TECKNADE SERIER SOM LÄROMATERIAL I SPRÅKUNDERVISNING

Pro gradu-avhandling i nordisk filologi vid Jyväskylä universitet
Våren 2000

Heidi Navari
Jatta Rautanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Navari Heidi, Rautanen Jatta	
Titel Tecknade serier som läromaterial i språkundervisning	
Ämne Nordisk filologi	Typ av avhandling Pro gradu
Avhandlingen färdig Vårterminen 2000	Antalet sidor 108 + bilagor

Syftet med föreliggande avhandling är att redogöra för användningen av tecknade serier i språkundervisning och speciellt i svenskundervisning. Vår hypotes är att det inte finns speciellt många serier i läroböcker och att en stor del av dem står i böckerna bara för att pigga upp eleverna utan någon mångsidig användning. Det antas också att seriernas ringa antal eller dåliga övningsinstruktioner kan försvåra lärarnas möjligheter att dra nytta av dem. Läroboken utgör ändå det huvudsakliga undervisningsmaterialet och om den är bristfällig har lärarna ofta inte tillräckligt med tid till att komplettera den. Dessutom kan ett egenhändigt materialproducerande och en mångsidig användning av serier ibland rentav vara omöjligt på grund av upphovsrätten.

Teoridelen handlar om inlärning och undervisning i allmänhet och särskilt undervisning av främmande språk och svenska. Det ges också en översikt över tecknade serier som uttrycksform. I den egentliga undersökningen redogörs för vilken roll serierna spelar i nutida svenskböcker. Undersökningsmaterialet består av tre läroboksserier för högstadiet från nittiotalet, *Bästis*, *Linje* och *Mot nya mål* och undersökningsmetoderna är mestadels kvalitativa. Vid sidan av analysen av tecknade serier i böckerna framställs seriernas användningsmöjligheter även med hjälp av serier ur tidningar och seriealbum. Analysen delas in i kategorier utgående från principerna i språkinlärningen och undervisningen tillsammans med skolans andra målsättningar. Dessutom kartlägger avhandlingen genom intervjuerna hur lärarna och eleverna ställer sig till serier i undervisningen.

I överensstämmelse med hypoteserna erbjöd de undersökta svenskböckerna begränsade möjligheter för behandlingen av serierna i undervisningen. Det fanns sammanlagt 29 tecknade serier av vilka största delen bara hade en uppiggande funktion och inga övningar anknöt till dem. Bara åtta av serierna hade en inlärningsbefrämjande funktion. Serierna hade dock inte använts varierande med hänsyn till skolans målsättningar och uppfostrande uppgifter. Lärarna och eleverna ställde sig positivt till serierna och det kom fram att det finns behov för ett färdigt läropaket med serier och övningar kring olika teman. Ett färdigt material skulle underlätta lärarnas arbete och även upphovsrätten skulle beaktas redan på förhand.

Uppslagsord Tecknade serier, läromaterial, språkundervisning, språkinlärning, humor, motivation

Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto

Övriga uppgifter

INNEHÅLL

1 INLEDNING 5
1.1 Syfte 5
1.2 Material och metod 6

2 OM INLÄRNING 7
2.1 Allmänt 7
2.2 Minne 9
2.3 Motivation 9
2.4 Humor vid inlärning 11
2.5 Olika inlärartyper 13

3 OM UNDERVISNING 14
3.1 Allmänt 14
3.2 Om lärometoder 15
3.2.1 Individualisering 15
3.2.2 Åskådliggörande 16
3.3 Om läromaterial 17

4 OM INLÄRNING OCH UNDERVISNING AV FRÄMMANDE SPRÅK 18
4.1 Konstruktivism och kommunikation 18
4.2 Produktiva och receptiva färdigheter 19
4.3 Ordinlärning 22
4.4 Grammatikundervisning 23
4.5 Kultur i språkundervisning 24
4.6 Svenskundervisning 26

5 TECKNADE SERIER 27
5.1 Allmänt 27
5.2 Humor i serier 29
5.3 Språket i serier 31
5.4 Bilder och serier i undervisning 33

5.5 Serier i USA 36
5.6 Serier i Norden 37
5.7 Om upphovsrätt 43

6 TECKNADE SERIER SOM UNDERVISNINGSMATERIAL 45
6.1 Presentation av de undersökta läroböckerna 45
6.2 Uppiggande funktion 50
6.3 Inledande funktion 54
6.4 Produktiva och receptiva färdigheter 56
6.5 Ordinlärning 64
6.6 Uttal 68
6.7 Grammatikundervisning 70
6.8 Individualisering 73
6.9 Kulturundervisning 77
6.10 Integrering 81
6.11 Uppfostran 84
6.12 Mångsidig användning av en serie 88

7 INTERVJUER 92
7.1 Lärarintervjuer 92
7.2 Elevintervjuer 96

8 SAMMANFATTNING 98

LITTERATUR 102

BILAGOR 109

1 INLEDNING

1.1 Syfte

Redan under vår egen skoltid ansåg vi att tecknade serier i läroböcker medförde en rolig omväxling till vardagen. Humorn i serierna motiverade och livade upp undervisningen. Det fanns emellertid inte särskilt många tecknade serier i läroböckerna och om det fanns några förblev de många gånger obehandlade på lektionen. Genom att vi på fritiden har sysslat med tecknade serier har vi insett att de är ett mångsidigt visuellt uttrycksmedel. Under lärarpraktiken fick vi ur lärarens synvinkel erfara vilken potential de har i språkundervisningen.

Syftet med denna avhandling är att redogöra för tecknade seriers användning i språkundervisning och närmare sagt i svenskundervisning. Vi kommer att undersöka vilken roll serier spelar i nutida svenskböcker. Meningen är att ta reda på i vilken mängd serier förekommer och hur de används för att stödja inlärningen. Vår hypotes är att det inte ens idag finns speciellt många serier i läroböcker och vi antar att en stor del av dem står i böckerna bara för att pigga upp eleverna och inte används så mångsidigt som möjligt. Vårt syfte är också att komma med egna förslag beträffande seriers mångsidiga användning. En ytterligare hypotes är att seriers ringa antal eller dåliga övningsinstruktioner i läroböcker kan försvåra lärarnas möjligheter att dra nytta av dem. Läroboken är ändå det huvudsakliga undervisningsmaterialet och om den är bristfällig har lärarna ofta inte tillräckligt med tid till att komplettera den. Dessutom kan ett egenhändigt materialproducerande och en mångsidig användning av serier ibland vara rentav omöjligt beroende på upphovsrätten.

Tecknade serier har undersökts i olika sammanhang. Serier i undervisning är emellertid ett område som inte har behandlats vetenskapligt särskilt omfattande. På grund av detta skall vi inte ta reda på om inlärningsresultat med hjälp av serier avviker från resultat med andra lärometoder. Däremot kommer vi att undersöka *hur* serier kan användas i språkundervisningen.

I teoridelen behandlar vi för det första inlärning och undervisning i allmänhet. Det är inte meningen att grundligt skildra olika inlärningsteorier utan utgångspunkten för behandlingen är

de aspekter som är relevanta beträffande tecknade seriers möjligheter i den undervisande och uppfostrande uppgiften i skolan. För det andra betraktar vi närmare inlärningen och undervisningen av främmande språk och svenska. Vi ger också en översikt över tecknade serier som en humoristisk och visuell uttrycksform.

Den egentliga undersökningen är tvådelad. Vi kommer att redogöra för vilken roll serierna spelar i dagens svenskböcker och hur lärare och elever ställer sig till användningen av dem i undervisningen. Vi vill emellertid inte nöja oss med att bara konstatera situationen utan det huvudsakliga syftet är att komma med egna idéer hur serier skulle kunna utnyttjas i språkundervisningen ännu mångsidigare. Vid sidan av att analysera serierna i läroböckerna kommer vi även att ta med serier ur andra källor.

1.2 Material och metod

Undersökningsmaterialet består av tre nittiotalets läroboksserier för högstadiet, *Bästis*, *Linje* och *Mot nya mål*. Eftersom avsikten är att få fram hur och i vilket syfte lärarna använder sig av serier i undervisningen och det är främst skolböcker som utgör deras huvudsakliga undervisningsmaterial har vi bestämt oss för att granska svenskböcker. På grund av vårt antagande att det inte finns särskilt många serier i skolböcker anser vi det vara irrelevant att enbart jämföra olika bokserier med varandra. Meningen med avhandlingen är inte heller att undersöka skillnader mellan gamla och moderna skolböcker. Beroende på elevernas ålder är det förmodligen på högstadiet som de mest behöver tillräckligt intressant undervisningsmaterial. Därför torde också serier vara på sin plats på lektionerna. Om undervisningen inte motiverar eleverna kan inlärningen bli förhindrad eftersom många högstadieelever ännu inte är tillräckligt mogna för att bära ansvaret för sin egen inlärning.

I undersökningen kommer vi att använda oss av mestadels kvalitativa metoder. Vi kommer först att räkna upp hur många serier det finns i de ovannämnda svenskböckerna och undersöka om de också har någon annan funktion än att pigga upp eleverna. Därefter delar vi in serierna enligt funktionen i grupper som har sin utgångspunkt i avhandlingens teoribakgrund om språkinlärning

och -undervisning. Ifall serierna är få eller om deras användningssyfte är ensidigt utvidgar vi undersökningen med egna exempelserier ur dagstidningar och seriealbum. Vi kommer att analysera hurdant undervisningsmaterial den tecknade serien är.

För att kartlägga vardagssituationen i skolan kommer vi att intervjua fyra lärare och tio elever. Vid sidan av att utreda om och hur serier används i undervisningen siktar intervjuerna också på att ta reda på om det finns behov av nytt undervisningsmaterial vad gäller serier.

2 OM INLÄRNING

2.1 Allmänt

Individen har många grundläggande behov som skall fyllas. Av dessa behov är flera biologiska såsom behov av sömn eller näring. Vid sidan av biologiska finns det också andra behov som t.ex. behov av trygghet och uppskattning. Detsamma gäller även inlärning; en förutsättning för inlärning är något behov som måste fyllas. Inläraren skall stå under ett tryck för att lära sig; han eller hon skall ha ett *inre behov*, som är för honom eller henne viktigt att fyllas. (Hull refererad i Ericsson 1989, 75.)

Enligt Ericsson (1989, 73-74, 76) är inlärning en inre aktiv process, en företeelse som inte direkt kan observeras. Inlärningen kan dock resultera i ett förändrat beteende som ibland kan iakttas. Denna förändring i beteendet kan också kallas *prestation*. Nivån på prestationen kan stiga efter ett övningstillfälle och detta är alltså ett yttre tecken på att det har skett inlärning. En prestation som inte har skett efter övning utan har utvecklat sig med tiden kallas *mognad*. Det är frågan om en utvecklingsnivå. Med andra ord skiljer övningen inlärning från mognad. För att behålla prestationsnivån är det viktigt att repetera saker efter träningen. Detta kvarhållande av ett visst beteende kallas *retention*. Repetitionen av ett stoff skall sättas in ganska snabbt efter inlärningen eftersom retentionen genast börjar avta vilket innebär att man börjar glömma saker.

Övning är en förutsättning för inlärning men den räcker emellertid inte ensam till. Det behövs också intresse och positiv emotionell inställning som också kan kallas *motivation*. Även inlärningssituationen och materialet vid sidan av individuella egenskaper och attityder är av stor betydelse. Vid inlärning är det möjligt att t.ex. tidigare attityder eller arbetssätt överförs till en ny situation. Exempelvis vid språkinlärning kan element från modersmålet överföras till ett främmande språk. En sådan överspridning av en sak från ett ämne till ett annat kallas *transfer*. Transfer kan påverka inlärningen antingen negativt eller positivt. (Ericsson 1989, 75-76.)

Inlärningen består av olika nivåer beroende på hur pass medveten inläraren är om sin egen inlärning. På en låg nivå är inlärningen någon slags betingning som sker i takt med straff och lön och den är omedveten såsom också en inlärning som baserar sig på förebilder. Inlärningen av försök och misstag kallas det, när eleven känner till uppgiften och målet men inte principer och han eller hon försöker nå målet med att prova. Inlärningen på mycket hög nivå förutsätter en djup medveten orientering i saken. (Engeström 1984, 22-28.)

Inlärningen kan delas in i två av varandra oberoende dimensioner: 1) *mottagande* inlärning - *uppfinnande* inlärning och 2) *rutininlärning* - *meningsfull* inlärning (Ausubel et al. 1978, 3, 24-27). Den förra dimensionen uttrycker förhållandet till den framställda saken. I den mottagande inlärningen har lärostoffet utformats så att det skall läras in som sådant; i den uppfinnande inlärningen skall däremot eleven själv söka, kombinera eller inse den sak som ska läras in. Den senare dimensionen avser det sätt på vilket eleven lagrar den nya saken i minnet. I rutininlärningen läggs saken på minnet oanalyserad och den glöms snabbt. I den meningsfulla inlärningen för sin del fogas saken analyserad till den redan existerande informationsstrukturen. (Leino 1978, 18.)

Att lägga saker på minnet analyserade är effektivt: saker glöms inte lätt och de blandas inte ihop med andra saker. Därför är meningsfull inlärning mycket rekommendabel. Den förutsätter att den framställda saken är logiskt meningsfull och att eleven har en informationsstruktur där saken kan förankras vilket på så sätt garanterar potentiell meningsfullhet. Eleven skall också ha motivation för inlärning. Är inte dessa villkor uppfyllda blir inlärningen åtminstone delvis memorering. (Leino 1978, 18-19.)

2.2 Minne

Med termen minne menas allt bevarande av information under en viss tidsperiod (Viberg 1989, 22). Minnet kan delas in i tre kategorier: *sensoriskt minne, arbetsminne* och *långtidsminne*. Sinnesorganen mottar yttre signaler när man hör eller ser något. Dessa signaler lagras i det sensoriska minnet som kan bearbeta mycket information under en kort tidsperiod. Informationen i det sensoriska minnet är ett slags rådata för tolkningen. Den aktiva bearbetningen sker huvudsakligen i arbetsminnet, där en del av den ursprungliga informationen redan har rensats bort; bara den väsentligaste informationen finns kvar, eftersom utrymmet och varaktigheten i arbetsminnet är begränsade. Det är därför arbetsminnet ofta kallas också för korttidsminnet. Efter bearbetningen i arbetsminnet överförs informationen till långtidsminnet, där den kan bevaras hur länge som helst. Långtidsminnet lagrar informationen episodiskt eller semantiskt. I det episodiska minnet bevaras händelser medan det semantiska minnet innehåller generella faktakunskaper som vanligen lagras i språklig form utan att vara förknippade med upplevelsen. (Atkinson & Shiffrin refererad i Viberg 1989, 22-23.)

Det är inte möjligt att lägga på minnet ny information om den inte har förståtts (Heinonen & Kari 1978, 81). Att lägga på minnet information kan strävas efter mekaniskt, genom att gruppera informationen eller genom att förena saker med något annat (Marton et al. 1983, 29). En strukturerad information underlättar inlärningen av ny information och tillämpningen av gammal information samt gynnar informationsbevaringen i minnet (Lahdes 1986, 130). Hur informationen bevaras i minnet kan variera mycket. Den ursprungliga informationens typ påverkar om det är detaljer eller större enheter som man minns. Det som verkar bevaras mycket länge i minnet är kraftigt affektiva minnen, som alltså har med känslor att göra. (Marton et al. 1983, 25-26.) Det är också lättare att minnas innehåll än detaljer (Viberg 1989, 23).

2.3 Motivation

Enligt Viberg (1989, 102) innefattar begreppet motivation bl.a. viljan att lära sig och den grad av ansträngning som läggs ner på uppgiften. En motiverad individ vill nå sina mål och är färdig att anstränga sig för att nå dem och han kan njuta av hela processen fram till målet (Mitchell &

Myles 1998, 19). En meningsfull inlärningssituation innebär att individen självständigt sätter mål för sin inlärning och själv bär ansvaret för konstrueringen då inlärningen blir framtidsinriktad (Olkinuora 1983, 6-7).

Motivationen kan delas in i *instrumentell* eller *integrativ* motivation. När en inlärning baserar sig på en instrumentell motivation består den av strävan efter en yttre lön och undvikande av misslyckande och straff. Man lär sig t.ex. för betygets skull eller för att få ett bättre jobb och inlärarens intresse är rent praktiskt. Integrativ motivation är djupt medveten och inlärningen med en sådan motivation bygger på intresset för den nya sakens innehåll eller förfogande. Inläraren t.ex. i främmande språk vill lära sig att tala ett språk med dess målspråkliga talare på ett socialt acceptabelt sätt. Inlärningen är kritisk eftersom eleven överväger själva saken och inte det hur han t.ex. klarar sig i provet. En integrativ motivation har bättre framgång på längre sikt än en instrumentell motivation. Men det är inte uteslutet att en instrumentell motivation inte skulle ha framgång; den sociala miljö i vilken inlärningen sker kan variera. (Gardner & Lambert 1972, 14-16.) Det har också hävdats att viktigare än kvaliteten eller typen av motivation är dess intensitet (Leino 1979, 64).

Motivation är inget stabilt fenomen utan den kan variera. Framgången i uppgifter kan stärka och misslyckandet minska motivationen men det behöver inte vara så. Individuella skillnader är mycket stora. (Heinonen & Kari 1978, 67.) Motivationen till inlärningen är en individuell faktor som påverkas av attityder till inlärningssituationen. När det gäller inlärning av språk tycks inlärarnas inställning till medlemmar av den kulturella grupp vars språk de lär sig spela en mycket viktig roll. (Viberg 1989, 102.) En viktig förutsättning för motivationen är också att man blir medveten om konflikten mellan tidigare kunskaper och nya krav. Denna medvetenhet framkallar en nyfikenhet som leder till behovet att aktivt lösa problemet. (Engeström 1984, 32.)

Läraren kan påverka elevernas motivation och därför är frågan om motivering av väsentlig betydelse i didaktiken (Leino 1979, 63). Motivationen är en förutsättning för en framgångsrik inlärning. Allmänt taget är prestationen bättre vid hög motivation. (Heinonen & Kari 1978, 66.) Vad gäller inlärningen av främmande språk är motivationen och positiva inlärningsupplevelser viktiga speciellt i början av den. En av språklärarens viktigaste uppgifter är därför att bilda en trygg och positiv inlärningsmiljö. För att motivera elever är det viktigt att läraren gör eleverna

medvetna om kraven och målsättningen och att dessa motsvarar elevernas behov så att de kan acceptera dem. Efter att läraren har fått eleverna motiverade skall han ta hand om deras aktivering. Eleverna behöver också respons på sin inlärning. (Leino 1979, 66-67; Lahdes 1986, 255.)

Undervisningen är en slags manipulering när den strävar efter att väcka elevens intresse för att lära sig också något som han på den tidpunkten inte har lust till. Men manipuleringen får inte utgå bara från lärarens egna behov. (Lahdes 1997, 129.) Motiveringens uppgifter i klassrummet är att rikta eleverna mot mål och utrusta dem med energin som uppgiften förutsätter. Det är viktigt att rikta elevernas motivation till det väsentliga. I skolan är det ofta inte frågan om bristen på motivation utan att dess riktning är annorlunda än skolans mål. (Heinonen & Kari 1978, 70-71.)

Motivationen i språkundervisningen består av motivationen till målspråket, dess länder, människor med deras levnadsvanor och kultur som bl.a. musik, konst, litteratur, teknik samt seder och bruk. Undervisningen bör innehålla alla dessa element. Läroboken räcker inte till ensam, utan det behövs annat, autentiskt material. Motivationen till inlärningen ökar, när eleverna upptäcker att språket är ett viktigt vardagligt kommunikationsmedel för människor och att inlärningen av främmande språk i skolan har en anknytningspunkt i verkligheten. Bilden är ett utmärkt sätt att konkretisera verkligheten i klassen. Den moderna tillvaron är fylld av bilder och teknologin möjliggör användningen av dem på många olika sätt. (Ericsson 1989, 142,144.)

2.4 Humor vid inlärning

När man hör ordet humor tänker man omedelbart på vitsar och skratt men vad avses det egentligen med humor? Bariaud (1989, 16-17) hävdar att humor generellt taget får människor att le men inte alla leenden eller skratt är manifestationer av humor utan de förorsakas av mycket varierande emotionella upplevelser. Ofta är en situation lustig också på grund av omständigheter. Man kan alltså säga att humor skapar tillfällig obalans i de vanliga schemana.

I en kommunikationssituation tar människor vanligen emot olika signaler som antyder om

avsikten att roa och att människor skall ta de kontroversiella händelserna lekfullt. Sådana antydningar är t.ex. teckningsstilen i tecknade serier, figurernas identitet, replikskiftets uppbyggnad och de vanligaste sätten att börja vitsar. I humorns allra finaste form kan vuxna hoppa över antydningarna och ändå kunna förstå idén men för att barn skall kunna vara säkra på att det är fråga om humor och inte något besynnerligt behövs det klarare tecken. Gradvis blir barn bekanta med olika slags humor, med olika personer och genom en rad institutionaliserade former såsom TV-reklamer, bilder i böcker och tecknade serier. På så sätt lär sig barnen att avkoda vad som är avsett att vara humoristiskt. (Bariaud 1989, 18-19.)

När man värderar humorns roll i undervisningen skall man ta hänsyn till barnens ålder. Bariaud (1989, 13, 15) konstaterar att det finns individuella skillnader på hur olika åldersgrupper och även barn av samma ålder förstår humor. Han säger vidare att några forskare föreslår att den kognitiva nivån av humor är som bäst när humorns svårighetsnivå passar ihop med barnets kognitiva utvecklingsnivå. För att barn skall kunna uppskatta och förstå humor i serier eller vitsar kräver detta att barnet identifierar det humoristiska i serier och att någon delar denna upptäckt med barnet.

Den humor som vi skapar och uppskattar reflekterar våra tidigare kunskaper men den kan också vara avsedd för att skaffa nya kunskaper. I klassrummet har humor på så sätt en speciell roll med att göra inlärning meningsfullare och att förbättra intresse och observation. När elevens uppmärksamhet och motivation till inlärning är låg kan användningen av humor hjälpa eleven att lära sig och att hålla det inlärda i minnet. Å andra sidan om eleven redan är motiverad och uppmärksam verkar humor inte att ha någon som helst påverkan på inlärning. (Bryant & Zillmann 1989, 66.)

Cornett (1986, 8) tar ställning till humor ur lärarens synvinkel. Hon konstaterar att humor har någonting att erbjuda åt alla som jobbar med barn. Hon nämner flera olika tillfällen när humor kan komma till nytta, t.ex. vid korrigering av läsningsproblem, kontrollering av uppförandeproblem, vid inlärning av ny vokabulär och främmande språk i allmänhet och den hjälper också vid integrering av de socialt utomstående eleverna. Hon säger vidare att humor kan vara en av de starkaste instruktionsmetoderna och att många lärare har kommit till den konklusionen att humor bara främjar deras pedagogiska målsättnigar och att de inte längre kan

tänka sig undervisa utan humor. Bryant och Zillmann (1989, 74) drar några allmännare linjer. De konstaterar att det finns en stor mängd empiriska undersökningar som stöder den uppfattningen att lärarens humor håller elevernas intresse i undervisning, gör inlärningen meningsfull och förbättrar elevernas positiva ställning till innehållet i den ifrågavarande lektionen. När humor används på ett rimligt sätt i klassrummet kan den också öka kreativitet och förbättra inlärning och retention.

Man kan ändå konstatera att humor har en positiv inverkan på inlärning och retention bara under vissa villkor. Läraren måste förstå dessa villkor för att kunna vara effektiv när han eller hon kombinerar humor med andra instruktionstekniker. Ett sådant uppförande i klassrummet som är kontroversiellt med avseende på elevens förväntningar om den sociala strukturen i skolan kan förorsaka en mycket defensiv och negativ atmosfär i klassrummet. (Bryant & Zillmann 1989, 47, 61-62.) Läraren skall alltså känna sina elever och ha sinne för olika situationer innan han eller hon helt avslappnad kan använda humor i klassrummet.

2.5 Olika inlärartyper

Inlärnings- och undervisningssituationen är en kommunikativ process där eleven har en roll som mottagare av en mängd olika budskap. I språkundervisningen är det fråga om undervisning och inlärning av för eleven ofta komplicerade teoretiska innehåll. Hur eleven tolkar det muntliga eller tryckta budskapet är avgörande för hur han eller hon förstår undervisningen. Individuella differenser bland såväl lärare som elever blir betydande; i klassrummet möter alltså olika inlärnings- och utlärningsstilar. (Ericsson 1989, 90.)

Gemensamt för alla inlärare är att vissa element lärs in i en bestämd ordningsföljd men olika inlärare befinner sig inte nödvändigtvis på samma stadier samtidigt. Man måste dock räkna med en betydande variation mellan olika inlärare inom stadierna. Olika inlärningsstilar eller kognitiva stilar hos elever återspeglar konsistenta individuella stilar med avseende på hur olika personer organiserar och bearbetar information. (Viberg 1989, 71, 98.)

Även om inlärningsstilar med hänsyn till hjärnfunktioner är likartade hos alla inlärare är individer

olika som inlärare (Kaikkonen 1994, 54). Hur skall man förklara de skillnader som finns i språkundervisningen? Krashen (1982, 202) indelar tänkbara förklaringar för olika inlärningsstilar i neurologiska, kognitiva och affektiva förklaringar. Också olika individuella faktorer såsom ålder, begåvning och personlighet åberopats för att förklara varför inlärningen förlöper olika hos olika individer (Viberg 1989, 92). Människors perceptionsverksamhet och -förmåga, tidigare kunskaper och erfarenheter är olika. Helt enkelt har individens tidigare liv varit annorlunda än andras och således är sättet att bearbeta information, dvs. kunskapsschemat, dess innehåll och kanske även struktur annorlunda. (Kaikkonen 1994, 54.)

Grovt taget kan inlärare delas in i tre huvudgrupper: *visuella*, *auditiva* och *haptiska* inlärare (Ericsson 1989, 91). Enligt Vester (citerad i Ericsson 1989, 91) är den ovannämnda grova uppdelningen inte den enda utan variationen är avsevärt större. Det finns nämligen olika sätt att tänka, att läsa och studera, varierande inlärnings- och arbetssätt, differentierade intellektuella förmågor, olika emotionella grundkonstruktioner, personligheter och olika sätt att strukturera kunskap. I undervisningsprocessen är det centralt att läraren vet, hur enskilda elever uppfattar undervisningen.

3 OM UNDERVISNING

3.1 Allmänt

Undervisningsprocessen kan karakteriseras på följande sätt. För det första är processens baselement först och främst interaktion mellan lärare och elever. För det andra förverkligas undervisningsprocessen i skolan men vid sidan av vanliga lektioner innehåller den även andra aktiviteter. För det tredje riktar sig undervisningsprocessen till utveckling av elevers personlighet. (Koskenniemi & Komulainen 1982, 1.)

Det väsentliga i undervisningen är strävan till att uppmuntra en människa att lära sig vissa saker. Undervisning är målinriktad verksamhet som sker på en viss tid och plats och därför skall man vid undervisning ta hänsyn till bl.a. ifrågavarande ämne, inlärning, olika elever och de medel och metoder samt resurser som finns till hands. (Lahdes 1986, 19-20.)

Undervisningsprocessen är mångskiftande och i en viss bemärkelse alltid unik (Leino 1978, 17-18). Termen undervisningsprocess hänvisar till en följd av händelser som bildar en framåtskridande process (Koskenniemi & Hälinen 1978, 106). När allt kommer omkring innebär undervisning endast försök att underlätta inlärningen för eleverna (Gage 1978, 14).

3.2 Om lärometoder

3.2.1 Individualisering

Eleverna skiljer sig från varandra i många avseenden. Skillnader kan förekomma i mognad, intressen, fantasi, kognitiv och affektiv förmåga, arbetstempo, temperament, psykomotoriska färdigheter, självuppfattning och -förtroende m.m. Dessutom förekommer det variation också hos enstaka individer från en tid till en annan. (Ericsson 1989, 146.) Lärarens viktiga uppgift är att ta hänsyn till dessa skillnader i undervisningen. Detta kallas *individualisering*. Skillnader i elevernas personlighet är en central grund för individualisering men individualisering är också en samhällelig fråga. Genom att ta hänsyn till elevernas begåvningar kan utbildningen ge samhället yrkeskunnigt folk på alla branscher. (Piippo 1973, 26.)

Förutsättning för individualisering är att läraren känner sina elever (Ericsson 1989, 146). Individualiseringen kräver dessutom erfarenhet av lärare och framåtskridande som sker steg för steg. Individualisering kräver också tid av lärare när han skall välja individualiserande undervisningsmaterial. Med tiden ökar erfarenheten och materialet. Dessutom underlättar samarbetet med arbetskolleger individualiseringen. (Lahdes 1986, 345.)

Det finns många möjligheter att individualisera undervisningen i klassen. Enligt Gustavsson och Härnqvist (1977, 6) kan undervisningen varieras genom att t.ex. gruppera kurser efter nivån. Man kan också skilja mellan klass-, grupp- eller enskild undervisning vilka använder sig av olika arbetsformer. Även undervisningens innehåll kan variera, läraren och eleven kan båda påverka hur undervisningen utformas och läromedlen samt -metoder kan anpassas för olika elever.

3.2.2 Åskådliggörande

Tanken på åskådliggörandet är gammal i didaktiken. Redan på 1600-talet publicerades en illustrerad lärobok av Comenius och hos Pestalozzi var grundidéen med undervisningen en egen iakttagelse och inte någon på läroböcker baserad information. Meningen med åskådliggörandet är att göra inlärningen begriplig. Generellt har åskådliggörandet uppfattats som en konkretisering av det abstrakta. Detta betyder samtidigt att den nya informationen kombineras med den gamla informationen, dvs. det som inläraren redan kan. (Lahdes 1986, 235.)

En inlärning som grundar sig på iakttagelser leder till en högre grad av strukturering och sortering av information. Det har visat sig att en riklig språklig undervisning i stället för åskådliggörande bromsar utvecklingen av avskiljningsförmåga hos elever. Svårigheter som beror på språkliga missförstånd kan undvikas med hjälp av åskådliggörandet i undervisningen. Ett tillräckligt åskådliggörande befrämjar utvecklingen av kunskaper i jämförelse, avskiljning och begreppsbildning. Speciellt ett visuellt åskådliggörande verkar leda till en effektiv inlärning. (Heinonen & Kari 1978, 118, 125, 155.)

Visualiseringen kan vara en mycket viktig metod i undervisningen speciellt hos svagpresterande barn vars verbala, numerära och resoneringskunskaper m.m. är så svaga att det annars är mycket svårt för dem att lära sig (Heinonen & Kari 1978, 80). När det gäller komplicerade företeelser lönar det sig ofta att börja med enkla bilder. I synnerhet i lägre årskurser kan bilder befrämja inlärningen, och speciellt färgbilder, om färger inte används för mycket, för färger gör bilden och texten tydligare och livligare. Avgörande vid visuell inlärning är hur inläraren förstår sammanhanget mellan text och bild. Genom att förstå sammanhanget kan inläraren bilda en mental modell av saken. Genom att skapa en trevlig läromiljö kan en bild också motivera inläraren. Ett problem med bilder i läroböcker är dock att elever bara sällan iakttar dem självständigt. (Lahdes 1997, 235, 238.)

Å andra sidan kan ett rikt åskådliggörande också hindra inlärningen. Om läraren åskådliggör för mycket kan det bromsa utvecklingen av elevens fantasi och kreativa tänkande såsom eget tänkande överhuvudtaget. Också elevens medvetna verksamhet, intentionalitet, kan bli förhindrad. Inte heller stöder bilder alltid inlärningen. Det är ett faktum att bilder förlorar sin

verkan om de används alltid och för mycket. Att inrikta sig riktigt på ett par bilder djupt är bättre än att visa en massa bilder ytligt. Åskådliggörandet borde ha som mål att vänja elever vid självständiga iakttagelser. Ett illa genomtänkt åskådliggörande som är ytligt och kräver inte aktivitet av elever kan minska elevernas motivation och intresse och vara därför onyttigt och onödigt tidskrävande. (Lahdes 1986, 217, 238, 1997, 131-132.)

3.3 Om läromaterial

Sedan början av grundskolan i Finland på 1970-talet har läroböcker utvidgats till läropaket som vid sidan av den traditionella boken innehåller också annat material. Böckerna blev också illustrerade för att samtidigt uppfylla estetiska behov. Nuförtiden får kommunen, skolan och läraren fritt välja läromaterialet till undervisningen men läroplanen styr ändå innehållet. Elevernas intressen spelar också en viktig roll och det är en förutsättning för en lyckad undervisning att man beaktar dem. (Kettunen 1993, 81-82, 88.)

Vid utarbetning av undervisningsmaterial är läroplanen alltså ett centralt element. Läroplanen innehåller några sådana allmänna krav angående lärostoffet vilka man redan som sådana kan beakta när man utarbetar undervisningsmaterial. För det första skall informationen vara felfri, objektiv och aktuell. Dessutom skall den avspegla tidens kulturarv. För det andra skall framställningen vara språkligt lämplig och förståelig. Stoffet skall knyta an vertikalt till någon helhet och horisontalt till de andra lärostoffen. (Leino 1978, 5.)

Traditionellt har man tänkt att lärarens huvudroll är kunskapsförmedlare. Läroböcker använde man tidigare för att åskådliggöra, fördjupa och lägga information på minnet. Kunskapsnivå har ändå stigit kraftigt vilket har förändrat situationen. Man har flyttat huvudvikten från kunskapsförmedling till att utveckla elevens personlighet som helhet. Betoningen har övergått till kunskapssökning och behandling, begreppsbildning och problemlösning. (Leino 1978, 11.)

Läromaterialets och lärarens uppgift är att hjälpa inläraren vid att göra iakttagelser, analysera och kombinera dem med kunskaper som lärts in tidigare (Kari 1987, 13). Även om undervisning kan ses som interaktion mellan lärare och elev är läraren ändå den indirekta parten i processen när

man använder undervisningsmaterial. Tidvis kan processen förbli klart bara mellan eleven och undervisningsmaterialet. Hur kraftigt och hur lång tid åt gången materialet "ersätter" läraren beror på materialet och hur det används. Som starkast är materialets styrande inflytande när man använder käll- och bredvidmaterial samt inlärningsspel och grupparbeten. Ju mindre materialet styr desto friare kan lärare dra nytta av det. (Leino 1978, 4, 22-23.)

Undervisningsmaterial kan ha anknytningspunkter till verkligheten så att elever kan "föras" till otillgängliga platser, omständigheter och tidsmässigt förändrade händelser. Dessutom kan undervisning med hjälp av undervisningsmaterial bli effektiv och jämbördig i olika klasser och omständigheter. Till fördelar av användningen av *färdigt* undervisningsmaterial kan räknas ökad förplanering och strukturering av undervisningens mål och innehåll. Samtidigt förbättras systematisk observation av inlärningspsykologiska faktorer. Undervisningsmaterialet möjliggör individualisering och olika undervisningsmetoder, undervisning kan bli konkret och åskådlig. Även motivering och aktivering av inlärning blir effektivare. (Leino 1978, 1-2.)

Det mest använda läromaterialet är tryckt material och när det värderas behövs preciserade kriterier för bildlig och skriven framställning. Baskriteriet för skriftlig stimulans är att textens språkliga nivå är lämplig för elever som skall kunna förstå det använda ordförrådet och satsstrukturen. Illustrering kompletterar textens budskap och dess inflytande även på attityder kan vara betydande. Allmänt gäller att materialet skall behandlas kopplat till undervisningsprocessen. (Leino 1978, 17, 22.)

4 OM INLÄRNING OCH UNDERVISNING AV FRÄMMANDE SPRÅK

4.1 Konstruktivism och kommunikation

Inlärningen av främmande språk liknar inlärningen generellt. Att lära sig ett språk är kognitiv verksamhet som baserar sig på den kognitiva psykologins uppfattning om människan som en aktiv informationsbehandlare. De processer som man vid inlärningen använder sig av spelar en betydande roll i den kognitiva psykologin. Inlärningsprocessen bestämmer hur informationen läggs på minnet och hur den bevaras där samt hur den hämtas därifrån. Den kognitiva psykologin

betonar betydelsen av det tidigare inlärda vid inlärningen av ny information. Den nya informationen så att säga bygger på den tidigare inlärda informationen. Denna syn kallas *konstruktivism*. Konstruktivismen ser människan som en aktiv byggare av sin information. Hur pass bra informationen återkallas i minnet beror på hur den har analyserats och behandlats vid inlärningssituationen. Inlärning är alltså en aktiv tankeverksamhet som leder till att informationsstrukturerna hos inläraren förändrar sig. En sådan verksamhet som inte är tillräckligt utmanande kräver ingen djup processning av inlärningen. Då förblir inlärningen på en nivå som inte är effektiv. Förutsättningen för en effektiv inlärning är att det krävs eget tänkande av inläraren. (Harjanne et al. 1998, 6.)

Nuförtiden betonas kommunikationens betydelse vid språkinlärning. Att budskapet på främmande språk går hem är utgångspunkten för undervisningen. För att kunna kommunicera är det ytterst viktigt att ha ett omfattande ordförråd. Man får inte heller glömma grammatikens roll vid inlärning. För att kunna kommunicera på främmande språk förutsätter också att det man säger är grammatiskt förståeligt. Undervisningen av grammatik borde betona saker som är av betydelse i kommunikation samt saker som i kommunikationen stör dem som talar språket som modersmål. Vad gäller svenskan är det framför allt ordföljds- och tempusfel som stör svenskspråkiga. (Kristiansen 1999, 119; Harjanne et al. 1998, 8.)

Det ideala syftet med språkinlärning är att man lär sig kommunicera både muntligt och skriftligt flytande. Undervisningen strävar efter att eleverna kan uttrycka också sina egna tankar fritt och naturligt allteftersom situationen kräver. I psykologin kallas detta *automatisering*. När man har nått en viss nivå i språkkunskaperna behöver man inte längre så mycket tankeverksamhet för att söka ord och grammatik. (Kristiansen 1999, 224-225.)

4.2 Produktiva och receptiva färdigheter

I språkinlärningssammanhang kan man dela de centralaste färdigheterna in i *produktiva* och *receptiva* färdigheter. En produktiv färdighet förutsätter en aktiv inlärare som "producerar" språk genom att tala och skriva medan det i de receptiva färdigheterna är frågan om en "mottagande" inlärare som hör och läser. Även om de receptiva färdigheterna inte förutsätter en aktiv inlärare

kan man inte påstå att en mottagande inlärning är passiv. Förståelsen är inte passiv utan förutsätter aktivitet i form av kognitiva bearbetningsprocesser i hjärnan. (Tornberg 1999, 77.)

Av de produktiva färdigheterna förutsätter den muntliga färdigheten att talaren är i stånd att handla mer eller mindre automatiserat. När man talar måste språket finnas till hands genast eftersom man inte har tid till att tänka så mycket som man har när man skriver. Vad som gör den muntliga färdigheten svår är att man måste aktivera alla aspekter av den språkliga kompetensen samtidigt. Dessa aspekter är uttal, intonation, hörförståelse, grammatik, ord- och frasförråd och sociolingvistisk samt sociokulturell kunskap. Däremot kunskapen om hur ett samtal överförs, alltså hur man använder språket i kommunikationen, känner man från modersmålet. Att byta kod och överföra denna kunskap till ett främmande språk kan emellertid vara mycket svårt. Därför är det i undervisning viktigt att arbetet med läsning, lyssnande, ordinlärning, grammatik, skrivande och talande sätts i ett holistiskt perspektiv och elevernas intresse väcks för att fråga hur de kan använda det inlärda och vilken nytta de kan ha av att kunna vissa ord eller prepositioner osv. (Tornberg 1999, 141-142.)

Vid sidan av talat språk är också skrivet språk interaktivt till sin natur; vad man skriver läser någon annan. Man kan också vara sin egen texts mottagare, t.ex. när man skriver dagbok. Det skrivna språket skiljer sig från det talade språket eftersom mottagaren inte finns i närheten som vid muntlig kommunikation. Därför ställer det skrivna språket annorlunda krav på den som skriver jämfört med det talade språket. När man skriver måste man bygga in en så klar struktur i texten att mottagaren förstår vad man menar. Hur mottagaren förstår texten hänger ändå alltid ihop med hans eller hennes egna förväntningar och förkunskaper. Typiskt för traditionell undervisning är att eleven skriver medan läraren, mottagaren, bedömer *hur* eleven har skrivit. Däremot har det inte betonats särskilt mycket *vad* eleven har skrivit. Skrivandets viktigaste funktioner är emellertid att utveckla tänkandet och att kommunicera med varandra. (Tornberg 1999, 125-126.)

Dessutom har skrivandet på främmande språk i undervisning ofta praktiska ändamål. Att skriva om praktiska teman så som vardag, sociala kontakter, om att förmedla information eller om att studera kan många gånger kännas för krävande för elever vilket kan leda till stress och ångest. Med hjälp av s.k. processkrivning, där eleverna kan skriva och korrigera sin uppsats om och om

igen, kan skrivandet göras uthärdligare. I stället för att skriva en ytlig uppsats vore det vettigt att oftare ge eleverna möjlighet till att skriva om någonting som är betydande för dem och att använda fantasi och skriva kreativt. (Kaikkonen 1994, 41.)

De receptiva färdigheterna grundar sig på avkodningen av bokstäver, ljud, ord och satser men detta räcker emellertid inte till. För att förstå det främmande språkets innehåll behövs bakgrundskunskap om ämnet eftersom man alltid tolkar och förstår en ny information bara genom tidigare erfarenheter. Många elever tror emellertid att förståelsen av en text på främmande språk är detsamma som översättningen av ett ord i taget. Undervisningen borde därför lära eleverna att strategiskt använda sig av sina erfarenheter och förkunskaper om ämnet. Dessa kan vara språkligt bundna så som kunskaper om målspråket eller andra språk eller de kan också vara språkligt obundna så som kunskaper om ämnet eller textsorten. I undervisning är det emellertid inte alltid så att texter på ett tydligt sätt knyter an till elevernas förkunskaper om ämnet. Sådana svåra texter kan underlättas exempelvis genom att man före läsningen aktiverar eller samlar ihop elevernas förkunskaper. Denna aktivering kallas *advance organizer* och en typ av den är associationsövningarna i vilka eleverna associerar vad temat får dem att tänka på. (Tornberg 1999, 77-78, 86.)

Typiskt och naturligt för lyssnandet är avsiktlighet, koncentration och målinriktning. När man t.ex. lyssnar på ett nyhetsprogram eller ett högtalarmeddelande på en flygplats lyssnar man oftast med en bestämd avsikt. Man vill veta vad som har hänt i världen och ur högtalaren vill man plocka fram just den information som gäller ens flyg. Lyssnar man på sin samtalspartner koncentrerar man sig på att förstå vad han eller hon menar. Alla sinnesförnimmelser styrs av den selektiva perceptionen som får oss att huvudsakligen uppfatta det som för oss är viktigt och intressant medan vi tappar bort resten. (Tornberg 1999, 90-91.)

Precis som vid läsning tolkar och förstår man talat främmande språk genom tidigare erfarenheter och kunskaper. För att eleverna skulle bli effektivare lyssnare borde de göras medvetna om vad som är svårt för dem själva och hurdana strategier de använder sig av vid lyssnandet. Läraren borde i klassrummet använda målspråket så mycket som möjligt. Läraren kan underlätta förståelsen med hjälp av t.ex. kroppspråk och han eller hon kan också anpassa talhastigheten och -tydligheten till elevernas nivå. Exempelvis filmer och video upplevs ofta nyttiga eftersom de är

lustbetonade och hörförståelsen får stöd av bilden. (Tornberg 1999, 91-92.)

4.3 Ordinlärning

Utan ett tillräckligt ordförråd är det omöjligt att förstå ett främmande språk. För att kunna följa en text skall man förstå ca 70-75 % av textens alla ord. För det huvudsakliga innehållet krävs förståelsen av 90 % och vill man förstå även detaljer skall man kunna till och med 95 % av textens alla ord. På basis av detta kan man förstå varför en svag elev med tiden blir allt mer svagare. Att lära sig ord och språk hjälper inte mycket till om man inte kan anpassa det inlärda lexikala och grammatiska stoffet till nya användningssituationer. Övning i en interaktiv situation parvis eller i grupp möjliggör kommunikationen i riktiga situationer. Förutsättningen för inlärning är att eleven kan behandla information mångsidigt. Eleverna borde lära sig att använda sig av nya och effektiva arbetssätt som passar för dem. Av inlärningsstoffet kommer eleven ihåg bara det som han eller hon själv utarbetat, inte det som han eller hon skall lära sig. Därför kan det ske att eleven som har presterat bra i en skriftlig ifyllnadsövning gör ändå fel i en självständig kommunikation. (Harjanne et al. 1998, 6-7.)

I språkinlärningssammanhang brukar man ofta dela ordförrådet in i det *passiva* och det *aktiva*. Med passivt ordförråd menas det antal ord som man enbart förstår medan det aktiva ordförrådet innehåller de ord som man själv kan använda. Det är dock anmärkningsvärt att förståelsen av ord ingalunda är en passiv verksamhet. När det gäller ordförståelse är det väsentligt att eleverna litar på sina förkunskaper om temat och kan ta hjälp av olika ledtrådar i de ord i texten som de redan förstår. Att man förstår ett ord med hjälp av ledtrådar och förkunskaper eller med hjälp av lexikon innebär ännu inte att man kan ordet. Ordinlärning är en kreativ process med flera steg. De nya orden borde alltid läras in i sitt textsammanhang eller att eleven skapar ett nytt meningsfullt sammanhang för orden genom att bilda egna meningar eller egen text. Om orden lärs in utan ett sammanhang är risken stor att ordinlärningen inte är till någon nytta eftersom orden hålls bara i korttidsminnet och glöms bort snabbt. Om uppmärksamheten däremot fokuseras på den nya informationens innebörd eller mening, om orden alltså lärs in i ett sammanhang, går orden över i långtidsminnet och de går att plockas fram vid behov. Detta är viktigt för att senare kunna använda orden i nya sammanhang. (Tornberg 1999, 97-100.)

Övningarna i undervisning borde innehålla sådana element att eleverna måste genomgå inlärningsprocessens alla steg. Eftersom eleverna skiljer sig från varandra skall de lära sig att koda in orden på ett sätt som passar deras egen inlärningsstil. Efter att eleverna kan plocka orden fram i minnet och orden har analyserats och övats bör ordkunskaperna prövas så att eleverna får visa att de har lärt sig och kan också använda orden. Det avgörande kriteriet att man har lärt sig ett ord eller uttryck är nämligen att man kan använda det i ett nytt sammanhang i ny form. Man skall kunna böja verb och använda olika kasusformer, ändelser och artiklar. På detta stadium är det inte längre, om ens förr, möjligt att lära sig ord med hjälp av ordlistor. Det är inte längre fråga om ordinlärning utan om "språklig gestaltning" vilket betyder att orden skall användas för något uttrycksändamål, t.ex. för att återberätta, sammanfatta, dramatisera, diskutera eller framföra något. Vad läraren än gör för att eleverna skall nå detta stadium är det viktigt att eleverna är medvetna om vad som förväntas av dem eftersom detta påverkar hur de arbetar. Ännu bättre är det om eleverna själva får vara med om att bestämma hur orden skall användas och övas. (Tornberg 1999, 100, 104.)

4.4 Grammatikundervisning

I språkundervisning betonar man nuförtiden språkets användningsaspekt, eleverna skall kunna lära sig att kommunicera på främmande språk. Det är emellertid inte motiverat att påstå att kommunikation och att kunna tala skulle vara viktigare än grammatik. Grammatik bildar en grund för all språklig verksamhet. Språkets formella regler och att lära sig att tala kan inte skiljas åt eftersom det i kommunikation är viktigt att man kan förmedla det man verkligen vill ha sagt. Utan grammatiska regler vid sidan av ord och uttryck är detta omöjligt. (Tornberg 1999, 105; Kristiansen 1999, 119.)

Grammatikundervisning kan delas in i två perspektiv: grammatiken kan ses som en *produkt* eller som en *process*. För utvecklandet av språkförmågan behövs båda dessa perspektiv. Ser man grammatiken som en produkt riktar man uppmärksamheten på språkets form och korrekthet. När man ser grammatiken som en process är man intresserad av *hur* språket i en viss situation används. Inte alla situationer kräver lika mycket grammatisk korrekthet. T.ex. kan man ofta svara på en fråga med en ofullständig sats på grund av sammanhanget i den kommunikativa situationen.

Den traditionella grammatikundervisningen som är koncentrerad på produkten kräver däremot korrekthet av elever och de skall svara på frågor med fullständiga satser. (Tornberg 1999, 106-107.)

Den traditionella grammatikundervisningen har ofta varit *deduktiv*. Detta betyder att läraren presenterar en regel och ger några typiska exempel på regeln varefter regeln övas med hjälp av övningar där regeln isoleras. Sådana övningar är t.ex. luckövningar där eleverna skall fylla i något i luckorna enligt regeln. Sådana övningar är ofta förstrukturerade av läraren eller övningsboken och alla elever kan inte förstå vad han eller hon borde lära sig av dem. Om eleven inte har förstått vad övningen kräver sker det ofta att läraren "lotsar" eleven genom svårigheten och löser samtidigt problemet för eleven. Trots hjälpen lär sig eleven inte nödvändigtvis eftersom han eller hon inte har fått själv uppfinna och bearbeta informationen. Motsatsen till det föregående är *induktiv* grammatikundervisning. När arbetssättet är induktivt utgår man inte från regeln utan från exemplet. På basis av exemplet skall eleven själv upptäcka en regel och formulera den. Sedan får han eller hon testa sina hypoteser mot den riktigt formulerade regeln i grammatiken och dra slutsatser ur regeln t.ex. i luckövningar. Till slut får eleven omstrukturera och anpassa regeln genom att bilda egna meningar. (Tornberg 1999, 112-115.)

4.5 Kultur i språkundervisning

Begreppet kultur är svårt att definiera. En del anser att kultur är något som kan förstås bara i samband med ett kollektiv eller samhälle och som innebär kunskap, kännedom, moral, uppfattningar, lagar, beteendenormer samt seder och bruk osv. Andra påstår att kultur inte har något viktigt med samhället att göra utan det är individer som bildar kultur. Ett omstritt fenomen är också språkets ställning i samband med kultur. Några anser att språket är en produkt av kultur medan andra tycker att det inte skulle finnas kultur om det först inte fanns ett språk. Det är dock inte nödvändigt att tvista om orsak och verkan utan kultur kan ses i en vidare bemärkelse. Begreppet kultur består av kommunikations- och interaktionssituationer mellan människor som på grund av detta bildar kollektiv som organiserade i statlig form kallas för samhällen. Då kan termen kultur förstås som ett samhälleligt fenomen som samtidigt också är individuellt. Kultur är ett avtal mellan individer i ett kollektiv om värden, normer, regler, rollförväntningar och

betydelser som styr hur medlemmar i kollektivet beter sig och kommunicerar med varandra samt handlingar och produkter som uppstår genom detta. (Kaikkonen 1994, 63-69.)

Sedan 1990-talet framhävs det i språkundervisningen vidsträckta och generella målsättningar som t.ex. interkulturell inlärning, kommunikativa kunskaper, internationellt samförstånd, samarbete, vänskap, fred och multikultur. Språket ses som ett kommunikationsmedel. Samtidigt betonas det att språket är en oskiljbar del av kultur. Undervisningen av främmande språk betonar betydelsen av interkulturell kommunikation. För att kommunikationen mellan kulturer skall bli framgångsrik förutsätts att representanterna av olika kulturer förstår varandra. Då språket fullständigt är präglat av den bakomliggande kulturen är det viktigt att bekanta sig med kulturen och omgivningen i det främmande landet. Den främmande kulturen förstås alltid på basis av den egna kulturen som inläraren har växt upp med. Det främmande språket kan man därför betrakta bara genom att jämföra det med modersmålet. Det är naturligt och mänskligt att jämföra nya erfarenheter med dem som man tidigare har haft. Detta kan också vara omedvetet. (Kaikkonen 1994, 6, 17-18.)

Om undervisningen har som mål att kulturerna möts skall den tjäna till orienteringen till den främmande kulturen och erbjuda elever möjlighet till nyfikenhet, väcka intresset och få dem att förstå olikheter. Det är fråga om att sensibilisera eleverna till den främmande kulturen. I inlärning är det beaktansvärt att kulturen betonas ur en individuell synvinkel. Det gäller att en individ lär sig olika symboler och betydelser som får honom eller henne att tolka dem, förstå dem och ge dem ett språkligt uttryck. Hur man lär sig dessa symboler och tolkningar är mycket individuellt och det påverkas av fördomar och attityder. Vilka betydelser olika symboler får styr hur de tolkas och tolkningen påverkar nästa erfarenhet. Det är fråga om en process som utvecklas genom erfarenheter och därför är det av viktig betydelse hurdana erfarenheter eleven har möjlighet att få. Kulturen består alltså av erfarenheter som styr elevernas iakttagelser. Inlärningsprocessen av interkulturell kommunikation kan därmed uppfattas som ett samband med sensibilisering, iakttagande, betydelsebildande och kommunikation. (Kaikkonen 1994, 45, 79-80.)

Skolans viktiga mål i fråga om kulturundervisning är att få eleverna att förstå främmande kulturer med deras representanter och att få dem att förstå sin egen kultur och känna sig själva. För att lära känna sig själv behöver man främmande kultur som en spegel mot vilken man tittar på sina synpunkter och vanor. Detta får individen att grubbla över sin egen verksamhet, hur välgrundad

den är och hur den förhåller sig till den främmande kulturen. Jämförelsen av den främmande med den egna kulturen ökar kunskaper om båda dessa. (Kaikkonen 1994, 82, 124.)

Med undervisningen i kultur- och realiakunskaper har man ofta förstått bara en s.k. högkultur, t.ex. litteratur och konst, eller så har undervisningen bestått av att presentera städer, sevärdheter, statliga system osv. Det som eleverna är mest intresserade av är emellertid vardagskulturella fenomen, att betrakta främmande länder och människor ur synvinklar som är betydelsefulla vid elevernas ålder. Man kan dock inte påstå att språkundervisningen och undervisningsmaterialet inte behandlar vardagskultur. För det mesta är dessa emellertid presenterade i skriftlig form vilket bildar en smal bas för att skaffa interkulturella erfarenheter. Det är också orimligt att påstå att den muntliga inlärningen och undervisningen skulle vara bättre och viktigare än den skriftliga. De båda behövs. Texter i skolans språkundervisning är emellertid ofta annorlunda jämfört med läsningen på modersmål. Detta beror dels på svårigheter att läsa skönlitteratur men dels på att läsningen används för att skaffa information och förbättra språkkunskaperna. Det skulle vara bra om läsandet på främmande språk kunde ha som utgångspunkt att framkalla också estetiska upplevelser hos läsaren. (Kaikkonen 1994, 19, 38, 42.)

4.6 Svenskundervisning

Svenskan som det andra officiella språket i Finland har enligt Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 1994, 57) i undervisningen för finskspråkiga elever i grundskolan som målsättning att stärka kulturidentiteten som i Finland består av tvåspråkighet och nordisk samhörighetskänsla. Undervisningens allmänna mål är att eleverna klarar sig på svenska i vardagliga kommunikationssituationer, känner till kommunikationssätt i svenskan, kan aktivt utveckla sina språkkunskaper, vet om finlandssvenskheten, om nordiska länder med deras folk och kultur och ställer sig positivt till nordiska kulturer och medborgare. Det är också viktigt att eleverna kan utveckla sina kunskaper i att lära sig samt utvärdera och ta ansvar för sin egen inlärning. Undervisningen och studerandet borde upplevas som meningsfulla, fulla av upplevelser och utmaningar. Det svenska språket lär man sig som ett medel i kommunikation, kreativ handling, tänkande och informationssökning. Att kunna kommunicera med folk från andra nordiska länder är viktigt. Skolämnet svenska erbjuder anknytningspunkter och

integreringsmöjligheter till andra skolämnen samt aktuella händelser.

Vid undervisningen av det svenska språket anpassas aktuella och mångsidiga inlärnings- och undervisningsmetoder. Att eleverna är individer som skiljer sig från varandra bör beaktas. Arbetet med paret eller i gruppen kan erbjuda en bra möjlighet till att öva sina språkkunskaper effektivt. Elevernas slutledningsförmåga utvecklas genom övningar på ord-, sats- och textnivån samt med hjälp av att eleverna lär sig grammatikregler och -strukturer. Eleverna får ta del i att välja undervisningsmaterial och -strategier och de uppmuntras till att uttrycka sina egna åsikter om arbetssätt. Vid sidan av traditionella metoder övas det i arbetet och i presentationen av arbetet olika sätt att utnyttja datorer, elektroniska samt visuella medier. Eleverna vänjas sig vid att arbeta självständigt och bära ansvaret för sitt arbete. (Opetushallitus 1994, 59.)

Utgångspunkten för undervisningen är att eleverna lär sig att kommunicera. Detta förutsätter att de lär sig att förstå och producera språket såväl skriftligt som muntligt. På tal om kunskaper i kommunikation gäller det att eleverna lär sig att uttrycka sina egna åsikter, känslor och intryck. Vid kommunikationen beaktas språkområdets kulturella kommunikationssätt och eleverna lärs ut att kompensera och ersätta sina språkliga kunskaper som fattas. Den icke-språkliga kommunikationen får inte heller glömmas bort. Att kunna tillägna sig språket och hämta det ur minnet underlättas genom att lärostoffet knyter an till det tidigare inlärda. En förutsättning för en effektiv inlärning och automatisering av kunskaper är en mångsidig och omväxlande övning. Inlärningen framskrider från att känna igen, förstå, tillägna sig och definiera sina egna mål för inlärningen till en aktiv, självständig och personlig anpassning. (Opetushallitus 1994, 59-60.)

5 TECKNADE SERIER

5.1 Allmänt

Nationalencyklopedin (1995, 131-132) definierar begreppet tecknad serie på följande sätt: "vanligen endast *serie*, sekvens av bilder, med eller utan text, vilka berättar en historia eller på annat sätt står i ett tidsförhållande till varandra". Det finns emellertid inte någon allmänt accepterad definition utan gränsen mellan serier och andra bildsviter är flytande. Serierna skiljer

sig från till exempel skämtteckningar i och med att bilderna i serien innehållsmässigt är tätt hopknutna. Ibland kan det emellertid vara svårt att skilja en tecknad serie från en rad bilder. Det är avgörande att sekvensen och samspelet mellan bilderna i serien är viktigare än de enskilda bilderna. Serier delas in i tre huvudgrupper: skämtserier, äventyrsserier och komiska äventyrsserier.

Världens första serier kom från Amerika och kallades *funnies* som hänvisar till seriernas underhållande funktion. Sedan 1930-talet har man talat om *comics* och ordet har blivit ett lånord i många andra språk. I början var serierna som publicerades i dagstidningar stora men senare etablerade sig en kort strippform; man talade om *comic strips*. (Hänninen & Kemppinen 1994, 10.) Därifrån stammar också det svenska ordet stripp med vilket menas en kort tidningsserie som består av tre till fyra rutor i rad.

Den tecknade serien är en uttrycksform vars typiska drag är en benägenhet att förenkla och överdriva saker och ting, berätta om dem i en drastisk och koncentrerad form, ofta genom sammanfattningar och oväntade kontraster. Namnet tecknad serie skapar ett intryck av att den på papper tecknade serien skulle vara orörlig men egentligen kan den omfatta mycket rörelse. Det är läsaren som har kontroll över berättelsen. Läsaren får själv bestämma hur han eller hon läser serien, vilken läsrytm han väljer och hur noggrant han granskar bilderna osv. Det ligger mycket spänning i de tecknade serierna. (Ribe 1986, 9.) Serierna är visuellt historiaberättande som texter och olika effekter ger innehåll åt och gör det betydelsefullare. Serierna kan jämföras med en film med många bilder i rad av vilka serien visar bara en del s.k. stillbilder. Allt annat utanför bilderna får läsaren fantisera för sig själv. (Packalén & Odoi 1999, 8.)

Att läsaren har kontroll över berättelsen förutsätter att han eller hon har vant sig vid att läsa serier. Tecknade serier har sitt eget språk som man först måste lära sig innan man kan använda eller tolka det. Varje serietecknare har sin egen personliga stil och varje läsare läser serier utifrån sina egna utgångspunkter. Både tecknare och läsare har tillägnat sig en slags "seriegrammatik", vilket möjliggör att man överhuvudtaget kan läsa serier. (Herkman 1998, 21.)

En viktig del av seriens grammatik är rutan. En tecknad serie är en serie av rutor vars storlek och form skapar seriens rytm: små rutor läser man vanligtvis snabbt medan stora rutor är

långsammare att läsa. Generellt kan man konstatera att större rutor betyder också en längre tid i händelsen. Om någon ruta i serien ser annorlunda ut än andra rutor betyder det att rutans innehåll betonas; det kan t.o.m. handla om en vändpunkt i berättelsen. Hur ramarna har dragits runt bilderna kan också påverka hur läsaren tolkar serien. (Hänninen & Kemppinen 1994, 80-81.)

Inne i rutorna kan tecknaren använda olika effekter som hjälper läsaren att bilda en uppfattning om händelsen. En rörelse kan skildras med hjälp av fartstreck och ljud med ljudeffekter med vilka menas text som typografiskt skiljer sig från annan text i serien, stora bokstäver betyder större ljud än små bokstäver. Med olika symboler kan man beskriva bl.a. olika känslor. T.ex. kan små stjärnor beteckna smärta och korta streck runt huvudet kan betona bl.a. förvåning, vrede eller snopenhet. (Hänninen & Kemppinen 1994, 80-81, 87.)

Seriefigurernas tal skrivs in i pratbubblor. Om det finns många pratbubblor inom en ruta läses bubblorna uppifrån och ner och från vänster till höger. Pratbubblornas form vid sidan av textens innehåll berättar om sättet hur figuren uttrycker sig. Exempelvis berättar en pratbubbla med istappar i ramarna för läsaren att figuren pratar med iskallt tonfall. Högt ljud kan betecknas med en stor bubbla även om den skulle bestå av ett enda ord. Pratbubblornas form berättar ofta det som i en skriven text står i skriven form. Vid sidan av pratbubblor finns det nämligen också tankebubblor, viskbubblor, skrikbubblor och telebubblor med vilka menas ljud från t.ex. television. (Hänninen & Kemppinen 1994, 83.)

Berättelsen är den centrala delen av serien. Att serien är tecknad skickligt och den ser bra ut räcker inte till. För att intressera läsaren behöver serien en bra historia att berätta. Läsarna förväntar sig drama och humor. Folk tycker om bra historier och humor gör livet trevligare och uthärdligare. Seriernas humor får emellertid inte vara utskämmande eller sårande utan den skall vara intelligent för att vara bra humor. (Packalén & Odoi 1999, 10.)

5.2 Humor i serier

Med humor- eller skämtserier menas generellt serier som är vitsiga och roar en, får en att bli på gott humör. Prototypen av skämtserier är korta strippformade dagstidningsserier. Humor är inte

alltid bara nöje utan framför allt en inställning som söker glädje trots sorger. Hurdana nyanser humor kan ha beror på hur relationen mellan iakttagelsen av komik och den tragiska känsloladdningen är. Denna relation bestäms oftast först i slutet av historien. Om det tragiska blir dominerande kan det undertrycka komiken och humorn. Som klarast är humor när en tragisk episod får ett komiskt slut. (Rasila 1996, 61-62.)

Seriernas humor kan delas in i två plan: berättelseplan och uttrycksplan. Humor på berättelseplanet utgår från textens innehåll medan det på uttrycksplanet är frågan om drag som är typiska för serierna som uttrycksform och humor som hänger ihop med dessa. T.ex. är *missförstånd* och centrala ords *mångtydighet* möjliga källor för humor. Vid avsiktligt missförstånd förstås ett ord eller en handling fel i serien och detta leder till en fel tolkning vilket för sin del leder till klavertramp eller snöpliga situationer. Ordens mångtydighet för sin del möjliggör att två olika händelser knyts samman på ett humoristiskt sätt. *Mysteriet* hänger tätt ihop med seriernas visuella berättande. Det baserar sig på en spänning att läsaren inte berättas allt utan vitsen når sin topp när mysteriet i slutet avslöjas. *Helomvändning* i händelseförloppet är kanske det allra populäraste sättet vid komiska situationer. Den är alltid en överraskning för både seriefigurer och läsare. Populär är också *paradox*, en inre konflikt i berättelsen, som i serien ofta bildas mellan text och bild. Paradox är ett bra medel för *ironi*; det skrivs ett men menas annat. När paradox tillspetsas uppstår *absurdism*, där konflikten ligger mellan historien i serien och verkligheten hos läsaren. (Rasila 1996, 66-71.)

Det allra enklaste sättet att bilda humor på berättelseplanet är *upprepning* som ensam kan inverka naivt men samtidigt med de andra sätten kan göra humorn effektivare såsom också *brytandet av upprepning*. Mera sällan används *metafiktion* som emellertid är mycket effektiv. Ett exempel på metafiktion är en serie som berättar om en serie. Vid *dramatisk ironi* gäller det att både läsaren och berättaren i serien vet något som en figur i serien inte vet vilket kan framkalla komik. Bakgrundsinformation för läsaren kan grunda sig till att berättaren informerar läsaren eller också att läsaren har läst tidigare strippar och på så sätt lärt sig hurdana egenskaper seriefigurerna har. Nära dramatisk ironi är *karaktärskomik* som opererar med att läsare känner igen de typiska karaktärsdragen hos figurerna. Handlingen kan ibland tillfälligt bryta emot läsarens förväntningar då överraskningen vid figurens personlighet leder till humor. (Rasila 1996, 71-74.)

På uttrycksplanet är det fråga om det visuella planet i seriernas komik. Seriespråket i sig med alla pratbubblor och effekter är neutralt men i många vitsar kan seriens uttrycksform förändras. *Förändringen* av pratbubblor eller rutans storlek är saker som kan skapa en komisk stämning. Det är fråga om en metaserie som bryter seriens uttrycksnormer genom att bli medveten om att vara en serie. *Bildsymboler* såsom att såga en stock är också ett exempel på en slags metafiktion. Med hjälp av *simultan framställning* kan till exempel två händelsekedjor placeras parallellt på ett komiskt sätt på sidan vilket ger upphov till dramatisk ironi. Komik kan ges upphov till också med hjälp av *tid- eller platsombyten* eller tid- och platsombyten samtidigt. Komiskt är det som inte visas när plats och/eller tid byts. Typiskt för serier är *bildligt skämtande*. Eftersom serierna är tecknade för hand är det möjligt att tecknarens stil upplevs som humoristisk. (Rasila 1996, 74-78.)

När allt kommer omkring är det läsaren som får bestämma om serien är humoristisk eller inte och varje läsare har sin egen bakgrund. Det kan vara svårt att urskilja skämtserier från alla andra serier. Ofta är det inte heller nödvändigt eftersom det kan hända att en skämtserie inte längre är humoristisk när den har analyserats och klassificerats för grundligt. (Rasila 1996, 78.)

5.3 Språket i serier

Språket i tecknade serier har sina egna särdrag och skiljer sig från språket i annan litteratur. Detta beror framför allt på att serien kombinerar text och bild. Bilden i serien är en slags scen, där seriefigurerna framträder. Utrymmet för skriven text är begränsat i serierutorna. Bilden säger det som inte ryms i själva texten och texten får inte splittra bilden eller störa bakgrunden. Saker som t.ex. intonation eller röststyrka kan förmedlas med hjälp av typografiska medel, t.ex. med stora bokstäver. På grund av bilderna är det typiskt för serierna, i synnerhet vad gäller humor- eller äventyrsserier såsom *Kalle Anka* eller *Stålmannen,* att språket är enkelt och meningarna korta. En annan grund för de korta meningarna är att det finns få underordnande satser och att satsdelarna är korta. Subjekten och speciellt objekten är kortare än i tal och skrift. Detta beror på nominalfrasernas ringa utbyggnad. De flesta nominalfraserna består endast av ett pronomen eller ett substantiv. Seriernas språk omfattar många pronomen, framför allt personliga pronomen. Detta har sin förklaring i att serierna är mycket kontextbundna. Tecknade serier är också mycket

personinriktade; i dem förekommer många personbetecknande ord, egennamn och tilltal i texten. (Helenelund 1982, 153, 156-158.)

Att granska förhållandet mellan bild och text verkar vara en av de väsentligaste synpunkterna i analysen av språket i den tecknade serien (Herkman 1998, 54). I praktiken finns det otaliga sätt hur bild och ord kan förena sig men det går att dela in dem i några grova kategorier. Till att börja med finns det kombinationer där bilderna är sekundära i förhållande till texten, dvs. bilderna bara skildrar texten utan att avsevärt lägga till något i innehållet. Motsatsen till en sådan kombination är en kombination där texten är underordnade bilderna. I detta fall är textens funktion att lägga till ljud i det visuella berättandet. Det allra vanligaste sättet är att kombinera bild och text parallellt. I en parallell kombination är bild och text beroende av varandra, dvs. ingendera kan ensam förmedla det som de tillsammans kan. Generellt kan konstateras att ju mera serien berättar med texten desto mera frihet har bilderna och tvärtom. (Fridell 1977, 63-64; McCloud 1994, 152,155.)

Till skillnad från en komplett skriven text framkallar en tecknad series bildspråk omedelbart intrycket av berättelsens rumsliga och fysiska element. Det gamla uttrycket "en bild säger mera än tusen ord" berättar för sin del om den allmänna tron på bildens makt. (Herkman 1998, 27.) Tanken på att en bild kan skapa ett emotionellt inflytande på sin åskådare är livsviktig för seriens konst (McCloud 1994, 121). Bildligheten skiljer serien från litteraturens medel att hänvisa till människor på ett avgörande sätt. En seriefigur kan peka på en person vars namn inte alls dyker upp i texten. Det kan handla om bekanta personer i helt nya sammanhang och detta kan fungera som en humoristisk detalj. Bilden kan också syfta på bekanta saker och företeelser. Hänvisningarna står i samband med användningen av stereotypier och abstrakta kulturella och ideologiska bibetydelser. (Herkman 1998, 187-188.)

Manninen (1996, 56-58) konstaterar att tecknade serier tidigare, åtminstone för ca trettio år sedan, var ogillade bland fostrare. Dåförtiden representerade serier en slags opposition och antikultur i ungdomarnas kamp med äldre generationer. Bekymret för att seriernas språk skulle påverka barn och ungdomar negativt härstammade från att äldre generationer inte kände till serietidningar och -figurer för att inte tala om seriens uttrycksform och typiska begrepp. När man läser serier på ett rätt sätt innehåller seriernas språk mycket mera nyanser än fostrarna på 70-talet kunde hitta. Nu

när serien har blivit ett acceptabelt uttrycksmedel har seriens roll förändrat sig. Serien är inte längre ett antikulturellt fenomen hos ungdomar. Egentligen är den inte längre antikulturell alls, i alla fall inte så mycket som den var tidigare. I och med denna förändring har serierna förlorat någonting om sitt annorlunda språk och innehåll. I viss mån hade fostrarna rätt med att seriernas språk påverkar ungdomarna. Denna påverkan var emellertid inte passiverande som det hade misstänkts utan påverkan var snarare att ungdomarna började ifrågasätta den rigida kulturens normer. Språket i serierna hade fröet till kulturellt uppror.

5.4 Bilder och serier i undervisning

Bilder vid inlärningen har uppgiften att förmedla information samt rikta uppmärksamheten och motivationen, bilden kan ha en inlärningsförberedande eller -påföljande funktion. Den bär information om objekt som skall förmedlas. Objekt står här för allt möjligt som har något med kommunikationen från personer till process att göra. Tydligen är det inte möjligt att iaktta något utan bilder, dvs. det finns inget tänkande utan något slags bilder. Eftersom människans handling är så pass bildbunden, är det också motiverat att använda visualisering i undervisningen. (Flammann 1983, 227-228.)

Tecknade serier har redan länge använts som propaganda- och undervisningsmedel eftersom det har blivit klart att en karikerad visuell framställning binder samman människor med olika bakgrunder och även oberoende av modersmålet (Herkman 1998, 63). En karikatyr är mycket allmängiltig. Ju mera karikatyriskt till exempel ett ansikte är desto flera människor skildrar det. Alla kan inte känna igen sig på en fotograf men så är inte fallet hos karikatyrer. Den tecknade seriens makt ligger i att de som läser serier kan identifiera sig med figurerna. (McCloud 1994, 31.)

Nutidens läroböcker innehåller inte bara text. Böckerna är en sammanställning av text och olika grafiska former, illustrationer, rutor, sammanfattningar osv. Eleverna har vant sig vid dessa grafiska uttrycksmedel och de har utvecklat strategier där dessa medel är viktiga orienteringsmärken vid informationsval. (Melin 1995, 78.) Särskilt bilderna kan både underlätta förståelsen och väcka intresset. Att väcka intresset hänger ihop med känslor och en lärobok som

kan väcka ett känsloengagemang intresserar eleven mera än en känslofattig bok. (Ekvall 1995, 49, 62.) Det finns emellertid en skillnad mellan barn och vuxna i sättet hur texterna påverkar dem. Barn blir motiverade av andra saker än vuxna och barn t.ex. reagerar på affektiva bilder mycket kraftigare än vuxna. (Heinonen & Kari 1978, 65.) Enligt Packalén och Odoi (1999, 10) är serierna som medium icke-aggressiva. Man kan behandla också känsliga saker så som sex, kärlek, död osv. lättare än med hjälp av andra medier. Foton och videor är mycket mera realistiska än serier som har tecknats för hand. För att serier är handtecknade innebär de en stark mänsklig faktor och läsarna vet genast att det är en annan människa som står bakom berättelsen.

Eleverna tycker om att läsa tecknade serier. Serierna innehåller många hänvisningar till saker och ting som alla känner. De representerar vardagskultur som eleverna är intresserade av. Det har kommit fram i en fransk undersökning att serier är det mest omtyckta visuella mediet bland skolelever (Polleti 1993, 184). När serierna erbjuder eleverna estetiska läserfarenheter blir de intresserade av att förstå också textens innehåll. Speciellt när det gäller inlärning och undervisning av främmande språk kan seriernas visualitet vara till fördel. Bilderna i serien hjälper till att förstå texten. Om seriernas text ändå erbjuder tillräckligt med utmaning blir man medveten om att det finns en konflikt mellan tidigare kunskaper och nya krav. För att lösa problemet behöver man en inre vilja att anta utmaningen vilket är lättare med hjälp av något som man blir motiverad av och som underhåller en.

Serier attraherar läsare. Varje läsare har sina förväntningar när de ser en tecknad serie. Med hjälp av tecknade serier kan man dramatisera budskapet. Detta är den centralaste orsaken till varför serier används i informationsförmedling. När början av serien är dramatisk vill läsaren fortsätta med läsningen för att veta hur serien slutar. Serier är normalt lätta att läsa, i alla fall lättare än enbart skriven text. När serien används för att förmedla uppfostrande information kan det vara motiverat att informationen står mera i bakgrunden och däremot får drama och humor mera rum. Det är bättre om man i serien inte direkt säger vilket som är rätt och fel utan detta uppfattas vid sidan av läsningen. (http://global.finland.fi/comics/why/drama.htm, 4.5.2000.)

Tecknade serier lämpar sig bra till undervisning redan på en låg prestationsnivå, speciellt när de är humoristiska. Humorn kan ha en provokativ inverkan på elever och den möjliggör att eleverna kan lära sig att kritisera olika fenomen. Serier kan behandlas i undervisningen på många olika sätt

från en motiverande uppmuntring till djupgående diskussioner. Generellt taget är tecknade serier ett bra sätt att öka ordförrådet i främmande språk hos elever men seriernas betydelse kan vara mycket mera omfattande. En djupare behandling av serien ökar vid sidan av ordförrådet också medvetenheten i allmänhet. (Löhndorf 1993, 141, 143, 147.) Serier kan bjuda en motiverande anledning till diskussion. Då gäller det ändå att det krävs egen interpretation från elevernas sida. En serie som skall interpreteras skall vara sorgfällig utvald. Inte alla bilder eller serier erbjuder tillräckligt med verbala anknytningspunkter för diskussion och interpretation. För att locka fram meningsyttringar skall bilden vara tillräckligt öppen för tolkning så att eleverna kan använda sin fantasi. Å andra sidan får den inte vara för öppen heller. En alltför öppen bild har inte tillräckligt med konkreta anknytningspunkter. Bilden eller serien skall också innebära ett budskap som på något sätt berör eleverna och som leder till associationer. (Reinfried 1997, 178, 180-182.)

Serier har då och då kritiserats att de främjar karikatyriska stereotypier (Herkman 1998, 38). Å andra sidan är stereotypierna ett resultat av tolkning på samma sätt som mera orealistiskt tecknade figurer. Det är bara till nytta för berättandet om läsarna kan känna igen skurken och hjälten. (Manninen 1995, 49-50.) Användningen av tecknade serier i undervisningen behöver emellertid inte stärka stereotypierna. Undervisningen kan möjliggöra att medvetenheten och förståndet om konkreta livssituationer i den främmande vs bekanta kulturen ökar (Keller 1983, 273).

Om serien behandlar en kultur som skiljer sig mycket från läsarnas kultur kan det uppstå problem med att förstå alla detaljer. När serier är gjorda av lokala tecknare är den visuella världen kulturellt korrekt och läsaren kan förstå bildernas och händelsernas betydelse. (http://global.finland.fi/comics/why/drama.htm 4.5.2000.) Den västerländska kulturen skiljer sig inte så mycket från land till land. Speciellt kulturerna i Sverige och i Finland liknar varandra. Därför går det bra att använda serier utan att det uppstår problem med att förstå meningen eller det kulturella innehållet i dem. Men det kan vara en intressant upptäckt att hitta också små skillnader i serier jämfört med den egna kulturen. I svenskundervisningen torde det vara välmotiverat att använda mera ursprungligen svenska eller nordiska serier samt också finländska serier. Genom att jämföra dem kan eleverna ibland upptäcka intressanta skillnader mellan länderna. Språket som en del av kultur är ett självklart exempel på att man lägger märke till skillnaden mellan Finland och Sverige men också mellan andra nordiska länder. Det kan också vara viktigt att märka att det inte finns så stora skillnader i Norden vilket kan öka

samhörighetskänslan i Norden.

Serier utifrån västländerna kan också användas i undervisningen. Till svenska och finska översatta serier från Afrika och Indien har visat sig passa bra för undervisning. Eleverna har varit intresserade av att lära sig om andra kulturer genom att läsa serier gjorda av lokala tecknare i dessa länder. Serier lämpar sig bra för förmedling av information om andra kulturer på grund av att de är visuella. I serier kan man se hur människorna lever sitt vardagsliv, hurdana vanor de har och hur de behandlar olika saker. (http://global.finland.fi/comics/why/cross.htm, 4.5.2000.)

5.5 Serier i USA

Frågar man vilka serier människor känner till är det antagligen mest amerikanska serier som de räknar upp. De flesta känner väl till *Kalle Anka* eller *Gustaf* och de var också de mest kända serierna bland de intervjuade eleverna (se avsnitt 7.2). Amerikanska serier översatta till svenska är också lättillgängliga i tidningar och publikationer. På grund av att de är så populära är det inte underligt att också de serier som används i svenskundervisning ofta härstammar från USA.

USA är traditionellt det viktigaste serielandet i världen. Den amerikanska serietraditionen går tillbaka till 1800-talet och till Richard Outcaults serie *The Yellow Kid,* (Den gula pojken) (1895) som är den viktigaste serien på 1800-talet. Om inte The Yellow Kid var världens eller USA:s första serie så var *The Katzenjammer Kids* (Knoll och Tott eller Pigge och Gnidde) av Rudolph Dirks det. Dirks började teckna serien redan 1894 och skapade 1899 traditionen att använda pratbubblor i serierna. I och med pratbubblorna blev serierna till ett dramatiskt medium med "levande" figurer. Serierna har varit en påtaglig del av det amerikanska samhället hela 1900-talet och också ett uttrycksmedel för propaganda och kritik mot samhället och politik. (Ribe 1986, 11; Atterbom 1986, 52-54.)

På 1920-talet kom en hel rad serier som övervägande var orealistiska skämt- eller satirserier. Bekanta serier som E. C. Segars *Karl-Alfred* och Floyd Gottfredsons *Musse Pigg* nådde framgång. Från och med slutet av 20-talet men i synnerhet på 30-talet kom en ny typ av serier, äventyrsserier, av vilka *Tarzan* (1929) tecknad av Harold Foster var den första. En av de

viktigaste serieskaparna vad gäller äventyrsserier är Alex Raymond som har skapat *Blixt Gordon*, *Corrigan* (Agent X-9), *Djungel-Jim* och *Rip Kirby* (Peter Falk). Raymond bidrog till att serier blev mera realistiska i sin teckningsstil. Andra kända äventyrsserier från 30-talet är *Dick Tracy* av Chester Gould och *Fantomen* av Lee Falk. Det viktigaste som hände med serierna på 30-talet var serietidningarnas uppkomst 1933 som ledde till att serieindustrin föddes. (Atterbom 1986, 54-55.)

På 50-talet upplevde USA en revolution när TV ändrade det amerikanska samhället. Även om det inte fanns någon officiell TV-censur fanns det emellertid restriktioner beträffande vad som sändes på TV. Även serierna kritiserades och det infördes en seriecensur. Alla serietidningsförlag utom två anslöt sig till censuren. Beaktansvärt är att Disney-seriernas utgivare inte gjorde det. De utgav nämligen en av seriemediets bästa produkter, Carl Barks *Kalle Anka*. Figuren är en mycket mänsklig anka av en djup natur som visar alla mänskliga drag. Barks storhetsperiod inföll efter andra världskriget och fram till decennieskiftet 1959-60. (Atterbom 1986, 56.)

Efter krigsslutet hade dagspresserierna inte längre nått en lika stor framgång som tidigare. En förändring på detta skedde på 50-talet med en förnyelse av skämtserien. *Peanuts* (Snobben) av Charles M. Schulz har varit en ytterst populär serie. (Ribe 1986, 16.) Andra mycket kända amerikanska serier sedan dess är bl.a. Mort Walkers *Knasen* (1950) och Dik Brownes *Hagbard Handfaste* (1973) samt Jim Davis *Gustaf* (1978). Bill Watterson med sin serie om en liten pojke och hans kramdjur, *Kalle och Hobbe*, har nått en ytterst stor internationell framgång. Watterson skapade serien år 1985. (Hänninen & Kemppinen 1994, 30-31.)

5.6 Serier i Norden

Vad gäller kulturundervisningen i svenskan hör också presentationen av den nordiska kulturen till den. Det är viktigt att eleverna upptäcker svenskans ställning i Norden som ett gemensamt språk som alla andra förstår. En möjlighet att behandla nordisk kultur på ett sätt som är nära elevernas intressen är att behandla nordisk serietradition och tecknare samt bekanta sig med serier på originalspråk. Också finländska serier kan användas i undervisningen. Om behandlingen av nordiska serier leder till att eleverna får en positivare inställning till Norden och det svenska

språket kan detta främja motivationen till språkinlärningen i allmänhet.

Serier i dagspressen som oftast görs i strippform har alltid varit mycket omtyckta bland läsare i Norden. Island är det enda nordiska landet där det är svårt att finna seriematerial i strippform. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 3.) I undervisningen är det praktiskt att använda serier just i strippform. De är korta och därför tar de inte för mycket tid och energi att behandla så som det kan vara fallet vid längre serier som *Kalle Anka* eller många äventyrsserier. I det följande presenteras serietraditionen i de nordiska ländernas dagspress.

NORGE

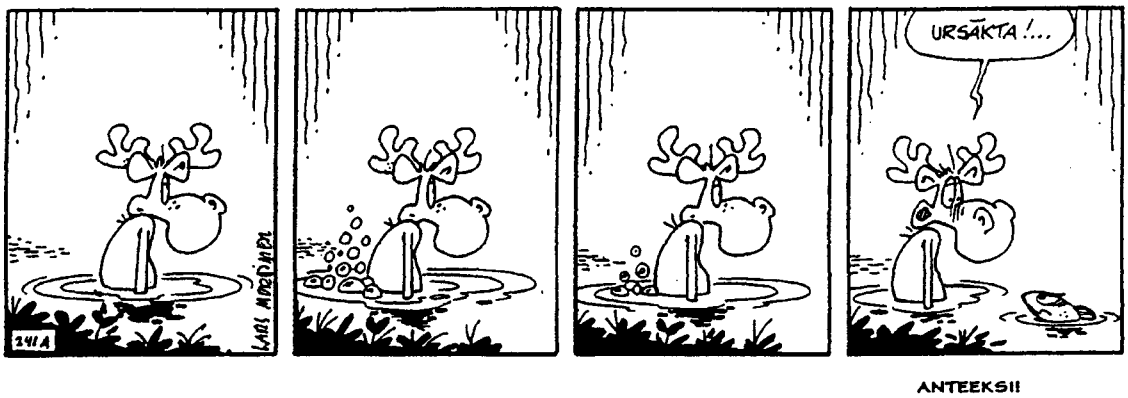
Norges serietradition är yngst i Norden men den har utvecklats mycket aktivt. I synnerhet är det norska skämtserier som har publicerats i framgångsrika serietidningar som *Pyton* (1986-) som också har kommit i svenska, danska och finska versioner. Norska dagstidningar har först under de senaste åren börjat intressera sig för norska serier. Bl.a. har tidningen *Aftenposten* anordnat en serietävling som säkert har bidragit till växande intresset. Sedan 1997 anordnas en seriefestival i Bergen varje år och det finns också ett seriemuseum i Oslo sedan 1996. Bekanta norska serietecknare är bl.a. Inka Lill Røsberg (född 1957) med serien om katten *Felina*, Bjørn Ousland (f. 1960) med serien *Siggen og Piggen på frifot*, Arild Midthun (f. 1964) med *Pappan og Pestus*, Lars Fisken (f. 1966) med *Broiler* och Frode Øverli (f. 1968) med *Pondus*. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 4-17.)

(Serie 1 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 8)

SVERIGE

Serietraditionen och -kulturen i Sverige baserar sig också på skämtserier. Redan från mitten av 1800-talet förekom svenska skämtteckningar. Den äldsta svenska serien med en återkommande figur var Oskar Andersons *Mannen som gör vad som faller honom in* (1902-1906). På 1920-talet kom den egna produktionen i gång på allvar och Oscar Jakobssons *Adam* nådde även den amerikanska marknaden. Serietidningar har alltid varit viktiga för den svenska serieproduktionen. Rune Andreassons *Bamse* (1944) (Maailman vahvin nalle) är den största serietidningen i Sverige. Den har också haft internationell framgång. Speciellt tidningen *Dagens Nyheter* har främjat ställningen av den svenska dagspresserien. Tidningen har lyft fram många idag kända skapare så som Joakim Pirinen (f. 1961), Ulf Lundkvist (f. 1952) med serien *Assar* och Cecilia Torudd (f. 1942) med *Ensamma mamman.* I Sverige finns en av Europas äldsta serieföreningar, Seriefrämjandet, som grundades 1968. Det finns också ett seriebibliotek i Stockholm, Serieteket. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 18.) Sedan 1987 tilldelar Seriefrämjandet årligen det föregående årets bästa svenska respektive översatta seriealbum seriepriset *Urhund.* Priset har fått sitt namn enligt Oskar Anderssons (signaturen OA) seriefigur *Urhund* från sekelskiftet vilken var en korsning mellan en hund och dinosaurie. (http://www.serieframjandet.com/index1.html, 11.5.2000.)

Hälge av Lars Mortimer (f. 1946) är en ytterst populär serie i Sverige. Mortimer har tecknat den sedan 1990. Hälge är en humorserie som innehållsligt tar upp även djupa filosofiska ämnen. Seriens popularitet kan kanske förklaras med att svenskarna har tagit älgen som en symbol för hela kungariket. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 25.)



(Serie 2 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 25)

Måns Gahrton (f. 1961) och Johan Unenge (f. 1963) tecknar en serieversion av bokserien *Berts dagbok* av Anders Jacobsson och Sören Olsson. *Bert*-böcker är mycket omtyckta bland tonåringar också i Finland. *Bert* har också filmatiserats. Huvudpersonen Bert Ljung är en vanlig svensk högstadieelev med alla de problem som tonåringar har. Den nyare generationens serietecknare är också Ranjith Perera under pseudonymen Ralle P (f. 1973) som gör serien *Min indiske far*. Serien handlar om ett kulturellt mångfaldigt Sverige med kulturkrockar i det vardagliga samhället. Tecknarens fader kommer från Indien och modern är av finländsk härkomst vilket har hjälpt till att serien har blivit en extra kryddad läsning. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 28-31.)

DANMARK

Den danska tecknade seriens fader heter Robert Storm-Petersen (Storm P.) som gjorde serierna *De tre mænd og Nummermanden* samt *Peter og Ping* som har gett namn åt det danska seriepriset *Ping*. Inom dagspresserier har Danmark redan länge varit banbrytare och nått marknaden även i USA. Ett exempel på detta är Henning Dal Mikkelsens (Mik) serie *Ferd'nand* (1937). Vilhelm och Carla Hansens *Rasmus Klump* (1951) (Rasmus Nalle) är också ett danskt verk. Framför allt är det dock en omfattande albumutgivning som präglar den danska serieproduktionen som har blivit känd också i den europeiska marknaden, i synnerhet i Tyskland. Finländarna känner till bl.a. Peter Madsens *Valhall* och Freddy Miltons *Gnuff*. På 1970-talet hade Danmark en stark alternativserievåg. Den danska serietraditionen speglar den liberala kulturen i landet till exempel genom att kvinnor i många serier har en naken överkropp. Det första seriebiblioteket i Norden, Det kulörta bibliotek, öppnades i Köpenhamn 1993. Det finns också ett seriemuseum i Görlev. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 68.)

En av de danska veteranerna inom tecknade serier är Jørgen Mogensen (f. 1922). Tillsammans med Siegfried "Cosper" Cornelius (f. 1911) tecknade han den bekanta serien *Alfredo* under pseudonymen Moco. Senare har serien fortsatts av Mårdøn Smet. Redan 1950 började Mogensen teckna den välkända serien *Poeten og Lillemor*. Med sina talrika strippserier har Mogensen skapat en egen skola. År 1987 fick han det danska seriepriset *Ping*. Danskarna har fortsatt teckna ursprungligen svenska serier på vilket ett exempel är Werner Wejp-Olsen (Wow) (f. 1938) med serien *Felix* som han tecknade efter svensken Jan Lööf under åren 1972-1979. Andra kända danska serietecknare är bl.a. Ivar Gjørup (född 1945) som under pseudonymen Olfax tecknade humorserien *Egoland* som har publicerats också i tidningen Politiken och Carsten Graabæk (f.

1947) med *Staatsministeren* (Valtiaat) samt *Mig og mor* (Santeri) som båda är internationellt spridda och också kända i Finland. Graabæk har också tilldelats seriepriset *Ping* för sina insatser 1990. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 70-77.)

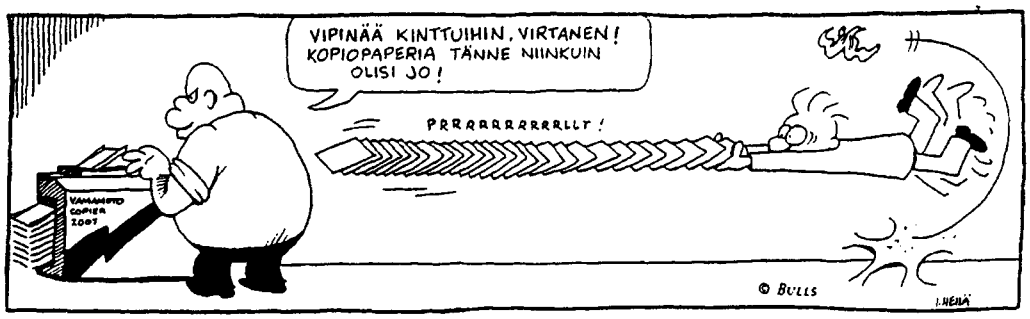
(Serie 3 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 76)

FINLAND

I Finland har strippserier långa och starka rötter. Vid sidan av humoristiska skämtteckningar introducerades det en del utländska serier under sekelskiftet. Den inhemska serieproduktionen började med Ola Fogelbergs (Fogeli) *Pekka Puupää* och Erkki Tanttus *Rymy-Eetu*. Under krigsåren ersatte de inhemska serierna alltmer de utländska för att tillgången till amerikanska serier upphörde. Detta banade väg för en utveckling upp till den internationella nivån. På 50-talet fortsatte utvecklingen sig med Veikko Savolainens *Joonas* och Tove och Lars Janssons *Mumin*. Under 70-talet lyfte serietidningen *Sarjis* fram nya förmågor och denna utveckling fortsätter än idag. Under de senaste tiderna har många serier som först har funnits i dagstidningar återpublicerats i albumform. Strippserier har en stark position i Finland vilket säkert beror på ansträngningar som har gjorts på olika håll. Exempel på dessa är St. Michels Serieakademi och Kemis numera nordiska serietävling. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 32.)

En omåttligt populär finsk serie är *B. Virtanen* som Ilkka Heilä (f. 1956) tecknade till en tävling anordnad av *Bulls* och tidningen *Uusi Suomi* 1989. Seriens popularitet grundar sig till det tragikomiska i huvudfiguren B. Virtanens tillvaro. Hans chef är jobbig och frun förstår B.

Virtanen inte. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 41.)



SNABBA PÅ, VIRTANEN! HIT MED KOPIERINGS-PAPPER MED DET SAMMA!

(Serie 4 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 40)

Den mest publicerade strippserien i Finland är Harri Vaalios (Wallu) humorserie *Kråkvinkelsborna* (Lämsänperäläiset) som har gått i sexton tidningar. Sedan 1978 har Pekka Seppänen (f. 1960) och Jari Pantzar (f. 1957) gjort serien *Me Muut* med väldigt stiliserade kor och mycket ordlekar av vilka många grundar sig på det finska språket. Ari Kutila (f. 1961) har sedan 1983 tecknat serien *Mannen i svart* (Mustapukuinen mies) som han kallar pantomimserie. Serien utgör en lek med bilder och den litar på läsarens förmåga att kunna läsa utan ord. Serien har gått som en söndagsserie också i den svenska tidningen *Dagens Nyheter*. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 40-49, 56-57.)

Juha Roikonen (Jii) (f. 1969) skapade en serie om katten *Jasso* med sin talande svans. Serien blev mycket populär efter att tidningen *Helsingin Sanomat* började publicera den. Jasso har också animatiserats och den har en egen fanklubb. Den nyaste framgångsrika serien i Finland är Jussi Tuomolas (Juba) *Viivi & Wagner* som han har tecknat till tidningen Helsingin Sanomat sedan 1998. Serien blev snabbt populär. Den handlar om relationen mellan en kvinna och hennes man som är ett svin. Tuomola har ockå tecknat serier i serietidningarna *Mad*, *Myrkky* och *Laaki* samt i albumet *Punaniska*. Han har fått sina serier publicerade också i Frankrike, Tyskland, England och USA. (Anttonen & Pulkkinen 1999, 60-65.) Tuomola fick det finländska seriepriset *Puupäähattu* i år (http://www.kupla.net/seur/puup/puup00.html, 11.5.2000).

5.7 Om upphovsrätt

Vill man använda tecknade serier i undervisningen skall man ta reda på vem som har rätten till originalet. Den som har tecknat serien får bestämma var och hur serien används och är berättigad till att tjäna pengar med den. Därför skall också läraren ta hänsyn till lagstiftningen beträffande upphovsrätten.

Upphovsrätten är en s.k. immateriell rätt som man automatiskt har när man producerar ett verk. Verk kan i detta sammanhang betyda många olika produkter som på något sätt är unika och kreativa. Kriterierna till vad som är unikt och kreativt är inte särskilt stränga. Generellt gäller det att produkterna är upphovsrättligt beskyddade men idéerna är det däremot inte. Upphovsrätten gäller såväl publicerade som opublicerade verk. Har man till exempel tecknat en bild till skrivbordslådan så har man upphovsrätten till bilden. Upphovsrättens giltighetstid till ett verk är från 25 till 50 år framåt. Det är omöjligt att lagligt överföra rätten till en annan person men man kan däremot befullmäktiga någon annan att bevaka sina intressen. (http://www.hut.fi/~mkangasl/ tsp/6.maar.tekijanoik.html, 11.5.2000.) Exempel på finländska upphovsrättsorganisationer som bevakar intressen hos upphovsrättens innehavare är bl.a. Teosto, Kuvasto, Gramex och Kopiosto (http://www.hut.fi/~jkorpela/tekoik/tekoik.html#soplis, 11.5.2000). Kopiosto t.ex. beviljar licenser för användning av verk och betalar ersättningar till verkens upphovsmän eller deras representanter. (http://www.kopiosto.fi/ svestart.htm, 11.5.2000). Undervisningsministeriet har i Finland skaffat tillstånd av Kopiosto till kopieringen i skolorna. Tillsammans med Kopiosto kontrollerar och bevakar Undervisningsministeriet kopieringen i skolorna. (Opettaja 11/2000, 16.)

Upphovsrätten gäller också utländska verk och det finns olika internationella avtal mellan länderna om den. Upphovsrätten betyder alltså att rättens innehavare, utländsk eller inhemsk, har rätten till att tjäna pengar med sitt verk. Om verket utges av ett förlag fattar man oftast ett förlagsavtal som berättigar förlaget till upphovsrätten under en bestämd tid. (http://www.hut.fi/~jkorpela/ tekoik/tekoik.html#mita, 11.5.2000.)

Det sägs om konstnärliga verk i upphovsrätten bl. a. att "det är förbjudet att utan särskilt tillstånd av upphovsrättens innehavare kopiera verken på hårddisk, diskett, papper, transparanger eller

annat material" (http://www.fng.fi/ fng/html4/se/www/copyright.htm, 11.5.2000). Självständiga och egenartade tecknade serier, t.ex. *Gustaf* eller *Kalle Anka*, är upphovsrättligt beskyddade men idén för dessa figurer är däremot inte beskyddad. Man får alltså fritt använda katt- eller ankfigurer, bara de ser annorlunda ut. (http://www.kopiraitti.fi/ukk/index.html, 11.5.2000.)

Att hålla sig till upphovsrätten angår också undervisningen. Rätten att kopiera verk för privat användning gäller inte undervisningen men däremot gäller den studerandet. Därför är det tillåtet att en elev kopierar sig till exempel en web-sida men om läraren vill skriva ut en web-sida för att kopiera och dela ut den till klassen är det inte längre tillåtet. Läraren har dock rätten till att visa någon annans verk i undervisningen men han eller hon får inte kopiera det. Man måste också nämna alltid vem som har gjort verket samt vilken källa man har använt. Man får inte heller förändra verket hur mycket som helst. Också eleven har rätten till sina verk. Skolan får inte kopiera eller publicera elevernas verk utan elevernas tillstånd. Med några undantag som emellertid lämnar utrymme för flera tolkningar har också läraren upphovsrätten till sin egentillverkade undervisningsmaterial. (http://www.hut.fi/~jkorpela/ tekoik/opetus.html, 11.5.2000.)

Kopiering ur böcker, tidningar och andra publikationer är dock tillåtet även om det också där finns begränsningar. Man får under ett läsår kopiera både bilder och text ett exemplar för varje elev och några exemplar för sig själv. Antalet kopierade sidor är begränsat. Ur en publikation får man kopiera maximalt 20 sidor och aldrig mer än hälften av publikationen. (http://www.kopiraitti.fi, 11.5.2000.)

Att använda tecknade serier i undervisningen förutsätter alltså att man inte bryter mot upphovsrätten. Om serier finns tryckta i läroboken som alla elever har är det inget problem att använda serierna i undervisningen. Skolboksredaktörerna har sett till att man inte bryter mot upphovsrätterna. Enligt Opettaja (11/2000, 17) är de flesta lärarna medvetna om grunderna för upphovsrätten och de är villiga att följa reglerna. Lärarna är intresserade av vad och hur man får göra utan att inkräkta på upphovsrätten.

6 TECKNADE SERIER SOM UNDERVISNINGSMATERIAL

I detta kapitel presenterar vi närmare olika möjligheter att använda serier i inlärningen och undervisningen. Vi jämför förekomsten och användningen av serier i tre lärobokserier, *Bästis*, *Linje* och *Mot nya mål*, som är avsedda för grundskolans högstadium. Efter att ha presenterat läroböckerna fördjupar vi oss i att behandla seriernas olika användningsmöjligheter i undervisningen av främmande språk.

6.1 Presentation av de undersökta läroböckerna

Nuförtiden ser skolböckerna inte längre färglösa ut och detta präglar även vårt material. Det finns färgrika bilder från fotografier till för hand målade eller tecknade karikatyrer. Arbetsböckerna är mycket blekare än textböckerna. Detta betyder dock inte att bara textböckerna är försedda med bilder. Bilderna i arbetsböckerna är i första hand svartvita eller tryckta med bara några få färger men annars har de samma drag som textböckernas bilder. Böckerna innehåller också drag som är typiska för tecknade serier. Det finns pratbubblor och effekter som till exempel fartstreck eller olika symboler som uttrycker känslor eller tillstånd.

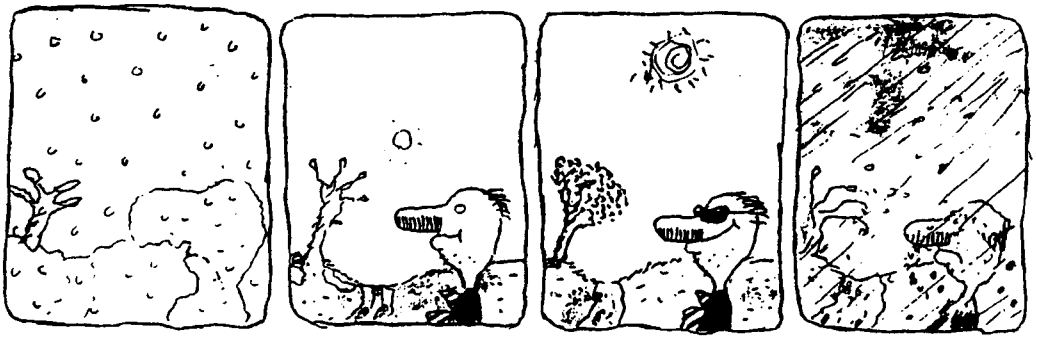
De tecknade serierna i vårt material står närmast i arbetsböckerna. Största delen av dem har placerats i närheten av en övning eller ett grammatikmoment och de har en anknytning till temat i textboken. Däremot har bara en liten minoritet av serierna använts som en övning i sig. I det följande presenterar vi bokserierna i undersökningen. Alla bokserier är avsedda för undervisningen av elever som har svenska som andra främmande språk.

BÄSTIS

Den äldsta bokserien i vårt material, *Bästis* av förlaget Otava, har utkommit under åren 1990-1993. *Bästis*-serien består av sammanlagt fem böcker av vilka tre är studieböcker, en för varje årskurs. Textböckerna för sjunde och åttonde klass finns i en volym medan nionde klassen har en egen textbok. Bokseriens motto lyder: "Alla vill ha en bästis!" vilket gör reklam för bokserien och samtidigt hänvisar till humorn i boken. Syftet med *Bästis* är att uppmuntra eleverna till att använda svenska och att förstå rikssvenska redan från första lektionen. *Bästis* präglas enligt

redaktörerna av fart, humor, överraskningar och tydliga tematiska enheter samt mångsidiga övningar som lämpar sig för individualiserad undervisning. (Kinnunen et al. 1993, omslag.) Förvånansvärt är emellertid att bokserien bara innehåller sammanlagt två tecknade serier och de båda är placerade ganska nära varandra i textbok 1-2. Illustratören har skapat serierna själva men det finns ingen övning i samband med dem. Då förblir deras roll i undervisningen enbart att motivera och pigga upp eleverna.

En av de två serierna har emellertid också en åskådliggörande funktion: årstiderna lärs in med hjälp av bilder. Det är svårt att säga om bilderna utgör en tecknad serie eller bara en bildsekvens eftersom gränsen mellan dessa är flytande. Kanske är bilderna hellre än serie eftersom de i alla fall står i en relation till varandra.



en vinter, -n	en vår, -en	en sommar, -en	en höst, -en
december	mars	juni	september
januari	april	juli	oktober
februari	maj	augusti	november

(Serie 5 ur *Bästis 1-2 Textbok*, s. 76)

Bilderna skildrar en man med en likadan orange näsa som snögubbarna har. Mannen står på samma plats hela året. Årstiderna växlar och mannen njuter desto mer ju närmare sommaren kommer; på sommaren bär han solglasögon. Serien underlättar inlärningen av årstiderna och är därför ett exempel på bildens betydande funktion i åskådliggörandet.

LINJE

Bokserien *Linje*, utgiven av förlaget WSOY under åren 1995-1996, omfattar enskilda text- och arbetsböcker för varje årskurs. *Linje* koncentrerar sig på praktiska och verkliga situationer som ungdomarna kan uppleva som möjliga och där det är nyttigt att kunna svenska. Språket i bokserien är vårdat vardagsspråk och i den behandlas teman som är nära ungdomarnas vardag. *Linje* innehåller mycket bilder därför att det i synnerhet i början av inlärningen är omöjligt att förmedla språk och kultur bara genom texter. Bilderna har enligt *Linje* många funktioner. De skapar stämning och motiverar, de förmedlar information och fungerar som basmaterial för diskussion eller skriftliga övningar. Boken vill skapa en positiv inlärningsstämning med hjälp av bilder som har många för elever kända element, utsikter, föremål samt personer. (Eriksson et al. 1995, 3-4.)

Linje innehåller också många tecknade serier, sammanlagt 20 exemplar. Bokserien innehåller tolv olika serier av vilka de populäraste är *Gustaf* (7 exemplar) och *Hagbard Handfaste* (3 exemplar). Av de sammanlagt 20 serierna är 16 exemplar i arbetsböckerna. En serie om *Mumin* står i textbok *Linje 3* som ett egentligt textstycke som man läser och behandlar i undervisningen jämställd med vanliga texter. Alla tre andra serier i textböckerna har en uppiggande funktion. Med undantag av *Mumin* är alla serier i *Linje* ganska korta, i genomsnitt ca tre eller fyra rutor långa, alltså typiska skämtserier som också publiceras i dagstidningar.

Anmärkningsvärt i *Linje* är att av de 16 serierna i arbetsböckerna bara tre är avsedda för att användas på något sätt medan alla andra har enbart en underhållande eller motiverande funktion. Av dessa tre utgör en serie en inledning till en skriftlig övning, vid en annan övas skrivning genom att använda själva serien och med hjälp av den tredje övas grammatik. Serierna används alltså sällan till att målmedvetet lära ut något. Inlärningen med hjälp av största delen av dem är på så sätt beroende av elevens eget intresse och egen aktivitet. Funktionen med de flesta serier är bara att skapa stämning vilket dock överensstämmer med bokseriens målsättningar. *Linjes* andra syften har inte försökts nå med hjälp av tecknade serier vilket kanske skulle kunna lyckas om serierna målmedvetet bearbetades passande till olika inlärningssituationer. Eleverna ges lexikal hjälp bara i en serie men hjälpen är inte speciellt lyckad eftersom eleverna knappast förstår de övriga orden i serien heller.

MOT NYA MÅL

Mot nya mål-serien har utkommit på förlaget WSOY under åren 1996-1998. Bokserien består av text- och arbetsböcker för varje årskurs. Mottot för *Mot nya mål* är att man lär sig tala genom att tala och skriva genom att skriva. Bokserien utgår från undersökningar som gjorts kring elaborerings- och schemateorier och deras anpassningar för språkundervisningen. Utgångspunkten är hur språket skall övas för att kunna lära sig tala och skriva själv. Vad man lär sig hänger ihop med hur man övar. *Mot nya mål* syftar alltså på en kommunikationsbaserad språkinlärning. Ett ytterligare syfte är att eleverna lär sig utvärdera vilka arbetssätt och övningar som är effektiva för dem själva och varför. Lärarens roll är att stödja och styra inlärningen. (Kristiansen et al. 1996, 3.)

Begreppet *elaborering* kommer ursprungligen ur det latinska ordet *labor* som betyder arbete. Med elaboreringen menas att man själv utarbetar och anpassar inlärningsstoffet. På så sätt bevaras det lättare i långtidsminnet. (Kristiansen et al. 1996, 3.) *Scheman* däremot syftar på inlärarens bakgrundsfakta som inverkar på interpretationen av den nya informationen. Vid inlärningen använder man sig av olika scheman eller planer som alltså härstammar från bakgrundsfakta. Tidigare kunskaper bildar på så sätt en grund för inlärningen. (Cook 1991, 54-55.)

Mot nya mål innehåller textstycken som eleverna lär sig att berätta om med egna ord på svenska. Detta sker med hjälp av ett schema eller träddiagram. Det gäller också att hitta på frågor om texten och att bilda egna mångsidiga och långa satser av ord och grammatik som har behandlats. Till slut kan man hitta på egna diskussioner och berättelser med hjälp av anpassningsscheman och elaborering. (Kristiansen et al. 1996, 3.)

Det förekommer sammanlagt sju tecknade serier i bokserien *Mot nya mål*. Fem av serierna används som övningar medan två av dem har en uppiggande funktion. Även om seriernas antal i böckerna är ringa är det ändå anmärkningsvärt att största delen av serierna har använts som övningsmaterial. Seriernas förekomst är emellertid inte jämnt fördelad i de sammanlagt sex böckerna. Det finns inga serier i textböckerna och inte heller i arbetsboken för åttonde klassen. *Mot nya mål 1* har tre serier och *Mot nya mål 3* fyra. En orsak till varför årskurs nio har största antalet serier kan vara att den är illustrerad av en berömd finsk serietecknare Jii Roikonen.

Av bokseriens fem serier som används som övningar övar två skriftlig produktion på svenska och två serier siktar på att eleverna skall lära sig att förstå innehållet och berätta om det antingen på finska eller svenska. En serie repeterar ord och uttryck. I två av serierna ges eleverna ordhjälp genom att några centrala ord står där också på finska. Tre serier av de fem betonar kommunikativa färdigheter. Man kan alltså konstatera att serierna i huvudsak överensstämmer med bokseriens linje att betona kommunikation.

Följande tabell visar sammanfattande hur serierna förekommer i de tre undersökta bokserierna. Vid sidan av seriernas antal delas dem efter funktion in i uppiggande serier och serier som det anknyter en övning till.

Tabell 1 *Fördelning av serierna i de undersökta läroböckerna*

Seriernas funktion	Bästis	Linje	Mot nya mål
Serier som övningar	0	3 (+1)	5
Uppiggande funktion	2	16	2
Totalt	2	20	7

Som det kommer fram i tabell 1 ovan finns det stora skillnader mellan bokserierna hur de använder tecknade serier som läromaterial. Antalet serier varierar mellan två och tjugo exemplar men även om det finns många serier i läroboken garanterar det inte att de används effektivt med tanke på inlärning. Anmärkningsvärt är att *Linje* som innehåller tjugo serier använder bara tre av dem medan *Mot nya mål* som har sju serier utnyttjar t.o.m. fem. *Linje* har dessutom en serie i textboken som inte har en uppiggande funktion utan ersätter ett textstycke. I *Bästis* spelar serierna praktiskt taget bara en försvinnande liten roll. Jämför man antalet alla serier (29) i de undersökta böckerna med antalet de serier som används i övningar (8+1) kan man se att den allra största delen av serierna i första hand inte siktar på inlärning.

Mot nya mål är den nyaste bokserien i vårt material. Tendensen i bokserien tycks vara att tecknade serier inte enbart behöver vara underhållning utan man kan också målinriktat lära sig

språk med hjälp av dem. Antagligen kommer användningen av serierna i undervisningen på något annat sätt än bara som motiverande "mellanmål" att öka i framtiden.

I det följande tar vi upp alla de åtta serier i läroböckerna som är avsedda för att behandlas i form av en övning. Dessutom finns det två exempel på uppiggande serier och tre andra serier ur läroböckerna som inte heller behandlas på något annat sätt men som vi föreslår användningsmöjligheter till. Vi delar seriernas potentiella behandlingssätt enligt skolans olika undervisnings- och uppfostringsmål in i elva klasser. Enligt vår opinion kan serier användas mångsidigare än läroböckerna har gjort. För att föreställa en mera omfattande bild av seriernas användningsmöjligheter kommer vi även med egna exempelserier ur tidningen *Vasabladet* samt ur följande publikationer: *Hagbard Handfaste*, *Kalle och Hobbe*, *Opi ruotsia Akun ja Mikin kanssa* och *Strippar i Norden.*

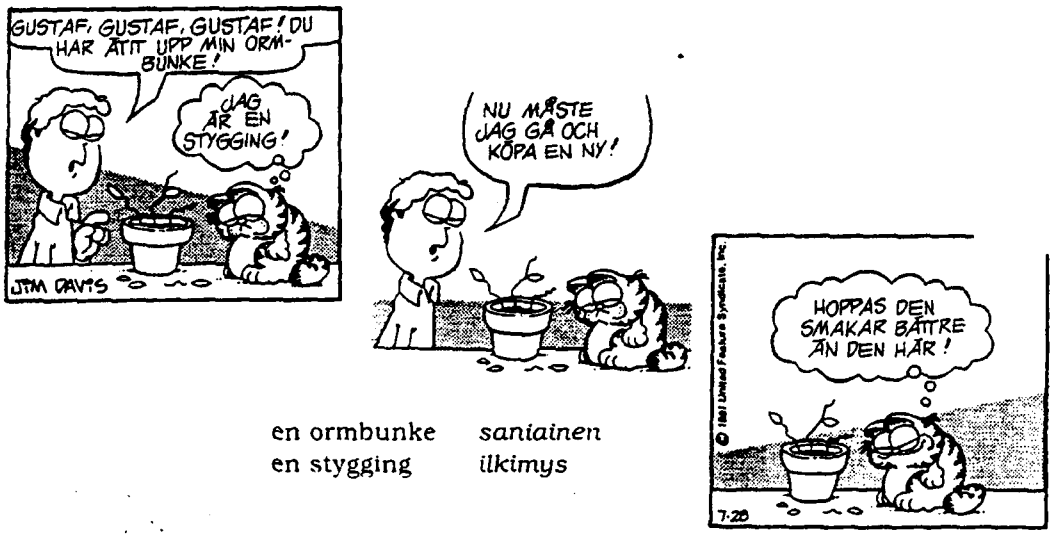
6.2 Uppiggande funktion

Man kan påstå att de flesta om inte alla serier har en uppiggande och åskådliggörande funktion. Vad man anser att vara uppiggande är naturligtvis alltid en subjektiv tolkning men går man utifrån att humor i allmänhet är uppiggande kan man konstatera att också serier är det. De flesta serier i undervisningen är skämtserier som innehåller en vits normalt i slutet av serien för att framkalla skratt. Att serierna är roliga torde leda till att de motiverar elever. En annan orsak till varför serierna är motiverande kan vara att de är också visuella; de förbättrar bokens utseende. Vid sidan av att serierna ser bra ut spelar deras åskådlighet även en inlärningsbefrämjande roll när de står tätt ihop med till exempel något grammatiskt moment som skall läras in. Bilderna underlättar ju förståelsen av främmande språk.

Även om alla serier på något sätt åskådliggör och piggar upp kan uppiggningen i sig vara en av seriens användningsfunktioner. Tycker man om att läsa serier är de väl motiverande också i skolan. Tycker man däremot inte om att läsa serier kan de motivera oavsett detta. Om serier inte används för ofta är de en välkommen omväxling till den traditionella skolundervisningen med hjälp av texter, grammatik och övningar till dem. Vid uppiggning är det inte ens meningen att det anknyter en speciell uppgift till serierna. Man skulle också kunna föreställa sig att serier ibland

kan motivera till och med bättre om läraren inte behandlar dem alls. Skämt slits ofta lätt om de behandlas för grundligt och för länge. Därför kan läroböckernas serier som sådana motivera elever. Uppiggningen borde emellertid inte vara det enda skälet att använda serier i undervisningen eftersom de också har så många andra användningsmöjligheter.

Följande serie *Gustaf* är tecknad av amerikanaren Jim Davis. Serien är mycket populär och en av elevernas favoritserier.



en ormbunke *saniainen*
en stygging *ilkimys*

© 1981 PAWS INC/
Distributed by Universal Press Syndicate/PIB

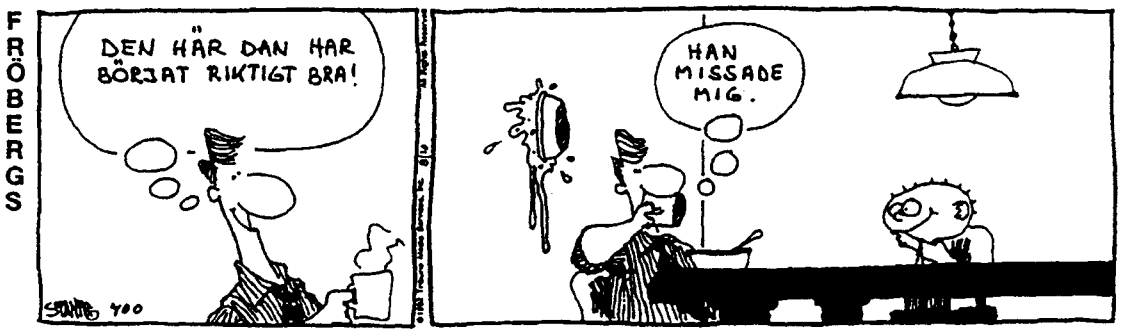
(Serie 6 ur *Linje 1 Arbetsbok*, s. 33)

För att serien kan motivera elever är det viktigt att eleverna kan förstå texten i serien ganska fort. Enligt Maddocks (1991, 60) är det nämligen bara ungefär tio sekunders tålamod per ruta man har vid serieläsning. Om man inte har förstått textens eller bildens innehåll och mening i en ruta inom tio sekunder så ger man upp och läser inte vidare eller i alla fall inte så koncentrerad som när man har förstått poängen med serien.

För att eleverna i en rimligt kort tid skulle kunna förstå serien är det viktigt att de svåraste orden har översatts till finska. Om det finns för många svåra ord är det mycket besvärligt att förstå helheten. I den här ovanstående serien *Gustaf* har två ords betydelser getts på finska, "en ormbunke" och "en stygging". Serien är för svår för elever som lär sig svenska för första år. När man inte har tillräckliga kunskaper i grammatik så som adjektivböjning i komparativ eller tempusformer så som perfekt och när man ännu har svårigheter med att skilja ett substantiv från ett verb är det underligt att bokredaktörena har valt en sådan serie med orden "ormbunke" och "stygging" även om dessa ords betydelse har getts. Serien *Gustaf* har inte heller någon anknytning till temat där den står. Om man vill hitta någon anknytningspunkt till temat i stycke 3 *På tåget* är det verbet "köpa" som förekommer också i serien. Att behandla denna serie i undervisningen är mycket jobbigt för läraren för det första därför att det kräver mycket tid att eleverna skall förstå den och för det andra att det inte finns något större sammanhang vad temat gäller. Det anknyter ingen övning till serien; den tycks stå på sidan som "platsutfyllnad" och man kan fråga sig hur många elever eller lärare som drar någon nytta av serien. Troligen förblir den obehandlad i undervisningen och bara aktiva elever kanske läser den hemma eller på lektionen.

För att utnyttja denna serie i undervisningen vore det bättre att rikta den till elever med högre kunskapsnivå i svenska så att de kan förstå de flesta av orden. Någon övning behöver inte nödvändigtvis anknyta till serien för den kan också vara på sin plats som bara en motivation och uppiggning. Då är det jämförbart med att läsa serier hemma på finska för nöjes skull men samtidigt kan man också lära sig någonting utan att inlärningen alltid är avsedd.

Ett annat exempel på en serie som har en uppiggande funktion i undervisningen är *Fröbergs*. Serien innehåller ingen uppgift men den står i samband med ett grammatikmoment. Det är alltså menat att eleverna på ett trevligt sätt lär sig grammatik. Inga ord är översatta.



© United Feature Syndicate, Inc./PIB

(Serie 7 ur *Linje 3 Arbetsbok*, s. 46)

Serien består av två rutor med enkla bilder, lite text och ett bra skämt som anknyter till grammatiken nämligen till tempus preteritum, "missade", som lärs ut före serien. Skämtet uppstår på grund av förhållandet mellan de två rutorna. Texten i pratbubblorna har en konstaterande karaktär men perspektivet på episoden utgör ett betydande humoristiskt inslag. I första rutan är det inte klart varför seriefiguren tycker att dagen har börjat bra. Detta beror på att den omgivning som händelsen pågår i har lämnats bort. Däremot visar den andra rutan hurdan situationen är. På bilden finns också ett livligt barn som kastar en tårta mot ansiktet på mannen men träffar honom inte. På grund av bilden i andra rutan förändrar sig textens betydelse i första rutan. I ett normalt fall skulle händelsen nog inte ha orsakat någon positiv början på dagen men seriefiguren syns vara en ovanligt lugn och tålmodig person som till och med hittar humor i en situation i vilken någon annan person hade blivit arg. Människor vet hur man i allmänhet brukar bete sig och därför fungerar denna överdrift som skämt i olika länder och på olika språk lika bra.

Om läraren kan läsa och tolka serien kan han eller hon med en snabb hänvisning till serien konkretisera och åskådliggöra undervisningen, i detta fall undervisningen av preteritum. Men det är inte säkert att alla lärare förstår den här serien. I så fall blir den obehandlad på lektionen och det beror på elevernas aktivitet och intresse om de själva läser den och lär sig någonting av den. För att underlätta lärarens arbete kunde man ge en uppgift beträffande serien, t.ex: "Sök ett imperfekt i serien" eller "Vad berättar den här serien om?". Den förra uppgiften hänvisar till grammatikmomentet medan den senare utvecklar elevernas allmän förmåga att tolka bilder. Vid behandlingen av serien kan läraren också fästa elevernas uppmärksamhet vid hur man i talspråket

ofta förkortar ord. I serien har ordet *dagen* skrivits så som det uttalas "dan" och detta kan bereda svårigheter för några elever att förstå ordets betydelse.

När man jämför de två serierna *Gustaf* och *Fröbergs* med varandra kan man konstatera att *Fröbergs* som är avsedd för elever som läser svenska tredje året innehåller mindre text är *Gustaf*. Språkligt är den lättare att läsa än *Gustaf* som alltså är för svår för nybörjarundervisningen.

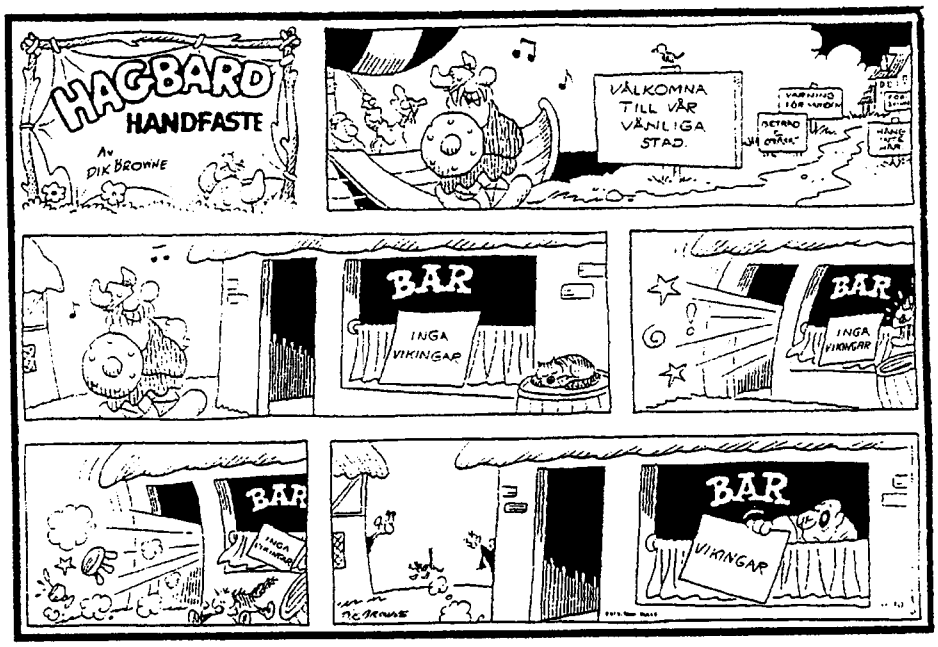
6.3 Inledande funktion

När det talas om undervisning nämns ofta begreppet den röda tråden. Lektioner skall vara logiska enheter med början, mitten och slutet som sammanknyts med varandra. Om stycket eller lektionen har ett tema kan läraren inleda elever till temat t.ex. med en sång, ett tidningsurklipp eller kanske pratar läraren några ord om temat med klassen. En möjlighet är att använda en tecknad serie som inledning så som det hade gjorts i det följande.

C Kirjoita ruotsiksi muutama lause suosikkisarjakuvastasi.

* * *

Hagbard är född i Bergen, Norge. Han älskar enkla saker, som att äta bra mat, sova länge och hoppa groda. Han är inte någon dålig viking – men vuxen blir han aldrig.



© KFS/distr. Bulls

(Serie 8 ur *Linje 2 Arbetsbok*, s. 236)

Här kan man se att en serie fungerar bra även som inledning till en övning, inte bara till hela lektionen. Eleverna bes att skriva några satser om sin favoritserie och som ett exempel ges en serie om *Hagbard Handfaste*. De satser som bokförfattarna har skrivit om *Hagbard* hänger inte tätt ihop med serien som är där bara som ett exempel och säkert har den en uppiggande och motiverande funktion samtidigt.

I lärarintervjuerna var de tecknade seriernas inledande funktion utan tvivel ett av de mest använda sätten beträffande serier som undervisningsmaterial (se avsnitt 7.1). Det beror säkert på att vad än övningen, stycket eller lektionen handlar om finns det serier som berör samma frågor och de är lättillgängliga t.ex. i tidningar. Även om läraren inte skulle inleda elever speciellt till dagens tema skall han eller hon förstås alltid på något sätt börja lektionen och få hela klassens uppmärksamhet innan själva undervisningen och övningarna kan börja. Då är det logiskt att t.ex.

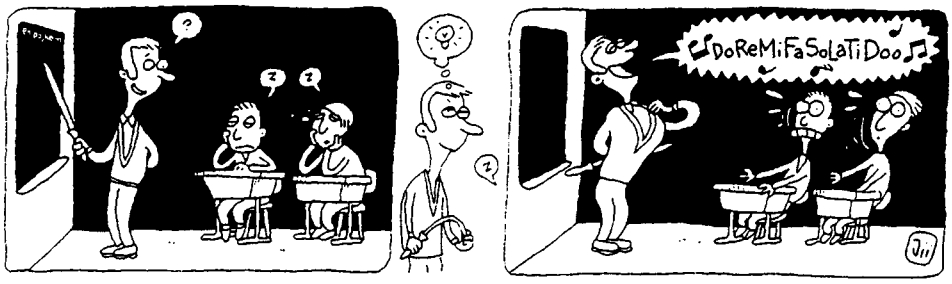
prata några ord om något aktuellt tema, något som kanske har hänt utanför klassrummet eller skolan och då kan man lätt använda även en serie. Den drar alla elevers intresse åt samma håll och sen kan lektionen börja.

6.4 Produktiva och receptiva färdigheter

Två viktiga områden vid språkinlärning är att producera och att förstå det främmande språket. Närmare kan det åtskiljas en skriftlig och en muntlig produktion, det är viktigt att lära sig uttrycka sig både på papper och i tal. Lika viktigt är det att kunna förstå både skrivet och talat språk. Eleverna behöver ofta emellertid först lite uppmuntring och stöd innan de vågar uttrycka sig på svenska i klassrummet. Då kan en serie med kanske några humoristiska eller provoserande drag komma till nytta.

Ett av de vanligaste sätten att använda serier i språkundervisningen också i vårt material var att använda dem som basmaterial för elevernas egen språkproduktion, både muntlig och skriftlig. Följande serie hör till "Kom i gång"-övning i bokserien *Mot nya mål.*

B Kirjoita ruotsiksi repliikit sarjakuvaan.



_____ _____ _____

_____ _____ _____

_____ _____ _____

(Serie 9 ur *Mot nya mål 3 Arbetsbok*, s. 158)

Serien beskriver en tråkig lektion i svenska där eleverna inte orkar koncentrera sig på saken som är obestämd eller bestämd form i singularis. Läraren funderar på hur han kan väcka de sovande eleverna på ett nytt sätt som skulle stärka motivationen. Han bestämmer sig för att sjunga och eleverna blir skrämda och pigga igen. I samband med serien finns en produktionsövning för elever. De skall skriva texten till serien och hitta på vad personerna i serien säger och tänker. Den här serien är ett bra sätt att motivera elever om de tycker att det är tråkigt på lektionen för det gäller motivering också i serien. Eleverna kan förstå sammanhanget med serien och den verkliga situation de själva lever i.

Serien är tecknad av den populära finländska serietecknaren Jii Roikonen. Den är ett exempel på en serie som förmodligen har tecknats endast med beaktande av undervisningen och inte publiceras i någon tidning för serien har inget namn. Serien är ett exempel på hur läraren i brist på passande undervisningsmaterial skulle kunna göra sitt eget material om han eller hon kan teckna. En serie som läraren själv tecknar kan behandla saker som är typiska just i hans eller hennes klass eller skola.

I följande serie är det också frågan om en produktiv övning där eleverna skall hitta på texten till bilderna.

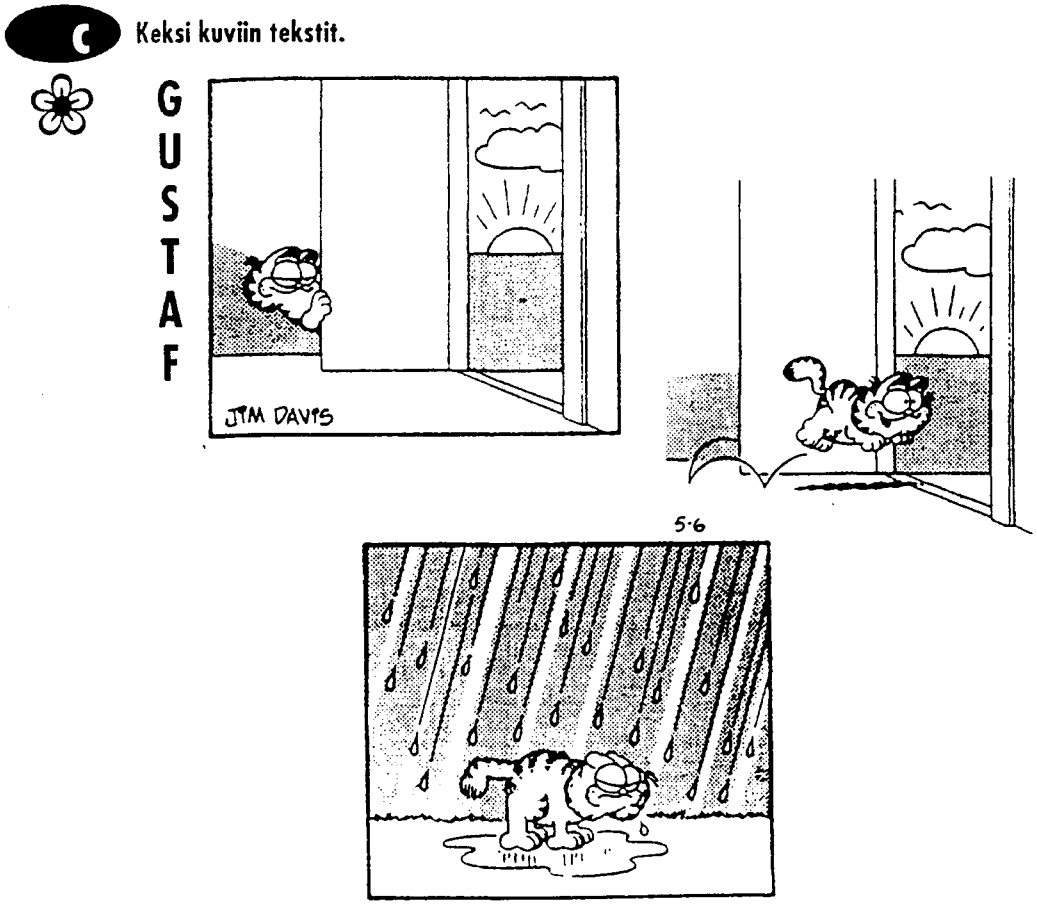
(Serie 10 ur *Mot nya mål 3 Arbetsbok*, s. 20)

Serien anknyter till temat datorer och hör till stycke 2 *Daniel Stenströms hemsida.* Den är också tecknad av Jii Roikonen. Serien handlar om ett tema som eleverna på högstadiet i allmänhet är mycket intresserade av, nämligen dataspel. Seriens mänskliga figur spelar ett mycket populärt dataspel *Pacman* där en rund figur skall äta så många föremål som möjligt. Föremålen är först bollar men senare i spelet dyker upp också mat. I serien blir pojken hungrig och går till köket för att äta en macka. Oväntat följer dataspelfiguren efter och ber pojken om att också få en macka. Skämtet i serien grundar sig på fantasivärlden där allt är möjligt. Folk som spelar dataspel - och det är framför allt skolbarn, i synnerhet pojkar - kan förstå seriens visuella budskap mycket väl för de känner till situationen. På tal om tecknade serier och folk som läser dem kan man fråga sig om också flickor är intresserade av sådana serier, framför allt äventyrsserier, som mest läses av pojkar. Även datorer torde fortfarande intressera flera pojkar än flickor. Seriefiguren som spelar dataspelet är också en pojke men man kan fråga sig om serien skulle ha en annan nyans om figuren var en flicka. Å andra sidan är figurerna i tecknade serier, som inte är realistiska i sin teckningsstil så som många äventyrsserier, mycket allmängiltiga i sina drag så att läsaren kan identifiera sig med dem oavsett om figurerna är flickor eller pojkar, människor eller djur.

Lärare är äldre än elever och de lever i en annan värld än eleverna. Det är inte nödvändigt att läraren förstår den här serien med dess händelser. Med hjälp av den färdiga övningen i boken kan varje lärare använda serien i undervisningen utan att han eller hon själv behöver förstå den. Nedanför serien står det linjer där eleverna skall skriva bildtext som de själva producerar. Två smala linjer per bild kan vara lite för litet för att eleverna skall kunna skriva hela satser. Särskilt svårt är det om eleven har en stor handstil. Å andra sidan är det motiverat att det inte finns så mycket plats för text när övningen fungerar som en "Kom igång"-övning. Det är också på sin plats att använda serien som en liten inledning till ämnet och inte skriva en hel uppsats om den.

Om man vill kan man behandla serien också närmare. Eleverna känner till dataspelet i fråga och det kan vara ett intressant ämne att diskutera olika dataspel och vilken roll de spelar i elevernas vardag. Eleverna kan till exempel utföra en gallupundersökning över de populäraste dataspelen i klassen. Det kan också vara intressant att undersöka skillnader mellan flickors och pojkars vanor i användningen av datorer.

Ett ytterligare exempel på en skriftlig produktionsövning ur vårt material är serien om *Gustaf.*



© 1981 PAWS, INC/Distributed by Universal Press Syndicate/PIB

(Serie 11 ur *Linje 3 Arbetsbok*, s. 159)

Serien består av enkla bilder utan text. Den berättar en historia om katten Gustaf och växlande väderlek. För elever gäller det att hitta på text till bilderna. Övningen hör till det valfria stycket 18 *Poesihörnan* som består av dikter skrivna av svenska ungdomar. Dikterna handlar om skola, kärlek, relationer till föräldrarna och hur det är att vara tonåring. Serien i övningsboken har knappast någonting att göra med temat och därför kan man fråga sig om det inte var bättre att ha övningen någon annanstans i boken, där temat är väder och eleverna har repeterat uttryck som gäller väder. När övningen har någon anknytningspunkt till temat kan eleverna genast tillämpa de nya ord och uttryck som de just lärt sig och på så sätt blir också inlärningen meningsfullare.

När övningen inte står i något samband med temat kan det däremot vara för svårt åtminstone för de allra svagaste eleverna. Å andra sidan kan man tänka sig att ett tema som väder är så allmänt att det går att repetera det när som helst. Då kan serien och övningen fungera som en individualiserande tilläggsövning för snabbare elever. Ändå är det bättre om läromaterialet innehållsmässigt är enhetligt.

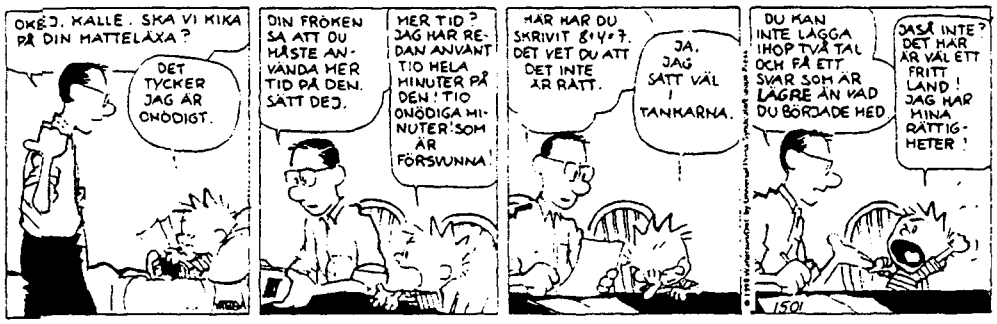
Vill man använda denna serie vid detta stycke *Poesihörnan* så att den har en anknytning till temat är det möjligt att närmare betrakta temat läsvanor. På tal om dikter kan man fråga om elevernas läsvanor och diskutera hur många av dem läser serier och tala om tecknade seriers utveckling från skräplitteratur till litteratur. När man diskuterar med eleverna sådana bakgrunder kan de lära sig att säga sin åsikt och kanske får de något nytt att tänka. Man kan också fråga eleverna om de tycker att man kan "läsa" en serie som inte har text alls, bara bilder. Man kan också diskutera bildens makt på människor. Eleverna kan formulera texter till olika bilder eller serier som består bara av bilder och presentera dem till andra i klassen. Detta kan man göra också parvis eller i grupp. Om varje par eller grupp har sin egen bild eller serie och andra elever inte ser dem innan gruppen har läst texten kan man diskutera vilket som var lättare, att höra bara texten eller att också se bilderna. På detta sätt kan man konkretisera bildens makt för eleverna och få *Gustaf* att på något sätt hänga ihop med temat.

Följande serie *Kalle och Hobbe* är ett exempel på en övning av receptiva färdigheter.

1 **KOM I GÅNG!**

A Kerro sarjakuvan pääsisältö parillesi suomeksi. Mikä sarjakuva on nimeltään suomeksi?

kika I	katsoa
onödig -t -a	turha
försvunna	kadonneita
lägga IIa **ihop**	laittaa yhteen
en rättighet 3	oikeus



(Serie 12 ur *Mot nya mål 3 Arbetsbok*, s. 158)

Serien innehåller rätt mycket text och språket är talspråk. Seriens innehåll kommer fram i texten medan bilderna spelar en mindre roll. Fem ords betydelser har getts på finska vilket lättar elevernas arbete att förstå textens innehåll. Övningen utvecklar eleverna att förstå helheten och söka fram den viktigaste informationen. Det är inte meningen att de översätter hela texten till finska. Övningen fungerar som en "Kom i gång"-inledning till stycket *Eget arbete i egen takt* som handlar om att gå i skolan och känna sitt ansvar och göra sin plikt. Serien passar bra till temat och den tar upp en väsentlig aspekt i inlärningen, nämligen tålamodet. Seriefiguren Kalle har använt tio minuter för övningen och sedan gett upp. Som försvar för fel svar lägger han in faktumet att han bor i ett fritt land och därför har rätt till att svara fel. Brist på tålamod är ett allmänt problem också hos eleverna. Att eleverna kan identifiera sig med seriefiguren kan motivera dem till att vilja förstå texten. Om temat eller serien inte är intressant ger man lätt upp och inte vill anstränga sig till att försöka.

I den här övningen behöver eleverna inte producera främmande språk utan det gäller att förstå serien och kommunicera på finska vilket också är ett av skolans syften: att lära sig samarbeta med andra människor. Eleverna måste i detta fall själva bestämma hur de delar arbetet, vem berättar och vad om serien. Om det finns skillnader på prestationsnivån hos elever som jobbar tillsammans måste de avgöra hur de gör övningen, så att båda får delta och inte bara den duktigare eleven översätter texten medan den svagare lyssnar. Vid sådana övningar kan också läraren påverka det här genom att bestämma vem som jobbar med vem och hur övningen kontrolleras.

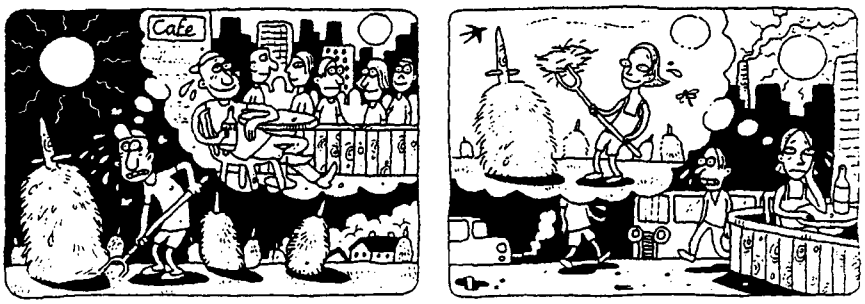
Till övningen anknyter också en fråga, vad den här serien heter på finska. Det är väl inget problem för elever att veta att serien heter 'Lassi ja Leevi' för den är en av de allra populäraste och framgångsrikaste serierna i hela världen. En annan sak är om de vet vad serien heter på svenska, Kalle och Hobbe. Det är konstigt att det svenska namnet inte står i samband med serien och att det inte frågas heller. Man kan föreställa sig att det är just den information som eleverna gärna skulle vilja veta.

Vad gäller diskussionsövningar på svenska är det viktigt att ämnen inte är obekanta för elever och att alla ord som behövs inte är nya. Om man väljer ett ämne ur elevernas värld och vardag kan diskussionen bli mycket livlig. Om eleverna tycks vara för blyga att prata inför hela klassen är

det en fungerande idé att dela klassen i små grupper. Följande serien användes som bas för en talövning i bokserien *Mot nya mål.*

1 **KOM I GÅNG!**

Kerro parillesi kuvista ruotsiksi tai suomeksi.



(Serie 13 ur *Mot nya mål 3 Arbetsbok*, s. 80)

Stycket heter *På landet eller i stan* och övningen stöder temat bra. Uppgiften är att berätta om bilderna för paret och man får välja om man använder finska eller svenska. På den vänstra bilden sliter en pojke på åkern, han arbetar med höbärgning. Solen skiner och arbetet ser mycket hårt och svettigt ut. I tankebubblan kan läsaren se hans dröm: pojken sitter på en café i staden, njuter av värmen och dricker läsk. På den andra bilden är situationen omvänd. En flicka sitter på en café i staden och ser ganska sur och svettig ut. Det verkar vara en varm sommardag, andra människor svettas också. I bakgrunden ser man avgaser och en fabriksskorsten. Flickan drömmer, i sin tur, om att vara på landet där det inte är så hett utan hon kan njuta av lugn och bärga hö.

I instruktionen kallas de här rutorna bara bilder i stället för en tecknad serie. Det som ändå hänger bilderna tätt ihop är deras storlek, samma ritningsstil och samma, om än omvända, innehåll. Bilderna berättar en historia. Utan den första bilden med pojken och hans dröm skulle den andra med flickan inte förmedla samma information som den nu gör. Inte heller skulle man kunna se någon vits i pojkens situation utan att veta vad flickan föreställer sig att livet på landet är.

Som första övning i det här stycket har serien avsetts att vara en inledande övning till dagens tema. Eleverna skall berätta någonting om bilderna och eftersom språket är valfritt kan man ana

att största delen av eleverna troligen använder finska. Om läraren vill så kan han eller hon naturligtvis be dem att bara använda svenska då övningen bättre skulle tjäna som diskussionsövning. Det som skulle göra den här serien till en fungerande bas för en talövning är elevernas egna erfarenheter. Efter att ha berättat om bilderna till sitt par skulle eleverna kunna utvidga tematiken till deras eget liv eftersom många troligen vet hur livet är i staden eller på landet. Även om de inte hade bott i de respektive platserna själva så har många familjer säkert släktingar i staden eller en sommarstuga på landet. När elevernas livserfarenheter kombineras med en humoristisk och idealiserande serie om temat är grunden för diskussionen färdig.

Den nedanstående argentinska serien *Mafalda* är ett exempel på ett aktuellt tema som sannolikt skulle väcka elevernas intresse och få dem att diskutera.

(Serie 14 ur *Vasabladet*, 14.3.2000)

Temat är kvinnornas vanliga sorg, problematiken med vikt, speciellt övervikt. I serien finns två figurer, mamma och hennes lilla dotter. Mammas tårar flödar eftersom hon känner sig tjock och enligt sin egen mening inte längre kan ha bikini. I tredje rutan tar den lilla flickan en vuxen människas roll genom att konstatera till sin mamma att en stor del av världens människor inte kan gå upp i vikt även om de skulle vilja. Som barn och ungdom är man van vid att höra sådana kommentarer från föräldrars sida men när en liten flicka kommer med något så genomtänkt får konstaterandet humoristiska och lillgamla drag. I den sista rutan får dottern ännu mera vatten på sin kvarn när hon sammanfattar situationen; mamma behöver alltså bara förståelse i stället för att även känna sig fånig. Läsaren får en antydan om mammas reaktion i sista rutan. Hon har gråtit med händerna inför ansiktet men nu tittar hon med stora ögon genom fingrarna. Dotterns opinion har fått henne att tänka, kan läsaren anta.

Som tonåringar är eleverna mycket medvetna om sitt utseende och många kämpar med likadana "problem" i sitt eget liv som mamman i *Mafalda*. Dottern representerar ändå en annan inställning till företeelsen, den som säkert också har många anhängare i klassrummet. Eftersom det i den här serien finns representanter av båda lager och eftersom det ytterligare indirekt har kopplats en tredje aspekt till serien, fattigdom och hungersnöd, finns det flera olika synvinklar på hur man kan använda den här serien som bas till en diskussionsövning i skolan.

Det som gör möjligt att behandla i serier nästan vilket ämne och vilken tematik som helst är variationen av olika figurer och roller. Om man inte behöver säga någonting med sitt eget namn utan kan gömma sig bakom en figur känner man sig trygg. Detta kan utnyttjas i skolan också. Vid sidan av att diskutera teman på ett traditionellt sätt, att uttrycka sina egna åsikter antingen inför hela klassen eller i små grupper, kan läraren ge elever olika roller. Man kan t.ex. dela klassen i två grupper eller bilda flera ännu mindre grupper och ge dem olika roller. En grupp skulle vara för att banta, den andra emot. En annan möjlighet skulle kunna vara att diskutera parvis: den andra parten tar mammans roll i *Mafalda* och den andra den vettigare lilla flickans roll. Om situationen är gjord trygg genom att alla kan prata med sin rollfigurs mun, så lär eleverna sig oberoende av deras egen opinion och relation till mat att använda den vokabulär som hör till denna tematik, de lär sig att uttrycka sina åsikter och ta ställning till frågan. Om man har diskuterat parvis eller i små grupper kan man efteråt samla opinioner och fråga vad olika grupper pratade om. Då får man ett gemensamt slut till övningen.

6.5 Ordinlärning

Enligt Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 1994, 59) är utgångspunkten för valet av ord som eleverna skall lära sig i undervisningen av främmande språk vilket kommunikativt syfte orden har och hur ofta de förekommer i kommunikation. Det är också beaktansvärt att orden passar för temat man behandlar. Olika muntliga och skriftliga kommunikationsövningar är viktiga och uppmärksamheten bör fästas vid innehållet i budskapet samt dess förståelighet och flyt.

Ett möjligt sätt att lära ut ord och uttryck på främmande språk är att presentera dem med hjälp av tecknade serier. Alla serier som innehåller text utvidgar elevernas ordförråd på något sätt. Den

traditionella ordinlärningen har ofta betytt ett systematiskt pluggande av ord utan sammanhang. Nuförtiden betonar man att det är viktigt att lära sig ord i sin kontext. Därför är serierna ett mycket bra medel vid inlärning. I serierna är kontexten ännu synligare än i en skriven sats eftersom det finns bilder som hjälper eleven att å ena sidan förstå orden och å andra sidan att lägga dem på minnet. Serieläsning medför ofta en affektiv laddning vilket främjar bevarandet av det inlärda i minnet.

Följande exempel ur vårt material visar hur man kan lära sig ord och uttryck med hjälp av tecknade serier. *Blondie* är en amerikansk serie om den hektiska vardagen i ett konsumtionssamhälle.

KERTAUS: Kellonajat BLONDIE

© KFS distr. Bulls

borde [bu:rde] *pitäisi*
sen *myöhässä*

(Serie 15 ur *Mot nya mål 1 Arbetsbok*, s. 147)

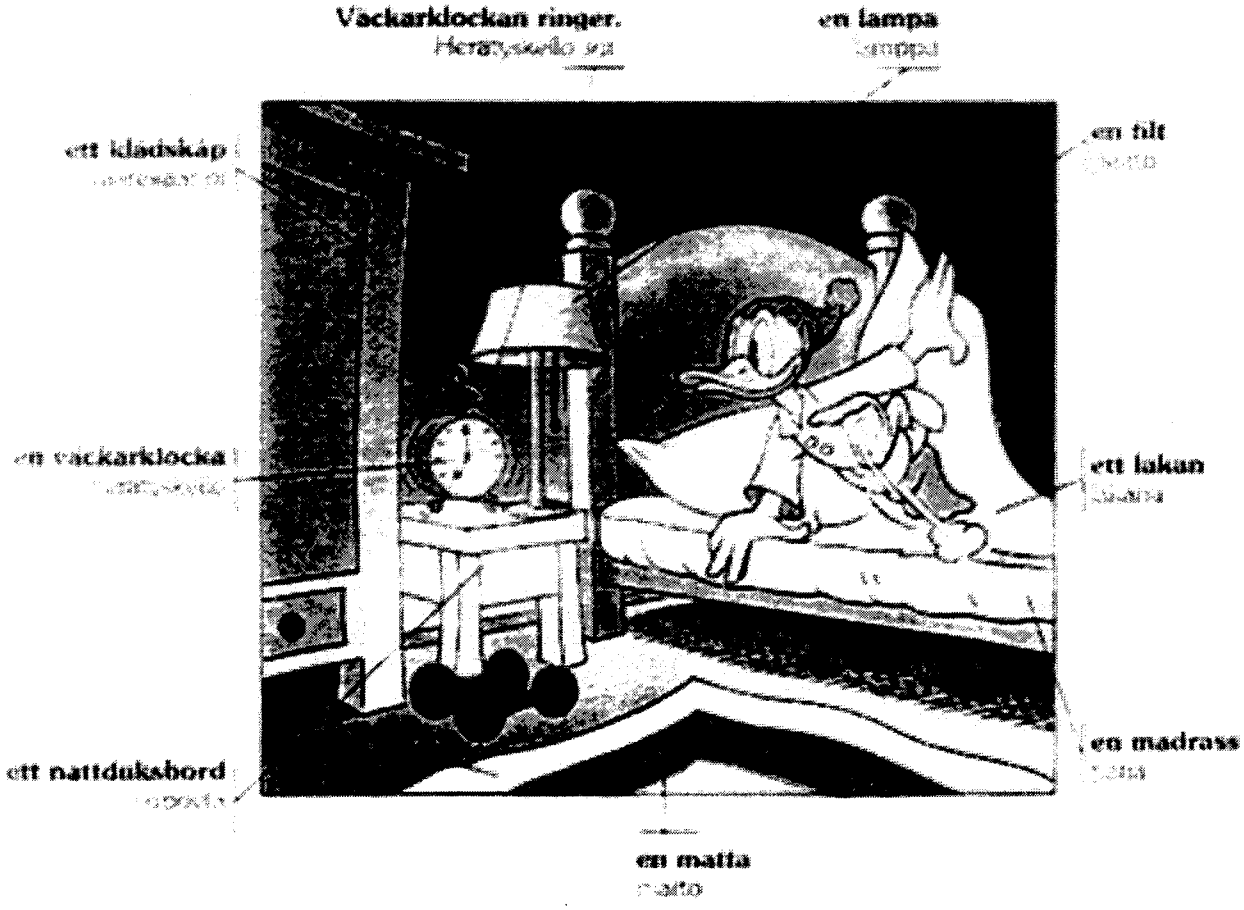
I serien *Blondie* är det meningen att repetera hur man uttrycker tid på svenska. Det ges dock inga instruktioner hur man kan göra detta. I serien förekommer de viktigaste sätten att uttrycka tid: halv sju, klockan sju, kvart över och kvart i sju. Serien berättar om ett par som håller på att komma överens om tidpunkten att träffas på staden. I andra rutan blir paret enigt om den men när de har skilts åt beslutar var på sin sida att ändra tidpunkten. Serien slutar innan läsaren får veta vad som kommer att hända på staden vid sjutiden. Serien står i läroboken utan någon uppgift utom att eleven skall läsa den och repetera hur man uttrycker tid. För att hjälpa eleven med läsningen har man gett två ords betydelser på finska. Vid sidan av repetition kan läraren med hjälp av den här serien lära ut tider också som ett nytt inlärningsstoff. Då gäller det att säkra att eleverna förstår alla ord i serien så att orden inte hindrar inlärningen.

Denna serie kan användas också på ett annat sätt i ordinlärningen. Serien går t.ex. att använda som material för en muntlig eller skriftlig övning där eleverna skall hitta på en fortsättning på serien, vad som kommer att hända när paret träffas på staden, vad de kommer att säga till varandra och vad de sedan kommer att göra. Händelseförloppet är så vanligt för elever som också måste komma överens om tider i sitt eget liv att det inte torde vara för svårt för dem att hitta på fortsättningen. Samtidigt lär man sig aktivt att använda tider som repeterats.

En teknisk nackdel som är lätt att rätta är att textens storlek i serien är mycket liten. Det kan vara svårt för elever att skilja svenskans "över" från engelskans "over". Om texten var större och tydligare skulle man undvika ett möjligt misstag.

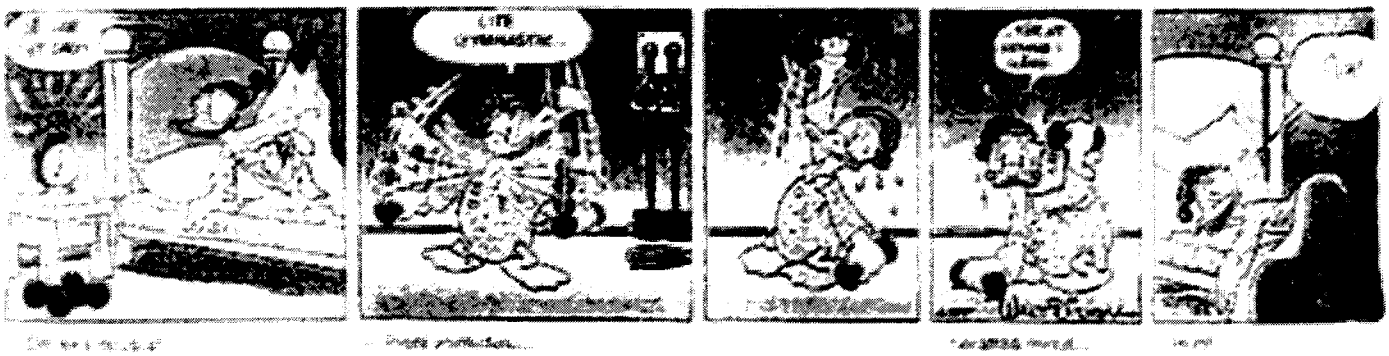
Föregående serie om *Blondie* var ett exempel på hur ord på främmande språk kan läras ut med hjälp av text. Följande serie ur boken *Opi ruotsia Akun ja Mikin kanssa,* 'Lär dig svenska med Kalle Anka och Musse Pigg', är ett exempel på hur bilden i serien kan fungera vid ordinlärning. Boken syftar på att lära ut svenska med hjälp av tecknade serier med deras figurer som är kända för barn och även äldre inlärare och därför kan de motivera dem att självständigt lära sig svenska. Boken är riktad till barn som nyligen har börjat lära sig svenska men den kan användas också i undervisningen av äldre människor. På nedre kanten av varje sida står en serie och i mitten av sidan en förstorad ruta av den eller en annan bild som har ett nära förhållande till serien. I samband med den stora bilden presenteras ord från alla ordklasser både på svenska och på finska. Sammanhanget med bild och text gör förståelsen ganska lätt. Språket i serierna är enkelt och bilderna tydliga. Även pratbubblorna har översatts till finska.

sovrummet • makuuhuone



Kalle stiger upp.

Han kommer snart att gå och lägga sig igen.



(Serie 16 ur *Disney*, s. 12)

Jämför man serien i sin helhet med den enskilda bilden så ser man att bilden representerar första rutan i serien men inte fullständigt. På bilden ovan har man tillagt ett skåp, en matta, en lampa och filten på bilden är större än i serien. Men annars är bilden lik första rutan i serien. Genom att skilja en ruta med drygt visuellt innehåll från serien är det möjligt att använda serien för att öka ordförrådet hos eleverna. I denna serie har alla ords betydelse getts i förväg och eleverna behöver bara läsa dem. Naturligtvis kan detta vara ett möjligt sätt att behandla nya ord men det skulle vara bättre om eleverna på något sätt själva kunde uppfinna ordens betydelse. Därför skulle man kunna lämna några ord bort så att eleverna själva skulle komma ihåg dem, förutsatt att de har lärt sig dessa ord tidigare och det gäller bara att repetera dem.

Det skulle också vara möjligt att orden stod på svenska men inte alls på finska och eleverna skulle placera rätt ord med rätt föremål på bilden. Det är lite konstigt att det överhuvudtaget står ord på finska eftersom bilden är så tydlig att alla kan känna igen föremålen på den. Man kan fråga sig om inte de finska orden stör inlärningen av svenska eftersom det är så lätt att bara läsa dem och inte koncentrera sig så hemskt mycket på att förstå de svenska orden. Nedanför bilden står satser som hör till serien. Satserna har översatts till finska vilket också är förunderligt. Det är samma sak här, man skulle väl lära sig bättre om alla ord inte hade översatts i förväg. Det skulle vara bättre om man också var tvungen att fundera på satsernas betydelse själv. Då skulle inlärningen bli mera uppfinnande och på så sätt meningsfullare och sakerna skulle bättre bevaras i minnet.

Trots allt kan framställningen av nya ord på det här sättet med hjälp av tvåspråkiga serier vara till stor nytta i synnerhet vid nybörjarundervisning. Speciellt när det är fråga om *Kalle Anka* som är ytterst populär bland barn och ungdomar kan inlärningen bli lyckad.

6.6 Uttal

Att kunna uttala ett främmande språk underlättar kommunikationen med människor som talar språket som modersmål. Det är ytterst viktigt att kunna bli förstådd. Därför är och borde uttalsövningarna vara en central del av språkundervisningen. Enligt Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 1999, 59) är det en förutsättning för att kunna tillägna sig naturligt uttal med en riktig betoning, rytm och intonation att eleverna så ofta som möjligt får höra svenska och i rimlig

mängd också danska och norska.

I inlärningen av ordens uttal är det viktigt att förstå ordens betydelse och de visuella serierna kan underlätta detta effektivt. Många serier innehåller talspråk och genom att läsa högt pratbubblorna kan man vid sidan av skriftspråket bekanta sig också med det. Att förstå talspråk hjälper till med att kommunicera med infödda talare. Serierna lämpar sig utmärkt även för övningen av dialog på grund av att satserna är korta och kommunikativa.

Man kan också öva uttal genom att dramatisera serien så att eleverna har olika roller som de först lär sig utantill och sedan uppträder för klassen. Om man dramatiserar serier kan det vara lättare att komma ihåg senare hur vissa satser eller ord uttalas. Detta beror på att dramatiseringen ofta är en affektiv upplevelse som man lägger på minnet hellre än någon annan situation som inte har med känslor att göra.

I vårt material fanns det ingen serie som speciellt var avsedd för att öva uttal. Men det fanns en *Blondie*-serie där det ges en uttalsinstruktion till ordet "borde".

KERTAUS: Kellonajat BLONDIE

© KFS distr. Bulls

borde [bu:rde] *pitäisi*
sen *myöhässä*

(Serie 17 ur *Mot nya mål 1 Arbetsbok*, s. 147)

Serien står i boken för att eleverna kan repetera hur man uttrycker tid. Att ordet "borde" har transkriberats fonetiskt visar att tecknade serier kan vid sidan av ordinlärning användas i att lära ut uttal. Ytterligare kunde man vid denna serie behandla uttalet av *sje*-ljudet i orden "sju" och "kanske".

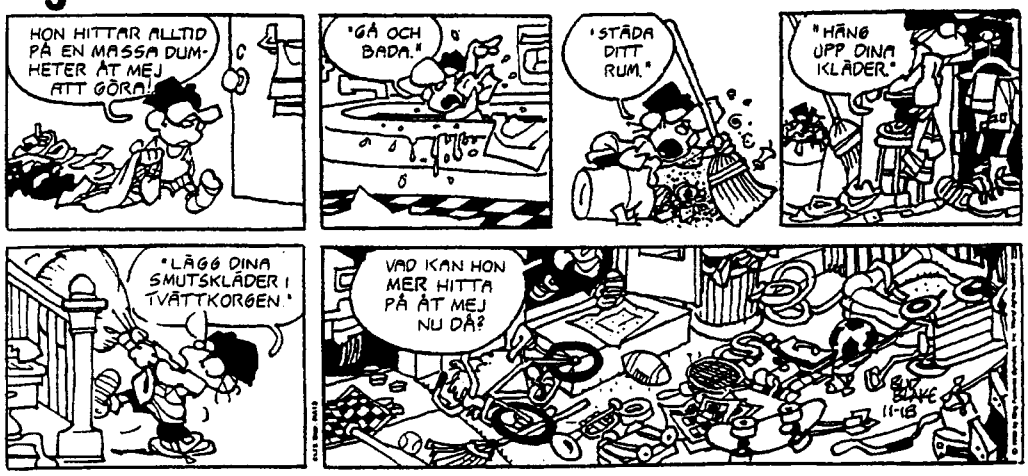
Alla serier som innehåller text är potentiella uttalsövningar. På samma gång när man använder serier i undervisningen i ett annat syfte är det praktiskt att öva också uttalet. Vill läraren däremot öva eleverna i uttalet av ett visst ljud kan det vara besvärligt att hitta en lämplig serie inom en kort tid. Även om man hittade en serie med det ljud man vill behandla är det inte sagt att ordens betydelser är klara för eleverna. Det blir för komplicerat både för läraren och eleverna om läraren först måste klargöra motsvarigheterna på finska. Om eleverna måste koncentrera sig på ett nytt och svårt innehåll drar de i så fall inte heller den bästa möjliga nyttan av uttalsövningen.

6.7 Grammatikundervisning

När man talar om att lära sig främmande språk tänker man snabbt på grammatik. Visserligen utgör den en stor del av språkinlärningen och den tar en relativ stor del av undervisningstiden. Då antar man att mest olika metoder och material skulle kunna användas just i grammatikundervisningen. Detta var inte riktigt fallet i vårt undersökningsmaterial. Av de sammanlagt 29 tecknade serierna i bokserierna hade bara en enda serie använts som grammatikövning.

C Etsi ja suomenna sarjakuvan imperatiivit.

Tigern



© KFS/distr. Bulls

(Serie 18 ur *Linje 2 Arbetsbok*, s. 53)

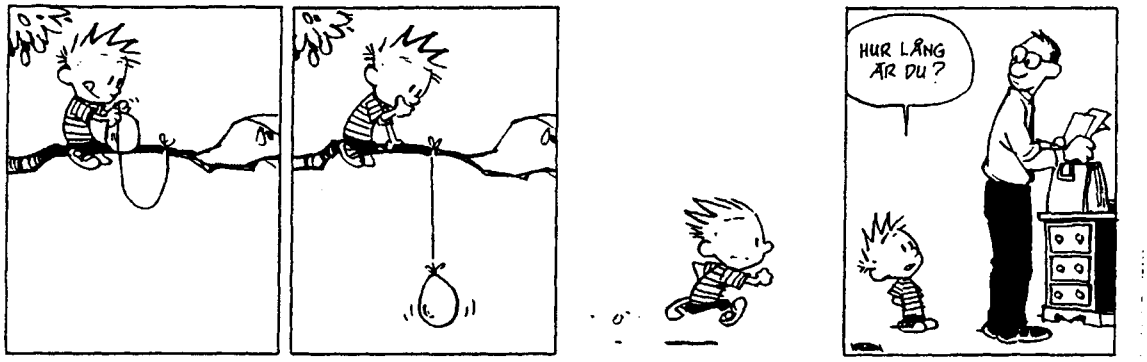
Tigern är en amerikansk serie om små barn och deras vardag. *Tigern* publiceras i många dagstidningar och den är känd också i Finland. Serien handlar om en liten pojke, som tjatar om "hon" som har sagt åt honom att bada, städa rummet, hänga upp kläderna och samla smutskläderna. Vem "hon" är avslöjas inte men läsaren kan gissa att pojken pratar om sin mamma. I sista rutan är pojken på väg ut ur huset och hans leksaker ligger överallt på gården. Ändå undrar han vad mer hon ännu kan hitta på åt honom att göra.

Uppgiften är att söka och översätta alla imperativformer i serien till finska och deras antal är fem. Pratbubblorna är inte fulla av obekanta eller andra störande ord och alla imperativer ligger ensamma i sina egna bubblor. Den här serien är ett bra exempel på en övning som är av lämplig svårighetsnivå och man kan förutsätta att åttans elever kan hitta och översätta imperativerna. Åtminstone borde verben "gå" och "städa" vara bekanta för andra årets svenskstuderanden men om de inte är det, så hjälper bilderna i tolkningen. Så här fungerar textens och bildens samverkan som bäst.

Tigern är ett exempel på undervisningsmaterial som kan stödja de nutida principerna i språkundervisningen. Nuförtiden betonas induktiva inlärningsmetoder. Som motsats till den deduktiva metoden betonar den elevens egen uppfinnande roll i att konstruera och förstå nya grammatik- och ordbildningsregler eller liknande. I den här imperativövningen skall eleverna själva hitta de nya formerna vilket tack vare bilderna inte är för svårt. Exemplen ges alltså före regeln. Sedan kan de nya orden skrivas på tavlan och jämföras med verbens presensformer. Med lärarens hjälp kan eleverna uppfinna att imperativformerna bildas genom att lämna bort presensändelserna. På det här sättet ges eleverna möjlighet att komma på regeln själva och just det är tanken bakom den induktiva inlärningsmetoden.

Vid sidan av den induktiva inlärningen betonar man nuförtiden också kommunikativa färdigheter. Detta bör beaktas även i grammatikundervisningen. Tack vare pratbubblorna och berättelsen i serierna är de kommunikativa och detta kan utnyttjas också med hjälp av *Tigern*. Eleverna kan på basis av serien skriva dialoger mellan mamman och pojken. Pratbubblornas innehåll kan ändras till frågor och övas med paret. Även tempus och modus kan förändras så att mamman frågar: "Har du gått och badat?", "Har du städat ditt rum?" osv.

Följande serie är ett annat exempel på hur en enkel tecknad serie med bara lite text och enkel grammatik skulle kunna fungera bra redan i nybörjarundervisningen. Det är fråga om *Kalle och Hobbe* och även om serien bara innehåller en enda sats är spänningen och händelseförloppet på grund av en fungerande bildberättelse klara.



(Serie 19 ur *Watterson*, s. 66)

Kalle gillar vattenballonger och i första rutan sitter han i trädet och binder ballongen i grenen. I nästa ruta sitter han där med en funderande min och sedan springer han hem till sin far. Kalle är en lustig skämtare och om man vet det, så som de flesta elever säkert gör, kan man ana att Kalle vill veta om pappas huvud skulle röra vid ballongen och kanske även slå sönder den.

Den här serien är ett bra exempel på en serie och en övning som kan tillämpas från det första årets svenskelever till gymnasiet. I sjuan kan man t.ex. behandla adjektiv eller omvänd ordföljd. Eleverna kan bl.a. skriva upp alla adjektiv som har något med serien att göra. Sedan kan man samla ihop elevernas förslag och gå dem igenom tillsammans. På detta sätt kan alla elever delta i undervisningen. Omvänd ordföljd kan övas genom att eleverna först hittar på repliker för seriefigurerna. Sedan skriver man satserna på tavlan och jämför dem med varandra samt med frågesatsen i serien. Läraren kan ställa frågor om verbets plats i satserna eller hurdant det inledande ordet är och då kan eleverna dra egna slutsatser om den omvända ordföljden.

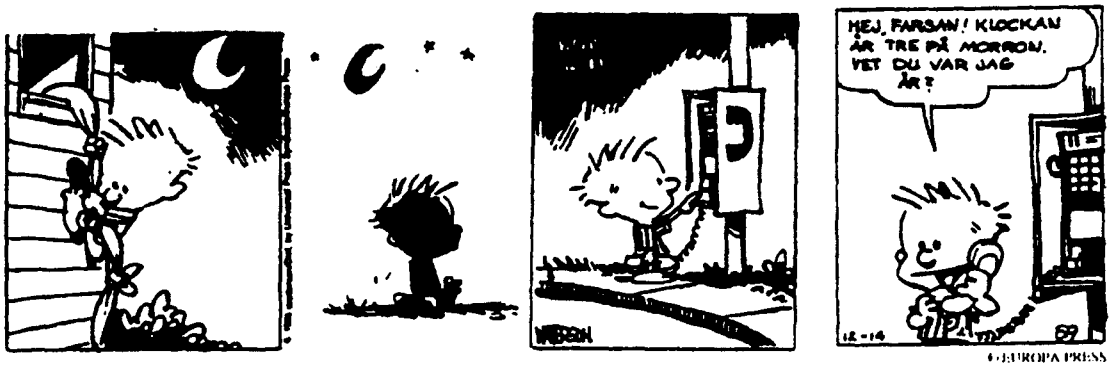
Med mera avancerade elever kan man antingen använda serien som en inledande övning eller stimulans innan en djupare repetition av grammatik. Nuförtiden betonas också användningsaspekten i grammatikundervisningen. Eleverna kan anpassa sina tidigare grammatikkunskaper genom att berätta historien med egna ord och ny vokabulär, komma på flera repliker eller fortsättningen på händelserna. Sällan, om aldrig, finns det bara ett sätt att dra nytta av en tecknad serie.

6.8 Individualisering

En bra lärare tar hänsyn till olika inlärnings- och arbetssätt och personligheter i klassrummet. Inte alla elever är lika snabba eller har samma inlärningssätt. Då skall läraren bjuda på antingen extra övningar för dem som blir färdiga tidigare eller ge olika övningsmöjligheter med samma material åt olika elever. Det är möjligt att individualisera undervisning i alla inlärningssituationer. Man behöver inte bara vänta på grammatiklektionen eller någon annan situation när tecken på olika färdighetsnivåer mellan eleverna är tydliga. I skolan är tidsbristen ett ständigt problem men ändå borde lärarna komma ihåg individualisering.

I *Mot nya mål* fanns följande serie av *Kalle och Hobbe*. I detta fall hade man inte kopplat någon övning till serien utan den tjänade bara som stimulans. Temat på sidan var att prata i telefon.

KALLE OCH HOBBE



(Serie 20 ur *Mot nya mål 1 Arbetsbok*, s. 97)

I serien rymmer Kalle ut ur hemmet under natten. Han har knutit ihop några lakan och klättrar ner från andra våningen med hjälp av dem. Den andra rutan visar hur Kalle går ensam på gatan i mörkret men ingenting tyder på att han inte vet vart han är på väg. Den tredje rutan avslöjar Kalles plan, han kommer fram till en telefonkiosk. Läsaren undrar förstås vad den lille pojke håller på med. Småleende läser man seriens enda bubbla i den sista rutan; Kalle ringer till sin far bara för att fråga om denne vet var Kalle befinner sig någonstans och alla som har läst eller sett *Kalle och Hobbe* tidigare vet att det är typiskt för Kalle att reta sina föräldrar utan att mera tänka på det.

Oftast var de tecknade serierna i skolböckerna ursprungligen inte avsedda för individualiserande övningar. Nästan den enda instruktion som gav möjligheter till olika elever att göra övningen på olika sätt beroende på sin egen nivå var valet av språket. Om meningen var t.ex. att diskutera eller berätta om serien för paret fick eleverna själva bestämma om de använde svenska eller finska. Serien är ändå en tacksam kvälla som individualiserande material och hade man velat så skulle man ha kunnat använda också den ovanstående serien till individualisering. Den berättar en tydlig historia med ett effektivt bildspråk men inte med för många ord. Beroende av elevernas kunskapsnivå kan man exempelvis lämna pratbubblan bort och låta eleverna att komma på egna repliker, be dem att berätta eller skriva historien med egna ord och de som lär sig snabbare kan även komma på en egen fortsättning på serien och så vidare.

Ensamma mamman, en serie som skildrar vardagslivet mellan en ensamstående mamma och hennes tonåriga dotter, är en av Sveriges populäraste serier nuförtiden. Den har blivit känd även bland finska gymnasister genom bokserien *Medvind*. Följande serien av *Ensamma mamman* är ett ytterligare exempel på en serie som ger möjlighet att individualisera.

ANNA KUN MÄ KANNAN SUN KASSIA, ISÄ!
MIKSI IHMEESSÄ?
EN MINÄ VIELÄ OLE KUOLLUT!

(Serie 21 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 23)

I den här serien går dottern med sin far på gatan. I första rutan ber dottern att få bära den tunga kasse som pappan har i handen. I andra rutan tittar pappan lite förvånat på dottern och frågar varför hon vill göra det. Tredje rutan är den enda ruta som inte innehåller någon pratbubbla men pappans strikta min avslöjar till läsaren att han är sur. Sista rutans replik "Jag är inte död än!" överraskar dottern, av hennes ögon att döma, för hon hade troligen inte menat att understryka pappans ålder utan bara ville hjälpa till med kassen.

Serien har hämtats ut ur boken *Strippar i Norden* (1999) redigerad av Anttonen och Pulkkinen, som presenterar serier från de nordiska länderna. Boken har avsetts både för finländare och andra nordbor och därför har den skrivits både på svenska och finska och serierna är översatta till de respektive språken. Översättningarna och de enkla svenskspråkiga replikerna ger goda möjligheter till individualisering. Eleverna kan t.ex. jobba parvis så att den ena eleven ser serien och översätter replikerna till finska och den andra eleven som har de finska versionerna kontrollerar om parets översättning var lyckad. En annan övningsmöjlighet, kanske lite mera krävande, är att byta språk så att replikerna skall översättas från finska till svenska.

Lärarna kan utnyttja tvåspråkiga serier utmärkt i undervisningen. De kan lätt anpassas enligt situationen och klassen. Serierna behöver inte ens vara översatta på förhand utan läraren kan själv översätta dem antingen till finska eller svenska eller komma på egen text och på så sätt få dem att passa till undervisningens tema ännu bättre. Det som ändå gör autentiskt material givande och nyttigt i språkundervisningen är ett rikt och nytt språk. Serierna behandlar ofta aktuella fenomen och med hjälp av dem kan eleverna lära sig nya användbara ord som ofta har en beröringspunkt med deras egen värld, som är fallet med *Ensamma mamman.*

En annan sak som också gör översatta serier bra för skolundervisning är att de visar eleverna objektivt att man vid översättning kan vara flexibel och avvika från originalspråket. Eleverna har ofta problem med att hitta den rätta översättningen och de tror inte lätt att man inte alltid behöver, och inte ens får, översätta satser ordagrant. T.ex. säger flickan i *Ensamma mammans* första ruta: "Låt mig ta kassen pappa!" och översättningen lyder "Anna kun mä kannan sun kassia, isä!". Om eleverna inte använder verbet *ta* utan verbet *bära* så har de naturligtvis helt rätt men då ser de också en annan översättningsmöjlighet som ger en lika korrekt betydelse. Detsamma gäller i andra rutan. Pappas fråga "Varför det?" har översatts "Miksi ihmeessä?" och några elever skulle säkert börja med att söka upp substantivet *ett under*. Det skulle emellertid inte göra någon harm utan eleverna skulle se hur enkelt man egentligen kan skriva och översätta och på så sätt undvika onödiga fel i fortsättningen.

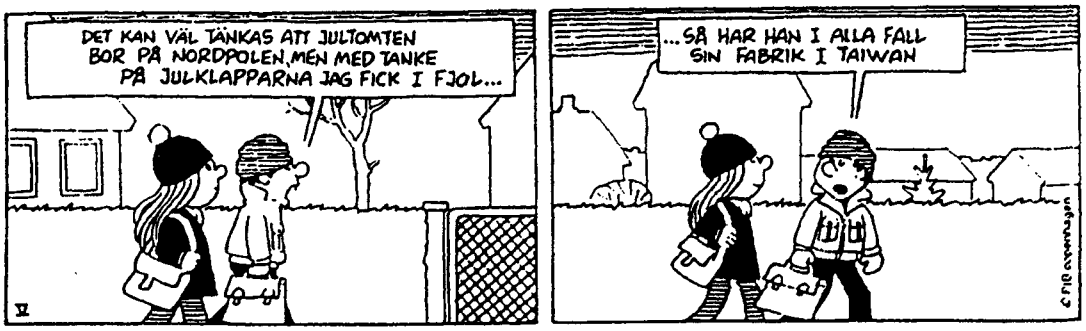
För att läraren kan hjälpa en enskild elev från hans eller hennes egna utgångspunkter och för att kunna ge eleven en möjlighet att öva på sin egen prestationsnivå är det viktigt att läraren känner sina elever och deras inlärningsförutsättningar. I dagens kursformade skola är klasserna ofta överstora och eleverna får en annan lärare kurs efter kurs. De kan även ha flera månaders mellanrum med kurser och då blir det allt svårare för läraren att ta hänsyn till alla elever som individer. Även om det var möjligt så lönar det sig inte att under varenda lektion dela klassen i grupper eller ge eleverna olika övningar. Om läraren dock bedömer situationen från fall till fall och tänker på den enstaka elevens nytta, inte bara individualisering som värde i sig, ger individualiseringen personliga inlärningsmöjligheter till olika slags elever.

6.9 Kulturundervisning

Enligt Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 1994, 59-60) betonar man nuförtiden att kulturundervisning är en central del av språkinlärningen. I undervisningen jämförs den egna kulturen med främmande kulturer vilket vid svenskundervisning leder till att också den finlandssvenska och nordiska kulturen bör beaktas. Till bra kunskaper i svenska hör att man kan ta hänsyn till de kulturella normerna i det svenska språkområdet samt att man kan agera därefter.

I vårt material fanns det ingen serie som hade en klar funktion att undervisa i kultur. Däremot kunde man hitta några serier som innehöll kulturella aspekter. Hur dessa serier behandlas i undervisningen beror på läraren för det fanns inga instruktioner utan serierna hade en uppiggande funktion. I den ursprungligen danska serien *Poeten och Lillemor,* tecknad av Jørgen Mogensen, kan man vid sidan av uppiggning hitta en anknytningspunkt till kultur. Serien hänger ihop med temat Orienten. Ovanför serien i läroboken *Linje* berättas det om Kina och Japan.

Poeten och Lillemor



© PIB Copenhagen

(Serie 22 ur *Linje 3 Arbetsbok*, s. 130)

Poeten och Lillemor hänvisar till produkter som har tillverkats i Taiwan. I serien förknippas detta med julen och historien om jultomten som sänder julklappar till barn. Skämtet i serien består av att jultomten som bor i norr måste ha sin fabrik i Taiwan för att det står "Made in Taiwan" på leksakerna. Intressant i *Poeten och Lillemor*-serien för dess nordiska läsare är var jultomten påstås bo. Översättningen skiljer sig nämligen från det danska originalet.

VOI OLLA, ETTÄ JOULUPUKKI TODELLA ASUU KORVATUNTURILLA, MUTTA VIIME JOULUN LAHJOJENI PERUSTEELLA ARVIOITUNA...

HÄNEN PAJANSA ON KYLLÄ TAIWANILLA.

(Serie 23 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 70)

Jämför man dessa två serier ovan med varandra ser man att det danska originalet placerar jultomten på Grönland som man gör i Danmark. Av någon anledning har den svenska översättningen placerat honom på Nordpolen som man gör i Amerika. Den svenska jultomten bor egentligen i Mora i Sverige medan finländarna tycker att jul*gubben* bor i Lappland i Finland. I alla fall kan man med hjälp av den här serien diskutera detta också i undervisningen. Visar man eleverna också originalet på danska kan de jämföra hur danskan och svenskan skiljer sig språkligt från varandra. Läraren kan underlätta jämförelsen till exempel genom att fråga vad som finskans ord 'joulupukki' eller uttryck 'joka tapauksessa' heter på svenska och danska. Med hjälp av en sådan jämförande undervisning lär sig eleverna språk genom en egen aktiv process. En sak som man också kan diskutera på lektionen med äldre elever är den västerländska industrin i Orienten och om det är rätt eller fel att produkterna tillverkade i Österlandet säljs till ett högt pris i Väster. Diskuterar man sådana saker lär sig eleverna att bilda och motivera sina egna åsikter.

Knasen är en mycket populär serie. *Linje* har placerat följande serie nedanför en muntlig övning om mat och smakvanor.

© KFS/distr. Bulls

(Serie 24 ur *Linje 3 Arbetsbok*, s. 135)

I samband med serien i boken finns ingen övning. Det är tänkbart att det finns olika sätt att använda också den här serien beroende på elevernas prestationsnivå. Eleverna kan repetera veckodagar och de kan lära sig nya ord som gäller mat. På högre nivå kan man diskutera matkulturen i olika länder eller jämföra matkulturen i Finland och i Sverige. Den finska och svenska matkulturen liknar varandra i hög grad om man jämför dem till exempel med en asiatisk eller till och med sydeuropeisk mattradition. Eleverna kan öva också att uttrycka sig på svenska om sina egna matvanor. Övningen kan göras både skriftligt och muntligt. Vill man integrera den här serien till det praktiska kan man behandla ett äkta svenskt matlagningsrecept i undervisningen eller även laga något riktigt med hjälp av svenska instruktioner. Att på så sätt integrera svenska med hemkunskap skulle vara det effektivaste sättet att lära sig. Egna handlingar i en verklig situation och egna affektiva upplevelser garanterar inlärningen bäst.

Serier som behandlar mångkulturella fenomen går bra att använda i undervisningen. Med hjälp av serien som skildrar det dagliga livet i ett mångkulturellt samhälle kan eleverna bekanta sig med olika problem hos invandrare. Speciellt det faktum att serier är tecknade av människor som själva lever i en sådan omgivning inverkar på seriernas affektiva laddning. *Min indiske far* av svensken Ranjith Perera är ett exempel på en sådan serie.

(Serie 25 ur *Anttonen & Pulkkinen*, s. 30)

I serien möts två kulturer, den svenska och den indiska. Situationen ligger nära intill den situation som alla elever lever i. Att diskutera inlärningssvårigheter, studievanor, framtid, utbildning och arbete berör varje elev och familj i synnerhet i slutet av högstadiet då eleverna skall bestämma sig för sin framtid. I denna serie beskrivs en diskussion mellan en dotter och hennes fader. Flickan vill bli serietecknare och inte göra sina läxor. Fadern pressar henne till att studera för han vill att hon skall bli tandläkare. Serien är tvåspråkig, flickan talar svenska till sin pappa medan pappan talar engelska. Detta samt klädseln på personerna skildrar hur de lever i fullständigt annorlunda världar. Kulturkrockar kan försvåra situationen men det är inte uteslutet att åsiktsskillnaderna inte skulle bero på klyftan mellan generationerna. Situationen kan vara bekant för många elever också i Finland även om de skulle leva i en enkulturell familj. Genom att bli bekant med en sådan kulturkrock kan man lära sig att bli medveten om sin egen kultur och förstå den. Samtidigt lär man sig också att förstå och acceptera den främmande kulturen bättre. Använder läraren en sådan serie i undervisningen av finska elever kan de också lägga märke till likheterna mellan den finska och svenska kulturen jämfört med den mer annorlunda indiska kulturen. Detta kan öka samhörighetskänslan i Norden.

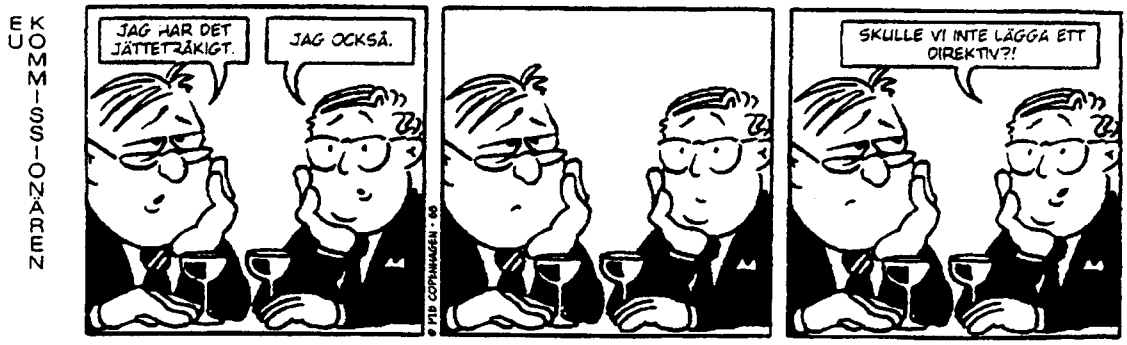
Min indiske far erbjuder en bra grund för diskussion eftersom den slutar med flickans tanke eller dröm "en dag...!" som klart hänvisar till något som serien inte avslöjar. Det skulle vara intressant att se om den kulturella aspekten på något sätt påverkar diskussionen. Genom att tala om serien kan eleverna grubbla över också sina egna attityder, förväntningar och fördomar. Tecknaren Ralle

P har själv en indisk far och man kan föreställa sig att serien grundar sig ganska mycket på tecknarens egna erfarenheter. Kanske har Ralle P själv gått igenom en likadan situation och bestämt sig för att bli serietecknare trots motståndet. Detta kan ha en uppfostrande inverkan på unga läsare. Kanske lär sig eleverna med hjälp av serien att acceptera sina egna åsikter och hålla fast vid dem.

6.10 Integrering

Nuförtiden talar man i skolvärlden om att integrera ämnen och inte bara hålla fast i sina egna. I skolan skall man ta hänsyn till händelser i den omgivande världen och integrera även dem till undervisningen. Tecknade serier representerar allt det som sker i samhället och speciellt i dagstidningar är serier ofta mycket aktuella. De utgör en bra källa för läraren att hitta material också för integrering.

Finlands medlemskap i EU åstadkommer tätt nyheter och olika vändningar i dagspolitiken. Den nedanstående serien *EU-kommissionären* berättar om livet av våra beslutsfattare i Bryssel.



(Serie 26 ur *Vasabladet*, 22.3.2000)

I serien finns två europarlamentariker med vinglas framför sig och har det tråkigt. Efter en stunds tystnad kommer den ena parlamentarikern på en idé: de skulle kunna lägga ett direktiv. Det humoristiska i serien följer av läsarens bakgrundskunskaper. Inom EU-länderna talar man å ena

sidan om välavlönade parlamentiker som inte har tillräckligt med uppdrag i parlamentet och å andra sidan om alla möjliga direktiv som EU har fört med sig.

Eleverna bekantar sig med samhälleliga teman i skolämnen som historia och samhällskunskap. Med hjälp av den ovanstående serien skulle det vara enkelt att integrera dem med svenskan. Eleverna kan göra egna ordlistor beträffande temat inhemsk eller europeisk politik. Ordlistorna kan utvidgas genom att eleverna söker information om svenskspråkiga broschyrer om EU. Om eleverna har behandlat temat i samhällskunskap upptäcker de att många av finskans politiska ord är lånord från andra språk och eleverna får bevis på att de kan använda sig av sina förkunskaper om andra språk eller skolämnen. Efter att ha lärt sig nya ord kan eleverna på högre kunskapsnivå öva sig att diskutera politik. Temat skulle också kunna begränsas att bara omfatta sådana ämnen inom politik som berör elevernas vardag.

I serien finns också några språkliga drag som läraren skulle kunna ta upp. Den elementära satsen "Jag har det jättetråkigt" är ett användbart uttryck redan i sjuan. Eleverna kan enligt den här modellen öva att berätta hur de mår och uppmärksamheten kan fästas också vid ordet jätte- och hur det används i samband med ett adjektiv. Med mera avancerade elever kan läraren ta upp olika konstruktioner med verbet lägga och även den sista frågans sätt att genom en negation föreslå något är ett bra uttryck att behärska.

Eftersom det i serier är fråga om en art av konst är det antagligt att serier också används i undervisningen integrerade till konst och teckning. Genom att teckna egna serier lär sig eleverna att uttrycka sig själva och använda sin fantasi. Enligt Packalén och Odoi (1999, 10) förutsätter det inte några speciella kunskaper att kunna teckna serier. Man behöver alltså inte vara en bra tecknare för att kunna teckna serier. Viktigare är en bra historia som serien skall berätta.

Var och en kan teckna streckgubbar men det tycks vara många som ändå inte vågar försöka eller många som jämför sina streckgubbar med de figurer som berömda serietecknare tecknar och därför blir de besvikna. Det är viktigt att betona att en serie kan vara en bra serie även med mycket enkla bilder. Speciellt i skolan är det viktigt att höja elevernas självkänsla genom att berömma och uppmuntra dem.

Serien nedan är vårt eget exempel på hur språklärare också själva kan "teckna" serier för undervisningen. Läraren behöver inte ens kunna teckna själv för att producera undervisningsmaterial som kan kallas en tecknad serie. Det räcker att man har en idé om en historia, tecknar ramarna och skriver texten till pratbubblorna. Eleverna får ta hand om resten.

(Serie 27 av Navari)

Serien ovan är ett sätt att förena nytta med nöje i undervisningen. Eleverna tycker om att teckna och färga och det kan vara mycket motiverande att de själva får teckna. I språkundervisningen är utgångspunkten emellertid att lära sig språk och därför är det bra om eleverna också kan lära sig någonting vid sidan av. Tidsbristen är ett allmänt problem i all undervisning och sådana uppgifter som kräver att eleverna själva skall hitta på någonting tar mycket tid. Det kan också vara relativt svårt för några elever att använda sin kreativitet och hitta på motiv till en serie. Därför underlättar det mycket om läraren har skrivit texterna färdiga och det gäller att bara förstå dem. Språkundervisningen förlorar inte heller sin roll när förståelsen ändå är en förutsättning för att kunna teckna. Genom att göra serien själv kan läraren dessutom använda just de ord och uttryck eller grammatikpunkter som eleverna nyligen har lärt sig eller kommer att lära sig. Naturligtvis kan eleverna också göra serier på främmande språk alldeles för sig själva.

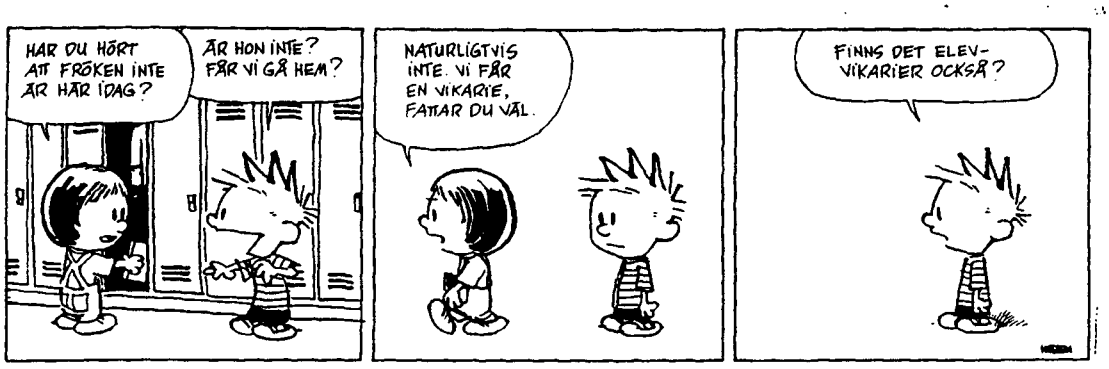
Den här serien handlar om frågesatser vars innehåll eleverna först skall reda ut. Pratbubblorna ger vinkar om personerna i serien. Serien berättar åtminstone om tre personer, pappa, mamma och ett barn. Det är barnet som frågar i de två första rutorna och föräldrarna bara mumlar som svar

medan det i sista rutan är tvärtom. På grund av dessa tre rutor kan man ana att det måste vara barnet som funderar på något i tredje rutan. Vad det är får eleverna själva hitta på. Serien möjliggör användningen av egen fantasi vilket utvecklar elevernas kreativitet. Andra rutan avslöjar vad mamman gör eller har gjort; det är fråga om matlagning men inte nödvändigtvis. Frågesatsen "Ska vi äta det där?" behöver i seriespråket inte syfta på mat utan eleverna kan också hitta på något annat, t.ex. något som är äckligt eller främmande för barnet. I serierna är allting möjligt och man kan använda fantasin hur mycket som helst. I sista rutan skall eleverna förstå att barnet håller på att göra något som föräldrarna inte tycker om eftersom de ber barnet att sluta det genast. Ironin i serien ligger i att föräldrarna som tidigare inte hade lyssnat på barnet nu måste konstatera att barnet inte vill lyssna på dem. Men som sagt är det också möjligt att komma på någon annan lösning. Vid sidan av att teckna kan man i undervisningen också diskutera temat hur viktigt det är att lyssna på andra människor samt hur det är i familjelivet, om föräldrarna lyssnar tillräckligt på vad barnen har att säga eller tvärtom. Eleverna kan säkert tala om sina egna erfarenheter.

6.11 Uppfostran

Enligt Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 1994, 12-14) är utgångspunkten för undervisnings- och uppfostringsarbetet i grundskolan den positiva människouppfattningen enligt vilken barn och ungdomar är nyfikna, aktiva och villiga att lära sig. För att eleverna kan utrustas med en bra självkänsla och en harmonisk personlighet skall skolan stödja deras utveckling och inlärning. I omgivningen som är full av olika värden är det viktigt att skolan är medveten om sina egna värden och tar hänsyn till människans relation till sig själv och andra människor, till arbete, samhälle, religion, kultur och natur. Genom att vara medveten om värdena kan skolan stödja eleverna att grubbla över sina egna värden och handlingar. Ungdomarnas världsbild bör beaktas i sin helhet med dess upplevelser, aktiviteter, sociala, kulturella och informativa aspekter. Det är en viktig utgångspunkt i planeringen av skolans undervisnings- och uppfostringsarbete. Det gäller att ta tid för sakerna som religion, framtid, målsättningar, personliga kontakter och att bli självständig. Det är viktigt att eleverna får grubbla över etik, principen för en hållbar utvecklig, kulturidentitet och internationalisering samt främjandet av fysisk och psykisk välfärd och att växa till medlem av medborgarsamhälle.

Språkundervisningen skall alltså inte bara vara språkundervisning utan uppfostran bör också ha sin plats i den, även om detta skulle ske på bekostnad av undervisningen på främmande språk. Eleverna kan uppfostras genom allt man gör och behandlar på lektionen. Uppfostran kan ibland vara synlig eller osynlig, avsedd eller inte avsedd. Eleverna kan också uppfostras genom valet av frågor och diskussionsämnen. Serierna kan också vara ett sätt att uppfostra och eftersom de är roliga är de ett osynligt uppfostringssätt. Följande serie *Kalle och Hobbe* är ett exempel på en humoristisk serie som utöver att den får en att skratta kan få en att tänka.



(Serie 28 ur *Watterson*, s. 42)

Temat i serien ligger mycket nära elevernas vardag och den står på elevernas sida i "kampen" mellan lärare och elever. Seriens Kalle tycker att om läraren är borta från skolan så berättigar det också honom att gå hem. Sussi, den samvetsgranna klasskamraten, upplyser honom om att de kommer att få en vikarie. Alla elever känner till skolans sätt att agera vid en sådan situation när läraren är borta. Det är helt klart för alla elever, också för seriens Kalle, vad det betyder att få en vikarie. Det betyder frihet från övervakning. På grund av att alla elever och lärare känner till detta får serien ett humoristiskt inslag i tredje rutan. Sussi säger: "Vi får en vikarie" och Kalle utnyttjar situationen genast. Ordet vikarie i sig självt för inte med sig vem som vikarierar för vem och därför frågar Kalle om det också finns någon som vikarierar för eleverna. Serien fortsätter som följer.

(Serie 29 ur *Watterson*, s. 42)

Kalle har avstått från sina planer att skolka och försöker vinna sista ordet och irritera sin ömtåliga kamrat med att hitta på en historia om vikarien att denna har tagit livet av en elev året innan. Typiskt för Kalle är att efter att ha börjat inte kan sluta utan att överdriva saker drastiskt. Detta är ibland typiskt också för elever i en vanlig skola, men Kalle slår alla med att se harmlös ut och prata sådana äckligheter. Han är inte alls aggressiv mot sina kompisar, det är precis tvärtom. Han är en snäll elev som blir mobbad i skolan. Men han har ett försvarsvapen för han har oslagbar fantasi och vass tunga.

I dagens skola finns det många elever som blir utsatta för mobbning och det kan vara svårt att behandla saken i skolan. Då kan det vara lättare att närma sig saken till exempel med hjälp av en serie. Serier som i sig själva inte behandlar temat uppfostrar elever osynligt och därför känns de inte för tjatande för dem. Men om läraren tar upp seriefigurernas karaktär och bakgrund och ger eleverna möjlighet att analysera dem kan det uppstå en bra diskussion. När diskussionen gäller fantasifigurer i en serie hänvisar den inte till levande personer i klassen och de blir inte offentligt mobbade en gång till. Diskussionen kan i bästa fall leda till att eleverna börjar mera ta hänsyn till varandra.

Mobbning är kanske inte första saken som faller in när man läser serien *Kalle och Hobbe*. Vad man lättare kan behandla är skolkning och skolmat samt vikarier. Serien kan då fungera som inledning till diskussion om plikt och ansvar. Den kan också stå på sin plats som ett uppfostrande

skämt när någon har klagat på maten och läraren vill fostra eleverna till att uppskatta rätten till mat.

Följande serie *Hagbard Handfaste* är ett exempel som lämpar sig bra för att repetera ordföljden i frågesatser eller tempuset perfekt. Men vid sidan av eller i stället för detta är serien tematiskt bra ägnad för en djupare behandling.

(Serie 30 ur *Vasabladet*, 5.3.2000)

Första rutan innehåller frågor som av bokstävernas storlek att döma har en grav ton. Minen på Hagbards fru Helga visar att hon är arg. Andra rutans innehåll är helt oväntad och ändrar därför stämningen. Det gäller inte en person som skälls på att han kommer hem först mitt i natten utan det är fråga om en hund. Helga visar inte en förändrad min men hennes blick avslöjar att hon inte är arg på hunden utan på sin man. Hagbard kommer ofta berusad hem från krogen och Helga brukar kontrollera hans andedräkt. Genom att påminna henne om denna vana kritiserar Hagbard att han inte har makt i huset. Han känner sig vara underkuvad och vill på ett ironiskt sätt främja jämlikheten i familjen. Till och med hunden skall ha samma regler, dvs. friheten att komma hem när den vill.

I undervisningen kan serien användas när man talar om hemkomsttider och hur eleverna tillbringar kvällarna under veckoslutet. Eleverna kan skriva, diskutera eller själva teckna en serie om vad hunden tänker eller vad hunden eller Hagbard har gjort. Eleverna kan sedan i små grupper diskutera och skriva en lista om möjligheter vad Helga borde säga och göra i stället för att göra sura miner. Naturligtvis kräver ett sådant arbetssätt mycket tid men saken kan behandlas också snabbare och enklare så att läraren ställer eleverna några frågor som man sedan diskuterar. Vid

en djupare behandling är det dock säkrare att eleverna genom att själva producera och problematisera temat lär sig intensivare. När man jobbar med uppfostrande teman är det också viktigt att eleverna själva får bilda och uttrycka sina åsikter så att de får känna sina opinioner och sig själva viktiga.

6.12 Mångsidig användning av en serie

Såsom redan tidigare i avhandlingen noterats kan de flesta serier användas på många olika sätt. Allt beror bara på fantasin och resurser. Om läraren kan använda en serie i flera olika sammanhang sparar han eller hon tid. Generellt kan man påstå att om serien är kort och inte innehåller många alltför svåra ord kan man i undervisningen använda den i både skriftliga och muntliga övningar samt som en motivering eller uppfostran. Att undervisa kultur med hjälp av vilken som helst serie kan vara svårare.

Även om serier inte innehåller ord alls eller är på modersmål kan de användas på många sätt. Serier utan text lämpar sig ofta till och med bättre till undervisning av främmande språk än serier som har text. Då är seriens bildspråk mycket starkt och det behandlar normalt vardagliga fenomen som är lätta att känna igen. Vardagliga situationer ur en rolig synvinkel är alltid välkomna i språkundervisningen. Eleverna intresserar sig för vardagliga fenomen. Också lärare önskar sig flera serier som berättar en historia utan ord (se avsnitt 7.1).

Följande *Hagbard*-serie är en finskspråkig serie med en historia skildrad i bilder. Det finns bara lite text men serien kan ändå användas på många sätt i undervisningen.

(Serie 31 ur *Browne*, s. 31)

Serien kan användas både för skriftliga och muntliga övningar som inriktar sig hellre till produktionen av främmande språk än att förstå det. Med litet besvär kan man använda också en serie utan text i avsikt att förbättra förståelseförmågan. Läraren eller en del av eleverna själva kan skriva texter till bilderna i serien. Sedan blandas bilderna och textavsnitten ihop och andra elever

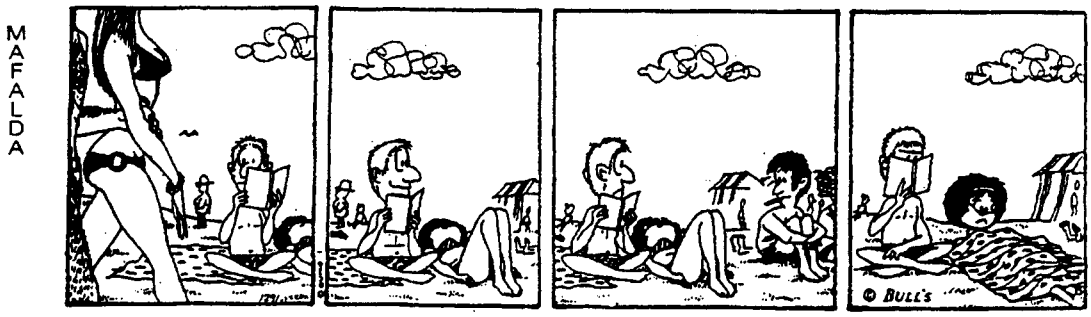
ordnar dem efter texthänvisningarna utan att ha sett ordningen på bilder i den ursprungliga serien. På grund av att vissa bilder föreställer gamla arbetssätt och troligen svåra ord kan man lämna dem bort. Om man inte lämnar dem bort kan eleverna bekanta sig hur folk brukade arbeta förr. Då blir det också kulturundervisning med integrering till huslig ekonomi, historia och konst. Man kan till exempel diskutera om eleverna känner till vad som händer på bilderna och sedan kan de rita själva vilka moderna maskiner ersätter föremålen på bilderna.

Som en skriftlig övning kan eleverna skriva om seriens händelser nu, tidigare eller i framtiden. Mera uppfostrande blir det om eleverna skall skriva upp vad som Helga och Hagbard båda för sig tänker, vilka känslor de har och analysera hur de behandlar sina känslor. Då gäller det att eleverna själva skall bearbeta också sina egna vanor att uttrycka känslorna. Övningen går lätt att anpassas för olika presterande elever. På lägre nivå kan det räcka med några tankebubblor till Helga som man skall skriva upp medan man på högre nivå kan försöka riktigt analysera serien eller hitta på fortsättningen på händelserna. Serien kan också fungera bara som en stimulerande inledning till uppsatsskrivning om att dela hushållsarbete.

Serien kan fungera som en stimulans också för muntliga övningar. Eleverna kan med hjälp av denna serie diskutera eller debattera de kvinnliga och manliga rollerna i familjen. Eleverna kan göra drama om serien med egen fortsättning eller bakgrund till dramat. De kan hitta på också andra roller vid sidan Helga och Hagbard och öva förmågan att arbeta i grupp.

Hagbard-serien kan också användas i grammatikundervisningen. Eleverna kan t. ex. samla olika verb som serien behandlar och öva böja dem i konjugationer. Vid sidan av verb kan de också samla substantiv eller adjektiv och öva deklinationer eller adjektivböjning. Med hjälp av serien kan man lära sig också färger. Eleverna tycker mycket om att färga svartvita bilder i skolböcker och -stenciler. När man räknar med att de i alla fall färgar bilderna kan man förena nytta med nöje och instruera om hur man skall färga bilderna, med vilka färger och vilka föremål man skall färga.

Mafalda nedan är ett ytterligare exempel på en serie som kan ha många användnigsmöjligheter i undervisningen.



(Serie 32 ur *Vasabladet*, 24.3.2000)

Seriens fyra bilder bredvid varandra berättar en händelsekedja i en kort tidsperiod. Molnen på övre kanten av rutorna samt mannen som vänder på huvudet visar hur tiden går framåt. Utan att uttrycka ett ord berättar serien en historia tack vare ett skarpt bildspråk. Serien handlar om ett par som tillbringar en varm sommardag på stranden. Mannen sitter på filten och kvinnan ligger och solar sig. Det går en machoman med en vacker kvinna i bikini förbi. Mannen på filten följer kvinnan entusiastiskt med blicken så att han glömmer tid och plats. När kvinnan har gått förbi märker mannen att en annan man bredvid stirrar på hans kvinna som ligger och solar sig. Mannen ogillar detta och tar filten med vilket han täcker kvinnan. Kvinnan undrar vad som händer men mannen gömmer sig bakom sin bok och försöker se koncentrerad ut. Om den andra mannen bredvid berättas det ingenting mer.

Serien behandlar aktuella teman i vår tid: utseendet, flirt, trohet. Den är tankeväckande men samtidigt lustig. Detta beror framför allt på att serien inte har text. Seriens slut är oväntat som åstadkommer en tillfredsställelse när man har förstått bildspråket. Sådana i sina händelser oväntade korta serier som innehållsmässigt är uppfostrande men samtidigt lustiga går mycket väl att använda i undervisningen. På grund av att serien är ganska enkel och inte innehåller text kan den användas på alla prestationsnivåer.

Serien kan träna både skriftliga och muntliga kunskaper i främmande språk. Serien kan fungera som inledning till uppsatsskrivning. Eleverna kan skriva om vad som händer i serien eller också behandla temat ur en annan synvinkel, t. ex. hur män och kvinnor skiljer sig eller hur det är att

leva trogen i äktenskap. Eleverna kan också fantisera en fortsättning till serien och skriva exempelvis om vad som händer efteråt på väg hem från stranden. På lägre nivån kan eleverna skriva enskilda satser eller tanke- och pratbubblor till bilderna. Övningen kan också göras parvis. Den ena skriver upp mannens tankar och den andra likaledes kvinnans. Eleverna kan också skriva upp vad seriens man tror att kvinnan tänker och tvärtom och vad figurerna säger till varandra. Då är det intressant att jämföra om det finns skillnader eller konflikter i kommunikationen mellan partner i fråga. På högre nivån kan eleverna diskutera värden, om mannens beteende är acceptabelt och eleverna kan reflektera över hur de skulle bete sig i en likadan situation. För att förbättra förmågan att uppträda kan eleverna dramatisera serien och samtidigt öva i att skriva ett litet manuskript. En vidare användningsmöjlighet är att klippa serien och blanda rutorna. Det gäller att eleverna ordnar rutorna och berättar sedan en historia för andra med hjälp av overheadprojektorn. Detta lyckas bättre om det finns flera bilder i serien så att det blir flera möjligheter att berätta historien.

7 INTERVJUER

7.1 Lärarintervjuer

Vår hypotes var att lärarna använder gärna serier i undervisningen men de skulle använda dem även mera om det var lättare att få tag på dem och om man hade anknutit några övningar till dem. För att få veta om våra antaganden var rätta eller om lärarnas inställning till serier var någon annan intervjuade vi fyra lärare i svenska.

I stället för att göra en enkät och att intervjua ett stort urval lärare ville vi göra en kvalitativ undersökning och intervjua lärarna personligt och lite djupare. Frågorna var mestadels öppna eller alternativfrågor (se bilaga 1). Först ville vi reda ut om lärarna använder serier i undervisningen och varför. För att få ett svar på en av våra hypoteser frågade vi därefter vad som skulle få lärarna att använda serier ännu mera. Vi ville också veta var lärarna fick serierna ifrån och som alternativ nämnde vi läroböcker, annat undervisningsmaterial, tidningar, seriealbum, kolleger och tecknade serier som läraren själv hade gjort eller fått av eleverna.

En viktig del av intervjun var att reda ut hur och i vilket syfte lärarna använder sig av tecknade serier i undervisningen. För att kunna jämföra vår egen analys av seriernas olika användningsmöjligheter med lärarnas erfarenheter och opinioner använde vi samma alternativ i intervjuerna som vi kom fram med i analysen. Till slut ville vi få veta hurdan respons lärarna hade fått från eleverna på användningen av tecknade serier i undervisningen.

Alla de intervjuade lärarna var kvinnor och de hade en liknande bakgrund. Efter att ha tagit lärarexamen började de direkt att arbeta som lärare. De mest erfarna lärarna har undervisat i 28 år, den yngsta först i fyra år och genomsnittligt har de drygt 21 års arbetserfarenhet som svensklärare bakom sig. Alla hade haft nordisk filologi som huvudämne och pedagogik som biämne och andra biämnen var germansk och engelsk filologi, latin, litteratur, psykologi och specialpedagogik. Nu undervisar de alla på högstadiet och gymnasiet och två av lärarna hade inga erfarenheter av någon annan nivå. Två andra lärare hade undervisat också på lågstadiet och den ena av dem även inom vuxenutbildning. I undervisningen på högstadiet hade lärarna på 90-talet använt bokserierna *Hej på dig*, *Nya vindar* och på sistone *Linje*.

Alla lärare hade erfarenhet av tecknade serier i svenskundervisningen. De viktigaste skälen som lärarna nämnde för användningen av serier var omväxling och motivering. Som en rolig del av undervisningen livar den tecknade serien upp lektionen och motiverar mera än stycket i textboken. De flesta lärare nämnde den tecknade seriens inledande funktion som en anledning till att använda serier i undervisningen. Enligt lärarnas mening är det lätt att presentera ämnen utanför skolan med hjälp av serier. Lärarna tyckte också att seriernas egenskaper och innehåll lämpar sig bra för svenskundervisningen i olika tillfällen. En av lärarna sade att serien är som ett litet paket som innehåller många element som läraren kan dra nytta av och hon tyckte också om seriernas äkta talspråk. En annan lärare nämnde att eftersom serierna är en del av litteratur och representerar ungdomskultur är de mycket användbara i undervisningen. Det att serierna ät lätta att hitta och att nästan alla har läst serier var anledningar till en av lärarna att använda dem i undervisningen.

Lärarna konstaterade detsamma som var också vårt antagande: om de hade mera tid skulle de använda serier oftare i undervisningen. De sade att det ofta tar för lång tid att hitta en serie om ett bestämt tema, söka bakgrundsfakta om serierna och själva förbereda dem för lektionen.

Copyrighten förhindrar också användningen av serierna. Tre av de intervjuade lärarna längtade efter ett färdigt undervisningspaket där det skulle finnas serier av olika teman. Då vore det möjligt att plocka fram en serie med färdiga användningsinstruktioner och på så sätt spara på den värdefulla undervisningstiden. I dagens skola är det ont om resurser och därför är det ofta det trevliga man är tvungen att nedbanta, konstaterade en lärare.

Största delen av de tecknade serier som lärarna hade använt på lektionerna hade de tagit antingen ur läroböcker eller ur svenskspråkiga dagstidningar. Det finns inte mycket annat undervisningsmaterial att hämta serier ur men den svenska elevtidningen *Kamratposten* och en instruktionsbok om att skriva kom fram. Alla lärare hade också sökt serier i seriealbum men bara en lärare använde flera album. Ingen av lärarna tecknade serier själva och bara en hade fått en tecknad serie av sin elev som en del av elevens portfölj. Lärarna sade att om de hittar någon mycket bra serie som också kollegerna skulle dra nytta av i undervisningen så ger de serien till dem.

Hur serierna användes i undervisningen motsvarade våra antaganden. Uppiggning och motivation var de absolut populäraste målen och det andra mest använda sättet var serierna som inledning till en övning eller lektionens tema. En av lärarna tyckte ändå att det var svårt att dra gränsen mellan seriernas olika funktioner; det som var menat som inledning var uppiggande och motiverande samtidigt.

Att använda tecknade serier också som basmaterial för produktions- och förståelseövningar var bekant för de intervjuade lärarna. Eleverna hade t.ex. gjort skriv- eller läsförståelseövningar, berättat om seriens bilder, eller översatt pratbubblorna till svenska eller finska. Seriefigurer hade använts som bas för talövningar och uppsatsskrivning. Lärarna konstaterade att när en serie används som bas för en övning så inleder den eleverna till temat på samma gång. Seriernas olika funktioner kan alltså inte klart skiljas åt.

Alla lärare hade använt serier även i grammatikundervisningen och ordinlärningen. Eleverna hade identifierat nya eller repeterat bekanta grammatikstrukturer och en av lärarna använde serier även på läxförhör. Lärarna sade att det inte var lika lätt att använda serier i ordinlärningen som i grammatikundervisningen utan orden lärdes in vid sidan av seriernas andra användningssätt. En

lärare konstaterade att eleverna utvidgar sitt ordförråd först på något annat sätt och när samma ord senare kommer upp i serien kan de repeteras med hjälp av den. En lärare tyckte ytterligare att det var svårt att undervisa ordförråd induktivt. Enligt henne skulle det vara bättre om eleverna gjorde egna ordlistor av texten eller bilderna i serien men ofta ger lärarna eleverna en färdig ordlista. Två av lärarna tyckte att genom att presentera ett nytt tema med hjälp av serien kommer också nya ord fram. Ingen av lärarna hade använt serier i uttalsövning så att serierna i första hand inte hade haft någon annan funktion på lektionen. När eleverna läser seriernas dialoger korrigerar lärarna uttalet men om det inte är den ursprungliga meningen kan läraren inte fastna i detaljer för att eleverna inte skall bli nedslagna.

Alla lärare sade att serierna lämpar sig bra för att individualisera undervisningen. En lärare sade att det emellertid betyder mycket planering och slutligen var det bara en lärare som nämnde också ett exempel på hur hon hade använt serier i individualisering. Hon hade haft en elev som ofta slutförde övningarna före andra elever och därför hade han fått ett eget svenskspråkigt seriealbum som han fick läsa tills de andra blev färdiga.

Serierna hade inte fått mycket rum som en del av kulturundervisning eller integrering. Tre av de intervjuade lärarna hade egentligen inte använt serier i kulturundervisning. Den enda som hade erfarenheter om detta hade berättat om norsk kultur med hjälp av vikingfiguren *Hagbard Handfaste* men också hon sade att det inte var lätt att kombinera kulturundervisning och tecknade serier. Serierna hade inte använts i integrering av andra ämnen heller. En lärare sade att det överhuvudtaget fanns bara lite integrering i skolan och nästan det enda tillfället var skolans olika projekt. Under de vanliga lektionerna integrerar man mycket sällan men om man tänker att olika teman, bl.a. kärlek och naturskydd, är en form av integrering då har serierna använts för att presentera dem. Ett rent fall av integrering av bildkonst och svenska är att eleverna själva tecknar serier. På så sätt hade två av lärarna använt serier i integrering.

Lärarna nämnde inga tillfällen där de skulle ha använt tecknade serier i uppfostran. En lärare sade att t.ex. serien *Kalle och Hobbe* skulle ha mycket potential och en annan att om man ville använda serier i en konfliktsituation i skolan skulle det vara lite svårt eftersom sådana situationer oftast händer överraskande.

Det fanns också några andra sätt hur lärarna hade använt tecknade serier i undervisningen. Två av lärarna nämnde s.k. blandade bilder där elevernas uppgift är att komma på den rätta ordningen på seriens bilder. En lärare hade talat om elevernas olika inlärningsstilar med hjälp av en serie och hon tillade att gränsen mellan uppfostran och annan verksamhet i skolan är svårt att dra. En lärare längtade efter flera serier utan text eftersom de normalt berättar en bra historia som man i undervisningen kan dra nytta av på många olika sätt. I allmänhet var lärarnas inställning till tecknade serier mycket positiv. En lärare sade att det finns oändliga möjligheter hur de kan utnyttjas i skolan och en annan tyckte om seriernas språk och egenskapen att överdriva. Därför lämpar sig seriernas situationer bra för olika tillfällen och övningar.

Eleverna hade inte gett lärarna mycket direkt respons om användningen av serierna i svenskundervisningen. De indirekta reaktionerna hade däremot varit nästan bara positiva. Eleverna verkade vara mera intresserade och motiverade och seriernas humor tycktes ha haft en avslappnande effekt. Enligt de intervjuade lärarna bör serierna dock inte användas för ofta eller ensidigt eftersom eleverna då blir trötta på dem och seriernas omväxlande funktion försvinner.

7.2 Elevintervjuer

Eftersom undervisningen i allmänhet betjänar elevernas inlärning och utveckling är det eleverna själva som är experter på inlärning. Därför ville vi reda ut om de överhuvudtaget är intresserade av undervisningen med hjälp av serier. Avsikten var också att kartlägga elevernas kännedom om serier för att få en uppfattning om vilka som är de mest omtyckta samt om det är många olika serier som de tycker om. Vårt antagande var att eleverna är intresserade av olika serier varför också undervisningen borde behandla flera serier och inte bara koncentrera sig på några få. Ett mångsidigt urval och en omväxlande behandling av serierna utvidgar också elevernas perspektiv. Det var också meningen att kartlägga vilka skolämnen som mest använder sig av serier och hur de behandlas.

Vi intervjuade sammanlagt tio elever från högstadiet och gymnasiet (se bilaga 2). Av dessa tio elever var hälften flickor och hälften pojkar för att jämföra om det fanns skillnader i förhållningssättet till serier mellan könen. Eleverna kände till många olika serier något som var

förväntat. Detta berättar för sin del att eleverna är intresserade av serier. Man kan ju anta att om man inte alls är intresserad av något så vet man inte heller så mycket om det. Ett par elever konstaterade att de inte läser serier särskilt ofta men även de kunde räkna upp några serier. Det fanns inte så stora skillnader i svaren hos flickor och pojkar ! förhållningssättet till serier var lika positivt. Pojkarna kunde emellertid nämna lite flera äventyrsserier än flickorna. Följande serier kom fram i intervjuerna: *Asterix*, *Fantomen*, *Gustaf*, *Hagbard Handfaste*, *Herbert och Hundbert*, *Kalle Anka*, *Kalle och Hobbe*, *Kamut*, *Kyöpeli*, *Lucky Luke*, *Lätsä*, *Modesty Blaise*, *Mumin*, *Nalle Puh*, *Pokémon*, *Rip Kirby*, *Snobben*, *Timo Tiikeri*, *Tintin*, *Viivi & Wagner* och *Älli & Tälli*. De oftast nämnda serierna som också var de mest omtyckta var överlägset *Kalle Anka*, *Gustaf* och *Kalle och Hobbe*. Gymnasieeleverna kunde nämna flera olika serier än högstadieeleverna. Gymnasisterna kunde också bättre analysera seriernas användning i undervisningen och motivera sina åsikter grundligare.

Alla intervjuade svarade att serierna hade använts i undervisningen, mest i språkundervisningen. Vid sidan av främmande språk kom också modersmål, historia, teckning samt psykologi fram. Serier hade mest använts för att pigga upp och roa elever utan något annat ändamål. I främmande språk hade eleverna emellertid lärt sig grammatik och nya ord men serier hade också använts för produktiva och förståelseövningar. Eleverna hade även hittat på egen text till tomma pratbubblor och serierna hade översatts till finska. Historieundervisningen hade behandlat historiska skämtserier och i teckning hade man själv tecknat serier.

Största delen av eleverna ansåg att serier borde användas i undervisningen. Ingen av de intervjuade förhöll sig negativt till dem men enligt några få spelade det ingen roll vad man använder som material i undervisningen. Motiveringarna varför serier borde användas i undervisningen var nästan enhälliga, de är roliga och de piggar upp. Serier medför omväxling till lektionen eftersom de representerar annorlunda inlärning än normalt. Eleverna ansåg att man med hjälp av serier också kan lära sig nya ord och grammatik och att de åskådliggör undervisningen. Några elever konstaterade att serier emellertid inte borde användas för ofta för att man inte tröttnar på dem.

Elevernas svar överensstämmer alltså med antagandet att en rimlig användning av serier i undervisningen främjar inlärning och motivation. Detta gäller speciellt språkundervisningen där

man kan dra konkret nytta av serierna och samtidigt är de underhållande. Serier i undervisningen kan antagligen bli lite populärare i framtiden; en elev nämnde att det ofta är lärarpraktikanter som använder serier i undervisningen.

8 SAMMANFATTNING

Tecknade serier är en mångsidig uttrycksform och därför beaktansvärda också i språkundervisningen. Skolböckerna utnyttjar serier emellertid inte alltid på bästa möjliga sätt. I föreliggande avhandling har vi undersökt tre svenskböcker på högstadiet. Böckerna innehöll ett varierande antal serier, två, sju och tjugo stycken. Största delen av serierna stod i böckerna bara för att motivera och pigga upp eleverna samt för att dekorera boken. Av de sammanlagt 29 serierna hade bara åtta en specifikare inlärningsbefrämjande funktion. Utgående från inlärningens förutsättningar och tack vare tecknade seriers egenskaper har serier ändå mycket att erbjuda inlärningen och undervisningen.

Motivation och en positiv emotionell inställning är förutsättningar för en framgångsrik inlärning. Humor kan väcka och kvarhålla intresset för den framställda saken och undervisningen samt göra inlärningen meningsfullare. En lyckad inlärning förutsätter också att man själv får uppfinna och bearbeta nya saker och foga dem till det tidigare inlärda. Egen tankeverkamhet och analyserat inlärningsstoff underlättar nämligen kvarhållandet i minnet. Tecknade serier är underhållande och därför motiverar de elever. Vid sidan av humorn baserar sig tecknade seriers uttryckskraft också på bilderna. Åskådliga bilder befrämjar att lägga ny information på minnet. Dessutom underlättar bilderna förståelsen av textens innehåll speciellt på främmande språk.

Undervisningen borde vara omväxlande och ta hänsyn till elevernas olika personligheter och prestationsnivåer. Undervisningsmaterialet borde väljas med tanke på elevernas olika intressen. En rimlig användning av tecknade serier kan medföra omväxling till lektionerna. Serierna erbjuder möjlighet också till individualisering eftersom de kan bearbetas till olika övningar enligt elevernas prestation. Detta har sin förklaring i seriernas olika element: samspelet mellan bild och text, enkelt språk i pratbubblor och korta vardagliga historier som de berättar.

I undervisningen av främmande språk betonar man språket som ett kommunikativt medel och kultur som en utgångspunkt för att förstå främmande länder och språk samt att kunna kommunicera med dess talare. Vid sidan av muntlig framställningsförmåga är det viktigt att eleverna kan uttrycka sig så pass grammatiskt korrekt att kommunikationen med språkets infödda talare på grund av missförstånd inte blir försvårad. Grammatikundervisningen borde därför beakta språkets användningsaspekt och ge eleverna möjlighet också till egen kreativ muntlig och skriftlig språkproduktion. Tecknade serier är fulla av kommunikativa situationer som kan utnyttjas också vid grammatikundervisning. Bilderna kan underlätta förståelsen av textens budskap och uppfinnandet av grammatiska moment. Humor förenad med detta induktiva arbetssätt framkallar positiva och permanenta inlärningsupplevelser och -resultat.

Vid sidan av undervisningen av ny information har skolan också uppfostrande uppgifter. Kulturundervisningen är en del av uppfostran och när det gäller svenskan borde nordisk kultur ha en viktig ställning i målsättningarna för undervisningen. Därför är det på sin plats att framhäva också nordisk serietradition i svenskundervisningen. Skolan skall stödja eleverna i deras utveckling till ansvarsfulla medborgare vars relationer till sig själva samt till andra människor är harmoniska och positiva. Undervisningen borde planeras med beaktande av detta. Serier behandlar många vardagliga problem på ett humoristiskt sätt vilket möjliggör att de lätt kan utnyttjas uppfostrande i skolan. Serierna innehåller också många aktuella samhälleliga fenomen som kan integreras till undervisningen.

Serierna i de undersökta svenskböckerna hade inte använts varierande med hänsyn till skolans uppgifter och målsättningar. Böckerna framställde begränsade möjligheter för behandlingen av serierna i undervisningen. Största delen av serierna hade bara en uppiggande funktion i läroböckerna och inga övningar anknöt till dem. Av de åtta serier som hade en övande funktion siktade tre serier på att öva eleverna i skriftlig produktion genom att de skulle hitta på text till pratbubblorna. En serie fungerade som en inledning till skrivövning. Däremot muntlig produktion på svenska övades bara i en övning där eleverna emellertid hade möjlighet att också tala finska. I en övning skulle eleverna förstå seriens svenskspråkiga text och berätta om den till paret på finska. Grammatikundervisningen eller ordinlärningen med hjälp av serier hade inte heller fått mycket fotfäste, bara en serie respektive.

I vårt undersökningsmaterial fanns serierna främst i arbetsböckerna. Med anledning av att övningarna utgör en väsentlig del av språkinlärningen är det underligt att ett potentiellt undervisningsmaterial, såsom serierna, har placerats i arbetsboken men det ges inga instruktioner hur man kan dra nytta av det. Antagligen förblir ett sådant material också lättare än andra övningar obehandlat på lektionen. I de undersökta böckerna fanns det delområden av skolans målsättningar som inte behandlades med hjälp av serier. Sådana områden var individualisering, kulturundervisning, integrering och uppfostran. Det fanns emellertid serier som berörde dessa områden men böckerna gav läraren ingen hjälp för behandlingen av dem. Å andra sidan kan det vara motiverat att det inte finns färdiga övningar alls utan seriernas motiverande och uppiggande funktion kan vara ett värde i sig. Då får också läraren friare händer att behandla serien efter sin egen vilja.

På grund av att serierna inte hade en omfattande funktion i läroböckerna har vi i denna avhandling kommit med våra egna förslag om seriernas möjligheter i språkundervisningen. Vid sidan av att ha behandlat alla de serier som hade en övningsfunktion skulle vi ha kunnat analysera också alla andra serier i läroböckerna men i stället ville vi ha en mera omfattande överblick. Därför tog vi med serier från tidningar och seriealbum. Utgångspunkten för undersökningen var inte att bara konstatera förekomsten av serier i de tre bokserierna utan utveckla enskilda seriernas utnyttjande i allmänhet. Avvikande från de undersökta böckerna tog vi med även ursprungligen nordiska serier som vi anser lämpa sig bra för kulturundervisningen. Vi framställde också möjligheten att använda en serie i flera olika sammanhang.

De intervjuade lärarna ställde sig positivt till tecknade serier och de använder sig av dem i undervisningen. Generellt fanns det ett klart sammanhang mellan de undersökta skolböckerna och intervjuade lärarna i användningen av tecknade serier i undervisningen. Den viktigaste grunden för användningen var att serier motiverar och medför omväxling till undervisningen. Oftast hade lärarna behandlat serier som en inledning till något tema eller någon övning. Serier hade också använts mycket i olika produktions- och förståelseövningar. Mera sällan hade serierna tagits upp som ren ordinlärning men grammatik var däremot lättare att undervisa med hjälp av serier. Serierna ansågs lämpa sig bra för undervisningens individualisering men liksom i skolböckerna hade de ändå inte behandlats särskilt ofta i detta syfte. Inte heller i kulturundervisning, integrering eller uppfostran hade serierna spelat någon betydande roll. I intervjuerna kom det

emellertid fram att seriernas olika funktioner i undervisningen inte är så lätt att skiljas åt.

Överensstämmande med vår hypotes skulle lärarna dra mera nytta av serier om det inte fanns tidsbrist i skolan och om de hade en samling serier med olika teman med färdiga instruktioner för användningen. Ett färdigt material skulle också underlätta lärarnas arbete eftersom upphovsrätten skulle ha beaktats redan på förhand.

Det kom fram också i elevintervjuerna att tecknade serier är ett omtyckt läromaterial som man kan lära sig framför allt främmande språk med. Seriernas positiva sidor var att de är omväxlande och motiverande samt åskådliga. De flesta elever tyckte att serier borde användas i undervisningen men inte för ofta för att man inte skall bli trött på dem.

Denna avhandling var avsedd för att ge en överblick över seriernas potential. Under arbetets gång märkte vi emellertid att detta aktuella tema skulle kunna ängnas vidare undersökningar. För det första skulle man kunna koncentrera sig på att undersöka seriernas roll inom bara ett enskilt område vid språkinlärning och -undervisning. Antagligen kommer bl.a. kulturundervisningens roll att betonas mera i framtiden och det skulle vara speciellt intressant att utveckla seriernas användning inom den sektorn. För det andra skulle man kunna utvidga undersökningen till ett färdigt läropaket med övningar från alla viktiga områden i språkinlärningen och undervisningen förenade med skolans andra målsättningar. Ett sådant läropaket med information även om seriernas bakgrund skulle säkert vara välkommet bland lärare.

LITTERATUR

PRIMÄRLITTERATUR

Läroböcker

Bästis 1-2 Textbok. (1993). Kinnunen, S., Koskinen, L., Oja, A., Ros, G., Turpeinen, K. & Törnroos, B., Helsinki: Otava.

Bästis 1 Studiebok. (1990). Kinnunen, S., Koskinen, L., Oja, A., Turpeinen, K. & Törnroos, B., Helsinki: Otava.

Bästis 2 Studiebok. (1992). Kinnunen, S., Koskinen, L., Oja, A., Ros, G., Turpeinen, K. & Törnroos, B., Helsinki: Otava.

Bästis 3 Textbok. (1993). Kinnunen, S., Koskinen, L., Oja, A., Ros, G., Turpeinen, K. & Törnroos, B., Helsinki: Otava.

Bästis 3 Studiebok. (1993). Kinnunen, S., Koskinen, L., Oja, A., Turpeinen, K. & Törnroos, B., Helsinki: Otava.

Linje 1 Textbok. (1995). Eriksson, I., Johansson, M., Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L., Probst, I. & Rauta, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Linje 1 Arbetsbok. (1995). Eriksson, I., Johansson, M., Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L., Probst, I. & Rauta, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Linje 2 Textbok. (1995). Eriksson, I., Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L. & Probst, I., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Linje 2 Arbetsbok. (1995). Eriksson, I., Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L., Probst, I. & Viljanen, K., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Linje 3 Textbok. (1996). Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L., Nordgren, A., Probst, I., Westerlund, T. & Viljanen, K., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Linje 3 Arbetsbok. (1996). Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L., Nordgren, A., Probst, I., Westerlund, T. & Viljanen, K., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Mot nya mål 1 Textbok. (1996). Kristiansen, I., Bulut, S., Harjanne, P., Heino, A., Mantsinen, P. & Nupponen, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Mot nya mål 1 Arbetsbok. (1996). Kristiansen, I., Bulut, S., Harjanne, P., Heino, A., Mantsinen, P. & Nupponen, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Mot nya mål 2 Textbok. (1997). Kristiansen, I., Bulut, S., Ekelund, K., Lindqvist, T.-E. & Nupponen, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Mot nya mål 2 Arbetsbok. (1997). Kristiansen, I., Anttila, T., Bulut, S., Ekelund, K. & Nupponen, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Mot nya mål 3 Textbok. (1998). Ekelund, K., Harjanne, P., Heino, A. & Nupponen, M., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Mot nya mål 3 Arbetsbok. (1998). Harjanne, P., Heino, A., Nupponen, M., Anttila, T. & Ekelund, K., Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Andra källor

Anttonen, V. & Pulkkinen, K. (1999). *Sanomalehtisarjakuvat - Strippar i Norden.* Helsinki: Arktinen Banaani.

Browne, D. (1985). *Harald Hirmuinen - hirmuisempi, hirmuisin.* Kustannus OY Semic.

Watterson, B. (1996). *Kalle och Hobbe. En magisk värld.* Bonnier Carlsen Bokförlag.

Vasabladet, 5.3.2000

Vasabladet, 14.3.2000

Vasabladet, 22.3.2000

Vasabladet, 24.3.2000

SEKUNDÄRLITTERATUR

Anttonen, V. & Pulkkinen, K. (1999). *Sanomalehtisarjakuvat - Strippar i Norden.* Helsinki: Arktinen Banaani.

Atterbom, D. (1986). Visst är den amerikanska serien en tidsspegel. I *Boken om serier.* Hammarström & Åberg, 52-60.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View.* Second Edition. New York, Chicago, San Francisco, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sydney: Holt, Renehart and Winston.

Bariaud, F. (1989). Age Differences in Children's Humor. I McGhee, P. E. (red.), *Humor and Children's Development. A Guide to Practical Applications.* New York, London: The Haworth Press, 13-45.

Bryant, J. & Zillmann, D. (1989). Using Humor to Promote Learning in the Classroom. I McGhee, P. E. (red.), *Humor and Children's Development. A Guide to Practical Applications.* New York, London: The Haworth Press, 47-78.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching.* London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.

Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom.* Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Disney, W. (1996). *Opi ruotsia Akun ja Mikin kanssa.* 4. Painos. Helsinki: Helsinki Media.

Ekvall, U. (1995). Läroboken - begriplig och intressant?. I Strömquist S. (red.), *Läroboksspråk.* Ord och stil 26. Uppsala: Hallgren & Fallgren, 47-76.

Engeström, Y. (1984). *Perustietoa opetuksesta.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik.* Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, I., Johansson, M., Jääskeläinen, A., Lehtihalmes, L., Probst, I. & Rauta, M. (1995). *Linje 1 Opettajan kansio.* Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Flammann, K. (1983). Lernrelevante Aspekte der Visualisation. I Krampen M. (red.), *Visuelle Kommunikation und/oder verbale Kommunikation?* Reihe: Semiotische Studien zur Kommunikation. Band 1. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, Berlin: Hochschule der Künste, 225-251.

Fridell, L. (1977). Text och bild. Några exempel. I Fridell L. (red.), *Bilden i barnboken.* Göteborg: Stegelands, 61-83.

Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching.* Teachers College, Columbia University. New York, London: Teachers College Press.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gustavsson, J. E. & Härnqvist, K. (1977). *Begåvningstyper och undersökningsmetoder*, SÖ-rapport 25. Stockholm: Liber Läromedel.

Harjanne, P., Heino, A. & Nupponen, M. (1998). *Mot nya mål 3 Opettajan materiaali.* Porvoo Helsinki, Juva: WSOY.

Heinonen, V. & Kari, J. (1978). *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten.* Helsinki: Otava.

Helenelund, E. (1982). Om meningarna i Muminserien och Kalle Anka. I Saari M. & Tandefelt M. (red.), *Svenskans beskrivning 13.* Förhandlingar vid trettonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning Hanaholmen 1981. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordiska litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B Nr 6 1982, 153-160.

Herkman, J. (1998). *Sarjakuvan kieli ja mieli.* Tampere: Vastapaino.

Hänninen, H. & Kemppinen, P. (1994). *Lähtöruutu sarjakuvaan.* YLE-opetus. Yleisradio Oy.

Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen.* Opetus 2000 -sarja. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Kari, J. (1987). *Oppimateriaalitutkimuksen teoreettisia lähtökohtia.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Keller, G. (1983). Völkerverständigung - ein didaktisches Konzept. Erwiderung auf den Artikel von Volker Raddatz 'Englischunterricht im Dienst der Völkerverständigung - Leerformel oder didaktisches Konzept?'. *Die Neueren Sprachen. Juni 1983 Bd. 82 Heft 3*, 271-275.

Kettunen, L. (1993). Oppikirja oppimateriaalina. I Korpinen E. (red.), *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan.* Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 81-90.

Kinnunen, S., Koskinen, L., Oja, A., Ros, G., Turpeinen, K. & Törnroos, B. (1993). *Bästis 1-2 Textbok.* Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka.* Lähinnä peruskoulua varten. 4. painos. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. & Komulainen, E. (1982). *Oppimateriaali ja opetustapahtuma. DPA Helsinki.* Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita No 45 1983. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Krashen, S. D. (1982). Accounting for Child-Adult Differences in Second Language Rate and Attainment. I Krashen, S. D., Scarcella, R. C. & Long, M. H. (red.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition.* Rowley, London, Tokyo: Newbury House

Publishers, Inc., 202-226.

Kristiansen, I. (1999). *Tehokkaita oppimisstrategioita.* Esimerkkinä kielet. Opetushallitus. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Kristiansen, I., Bulut, S., Harjanne, P., Heino, A., Mantsinen, P. & Nupponen, M. (1996). *Mot nya mål 1 Textbok.* Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka.* Helsinki: Otava.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Helsinki: Otava.

Leino, A-L. (1979). *Kielididaktiikka.* Helsinki: Otava.

Leino, J. (1978). *Oppimateriaalin kriteerit ja niiden käyttäminen.* Kouluhallitus. Oppimateriaalitoimisto. Julkaisuja 2/1978.

Löhndorf, H. (1993). Comics und Kreativität. Eine Einheit für den Englischunterricht der Sekundarstufe II. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 40. Jahrgang April-Juni 2/93 Heft 2*, 139-151.

Maddocks, P. (1991). *Näin piirrät sarjakuvia ja pilapiirroksia.* Karkkila: Kustannus-Mäkelä OY.

Manninen, P. A. (1995). *Vastarinnan välineistö. Sarjakuvaharrastuksen merkityksiä.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.

Manninen, P. A. (1996). Whammo! Sarjakuvan kieli ja sarjakuvajulkaisut länsimaisessa kulttuurissa. I Herkman, J. (red.), *Ruutujen välissä. Näkökulmia sarjakuvaan.* Tampere: Tampere University Press, 45-60.

Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1983). *Oppimisen ohjaaminen.* Prisma-tietokirjasto - psykologia. Helsinki: Weilin+Göös.

McCloud, S. (1994). *Sarjakuva - näkymätön taide.* Helsinki: The Good Fellows.

Melin, L. (1995). Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker. I Strömquist, S. (red.), *Läroboksspråk.* Ord och stil 26. Uppsala: Hallgren & Fallgren, 77-123.

Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories.* London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Nationalencyklopedin. (1995). Artonde bandet. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Höganäs: Bra Böcker.

Olkinuora, E. (1983). *Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa.* Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 91. Tutkimuksia. Turku: TY:n kasvatustieteiden laitos.

Opettaja 11/2000, 17.3.2000

Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Packalén, L. & Odoi, F. (1999). *Comics with an Attitude. A Guide to the Use of Comics in Development*. Helsinki: Utrikesministeriet, Avdelningen för utvecklingssamarbete.

Piippo, T. (1973). *Koulutuksellinen eriyttäminen yhteiskunnallisen eriyttämisen muotona I.* Koulutuksellisen eriyttämisen perusteet, tyypit ja muodot sekä eriyttämistä koskeva päätöksenteko erityisesti yleissivistävässä peruskoulutuksessa. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 196/1973. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Polleti, A. (1993). Französischlehrbücher im Urteil von Schülern und Lehrern. Bericht über eine Umfrage. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 40. Jahrgang April-Juni 2/93 Heft 2*, 183-190.

Rasila, T. (1996). Avainsana, mysteerio, täyskäännös... I Herkman, J. (red.), *Ruutujen välissä. Näkökulmia sarjakuvaan*. Tampere: Tampere University Press, 61-80.

Reinfried, M. (1997). Unterrichtsgespräche über Cartoons von Sempé. Eine Möglichkeit zur Schüleraktivierung im Französischunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 44. Jahrgang April-Juni 2/97 Heft 2*, 178-188.

Ribe, G. (1986). Serien som medium. I *Boken om serier*. Hammarström & Åberg, 9.

Tornberg, U. (1999). *Språkdidaktik*. Första upplagan, fjärde tryckningen. CWK Gleerups.

Viberg, Å. (1989). *Vägen till ett nytt språk 1*. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och Kultur.

Web-dokument

http://global.finland.fi/comics/why/cross.htm, 4.5.2000

http://global.finland.fi/comics/why/drama.htm, 4.5.2000

http://www.fng.fi/fng/html4/se/www/copyright.htm, 11.5.2000

http://www.hut.fi/~jkorpela/tekoik/opetus.html, 11.5.2000

http://www.hut.fi/~jkorpela/tekoik/tekoik.html#mita, 11.5.2000

http://www.hut.fi/~jkorpela/tekoik/tekoik.html#soplis, 11.5.2000

http://www.hut.fi/~mkangasl/tsp/6.maar.tekijanoik.html, 11.5.2000

http://www.kopiosto.fi/svestart.htm, 11.5.2000

http://www.kopiraitti.fi, 11.5.2000

http://www.kopiraitti.fi/ukk/index.html, 11.5.2000

http://www.kupla.net/seur/puup/puup00.html, 11.5.2000

http://www.serieframjandet.com/index1.html, 11.5.2000

BILAGA 1: Enkät för lärarintervjuer

Kysely ruotsin opettajille sarjakuvien käytöstä opetuksessa

Taustakysymyksiä

Nimi:_____

Ikä:_____ Sukupuoli:_____

Valmistumisvuosi:_____

Koulutus: _____

Kuinka kauan ollut töissä: _____

Mitä luokka-asteita opettanut:_____

Mitä kirjasarjoja käyttänyt 90-luvulla: _____

Sarjakuvat opetuksessa

1. Käytätkö/oletko joskus käyttänyt sarjakuvia opetuksessa yläasteella?

_____

2. Miksi käytät/käytit niitä?

_____

3. Miksi et käytä/käyttänyt niitä?

_____

4. Mikä sinut saisi käyttämään niitä opetuksessa enemmän ?

_____

5. Mistä käyttämäsi sarjakuvat oli otettu?

a) oppikirjasta

_____

b) muusta valmiista oppimateriaalista, mistä

_____

c) sanomalehdestä (suomen / ruotsin / muun kielisestä)

_____

d) sarjakuva-albumista

_____

e) piirsin itse

_____

f) sain kollegalta

_____

g) oppilaat toivat

_____

6. Mihin tarkoitukseen sarjakuvaa käytettiin ja miten?

a) piristyksenä, motivointina

_____

b) virittelynä

_____

c) pohjana tehtävälle (tuottaminen, ymmärtäminen)

_____

d) sanaston opettamiseen

_____

e) ääntämisharjoituksina

_____

f) kieliopin opettamiseen ja kertaamiseen

_____

g) eriyttämiseen

_____

h) kulttuurin opettamiseen

_____

i) integrointiin muihin aineisiin

_____

j) kasvatukseen

_____

k) muuten, miten

_____

7. Millaista palautetta olet saanut oppilailta

_____

_____

BILAGA 2: Enkät för elevintervjuer

OPPILASKYSELY SARJAKUVISTA

1. Sukupuoli _____

2. Luokka _____

3. Mitä sarjakuvia tiedät? _____

_____

_____

_____

4. Mikä on suosikkisarjakuvasi?_____

5. Käytetäänkö koulussa sarjakuvia opetuksessa? Missä oppiaineissa?_____

_____

_____

6. Miten niitä käytetään opetuksessa?_____

_____

_____

_____

7. Pitäisikö sarjakuvia käyttää opetuksessa? Perustele. _____

_____

_____

_____

_____

_____