käyttökokemukset. Doktorsavhandling, Åbo Universitet, institutionen för pedagogik.
- Ericson, E. (1989). Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetod. Lund: Studentlitteratur
- Huttunen, I. (1997). Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys/Opettajan opas. Opetushallitus, moniste 27/1997.
- Jaakkola, H. (2000). Kielitiedosta kielitaitoon. I Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red), Minne menet kielikasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149-156.
- Jauhiainen, P. (1996). Mahdollisuus muutokseen, Opetussuunnitelmatyö opettajan työn ja ammattikuvan muuttajana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:1996. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Kari, J. (1994). Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Kari, J. (1988). Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus. Tutkimus ympäristöopin ja maantiedon opetuksesta peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 14.
- Korkeakoski, E. (1989). Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A:45.
- Kuronen, K. 1994. Vieraan kielen opettajana opetussuunnitelmaprosessissa peruskoulun Yläasteella. I Kaila S.-Pohjala K. (red.), Kielten maailmaan. Helsinki: Opetushallitus, 23-31.
- Kuusisto, J. (1989). Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella. Jyväskylä: Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos, 1989.
- Kärkkäinen, K. (1993). Ruotsin opetus on muuttunut - vai onko? I Brunell, V & Kupari, P. (red) Peruskoulu oppimisympäristönä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lahdes, E. (1986). Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. (1997). Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava
- Lappalainen, A. (1992). Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY
- Leino, A-L. (1981). Kielididaktiikka. 2 uppl. Keuruu: Otava.
- Leino, A. & Leino, J. (1997). Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Linnarud, M. (1993). Språkforskning för språklärare. Lund: Studentlitteratur.

- Malinen, P. (1985). Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.
- Mikkilä, M & Olkinuora, E. (1995). Oppikirjat ja oppiminen. Centrum för inlärningsforskning, rapporter 4. Turku: Painosalama Oy.
- Nöjd, O. (1994). Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. I Kari, J. (red.), Didaktikka ja Opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 174-202.
- Olkinuora, E. – Lappalainen, M – Mikkilä, M., (1992). Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 1, 1992. Turku: Turun Yliopisto.
- Opetusministeriö: Opetusministeriön työryhmien muistioita, (1992). Valtion oppimateriaalitoimintojen työryhmän muistio, Helsinki.
- Opetusministeriö: Opetusministeriön työryhmän muistioita, 11:2001. Perusopetuksen Uudistamistyöryhmän muistio.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki. Opetushallitus.
- Pässilä, T - Niinikuru, L –Rokka. P – Ojanen, T- Lousa, T – Mäkitalo, I - Juoperi, O-P. (1993). Opetussuunnitelma uusiksi. Opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön. Järvenpää: Visionääri.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY
- Rauste-von Wright, M. (1997). Opettaja tienhaarassa. Juva: WSOY.
- Tornberg, U. (1999). Språkdidaktik. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.
- Uusikylä, K.- Atjonen. P. (2000). Didaktiikan perusteet. Juva:WSOY.

Hyvä ruotsin kielen opettaja!

Teidät on valittu satunnaisesti mukaan kyselytutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää peruskoulun yläasteella B-ruotsia opettavien opettajien kirjallisen oppimateriaalin (oppikirjojen) käyttöä ja merkitystä opetuksessa sekä tyytyväisyyttä tällä hetkellä tarjolla olevaan oppikirjamateriaaliin. Kysely on osa pro gradu-työtämme jonka suoritamme Jyväskylän Yliopiston pohjoismaisten kielten laitokselle, ja siksi meille hyvin tärkeä.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta olisi tärkeätä että kaikki kyselyyn valitut antaisivat vastauksensa. Toivomme Teidän palauttavan vastauksenne vastausajan loppuun mennessä, eli viimeistään **28.2.2002**. Mikäli koulussanne on useampia B1-ruotsin yläasteen opettajia, toivomme kaikkien täyttävän oman kyselylomakkeen.

Jos kyselyyn vastatessanne Teille herää kysymyksiä joko yksittäisten kysymysten tai tutkimuksemme suhteen, voitte ottaa meihin yhteyttä milloin vain. Vastauksenne ovat täysin luottamuksellisia eivätkä nimenne tai koulunne nimi esiinny tutkimustuloksissa.

Kiitämme yhteistyöstänne ja toivomme saavamme mielenkiintoista ja rakentavaa palautetta!

Ystävällisin terveisin

Outi Alakotila
puh. 050 – 5390 890
oualakot@itu.st.jyu.fi

Tuula Rätty
puh. 040 – 5170 701
turaty@itu.st.jyu.fi

B1-ruotsin oppimateriaali peruskoulun yläasteella

Vastaajan tiedot

1. Koulun nimi jossa opetat:
2. Koulutuksesi:
pääaineesi:
sivuaineesi:
3. Valmistumisvuotesi:
4. Sukupuoli:
5. Kuinka monta vuotta olet opettanut ruotsia:
6. Tällä hetkellä käyttämäsi oppikirjasarja:

Varsinaiset kysymykset

Vastaa seuraaviin väittämiin valitsemalla numeroasteikolta 1-5 paras vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä; 3 = en osaa sanoa,
4 = osittain samaa mieltä; 5 = täysin samaa mieltä

I. Opetuksessani...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Pitäydyn tiukasti oppikirjan opetusjärjestyksessä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Käytän oppikirjasta ainoastaan yksittäisiä tekstejä ja tehtäviä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Työkirja on tekstikirjaa tärkeämpi ja enemmän käytössä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Käytän tekstikirjaa enemmän kuin työkirjaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Audiovisuaaliset välineet (video, nauhoitteet yms) ovat enemmän käytettyjä kuin kirjallinen materiaali. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Oppikirja on vain apuväline jolla on opetuksen kokonaiskuvassa pelkkä sivurooli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Oppikirja on olennainen opetussuunnitelman toteuttava väline. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Oppikirja määrää ja aikatauluttaa opetuksen etenemisjärjestyksen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Oppikirja sisältää kaiken opetettavan tietoaineksen (sanaston, kieliopin, rakenteet). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Valitsen oppikirjan opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Opetussuunnitelman perusteet riittävät oppikirjan valintakriteereiksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

II. Laita seuraavat väittämät tärkeysjärjestykseen.

5 = tärkein, 1 = vähiten tärkeä

Hyvä *oppikirjakokonaisuus sisältää...

*(oppilaan tekstikirja + työkirja)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18. Sopivassa suhteessa sekä vaativia että helpohkoja tekstejä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Runsaasti kielioppia ja kielioppitehtäviä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Tietoa kielialueen kulttuurista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Mahdollisimman monipuolisen sanaston. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Riittävästi monipuolisia harjoituksia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

III. Oppikirjan käyttö oppitunnin aikana

23. Tekstikirjan tekstien käsittelyyn käytetään yhden oppitunnin aikana aikaa keskimäärin

- a) alle 10 min
- b) 10 – 20 min
- c) yli 20 min

24. Millä tavoin käsittelette tekstejä?

25. Käsittelettekö tekstikirjasta ainoastaan ns. perustekstit vai luetteko myös oheistekstit?

26. Työkirjan tehtävien käsittelyyn käytetään yhden oppitunnin aikana aikaa keskimäärin

- a) alle 10 min
- b) 10 – 20 min
- c) yli 20 min

27. Miten työkirjaa tehdään? (yhdessä, yksin, pareittain, kotona, koulussa)

28. Mitä tehtäviä valitset työkirjasta ja millä perusteella valinnan teet?

IV. Nykyinen käyttämäni oppikirjamateriaali ...

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 29. Vastaa odotuksiani hyvästä oppimateriaalista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Vastaa opetussuunnitelman oppimateriaalille asettamiin vaatimuksiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Innostaa oppilaita opiskelemaan kieltä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Antaa oppilaille hyvät kielioppitiedot. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Saa oppilaan kiinnostumaan kielialueen kulttuurista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Tarjoaa monipuolisen ja runsaan sanaston. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Tarjoaa riittävästi ja oikeanlaisia harjoituksia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Sisältää huomattavia puutteita ja kaipaa pikaisia parannuksia tai vaihtoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

37. Jos vastasit viimeiseen väittämään (nro 36) myöntävästi, niin mitä parannuksia oppikirjamateriaali mielestäsi tarvitsee?
Mitkä taas ovat oppikirjamateriaalin suurimmat puutteet?

38. Tuleeko mieleesi jotain muuta kommentoitavaa oppikirjoihin liittyen?

Kiitos vastauksestasi!

Kysymys 24. Millä tavoin käsittelette tekstejä?

Bilaga3: svaren till öppna frågor

Kuuntelemme ja luemme tekstejä, joskus suomennamme ja joskus silmäilemme tekstejä, käytämme tekstejä myös kirjoittamis- ja puhumisharjoitusten tukena.

Äännetään sanat, luetaan ääneen joko mallin perässä tai yksin; keskustellaan ao kielellä kappaleesta, alleviivataan tärkeitä kohtia; kirjoitetaan omia lauseita sanoista ja sanonnoista.

Käännös, kysymykset, keskustelu.

Studiassa luemme perässä, alleviivaus, kääntäminen, vastaamme kysymyksiin.

Kuuntelu, lukeminen, suomentaminen, kysymykset tekstistä, kuuntelu.

Usein suomennetaan, kerrotaan sisältö, vastataan kysymyksiin.

Luetaan, käännetään, tehdään kysymyksiä, kerrotaan suomeksi ja ruotsiksi.

Kuuntelu, lukeminen/nauhan perässä toistaminen, pariluku, tärkeät sanonnat vihkoon - niistä omia lauseita, työkirja.

Kuunnellaan, suomennetaan, luetaan (keskustellaan).

Kuunnellaan, suomennetaan (tai muuten varmistetaan ymmärtäminen), opetellaan kertomaan sisältö ruotsiksi puukuvaimen avulla, opetellaan ääntämään uudet sanat ym. ym.

Tekstejä kuunnellaan, toistetaan, suomennetaan, luetaan, vastataan kysymyksiin, keskustellaan aihepiiristä riippuen) alleviivataan sanoja ja rakenteita (työtavat: pareittain, koko luokka yhdessä, pienissä ryhmissä)

"Perustekstit" käydään ihan tarkkaan suomentaen läpi, mutta "ekstensiivisemmät" lisäjutut esim. vain siten, että kuunnellaan & ope tekee muutaman sisältökysymyksen (varmistuu, että teksti on jollakin tapaa ymmärretty) + joitakin ilmauksia tai sanoja otetaan esille.

Suomennosta, ääntämistä, fraaseja.

Luetaan, kuunnellaan, näytellään, tehdään elaborointia, skeemoitetaan, tutkitaan tarkkaan tai vain keskeisen sisällön osalta ymmärretään.

Perusteksti kuunnellaan kpl kokonaan, toistetaan (joskus) sanat sanastosta, suomennetaan, "raivataan", luetaan sorinana/parin kanssa/nauhan perässä tms. Muut tekstit: ymmärtämiskontrolli.

Näitä vaihdellen: kääntäminen, pariharj. fraasit vain suom., "raivausvaihe" on usein kalvolla, aina aloitetaan kappale kuuntelemalla - äänt.harj.

Kuuntelu, lukeminen, suomentaminen (yhdessä tai pareittain), joskus vain osin suomentaminen, aiheesta keskustelu, alleviivaus, jne.

Tulkitsemme tekstit, luemme niitä, keskustelemme, etsimme sanontoja jne.

Suomennetaan keskeinen sisältö, poimitaan hyviä ilmauksia, lukuharjoittelu kohdekielellä, keskustelua aiheesta.

Kuunnellaan, käydään sisältö läpi suomentamalla aika tarkasti (varsinkin 7.lk:lla), luetaan nauhan perässä, ym.

Eri tavavoin lukemista ääneen; vaikeiden kohtien suomentamista; kysymysten tekoa; tekstin kertomista omin sanoin; tekstin muuntelua, soveltamista uuteen tilanteeseen.

Mahdollisimman monipuolisesti, oppilaskeskeisiä työskentelytapoja käyttäen.

Kuunnellaan, joskus suomennos/sisältökys. äidinkielellä, luetaan + opetellaan uudet sanat.

Kuuntelutan, luetan ääneen, korjaan ääntämistä, suomennutan ja viivautan alle, keskustelen sisällöstä.

Kysellen, kääntäen, lukien, pohtien.

Kuuntelu, lauseiden toistaminen nauhan perässä, raivaus, alleviivaus, keskustelu ym.

Kuunnellaan, suomennetaan, toistetaan, luetaan pareittain.

Oppilaat vastaavat sisältökysymyksiin suomeksi (=ymmärtämisen kontroll.) sekä opettelevat kertomaan vieraalla kielellä tekstin keskeisen sisällön (puukuv.avulla); sanasto & rakenteet raivataan ja opiskellaan.

Riippuu ryhmästä, tekstistä ja käytettävissä olevasta ajasta.Suomennetaan/raivataan, kysymyksiä tekstistä, keskustelua aiheesta, elaborointia, tekstin kertominen ruotsiksi.

Kuunnellaan, luetaan, äännetään, käännetään ym.

FF:n sarjassa on "lämmittelykuuntelu" jonka teemme ensin. Se on johdantona tekstin aihepiiriin. Kuuntelemme, jonkin verran sanasyvennystä, 7. Ja 8. luokalla B-ruotsissa suomennamme aika paljon.

Sanatarkka käänös (kotona), sisältökysymykset, aukkotehtävät, parikäänös ym.

Eri tavoin eri-ikäisillä oppilailla, -aina varmistetaan ymmärtäminen (kääntämällä ja sisältökysymyksillä), ääntämiseen paljon huomiota, sanat opeteltava omatoimisesti.

Suomennetaan, tarkemmin tärkeitä kohtia, esim. kirjoitetaan vihkoon.

Luetaan yhdessä ja erikseen + elaboroidaan automaattisiksi, joskus käännetään vihkoon (uusi läksy).

Kuunnellaan, raivataan, käännetään, tehdään kysymyksiä, luetaan, alleviivataan jne.

Kuuntelu, joskus käänös suomeen/kysymyksiä kohdekielellä tai suomeksi, raivaus, alleviivaus; joskus harjoittelemme ääntämistä yksittäisillä sanoilla, joskus koko tekstin lukemalla.

Suomennos, luku (parittain tai yhdessä), kuuntelu, allev. tärkeimmät, aukkoteht. tekstiin perust.

Kuuntelu nauhalta, kääntäminen yhdessä tai parin kanssa, tärkeimpien kohtien alleviivaus, lukeminen ääneen.

Kuuntelu, luetus, suomennos tai kontrollikysymykset ymmärtämisen varmistamiseksi, referaatit (joskus).

Kääntämällä, sisältökysymyksiä tekemällä.

Oppilaat tutustuvat yleensä tekstiin kotona. Kuuntelu. Tulkinta/ymmärtämiskysymyksiä tai Käänös. Alleviivauksia. Äänenlukemista luokassa/studiossa.

Nauhakuuntelu, lukeminen, ääntäminen, tulkinta, harjoittelu.

Luetaan ääneen, käännetään, käsitellään tärkeimmät rakenteet ja kielioppiseikat, yritetään sisäistää juonikalvojen jne, avulla.

Työtapoja vaihdelle, sisällön kontrolli eri tavoin, tekstin tarkempi käsittely, ääntämisharj.+lukem., sovellus (kirjall.-suull.)

Luemme ääneen, käänämme suomeksi (vihkoon).

Kuuntelu, ääneenlukeminen (ainakin dialogit pareittain), alleviivaus, sanojen, sanontojen esilleottaminen, suomentaminen, sisältökysymykset, sanojen kysym.

Tekstejä luetaan käännetään alleviivataan... Rakenteita tarkastellaan.

Varmistan että oppilaat ymmärtävät tekstin.

Kuunnellaan, luetaan, käännetään, pareittain kysymyksiä sisällöstä yms.

Lukeminen, käänös, muunnoslauseet, kysymykset, tiivistelmät.

Kuuntelemme tekstin nauhalta, suomennamme, luemme ääneen (pareittain), elaboroimme.

Suomennetaan yhdessä, parittain, luetaan ääneen.

Kielen ollessa uutta suomennetaan, välillä vihkoonkin, myöhemmin enemmän sisältökysymyksiä tehden.

Kuunnellaan, suomennetaan tai tehdään luetunymm. tehtävä, luetaan ääneen, poimitaan sanoja ja sanontoja tekstistä.

Kysymys 25. Käsittelettekä tekstikirjasta ainoastaan ns. perustekstit vai luetteko myös oheistekstit?

Käsittelemme perustekstien lisäksi myös oheistekstejä, mikäli siihen suinkin vain on aikaa ja jos oheisteksti on kiinnostavampi kuin perusteksti niin käsittelemme sen.

Pääasiassa perustekstit.

Kaikkea luetaan - riippuu ryhmästä.

Myös oheistekstejä, hauskat ja lyhyet.

Perustekstit.

Jotkut oppilaat lukevat enemmän.

Myös oheistekstit.

Usein myös oheistekstit.

Perustekstit käydään läpi kaikkien kanssa, oheistekstejä itseopiskeluun nopeimmille.

Yleensä vain perusteksteihin riittää aikaa.

Perustekstit ovat keskeisimmät, joihin käytetään eniten aikaa. Oheistekstejä (ekstensiivistä lukemista, tekstinyymmärtämisharjoituksia) otetaan mukaan, kun vain ehditään! (Aikaa on rajallisesti) Oheistekstien lukeminen jää usein oppilaiden oman aktiivisuuden varaan. (Kehotan kyllä lukemaan)

Joskus - jos on aikaa - otetaan väliin myös oheistekstejä.

Aikaa vain perusteksteihin eikä niihinkään kaikkiin.

Vaihtelee/riippuu tekstien ajankohtaisuudesta tai sopivuudesta.

Oheistekstejä sen mukaan miten on aikaa/mikä oppilaita kiinnostaa.

Perustekstit yleensä. Oheistekstit, jos aihe tuntuu olevan kiinnostava oppilaista tai liittyy esim. kansainvälisyyteen/kulttuuriin.

Riippuu aikataulusta, luokan tasosta jne.

Yleensä vain perustekstit tai osa niistä. Nopeat lukevat myös oheistekstit; joskus myös yhdessä erit. mielenkiintoisetlisätestit

Sekä - että, käytettävissä olevan ajan mukaan.

Molemmat.

Riippuu aihepiiristä, käytettävissä olevasta ajasta.

Kaikki opiskelevat perustekstit, nopeimmat myös oheistekstit. Joskus on aikaa käsitellä kurssiivisesti oheistekstejäkin yhdessä.

Yleensä perustekstit, nopeimmat voivat lukea ylim.

Käsittelen usein kaiken, jos se on kiinnostavaa.

Vain perustekstit.

Myös oheistekstit, mikäli vain aikaa riittää.

Jos aika sallii, niin myös extrat.

Riippuu käytettävissä olevasta ajasta, joskus ei, toisinaan kyllä, mikäli ovat kiinnostavia.

Parhaat oppilaat lukevat itsenäisesti oheistekstejä, joskus (jos aikaa on) luetaan koko luokan kanssa oheistekstejä, yleensä käsitellään vain perustekstit (niin monta kuin ehditään)

Vaihdellen, myös oheistekstejä, jos aikaa on.

Jotakin oheistekstejä käsittelemme. Ne ovat ylimääräistä materiaalia. Eivät tule kokeeseen.

Riippuu oheistekstistä, luokan tasosta jne. 2 tuntia viikossa on tosi vähän kaiken eri osa-alueiden harjoitukseen.

Perustekstit yhdessä.

Riippuu ryhmästä.

Ajan riittävyys rajallinen. Yleensä vain perustekstit.

Useimmiten oheistekstit ainakin kuunnellaan. Ei käydä tarkasti.

Riippuen aiheesta ja ajasta.

Luemme jos on aikaa. Monesti esim. lukuteht. ovat läksynä.

Nopeimmat lukevat joitakin oheistekstejä, tärkeimmät/mielenkiintoisimma oheistekstit kaikki yhdessä.

Luemme kaiken ja käytämme usein kuvia hyödyksi.

Perustekstit (7.luokalla kirja vasta käytössä) 8.luokalla myös lisätekstejä.

Perustekstit ja oheistekstejä, jos on aikaa ja/tai ovat kiinnostavia.

Linjenin materiaali on niin runsas, että yleensä ehtii vain perustekstit (oppilaille jää kotona tutkittavaksi lisätekstit)

Jos aikaa liikenee, käsittelemme myös oheistekstit.

Harvemmin jää aikaa oheisteksteille.

Kyllä.

Oheistekstit nopeasti, läpikuunnellaa ainakin.

Sekä että!

Joskus.

Lähinnä perustekstit.

Perustekstit kaikille, oheistekstit vaihtelevasti/eriyttäen.

Luemme myös oheistekstit jos aikaa on (nopeimmat oppilaat lukevat niitä itsenäisesti)

Luemme myös oheistekstit jos aika sallii.

Oheistekstejä ajasta ja ryhmästä riippuen.

Ryhmästä riippuen, ajasta.

Oheistekstejä käsitellään ekstensiivisesti. Osa jää oppilaiden oman kiinnostuksen varaan. Kulttuuritietoutta sis.tekstejä käsitellään esim. tietokilpailuina. Joskus saatan itse kertoa tekstin sisällön suomeksi.

Jonkin verran myös oheistekstejä.

Kysymys 27. Miten työkirjaa tehdään? (yhdessä, pareittain, kotona, koulussa)

Työkirjaa tehdään tunneilla yksin ja pareittain ja annan myös kotitehtäviä.

Yhdessä, yksin, pareittain, kotona, koulussa, riippuu tehtävästä.

Kaikkia em. muotoja.

Kaikki ed. mainitut.

Kaikkea edellistä.

Yksin, pareittain.

Kaikkia mainittuja.

Kaikkea ed. mainittua.

Yhdessä ja yksin, suull.tehtävät pareittain, - koulussa. Kotitehtävät kotona.

Kaikki edelliset tavat käytössä.

Pääasisassa työkirjaa tehdään kotona, koulussa tehtävät tarkastetaan. Koulussa tehdään lähinnä paritöitä ja suullisia harjoituksia sekä kuuntelutehtäviä. (Linje-sarjan kuuntelut vähäisiä ja oppilaille kovin vaikean oloisia).

Riippuu paljon tehtävien luonteesta. Useimmiten kotiin jää kuitenkin muutama läksytehtävä, vaikka esim. uusi kielioppiasia aloitettaisiinkin koulussa.

Yhdessä, yksin, pareittain, kotona, koulussa.

Kaikki nämä.

Yhdessä, yksin, pareittain, kotona, koulussa.

Kaikki nuo vaihtoehtoiset, tilanteesta riippuen. Esim. tärkeät kielioppiharj. ensin yhdessä, aluksi.

Kaikki em. tavat.

Kaikilla noilla tavoilla.

Yksilö-, parityö, läksyksi.

Kaikki mainitut.

Kaikilla mainitsemillanne tavoilla.

Kotona lähinnä kirjalliset harjoitukset. Koulussa suullisia pari- tai ryhmäharjoituksia. Yhdessä tärkeimpien teht. ratkaisut.

Kaikkia vaihtoehtoja tasapuolisesti mutta aina (tai lähes) jokin tehtävä kotona!

Yksin kotona, tarkatetaan kalvolla, usein oppilaat itse.

Kaikilla näillä tavoilla.

Sekä yhdessä ja pareittain. Yleensä läksytehtävät kotona.

Kaikki mainitut.

Paritehtäviä koulussa, yksin kirjoitettavia kotona.

Suullisesti tunneilla, kotona kirjallisesti. Yksin, yhdessä, pareittain, pienryhmissä, milloin mitenkään.

Joka tavoin.

Kaikki nuo vaihtoehdot.

Kaikin tavoin, rakenneharj. teetän opetuksen jälkeen yksin ja kierrän tarkistamassa ensin, E-tekstit hyvää parityöainesta.

Kaikkia suluissa mainittuja tapoja käyttäen.

Kaikilla mahd. tavoilla.

Kaikkia näitä vaihtelevasti.

Miten milloinkin. Sekä yhdessä että yksin tai pareittain. Osa on kotitehtävänä, osa tehdään koulussa.

Yksin/pareittain koulussa, yhdessä koko luokka, kotona.

Kaikkia em.

Kaikilla suluissa mainituilla tavoilla.

Pareittain/yksin tunneilla, kotiläksyt kotona.

Yksin, pareittain, kotona, koulussa.

Kaikki suluissa mainitut tavat.

Kotitehtävänä/joskus parityönä tai ryhmätyönä koulussa kielioppiharjoituksia, varsinkin uutta asiaa harjoiteltaessa.

Tilanteen mukaan kaikilla mainituilla tavoilla.

Kaikki mainitut tavat käytössä.

Yleensä yksin, välillä jää läksyjä, enimmäkseen tehtävät tehdään tunnilla.

Kuuntelut, rakennetehtävät yhdessä. Keskustelutehtävät pareittain. Pääosa sanasto- ja rakennetehtävistä kotitehtäviksi.

Kaikin em. tavoin.

Yhdessä, yksin, pareittain, kotona, koulussa.

Kaikkia näitä tapoja käytössä.

Kaikki muodot.

Työkirjaa tehdään kotona+koulussa, useimmiten yksin, mutta suullisia harjoituksia tietysti myös yhdessä tai pareittain.

Yksin, yhdessä, parittain, yhdessä, kotona ja koulussa.

Eniten yksin tai pareittain koulussa ja yksin kotona, aloitetaan vaikeimmat asiat yhdessä koulussa.

Yleensä koulussa pareittain tai koko ryhmä yhdessä, erityisesti suullisia harj. tehdään koulussa, kotona kirjallisia.

Kaikki suluissa mainitut käytössä. Annan kotitehtäviksi sellaisia, joiden tekem. tunneilla menisi turhan paljon aikaa. Pysin sisällyttämään tunteihin aina keskusteluteht. pareittain tai ryhmissä.

Kaikkia tapoja käytetään.

Kysymys 28. Mitä tehtäviä valitset työkirjasta ja millä perusteella valinnan teet?

Sanasto-, keskustelu- ja kuunteluharjoituksia sen mukaan mistä on eniten hyötyä asian oppimiseksi tai mitkä kiinnostavat. Joskus annan myös oppilaiden valita tehtävät, jotka teemme.

Sanastotehtävät, kielioppitehtävät, parikeskustelutehtävät. Riippuu käytettävästä ajasta ja siitä ollaanko luettu tekstikappale vai opeteltu kielioppiasia.

Peruskielioppiasiaa, asiakokonaisuudet, kulttuuriasiat.

Iloiset, hauskat tehtävät, oivallusta vaativat, hyvät kotitehtäväksi kelpaavat tehtävät.

Tekstiin liittyvät ja kielioppiasiat.

Riippuen oppilasryhmästä.

Onko tehtävä tarpeeksi selkeä. Monimutkaiset tehtävät joista ei tajua mitä pitää tehdä jäävät pois.

Kommunikatiiviset tehtävät etusijalla.

Perustehtävät kaikille, lisäteht. tarpeen mukaan, ja kiinnostavuuden mukaan.

Luotan paljon kirjan tekijän luokitteluun: perustekstit, ylimääräiset ym. Oppilas saa myös itse valita.

Sanastotehtäviä läksyksi silloin, kun uusi teksti käsittelyn alla. Kielioppitehtävät pyritään tekemään lähes kaikki. Jokin suullinen tehtävä yritetään saamaan joka tuntiin. Lauseiden ja tekstien kirjoittamista saisi olla enemmänkin. (Linje ei oikein ole varustettu näillä tehtävillä!)

Perustekstin ymmärtämistä & sitä kertaavia tehtäviä, vaihdellen keskustelua ja kuunteluharjoituksia sekä tietysti kielioppia harjoitettavia tehtäviä.

Vaihdellen tilanteesta ja ryhmästä riippuen.

Joskus kaikki, joskus vain muutamia riippuen opetusryhmästä, oppilaasta (kaikki eivät osaa kaikkea), ajan puutteesta, jne.

Aina valitaan sanasto-, viestintä- ja rakennetehtäviä. Muista valitaan tarpeellisia/mielenkiintoisia.

Että kielioppi, sanasto tulee mukaan. Turhanoloisiakin tehtäviä on, ne jäävät oppilaan oman mielenkiinnon varaan, ei käytetä koulun aikaa niihin.

Ymmärämisteht.(kuunt.,luettu); tärkeät kielioppiasiat, aina joku hauskakin.

Mahdollisimman hyödylliset (ja hauskat!)(kielioppiharj.,puheharj.,kuuntelut jne.mahd.monipuolisesti)

Ryhmän tason mukaan, eriyttäen mahdollisimman monipuolisesta harjoitusta(suull./kirjall./luova/kielioppi ym.)

Selkeitä tehtäviä.

Perustehtävät kaikille, oppilaiden kykyjen mukaan valinnaisia tehtäviä.

Oppitunneille kommunikatiivisia harjoituksia. Läksyksi rakenne-, sovellus- ja sanastotehtäviä usein vihkoon (esim. elaborointia)

Sanasto, kielioppi, ymm. teht. Joskus ns. hömpää/hauskaa, jos on aikaa!

Mielestäni tärkeimmät.

Rakenne (kielioppi), kiinnostavuus (asia joko opettajasta tai oppilaista mielenkiintoinen), oppilaiden tasosta ja motivaatiosta riippuen.

Sopivan vaikeusasteen omaavia, ryhmään nähden. Tärkeät kielioppi-/rakenneharjoitukset.

Perussanasto, viestintä ja kielioppi. Kaikki tekevät perusjutut ja nopeat niin paljon kuin ehtivät.

Mahdollisimman monipuolisesti- viestintää, keskeistä sanastoa- ja tietysti kielioppia.

Sanastotehtäviä, rakennetehtäviä, ryhmän tason mukaan, laajoja elaborointeja kotona tehtäviksi oppilaat valitsevat itse.

Tehtäviä, jotka auttavat tekstin ymmärrystä ja omaksumista, rakennetehtäviä.

Puheharjoitukset yleensä tehdään, rakenneharjoitukset aina, sanastoharjoituksista ne, joista katson olevan erityistä hyötyä. Ajan niukkuus pakottaa karsimaan ja jättämään pois tekstin ymmärtämistä esim.

Ruotsin rakenteita on harjoitettava kielen päätteiden vuoksi, luokan taso on ratkaisevin tekijä. Monipuolisuuden pitää näkyä, että kaikentyypiset osaajat saavat "osansa" ja tunnit eivät muodostu kovin pitkäveteisiksi.

Kun kappale aloitetaan, niin sanastoon ja sisältöön liittyvät tehtävät, kun sisältö on opeteltu, niin tehdään omia lauseita, keskusteluja, muunnelmia.

Riippuu ryhmästä, mutta mahdollisimman monipuolisesti.

Kokemukseen perustuen valitsen tehtäviä, joissa on helpot, selkeät ohjeet, miten ne tehdään.

Ryhmän taso vaikuttaa. Jos on hyvä ja nopea ryhmä tehdään lähes kaikki harjoitukset. Heikomman ryhmän kanssa yritän valita hyödyllisimmät.

Järkeviä sanastotehtäviä ja kielioppia tarpeen mukaan.

Kom medissa on liikaa elaborointitehtäviä, joita en oikein ole oppinut käyttämään; kaikkiin ei olisi aikaakaan.

Mielestäni parhaiten kulloinkin opetettavaa asiaa harjoitettavia tehtäviä; helppoja jopa mekaanisiakin aluksi, sitten vaativampia (usein kotona, jotta aikaa voi itse kukin käyttää tarvitsemansa määrän.)

Yritän laatia tunteihin sopivia kokonaisuuksia, joskus enemmän kuuntelua, joskus keskustelua jne. joskus kielioppia + teht. koko tunti...

Tähän mennessä lähes kaikki.

Valitsen tehtävät niin, että kaikki kielen eri osa-alueet tulevat huomioon otetuksi.

Jos on kyseessä uusi kielioppiasia, siihen liittyviä tehtäviä sekä sanastoaharjoitettavia tehtäviä, kuullunymmärtämistehtäviä varsinkin studiossa.

Tarpeen mukaan järkevältä tuntuvia.

Tekstin sisältöä ja sanastoa kontroll. tehtävät, rakenteisiin liittyvät, puheharj. ja kuunteluteht.

Mahdoll. monipuolisesti kielitaidon eri alueita.

Tehtävät joissa käsitellään kielioppiasiaa.

Toimivuus luokkatilanteessa (riittävä selkeys), oppimisen edistävyys, sanojen siirtäminen paikasta toiseen ei ole hyvä tehtävämalli.

Ne tehtävät, jotka ovat oppilaiden taidoille mahdollisimman sopivia eli esim. kotiin annetaan tehtävät, joiden tekeminen onnistuu.

Jokaiselle jotakin.

Rakennetehtävät yleensä kaikki, sanastosta ja suullisia karsitaan ajanpuutteen vuoksi.

Käsitelty aihe, tunnin jaksottaminen, oppilaiden vireystila.

Teemme yleensä kaikki kielioppitehtävät + sanastotehtävät.

Monipuolisia tehtäviä paritöitä/juttelua, hiljaista työntekoa, sanastotehtäviä, tekstinymmärrystä, piristystä.

Vaihtelevasti kaikenlaisia, ryhmän perusteella valitaan, yritetään päästä puhumaan mahdollisimman paljon, koska kotona se on vaikeampaa.

Ryhmän mukaan sopivan tasoisia tehtäviä, myös monipuolisia, sekä mielellään elaborointia ja kommunikatiivisia harjoituksia.

Ns. "hyödyllisiä" tehtäviä eli mielestäni peruskielioppitehtävät ja keskusteluteht. kuuluvat näihin. Joskus eriytän kotitehtävissä eli heikommille oppilaille eri tehtäviä kuin paremmille. Sanastotehtävissä on joskus hyvin helppoja teht., joita heikot oppilaat voivat tehdä toisten tehdessä esim. käännöstehtäviä.

Niitä, jotka katson opetettavan ryhmän tarvitsevan.

Kysymys 37. Jos vastasit viimeiseen väittämään (nro 36) myöntävästi, niin mitä parnnuksia oppikirjamateriaali mielestäsi tarvitsee? Mitkä taas ovat oppikirjamateriaalin suurimmat puutteet?

Uusi sarja, joka on ehkä liian paljon puhekieltä.(Fritt Fram/Bästis)

Oppimateriaali on liian laaja nykyisiin tuntimääriin, hyvin paljon oppiaineksesta joutuu karsimaan. Sanastoon jää aukkoja, koska kappaleita jää käymättä läpi. Oppimateriaali saisi sisältää huomattavasti enemmän kuuntelumateriaalia ja kirjoittamista harjoittavia tehtäviä.(Linje)

Vaikka olenkin melko tyytyväinen Linjeen, on se ehkä jo hieman "vanhanaikainen"; selkeät kielipiirit +, tuoreus - (Linje)

Linjen- sarja on vaikea ja tympeä! Enemmän kuuntelu-/viestintätehtäviä ja sanastotehtäviä, helppoja tehtäviä heikommille ym. Aika on kulkenut ohi, sanasto ei nykyaikaa. 7. ja 8. luokilla Fritt Fram 1 ja 2 vaikuttavat monipuolisilta. (Linje/Fritt Fram)

Sanaston tuoreutus paikallaan, moderneja fraaseja enemmän.(Linje)

Vastasin kohtaan IV B-ruotsin materiaalin perusteella. A2-ruotsin oppikirja on mielestäni heikompi, erityisesti kieliaines ei vastaa oppilaan tarpeita.

Vi ses igen on napakka paketti peruskielioppiasioista - Fritt Fram näyttää tarjoavan puhetta/ymmärtämistä enemmän, joten on ehkä sikäli mukavampi. (Vi ses/Fritt Fram)

Vi ses igen: liian vähän oheismateriaalia. Fritt Fram: liikaa uutta sanastoa ja uusia rakenteita koko ajan. (Vi ses/Fritt Fram)

Kirjasarja on jo niin kauan ollut käytössä, että materiaali on vanhahtavaa. Uudet ajanmukaiset tekstit saisivat oppilaat paremmin mukaan. Aikanaan sarja on ollut ihan hyvä.(Linje)

Monipuolisuutta tehtäviin, lisää kosketusta arkielämän tilanteisiin, nykyaikaisuutta.

Kirja käytössä vasta toista vuotta. Heikoille oppilaille liian vaikea. Liian pitkät tekstit, liian pitkät sanastolistat. Liikaa kielioppia heti alussa.(Fritt Fram)

Esim. subst.dekl. epäselvä, heikosti harjoituksia. Hyvää kuunteluharj.(7.lk. ovat sopivia, 8. kuulemma aika vaativia).(7Fritt Fram/8,9Bästis)

Tietoa kielialueen kulttuurista voisi olla enemmän.(Kom med/Linje)

Fritt Fram-sarja, jota käytämme seiskalla, tuntuu ainakin alussa sekavalta ja kappaleissa tulee mahdottoman paljon sanoja ja uusia asioita kerralla.(Vi ses igen/Fritt Fram)

Tuntuu, että kirjasarjan tekijöiltä usein loppuvat "paukut", tehtävät eivät vastaa tarpeitani. Sanasto on oppilatten mielestä puutteellinen.(Linje)

Elaborointia vähemmäksi; puukuvaimet tekstin vieressä houkuttavat oppilasta "oikaisemaan" kääntämisessä->kirjan taakse/jos ollenkaan opp.kirjaan.; työkirjan & tekstikirjan kasetit olisi hyvä olla erillään.(Kom med/9.lk.Bästis)

Bästis käytössä osalla: kirjasarja täysin vanhentunut, sanastoltaan liian suppea. Fritt Fram ekaa vuotta käytössä osalla.(Bästis/Fritt Fram)

Lisää ajankohtaisuutta (on jo aika vanha sarja) ja kiinnostavuutta.(Linje)

7 luokan oppikirja on liian sekava ja vaativa, asioissa ei edetä loogisesti. Kokonaisuus kaoottinen
9 luokan oppikirja selkeä, paikoitellen ehkä tylsähkö.(Fritt Fram/Vi ses igen)

Kielialueen kulttuuria ei painoteta kovinkaan.(Vi ses igen)

Tehtävien määrä niukahko, ei kovin monipuolinen, materiaali alkaa olla vanhentunutta. Harkitsemme vaihtoa.(-)

Työkirja voisi olla asultaan selkeämpi. Aika kielioppipainotteinen. + Kom med kirjassa on mielestäni yritetty valita oppilaiden ikää vastaavia kiinnostuksen kohteita.(Kom med)

Kysymys 38. Tuleeko mieleesi jotain muuta kommentoitavaa oppikirjoihin liittyen?

Ryhmät usein suuria ja eriyttäminen on tarpeen - lahjakkaille ei kirjasarja ole tarpeeksi haastava. (Vi ses igen)

Fritt Fram kirjassa hyviä lisätehtäviä, ääntämisharjoitukset, moderni kirja. Kalvopohjat tekstin juonesta olisivat tarpeen! (Fritt Fram)

Yleensä hyvä jos oppikirjassa on paljon monipuolisia kuunteluharjoituksia ja suullisia harjoituksia. (Fritt Fram)

Seitsämännellä luokalla käytössä oleva Fritt Fram on vaikuttanut motivoivalta ja monipuoliselta: paljon puhe- ja kuunteluharjoituksia, heti alusta alkaen opastetaan kirjoittamaan. (Fritt Fram)

Tämän päivän kielenopetus tarvitsee ehdottomasti VALMISTA MATERIAALIA HOJKS: atuille oppilaille; siis helpotettua, mukautettua jne. (Kom med/Vi ses igen)

Milloin A-ruotsiin saadaan järkevä kirja? Järkevä=sopivan vaikeita sanoja, moderneja ilmaisuja, nuoria kiinnostavasti kirjoitetut kappaleet jne... (Kom med)

Äänitteet eivät kovin korkeatasoisia: tekstien lukijat heikkoja tai joitakin ääniä äänitetty nopeutettuna kuulostavat merkillisiltä, "pikkuoravamaisilta"? (Kom med)

Oppikirjassa tulee olla entistäkin enemmän ja monipuolisemmin kielioppitehtäviä sekä kuuntelutehtäviä. (Fritt Fram)

Varsinkin heikoimmille oppilaille on tärkeää kirjan selkeä rakenne - he hermostuvat helposti "viidakossa seikkailemisesta". He tarvitsevat myös tasolleen sopivia valmiita tehtäviä. Lahjakkaammat pystyvät itsenäisemmin kehittämään omiakin juttuja. (Kom med)

Hyviä ovat molemmat, ehkä FF:ssä on runsaudesta vaikeampi valita vähillä tuntimäärillä. Oppikirjoihin olen ollut tyytyväinen, se on kuitenkin opettajalle se keskeisin. Tietää olevansa oikealla polulla, kun opettaa vähintään sen mitä kirjassa on. Muuta ylim. voi joskus kehittää, mutta harvoin on aikaa! Eikä liene peruskoulun aikana tarpeenkaan! (Fritt Fram/Vi ses igen)

Tähän astisista kirjoista kiinnostavin sanasto ja aihepiirit. Sopivan vaikea yläasteelle muttei liian. (Fritt Fram)

Oppikirja pitää olla innostava, laaja, monipuolinen ja toimia opettajan "selkärangan" opetuksen suunnittelussa. Opettaja (ja oppilaat) tekevät "lihakset" "selkärangan ympärille. (Linje)

Uusissa kirjoissa jo paljon valmiita puheharjoituksia ja kuullunymmärtämistä, HYVÄ! (Fritt Fram/Bästis)

Uudet sarjat, kuten Kom med ja Fritt Fram ovat ajanmukaisia ja sisältävät monipuolista materiaalia levykkeineen ja CD-levyineen. Lähivuosina olemme aikeissa vaihtaa sarjaa. (Linje)

Oppikirjakokonaisuuden sisällettävä myös A4-kokoiset selkeät kalvopohjat ym. mahd. tarkat ohjeet ja virikkeellisiä lisätehtäviä (Fritt Fram on aika hyvä, Bästis 9 surkea). Lisäksi olisi kiva saada lyhyitä video-ohjelmia (à 5 min) ohjelmineen ja oheistehtävineen. (Bästis/Fritt Fram)

Vieraissa kielissä on oltava oppikirja. "Vi ses"-sarja on hyvä, selkeä ja yksinkertainen sarja. "Fritt Fram" johon olemme siirtymässä on hyvä, uudenaikainen, kiinnostava sarja. Sen haittapuolena on jonkinasteinen sekavuus. HYVÄ OPPIKIRJA ON OPETTAJAN TUKI, SEN OVAT OSAAVAT OPETTAJAT JA ASIANTUNTIJA TEHNEET. OPPILAALLE HYVÄ OPPIKIRJA ON HYVÄN OPETTAJAN OHELLA EHDOTON APUVÄLINE JA MUISTITUKI. (Fritt Fram/Vi ses igen)

Kom med-sarjasta puuttuvat kokonaan koepaketista kuuntelutehtävät! Tulipa tuota "parannettavaa" sittenkin - Kom med:in olen pääosin tyytyväinen em. puutteita lukuunottamatta. Etenkiin siihen että se on oikein mitoittettu.(Kom med/Bästis)

Täytyy olla riittävästi tehtäviä tarjolla, sanaston tulee olla riittävän laaja, hyvä äänite tarpeellinen, oheismateriaalia riittävästi.(Fritt Fram/Bästis)

Oppikirjoihin pitäisi liittyä enemmän nettimateriaalia (kustantajan tuottamaa). (Fritt Fram/Linje)

Tuntuu, että tehtävätarjonta on turhankin runsasta. (Fritt Fram/Vi ses igen)

Olen erittäin tyytyväinen käyttämäni kirjasarjaan.(Fritt Fram)

Fritt Fram hyvä sarja, På Spåret hieman vanhahtava, Mot nya mål erittäin hyvä mutta vaativa.(Fritt Fram/På Spåret/Mot nya mål)

Vaikeahan kirjoja on tehdä niin, että ne miellyttäisivät kaikkia. (Kom med)

Paljonkin, mutta ei ole aikaa kirjoitella niitä esseitä. Sanottakoon lyhyesti, että huomattavaa kehitystä on tapahtunut ihan viime vuosina.(Kom med)