

AUTENTICITET I SVENSKUNDERVISNING

Noora Pitkänen

Laura Varis

Pro gradu-avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2007

ABSTRAKT

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare: Noora Pitkänen & Laura Varis	
Titel: Autenticitet i svenskundervisning	
Ämne: svenska språket	Typ av avhandling: pro gradu
Årtal 2007	Sidoantal 88 + 5
<p>Syftet med denna undersökning var att beskriva autenticitet i svenskundervisning och redogöra för i vilken utsträckning den förverkligas i skolkontext. Vi ville veta hur autenticitet förverkligas i nutidens läroböcker i svenska. Ytterligare ville vi ta reda på elevernas åsikter om autenticitet i svenskundervisningen och om svensklektionernas vardag innehåller autentiska element.</p> <p>Vi gjorde två undersökningar som mäter autenticitet i svenskundervisning i nionde klass. Den ena var en kvalitativ läroboksanalys av fyra nutida svenskböcker och den andra var en kvantitativ enkätundersökning som utfördes i januari 2007 bland 112 niondeklassister. I båda undersökningar hade vi nio summavariabler som bildade grunden till avhandlingen. Summavariablerna var autentiskt material, språkinläraren som aktivt jag, livslångt lärande, kulturanknytning, skolan vs realvärlden, kunskapsbyggande, kommunikation, färdigheter och kunskaper för livet, upplevelser och erfarenheter. Bakgrundsvariablerna i enkätundersökningen var kön, skola och det senaste betyget i svenska.</p> <p>Som resultat av läroboksanalysen fick vi att själva materialet i böckerna inte är särskilt autentiskt. Emellertid erbjuder böckerna olika möjligheter för autentisk inläring.</p> <p>Det framgick även att betyget i svenska har mest betydelse när det gäller åsikter om autenticitet. Det betyder att ju högre betyg man har desto positivare ställning tar man. Könet är också viktigt när det är fråga om reaktioner på autenticitet och det kan konstateras att flickorna överhuvudtaget ställer sig positivare till autenticitet än pojkarna. Däremot har skolan ingen betydelse.</p>	
Uppslagsord: autenticitet, språkinläring, inlärare, lärare, kommunikation, undervisning, autentiska texter	
Bibliotek/Förvaringsplats: Aalto bibliotek	
Övriga uppgifter:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	6
2 AUTENTICITET I SKOLAN.....	8
2.1 Autenticitet i skolkontext	8
2.2 Läroplan	10
2.2.1 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen	10
2.2.2 Den Gemensamma europeiska referensramen för språk.....	12
3 AUTENTISK INLÄRNING	13
3.1 Om autentisk inläring.....	13
3.2 Livslångt lärande	17
3.3 Kultur i undervisning	18
4 AUTENTISK KOMMUNIKATION	20
5 AUTENTISK LÄRARE.....	24
6 UNDERVISNING.....	27
6.1 Om autentisk undervisning	27
6.2 Elaborering och kreativ kommunikation.....	30
6.3 Effektiv undervisning.....	33
6.4 Autentiskt textmaterial.....	35
6.4.1 Textens autenticitet	35
6.4.2 Texter i undervisning	37
7 MATERIAL OCH METODER	40
7.1 Läroboksanalys.....	40
7.2 Utförande av enkätundersökning.....	40
8 ANALYS AV LÄROBÖCKERNA	43
8.1 De fyra lärobokserierna.....	43
8.2 Autentiskt material.....	44

8.3	Språkinläraren som aktivt jag.....	45
8.4	Livslångt lärande	47
8.5	Kulturanknytning.....	47
8.6	Skolan vs realvärlden.....	49
8.7	Kunskapsbyggande	50
8.8	Kommunikation.....	51
8.9	Färdigheter och kunskaper för livet.....	52
8.10	Upplevelser och erfarenheter.....	53
9	ELEVERNAS ÅSIKTER OCH ATTITYDER TILL AUTENTICITET I SKOLAN	55
9.1	Autentiskt material.....	55
9.1.1	Autentiskt material och kön.....	55
9.1.2	Autentiskt material och betyg.....	57
9.2	Språkinläraren som aktivt jag.....	58
9.2.1	Språkinläraren som aktivt jag och kön.....	58
9.2.2	Språkinläraren som aktivt jag och betyg.....	60
9.3	Livslångt lärande	61
9.3.1	Livslångt lärande och kön	61
9.3.2	Livslångt lärande och betyg.....	62
9.4	Kulturanknytning.....	63
9.4.1	Kulturanknytning och kön.....	63
9.4.2	Kulturanknytning och betyg	64
9.5	Skolan vs realvärlden.....	65
9.5.1	Skolan vs realvärlden efter kön	65
9.5.2	Skolan vs realvärlden efter betyg.....	66
9.6	Kunskapsbyggande	67
9.6.1	Kunskapsbyggande och kön	68
9.6.2	Kunskapsbyggande och betyg	68
9.7	Kommunikation.....	69
9.7.1	Kommunikation och kön.....	69

9.7.2 Kommunikation och betyg	70
9.8 Färdigheter och kunskaper för livet	71
9.8.1 Färdigheter och kunskaper för livet och kön	72
9.8.2 Färdigheter och kunskaper för livet och betyg	72
9.9 Upplevelser och erfarenheter	73
9.9.1 Upplevelser och erfarenheter och kön	73
9.9.2 Upplevelser och erfarenheter och betyg	75
9.10 Jämförelse av summavariabler och deras korrelation	76
10 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	81
LITTERATUR	85
BILAGA	89

1 INLEDNING

Med tiden har syftet i språkundervisningen förändrats vilket ställer nya krav på undervisningen. Undervisningen skall först och främst syfta på att eleverna får förmågan att nyttigt kommunicera på målspråket. Denna tanke som utgångspunkt bör undervisningen hela tiden utvecklas. Det finns nuförtiden ett intresse bland språklärarna att göra språkundervisningen autentisk, dvs. man skall sträva efter att språkbruket blir så naturligt och nära vardagen som möjligt för att eleverna skall kunna lära sig att kommunicera.

I allmänhet är autenticitet en väldigt mångsidig företeelse som kan betraktas ur olika synvinklar. I denna avhandling undersöker vi autenticitet genom nio delar som är autentiskt material, språkinläraren som aktivt jag, livslångt lärande, kulturanknytning, skolan vs realvärlden, kunskapsbyggande, kommunikation, färdigheter och kunskaper för livet, upplevelser och erfarenheter. Autenticitet har flera dimensioner exempelvis hur betydande och meningsfull inläringen är för inläraren och i vilken utsträckning han är ansvarig för inlärningsprocessen. För att autenticitet förverkligas på bästa möjliga sätt i klassrummet, bör inlärarens individuella erfarenheter samt tidigare färdigheter och kunskaper tas till hänsyn i undervisningen. Det som man sysslar med på språklektionerna bör ha samband med det verkliga livet samt uppfylla varje elevs naturliga kommunikationsbehov. Sammanfattningsvis kan man konstatera att språket används för samma funktioner som modersmålet.

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att utreda och beskriva fenomenet autenticitet i svenskundervisning och redogöra för i vilken utsträckning den förverkligas i skolkontexten. Med andra ord kommer vi att behandla autentisk inläring och undervisning. Vi vill veta hur autenticitet förverkligas i nutidens läroböcker i svenska. Ytterligare vill vi ta reda på elevernas åsikter om autenticitet i svenskundervisningen och om svensklektonernas vardag innehåller autentiska element.

I teoridelen tar vi först upp begreppet autenticitet i skolan och alla de nio element som tillhör den. Vi presenterar även den uppfattning som *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* och *Den Gemensamma europeiska referensramen för språk (GER)* har om autenticitet. Därefter behandlas autentisk inläring vilket innebär också livslångt lärande och det kulturella perspektivet i undervisningen. I kapitel 4 diskuteras vad

som menas med autentisk kommunikation och i kapitel 5 redogörs för autentisk lärare. I kapitel 6 tas upp autentisk undervisning och därtill diskuteras också effektiv undervisning och autentiskt textmaterial. Vi förklarar begreppet autentiskt textmaterial och överväger hur man kan använda sådant material i undervisningen.

Den empiriska delen i detta pro gradu-arbete genomförs med både kvalitativa och kvantitativa metoder. Som undersökningsobjekt har vi fyra läroboksserier i svenska som vi analyserar kvalitativt ur autenticitetens synvinkel. Ytterligare utför vi en enkätundersökning bland 112 niondeklassister i Birkaland och Mellersta Finland. Enkätundersökningen består av 64 påståenden som har skapats enligt nio summavariabler som mångsidigt mäter autenticitetens olika former. Enkäten följer den 5-gradiga Likert-skalan som mäter elevernas opinioner. I den kvantitativa analysen använder vi två datorprogram: med hjälp av SPSS har vi prövat signifikansen hos medelvärdesskillnader (t-test) och med Excel utarbetar vi tabeller och figurer. Som bakgrundsvariabler har vi kön, skola och betyg.

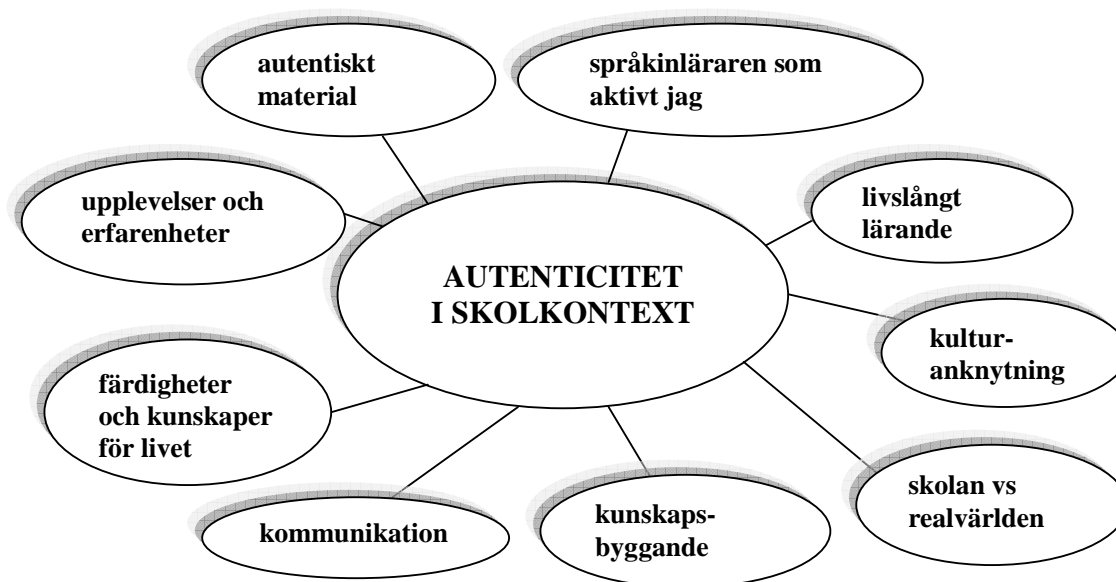
Vi intresserar oss för ämnet eftersom autentisk undervisning enligt vår mening fungerar effektivt och ger verktyg för språkläraren. Autenticitet erbjuder en holistisk syn på språkinlärning och –undervisning. Uppfattningen om inlärare utvidgas: inlärare får en aktiv roll av subjekt i stället för att passivt insupa information av lärare. Detta autentiska tänkesätt är enligt vår mening till nytta för alla i språkklassrummet. Vi antar att det finns skillnader mellan svaren efter kön och betyg. Vi tror däremot att skolan inte orsakar signifikanta skillnader.

2 AUTENTICITET I SKOLAN

I detta kapitel behandlas begreppet autenticitet i skolan. Först diskuteras autenticitet i skolkontexten och därefter presenteras *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Denna plan tas upp eftersom den innehåller autentiska särdrag som kommer att behandlas närmare senare. Ytterligare är det motiverat att behandla läroplanen eftersom den bör innehålla de grundtankar som påverkar undervisningen i skolan. *Den Gemensamma europeiska referensramen för språk (GER)* betraktas också.

2.1 Autenticitet i skolkontext

Som begrepp är autenticitet väldigt omfattande. I skolvärlden förverkligas autenticitet på vissa fasta sätt. Eriksson och Jacobsson (2001, 6) presenterar språklärares uppfattningar om autenticitet i språkundervisningen. De anser att autentisk språkundervisning innebär att försöka ”knyta den närmare elevernas vardag eller på andra sätt göra den mer engagerande och meningsfull för dem”. Autentisk undervisning syftar på att eleven själv tar ansvar och påverkar sin egen inläring. Därmed får han använda sina egna resurser och utveckla sin språkliga kompetens. Då vet eleven själv vad hans styrkor är och vad han borde förbättra. Med följande disposition klargör vi vår uppfattning om autenticitet i skolkontext.



Figur 1 Autenticitet i skolkontext.

Av den övre figuren 1 framgår alla de element som behandlas i denna pro gradu-avhandling. Figuren består av nio väsentliga delområden som autenticitet innehåller i skolkontext. Dessa är autentiskt material, språkinläraren som aktivt jag, livslångt lärande, kulturanknytning, skolan vs realvärlden, kunskapsbyggande, kommunikation, färdigheter och kunskaper för livet, upplevelser och erfarenheter.

Termen autenticitet kan granskas ur olika synvinklar. Breen (1985, 60–61) säger att autenticitet är ett relativt begrepp när det gäller undervisningen av ett nytt språk. Autenticitet står först och främst i tät relation till det språk som lärs ut, dvs. lärarens sätt att behandla och presentera språket i klassrummet. Ytterligare kan autenticitet även vara den uppgift som inläraren har utfäst sig att utföra och den sociala uppställning som finns i klassrummet. I det vardagliga livet har läraren hela tiden att göra med fyra typer av autenticitet som presenteras i det följande på basis av Breens indelning. För det första möter läraren autenticitet i de texter som kan användas som *input data* för inlärare. För det andra har läraren att göra med autenticitet i inlärarens egna tolkningar av sådana texter. För det tredje kommer hon att behandla autenticitet i uppgifter som främjar språkinläring och till sist autenticitet i den verkliga sociala situationen där språket används i klassrummet. Breen konkretiserar dessa indelningar med fyra frågor som beskriver dem noggrannare: Vad är en autentisk text? För vem är den autentisk? I vilket syfte är texten autentisk? I vilken särskild social situation är texten autentisk?

Breen (1985, 61) är av den åsikten att både inlärnings- och undervisningsprocessen borde vara autentiska i förhållande till deras särskilda mål och innehåll, alltså det främmande språket. Även inlärarens insats, aktivitet och den verkliga klassrumssituationen har en stor roll i hela språkinlärningsprocessen. Under lektionen bildar alla de fyra elementen (innehåll, inlärare, inläring och klassrum) sina egna kriterier på autenticitet. Det är väsentligt att balansera mellan olika, ofta motstridiga, kriterier.

Tornberg (2000, 266–267) hävdar två viktiga saker som måste tas hänsyn till i språkundervisningen i skolan. För det första skall undervisningen syfta till en kommunikationsförmåga av vilken eleverna senare kan dra nytta i livet. Ytterligare för att autenticitet skulle förverkligas på bästa möjliga sätt i klassrumskommunikation, borde autentisk språkanvändning bli vardaglig och naturlig i alla sammanhang där man behöver uttrycka sig. Med andra ord borde målspråket användas på samma sätt som modersmålet.

Tornberg (1999, 49) sammanfattar denna tanke på följande sätt: ”Ett klassrum är inte ett förrum till en språklig verklighet i sig, där det främmande språket övas men samtidigt används som redskap för att handskas med alla de frågor och problem som dyker upp under övandet och inlärningsgången.”

Wingard (1981) skriver att autenticitet i skolkontext betyder att lärarna lär ut det som eleverna troligen behöver i autentiska situationer utanför klassrummet. Aktiviteterna i klassrummet borde planeras på så sätt att detta tas i beaktande till exempel så att man strävar efter att härma naturliga situationer som eleverna hamnar i utanför skolan. (Wingard 1981, 280.) Vanligtvis jobbar eleverna ensamma i skolan. Så är det dock inte i det verkliga livet där interaktionen mellan individerna är viktig: att ställa frågor, få hjälp och ta emot feedback är viktigt. (Burke 1994, xvi.)

2.2 Läroplan

Läroplanen ger riktlinjer för hur utbildningen i allmänhet skall ordnas och den omfattar hela landet. I läroplanerna diskuteras inläringen, undervisningen och målen generellt. Ytterligare skrivs det om varje enskilt läroämne och om kursinnehåll. Skolorna skriver sina egna mer detaljerade läroplaner som kompletterar den nationella läroplanen. Det är berättigat att anta att läroplanerna styr det praktiska arbetet i skolorna. Utbildningsstyrelsen gör upp läroplaner för olika utbildningsnivåer. I det följande diskuteras läroplanen för den grundläggande utbildningen och dess innehåll som avvägs ur autenticitets synvinkel.

2.2.1 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen

Den grundläggande utbildningen beskrivs i läroplanen på följande sätt:

Den grundläggande utbildningen skall ge eleven möjlighet till en mångsidig tillväxt, till lärande och till att utveckla en sund självkänsla så att han eller hon kan skaffa sig de kunskaper och färdigheter som behövs i livet. Eleven skall få beredskap för fortsatta studier och för att som aktiv medborgare kunna utveckla det demokratiska samhället. Den grundläggande utbildningen skall dessutom stödja varje elevs språkliga och kulturella identitet och modersmålsutveckling. Syftet är också att väcka lust till livslångt lärande. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 12.)

Läroplanen konstaterar att skolan bör lära ut sådant som verkligen behövs i livet. Detta är en grundläggande tanke i autenticitet. Rollen som en aktiv medborgare betonas på många olika sätt. Tanken att inläringen pågår även efter skoltiden gör läroplanens uppfattning om inläring autentisk.

Ytterligare står det i läroplanen för den grundläggande utbildningen om inlärningsprocessen.

Lärandet skall vara en aktiv och målinriktad verksamhet, där eleven utgående från sina tidigare kunskapsstrukturer bearbetar och tolkar det material han eller hon skall lära sig. De allmänna principerna för lärandet är desamma för alla, men inläringen är för varje enskild elev beroende av dennes tidigare kunskaper, motivation samt inlärnings- och arbetsmetoder. Den individuella inläringen skall stödjas genom en lärandeprocess som sker i social samverkan med andra. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 16.)

Läroplanen ser lärandet som en aktiv process där eleven skapar nya kunskaper genom att bygga dem på sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Enligt läroplanen har alla inlärare gemensamma mål. Ändå varierar utgångspunkterna hos olika elever, vilket ger inläringen ett unikt särdrag. Fast skolan ger vissa ramar utformas elevernas attityder på grund av hur meningsfullt lärandet känns.

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen diskuteras hur undervisningen skall utföras.

Lärandet skall i alla dess former vara en aktiv målinriktad process där eleven lär sig arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Inläringen är situationsbunden och därför skall man fästa speciell uppmärksamhet vid att skapa en mångsidig pedagogisk miljö. Då eleven inhämtar nya kunskaper öppnas nya möjligheter att förstå den omgivande kulturen och dess betydelse och att delta i varierande samhällsverksamhet. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 16.)

En fördel med det arbetssätt som beskrivs i grunderna för läroplanen är att interaktionen mellan eleverna är naturlig och de får direkt respons från varandra. Inläringssituationen i språkklassen blir så autentisk som möjligt därför att problemlösningen kräver kommunikation där innehållet, dvs. budskapet, avgör mer än språkriktigheten. Målspråklig kommunikation blir ofta väldigt tillgjord och målet kan vara att klara sig av språket i stället för att klara sig på språket. Ändå är kommunikationsförmåga nuförtiden målet för språkundervisningen.

Läroplanen betonar att kulturen är ett väsentligt delområde i undervisningen. Kulturundervisningen får inte glömmas bort på språklektionerna.

2.2.2 Den Gemensamma europeiska referensramen för språk

Den Gemensamma europeiska referensramen för språk är ett referenssystem skapat av Europarådet. GER grundar sig på *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. I referensramen behandlas språkinläring, språkundervisning och utvärdering. Dess syfte är att lägga en grund till ett europeiskt samarbete över nationsgränser. I GER presenteras nivåbeskrivningar av olika språkfärdigheter, vilket gör det möjligt att jämföra mål och resultat i olika länder. GER kan anses vara en bakgrundsfaktor för de nationella läroplanerna samt examina och planering av läromaterial (EVK 2003, 19). I det följande diskuterar vi hur GER ställer sig till autentisk språkinläring och språkundervisning.

I Den Gemensamma europeiska referensramen för språk diskuteras den autentiska språkinläringen. En viktig del av den autentiska inläringen är enligt GER att inläraren kan ta ansvar för sin egen inläring och sina egna studier. Inläraren behöver speciella färdigheter i sina studier. Att ta ansvar innebär till exempel att kunna samarbeta framgångsrikt par- eller gruppvis och använda målspråket så aktivt som möjligt. Man får även lära sig att hämta och utnyttja material för självstudier effektivt. En duktig inlärare är medveten om sina starka och svaga sidor samt om sina behov och mål. Han kan anpassa sina inlärningsstrategier och handlingssätt till sin personlighet och sina krafter. (EVK 2003, 154.)

GER kategoriserar 14 olika områden i språkbruket. Kategoriseringen grundar sig på *Threshold Level 1990* (tröskelnivå), stycke 7. De 14 områdena anknyter till både offentliga och privata livsområden (till exempel boende och miljö, vardagsliv, fritid och nöjen). Beslutet att innesluta dessa teman i undervisningen är lärarens eller elevens. Användningen beror på behov, intressen, karaktärsdrag och inlärningskompetens hos inläraren. (EVK 2003, 84–85.) Det som gör detta autentiskt är att elevernas personlighet, intressen och utvecklingsnivå beaktas. På detta sätt får eleverna förverkliga sig själva och utnyttja sina kunskaper helhetsinriktat.

3 AUTENTISK INLÄRNING

I detta kapitel redogörs för autentisk inläring ur elevens synvinkel och alla de element som påverkar inläringen. Ytterligare diskuteras livslångt lärande och hur olika kulturella särdrag tillhör språkundervisningen.

3.1 Om autentisk inläring

I autentisk inläring betyder autenticitet först och främst att allt utgår från inlärares. Ytterligare är det fråga om hur betydelsefull och äkta inlärares upplever inläringssituationen och inläringen vara för sig själv. Ifall inlärares har ställt upp naturlig kommunikation som mål för sig, förverkligas det bäst när han blir en del av det kommunikativa språkbruket i klassrummet. Språket skall alltså vara autentiskt i klassrummet. (Widdowson 1990, 44.) I korthet betyder detta att språket skall vara relevant för tillståndet i världen och de allmänna principerna för kommunikation bör uppskattas (Sajavaara 1999, 95).

En inläringssituation anses vara autentisk på basis av i vilken utsträckning inlärares själv har påverkat sin inlärningsprocess. (Lammi 2002, 24; Kaikkonen 2004, 173–175.) Man kan undra om det känns tillgjort, alltså icke-autentiskt, eller meningsfullt, autentiskt att lära sig i klassrummet. Autenticitet står enligt van Lier (1996, 13) nära *awareness* och *autonomi*. Autenticitet är frihet att välja själv. Widdowson (1990, 44–45) hävdar att autenticitet i klassrummet även kan anses vara en illusion. Med detta menar han att autenticiteten inte beror på ursprunget där språket förekommer som objekt utan först och främst på inlärares förbindelse till inläring. Inlärares har med andra ord det största ansvaret. (Widdowson 1990, 44–45.) I autentisk inläring blir eleven till ett aktivt subjekt, det vill säga det tänkande och handlande jaget, i sin egen inläring i stället för att vara ett objekt. Grundbegreppet ansluter sig till att göra, sätta i gång något och på det viset till självstyrd aktivitet. (Kaikkonen 2000, 54.) Larsson (1996, 22) preciserar att autenticiteten i inläringen handlar om att vara eller bli genuint intresserad. Det är även fråga om ”att innehållet i studierna är i kontakt med hur vi i vardagen tolkar de fenomen, som studierna handlar om”. Larsson är av den åsikten att först då uppstår varaktiga förändringar i inläringen och man får chansen att kunna omtolka saker. Detta leder till att man kan utnyttja vardagen så att man möter den på en annan nivå.

I vardagsspråket förklaras begreppet autenticitet att det är något äkta, något som verkligen har det äkta ursprunget. Ofta talar man om autenticitet när man skiljer till exempel oförfälskade antikviteter från kopior. (se Kaikkonen 2000.) Autenticitet betraktad på en existentiell nivå är enligt Fibæk Laursen (2006, 21) något öppet och den möter frihet och möjligheter och till och med döden på ett realistiskt sätt. Att vara autentisk är individualiserat, naturligt och beklämt. Att vara icke-autentisk betyder däremot att man vill anpassa sig till olika situationer, svara mot allmänna förväntningar och undvika den djupaste ångesten. Det förorsakar att man samtidigt förlorar även sin individuella frihet och existens i dess egentliga bemärkelse. Kaikkonen (2000, 53) anser att även undervisningen kan vara icke-autentisk ifall den för mycket har bearbetats, det vill säga didaktiserats. Fibæk Laursen (2006, 22) betonar att det väsentligaste i autenticitet är att man inte kan göra någon hemlighet av det. Den ligger inte under någon yta av lögner.

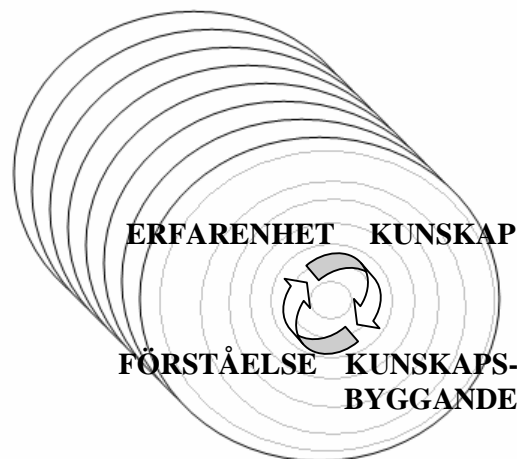
Autenticitet kan uppfattas som en process, som kräver att eleverna och läraren medvetet arbetar i en lång tid (Lammi 2002, 24). Även van Lier (1996, 128) betraktar autenticitet som en process. Inläraren måste själv göra inläringen autentisk. Läraren kan hjälpa inläraren i processen men enkla lösningar till exempel kan undervisningsmetoder inte autentiskt göra något. För att inläraren skall bli tillräckligt ofta utsatt för det naturliga språkbruket, bör det enligt Widdowson (1990, 44) finnas flera möjligheter att delta i en naturlig kommunikation. Konsekvensen i språkbruket och den kontinuerliga utsättningen för språket leder till en inläring som i praktiken betyder att den kommunikativa förmågan har uppnåtts. (Widdowson 1990, 44.) I allra bästa fall förenas autenticitetens olika former på så sätt att inläringen känns personligt betydande och den anknyter till de relevanta och intressanta företeelser som finns i det verkliga livet.

Utgångspunkten för inläringen är elevernas egna referensramar. Med andra ord skall läraren ta hänsyn till elevernas intressen och erfarenheter. Språklärare bär ansvar för att utvidga åskådningen hos eleverna om kulturen och livet i det främmande landet. (Hellström 1990, 138.) Kantelinen (1998, 113) har forskat i studiemotivation i svenska inom den yrkesmässiga utbildningssektorn. Hennes resultat stöder väldigt övergripande den uppfattning om autenticitet som denna avhandling baserar sig på. Kantelinen har upptäckt att en bra lärare beaktar sina elever och därtill var och ens individuella inlärningsförutsättningar. Fibæk Laursen (2006) har fått liknande resultat som kommer att behandlas senare. Undervisningen bör vara distinkt, lektionernas innehåll skall variera tillräckligt ofta och arbetsätten skall vara

så elevcentrerade som möjligt. Kantelinen har även observerat att läroämnets innehåll skall vara full av lämpliga utmaningar. Det är viktigt att eleverna får både anstränga sig för att lära sig nya färdigheter och kunskaper men ändå känna att de klarar av olika övningar. Läroämnets innehåll bör också vara relevant i praktiken, speciellt i muntliga språkanvändningssituationer. En av de största faktorerna som påverkar elevernas motivation är känslan av att de verkligen på ett eller annat sätt har nytta av ämnet. Med allt detta betonar Kantelinen tanken om lärarens omistlighet i elevernas studiemotivation. Lärarens sätt att till exempel förverkliga undervisnings- och inläringssituationer spelar en väsentlig roll i elevernas inlärningsprocess. I bästa fall åstadkommer och upprätthåller autenticitet det i inläringen.

Enligt Larsson (1996, 24) har kunskaper väldigt ofta den funktion att de hör ihop med vissa sammanhang. Ändå lär man kunskaper i formell undervisning, dvs. i skolan, skilt från det sammanhang där de används och därför är man inte tillräckligt framtidsinriktad i innehållsval. För att lära lätt betyder att man alltid bör inse i vilken kontext kunskapen får en mening. Det skall finnas relevans i inläring – då det praktiska sammanhanget ger kunskapen en naturlig meningsfullhet är den lättare att begripa. Tornberg (2000, 17) påpekar att människor tycks sträva efter att se sammanhang mellan saker och ting och att tolka information med utgångspunkt i det de redan vet. Ifall dylika meningsskapande referensramar inte finns, blir informationen meningslös. Information skall anknytas till livet utanför skolan och på så sätt berikas elevens förståelse av tillvaron. Om sambandet mellan klassrummet och realvärlden saknas finns det risken att undervisningen lider av inflation. Språkundervisning som ges utan någon anknytning till målspråkslandet ”hamnar i ett slags ingenmansland där det är mycket långt till människorna som talar språket och till deras värld”.

I inlärningsprocessen är elevens roll central: han måste själv lära sig genom att tänka, överväga och sedan handla (Karjala 2003, 53). Inlärarens uppgift är alltså inte att bara ta emot information från läraren utan själv skapa nya meningar och uppfatta större enheter. I en betydelsefull inläring sker kunskapsbyggande i form av en spiral:



Figur 2 Wells (1999, 85) Spiral av kunskap. (Modifierad av L. Varis)

Figur 2 konkretiserar hur de fyra olika elementen i en betydelsefull inläring är placerade i spiralen. Spiralens element är erfarenhet, kunskap, kunskapsbyggande och förståelse, vilka skapar kunnande av olika slag. Ifall saker som behandlas är så autentiska som möjligt, stöder spiralens element varandra. Det hjälper om man redan har erfarenheter och tidigare kunskaper om saken i fråga. Inläring av ny information beror på i vilken mån inlärares egna erfarenheter anknyter till det man försöker lära sig. Det som man lär sig i skolan, dvs. läroämnets teoretiska bakgrunder, bildar en slags teoribank vars information man kan utnyttja och utveckla för sina egna avsikter i realvärlden utanför skolan. Wells anser detta som en ständig process som hjälper en att tolka världen. (Wells 1999, 83–85.)

Erfarenhet ligger till grund för autenticitet. Av den orsaken kan olika elever uppleva autenticitet på olika sätt. Inläringen sker direkt om man lär sig språket till exempel i ett e-postsamtal med en utlänning. Motsatsen till det är indirekt lärarledd undervisning. Det relevanta i den autentiska inläringen är att sammanträffa: hur genuint eleven kan möta det främmande språket och kulturen i inläringssituationen. Detta ställer stora utmaningar för språklärare. (Lammi 2002, 24; Kaikkonen 2004, 173–175.)

Grundtanken i den autentiska undervisningen och inläringen är att hitta svar på frågor. En sådan inläring betonar förståelsens betydelse i ett meningsfullt inlärningsarbete som innehåller gott om utmaningar. Autentiska övningar är helst mycket obestämda och så kallade öppna övningar, utmaningar och roller. Övningar av denna typ ger inlärnarna färdigheter för krävande och komplicerade situationer i det framtida livet. (Takala 1997, 106, 111, 112; Lammi 2002, 25.) För att autenticitet i språkklassrummet skall besannas på bästa möjliga sätt bör läraren och eleverna enligt Breen (1985, 68) göra ett avtal sinsemellan i vilket de lovar att

alltid dela problem, prestationer och språkinlärningsprocess överhuvudtaget med varandra. Detta fungerar även som en motiverande och socialt accepterad aktivitet. (Breen 1985, 68.) Eftersom den autentiska inläringen har samband med det som inläraren själv gör och har erfarenhet av är det viktigt att övningarna uppmuntrar inläraren att producera och skaffa texter själv. (Takala 1997, 106, 111, 112; Lammi 2002, 25.) Den upplevelsebaserade inläringen förutsätter kulturernas direkta möte antingen personligt eller via nätet (Karjala 2003, 53). I det följande presenteras exempel på övningar från språkkunskapens olika delområden. Skriftlig färdighet kan övas till exempel med e-postsamtal med en utlänning eller brevväxling. Hörförståelse skulle man kunna öva med hjälp av att lyssna på bandade radiosamtal då det inte är viktigt att förstå allt utan att materialet i allra högsta grad är genuint och obearbetat. Övning av muntlig kommunikation är mest autentisk i en situation där det finns människor närvarande från språkområdet, exempelvis besök i vänskapsskolor, på språkkurser, vistelse som utbyteselev eller videoförhandlingar. Skriftlig och muntlig produktion kan anses basera sig på elevens eget behov att kommunicera med någon annan. (Takala 1997, 106, 111, 112; Lammi 2002, 25.)

3.2 Livslångt lärande

Under senaste årtionden har begreppet livslångt lärande haft en stor roll i diskussioner om lärande och utbildning. Nuförtiden styr livslångt lärande utbildningsplanering både på det nationella och det internationella planet (Larsson 1996, 10). Det konkretiseras ofta i skolvärldens vardag i form av läroplaner. Läroplanen för den grundläggande utbildningen (se avsnitt 2.2) innehåller tanken om det livslånga lärandet och därför är det berättigat att behandla begreppet lite närmare i samband med inläring.

Det har insetts att lärandet i vardagen som endast grundar sig på erfarenheten inte räcker till för nya kunskaper och utveckling. Det väsentliga är att det finns både distans till och reflektion av det vardagliga lärandet: bara på det sättet kan det utvecklas. Det som krävs för att livslångt lärande skall förverkligas är utbildning, folkbildning och självstudier som består av välplanerade insatser. Behovet för livslångt lärande beror på växande kunskapsklyftor i samhället och omställningar i arbetslivet, som efterlyser kompetens och kvalifikation. (Ellström et al. 1996, 5.)

Andersson och Bergstedt (1996, 105–106) sammanfattar Unescos definition av livslångt lärande från 1972 i fem punkter. För det första pågår livslångt lärande under människans hela liv. Därutöver leder det till ett systematiskt förvärvande, förnyelse och komplettering av kunskaper, färdigheter och attityder. För det tredje främjar det varje människas självförverkligande. Livslångt lärande är även beroende av en ökad förmåga och en ökad motivation hos människor därför att de skall engagera sig i självstyrda inlärningsaktiviteter. För det femte innebär livslångt lärande erkännande av pedagogisk påverkan av formellt, icke-formellt och informellt slag. Av denna definition kan man dra den slutsatsen att en viss typ av kunskap prioriteras i livslångt lärande. Denna kunskap skall alltså förvärfvas genom självstyrda inlärningsaktiviteter och framför allt på ett systematiskt sätt. Andersson och Bergstedt (1996, 106) tillägger att livslångt lärande har avseende på ett avgränsat mänskligt självmedvetande. En självständig individ styr sin egen kunskap med hjälp av sin förmåga till självreflektion.

Larsson (1996, 9–10) tar del i diskussionen om vardagens lärande och formell undervisning. Han presenterar en mycket viktig men även svår fråga om hur formell undervisning skall utformas så att verkligt lärande skall uppstå. Skolorna har kritiserats för isolering från omvärlden och anknytning till saker som inte har någonting med samtiden att göra. Det har argumenterats för arbetsformer som i och för sig skall skapa en lärande och undersökande inställning till vardagen.

3.3 Kultur i undervisning

Nuförtiden lär man sig inte bara språk i skolan utan också kulturer. Man strävar nämligen efter att lära sig att kommunicera efter målspråkkulturens mönster. (Kaikkonen 1998, 13.) Ofta uppfattar man kulturen som information skilt från språket. En annan synpunkt är att både språk och kultur tillsammans bildar sociala handlingar och är sammanslingrade. Språk och kultur kan inte undervisas utan varandra – de hör ihop. (Kramsch 1993, 8.) Kaikkonen (2004, 166) är av samma åsikt. Han konstaterar att man kan se de kulturella särdragen i ett språk för språk och kultur går hand i hand. Därför skall utomspråkliga fenomen behandlas i undervisningen.

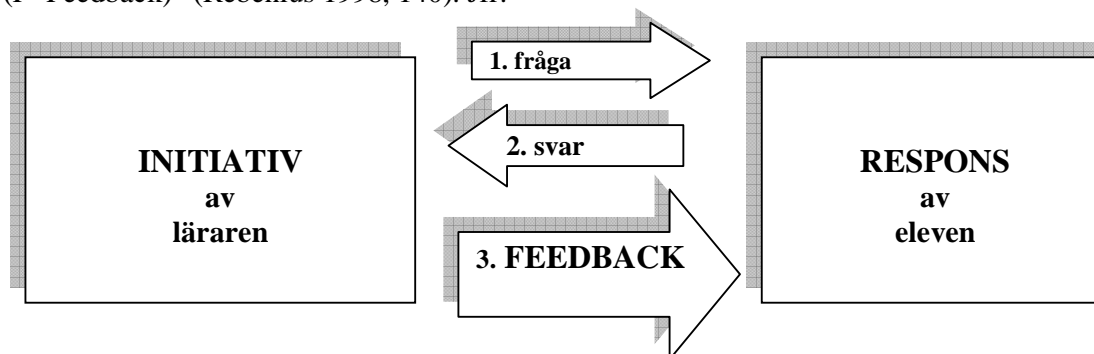
Kulturanknytning i undervisningen kan vara problematisk. Kramsch (1993, 179, 181) påpekar att det inte räcker att eleverna vet om skillnaderna och konventionerna i målspråkskulturen. Man borde fråga sig vad som förväntas av eleverna. Är målet att de beter sig som människorna i målspråkslandet eller kan de vara inlärare som har en annan kultur och olika konventioner? Ytterligare kan det finnas flera olika kulturbundna konventioner i ett land. Därför bör man ställa sig reserverad till strävanden att presentera ett land som en kultur.

4 AUTENTISK KOMMUNIKATION

Det väsentliga i undervisningssituationen är att läraren tillsammans med inläraren strävar efter gemensam informationsåtervinning. Läraren skall inte bara vara en expert som hela tiden endast förmedlar ny information utan styr inläraren att lära sig genom att stödja och ställa till exempel hjälpfrågor. I autentisk undervisning av främmande språk är det viktigt att möta inläraren som en människa i sin helhet, inte bara som kognitiv databehandlare. Det som kan utgöra ett hinder för detta möte är skolsystemet som gynnar den kognitiva inlärningsprocessen, vilken inte beaktar människans sociala och emotionella sidor. Detta kommer fram som en slags lärarroll. En lärare, som bevarar sin egen personlighet i sitt arbete, kan stödja elevens helhetsinriktade inläring bättre än den som har tillägnat sig rollen. (Kaikkonen 2000, 55–56.)

En viktig fråga är om eleverna möter läraren som sig själv i klassrummet eller om hon måste spela den traditionella lärarrollen. Vidare är det viktigt huruvida inlärarnas och lärarens möte är äkta eller tillgjort, icke-autentiskt och indirekt. (Kaikkonen 2004, 173–175; Lammi 2002, 24.) Då sammanträffandet i undervisningssituation är uppriktigt behöver man inte vara rädd för auktoritet eller för att förlora ansiktet framför alla andra (Kaikkonen 2000, 56).

Språkbruket i klassrummet kritiseras ofta. Det anses vara onaturligt språk som inte används utanför klassrummet. (van Lier 1996, 123.) Klassrumsspråket har dock sina karakteristiska särdrag. Kommunikationen i klassrummet är vanligtvis lärarledd. Med andra ord är samtalet präglad av lärarens initiativ. Kommunikationsmönstret är IRF: ”Läraren tar initiativet (I=Initiative), eleven svarar (R=Response) och läraren bekräftar om eleven svarat rätt eller ej (F=Feedback)” (Rebenius 1998, 140). Jfr:



Figur 3 Kommunikationsmönster IRF.

I figur 3 ovanför illustreras kommunikationsmönstret IRF i klassrummet. Läraren tar initiativet och ställer eleverna en fråga. En av eleverna svarar på frågan vilket utgör respons. Läraren ger sedan feedback åt eleven, dvs. bekräftar det rätta svaret eller ber eleven pröva på nytt.

Genom att ställa onyttiga frågor som läraren själv och också många elever vet svar på, förvarar läraren detta kommunikationsmönster. Denna typ av frågor kallas för ”closed questions”. (Rebenius 1998, 140.) Ett exempel på sådan kommunikation i klassrummet kan vara:

- L: Vad är klockan? (1.)
 E: Hon är fem i tio. (2.)
 L: Det är rätt. (3.)

Det är klart att läraren vet svaret men hon frågar ändå därför att hennes syfte är pedagogiskt. Kommunikation av denna typ är vanligt i klassrumsspråket och är vardagligt på språklektioner. Ellis (1994, 580–581) kallade en sådan kommunikation för ”instructional discourse” (’instruktiv diskurs’). Karakteristiska drag för den instruktiva diskursen är lärarens kontroll och betoningen av formen och dess riktighet. Kommunikationsmönstret ändras om eleverna får mer ansvar för kommunikationen i klassrummet. Begreppet ”natural discourse” (’naturlig diskurs’) beskriver då bättre kommunikationsförhållandet i klassrummet. Rebenius (1998, 141) beskriver det på följande sätt: ”samtalet flyter på som i autentiska samtalssituationer där budskapet är viktigare än formen”. Rebenius hävdar att en elev behöver en viss vokabulär för att kunna ta del i samtalet. Hon sammanfattar den på följande sätt:

- begära att samtalspartnern upprepar sitt yttrande eller förtydligar det
- kontrollera att samtalspartnern förstått
- försäkra sig om att man uppfattat vad föregående talare sagt (t.ex. genom att upprepa dennes yttrande med frågeton)
- samtycka/inte samtycka
- föreslå/ge vika
- begära och acceptera/avböja begäran
- utmana andras åsikter
- inleda diskussioner
- avbryta
- slåss för talutrymmet
- skämta.

Det är inte alltid lätt att bevara det autentiska språkbruket hela tiden. Widdowson (1990, 45) tar upp inlärarnas tendens att byta språket till modersmålet genast när den språkliga

kommunikationen i klassrummet misslyckas. Detta utgör en stor utmaning för läraren. Hon måste försöka stimulera inlärningssituationen så att illusionen av realiteten skall lätt bevaras. På det viset känns inläringen trevligare när den har något med realvärlden att göra. (Widdowson 1990, 45.)

Exponeringen för målspråket i klassrummet är en viktig faktor i inläringen. Hellström (1990) betonar först och främst det målspråkliga klassrumsspråkets betydelse i språkinläringen. Han skriver att lärarens instruktioner på målspråket är autentiska för läraren förmedlar riktiga budskap med sina yttranden av typ *Arbeta två och två., Stryk under det här.* Hon ber eleverna göra något och på så sätt är yttrandena verkligen autentiska på målspråket. Det gör inte detsamma vad hon säger därför att hennes yttranden kräver handling. Hellström hävdar att läraren alltid borde styra språklektionen på målspråket. Han rekommenderar också att eleverna använder målspråket i kommunikationen med varandra i kommunikativa uppgifter. Han anser ändå att det kan vara svårt att förverkliga. (Hellström 1990, 141.) För att gynna inläring hos eleverna måste läraren tänka på hur hon använder språket i klassrummet. Resultatet kan nämligen bli onyttig input som inte gynnar inläringen. Lärarna simplificerar, vilket i och för sig är inte farligt. Anpassningen är ett fenomen som också finns i det naturliga språkbruket. (van Lier 1996, 132–133.)

Mitchell (1995, 38) tar del i diskussion om användningen av målspråket under lektionerna. Hon anser att det främmande språket bör användas som det centrala och viktigaste medlet i kommunikationen i språkklassrummet. Mitchell (1995, 39) påpekar att eleverna är vana vid de rutiner som upprepas dagligen. Därför kan eleverna utnyttja detta faktum om de inte är säkra på vad läraren har sagt. För att identifiera instruktionerna kan eleverna få tips av lärarens miner och gester. Mitchell hänvisar också till elevernas tendens att utnyttja problemet som möjlighet att kommunicera på målspråket genom att framställa kompletterande frågor: *Kan du vara snäll och repetera?, Ursäkta men jag förstod inte.* osv. En dylik språkinlärare bildar strategier som även i framtiden hjälper honom att klara sig i en öppen och obegränsad interaktion på målspråket.

Syftet med den autentiska kommunikationen är att nå ett äkta kommunikationsmål. Enligt GER finns det två typer av övningar som ger träning i kommunikation på lektionerna: kommunikativa och pedagogiska övningar (EVK 2003, 217). För att utföra autentisk kommunikation i klassrummet bör läraren låta eleverna göra kommunikativa övningar. De

kräver att eleverna diskuterar sinsemellan och förstår innehållet i situationerna. Det väsentligaste är att övningarna lyckas och budskapet går hem. Övningarna planeras i avsikt att dra nytta av dem i undervisningen. Det centrala syftet med dem är att använda och lära sig språket. Därför bör man beakta det sätt som övningen utförs på. Det är viktigt hur stor vikt man fäster vid överföringen av betydelseinnehåll och vid formen och språkriktigheten. Då man väljer övningar bör man fundera om själva diskussionen är viktigare än den språkliga korrektheten. (EVK 2003, 217.) Ett exempel på en kommunikativ övning är att planera ett drömhus i små grupper. Det väsentligaste i situationen är att komma fram med egna idéer och en gemensam plan för drömhuset.

Kommunikativa övningar i jämförelse med pedagogiska övningar är autentiska. GER noterar att de pedagogiska övningarna baserar sig på socialitet, interaktion och öppenhet. De har endast ett indirekt samband med det verkliga livet eller elevernas olika behov. Deras syfte är att utveckla kommunikationsförmåga utan någon anknytning till det naturliga språkbruket. (EVK 2003, 217.) Brist på egen meningsfull produktion gör pedagogiska övningar icke-autentiska. Övningar genomförs inom givna stränga ramar och då finns det inte utrymme för egna meningar och erfarenheter. Ett typexempel på en pedagogisk övning är att eleverna försöker hitta någon i klassrummet som svarar *ja* på givna frågor. Frågorna kan anknyta till grammatik eller nytt ordförråd, exempelvis *Tycker du om mämman?*. Det finns även kommunikativa pedagogiska övningar som strävar efter att elever här och nu aktivt deltar i meningsfull kommunikation men trots det i en formell inlärningsmiljö. Dessa övningar är mycket krävande men inte omöjliga och de kan innehålla metakommunikativa delövningar. Det relevanta i kommunikativa pedagogiska övningar är eleverna och deras insats i valet av övning, dess omsättning i praktiken och bedömning. (EVK 2003, 217.)

5 AUTENTISK LÄRARE

Fibæk Laursen (2006) gjorde en undersökning om autentiska lärare, i vilken han tog reda på deras typiska egenskaper. Fibæk Laursen (2006, 145) sammanfattar definitionen för en bra lärare. Den viktigaste förutsättningen är viljan att undervisa. Ytterligare måste läraren tycka om barn och trivas med dem. Läraren skall även visa intresse för innehållet i undervisningen. Fibæk Laursen (2006, 146) fortsätter definitionen med att poängtera ämnesbehärsningen – läraren bör behärska sitt eget ämne och grundkunskaperna i pedagogiken. Ur dessa element växer autenticitet. Man skall ändå inte glömma erfarenhet som ligger till grund för den pedagogiska ämnesbehärsningen. Allt detta tar lång tid. Moustakas (1956, 1) konstaterar att lärarna alltför ofta förbigår det faktumet att eleverna kommer till skolan i sin helhet – deras personlighet och hemliv påverkar alla de aktiviteter och erfarenheter som uppstår i klassrummet. Det är inte lätt för läraren att ta hänsyn till alla elevernas individuella behov. Ytterligare måste läraren följa läroplanen, tåla press och ansvar samt allt oftare arbeta med stora grupper. Det är fråga om att möta eleverna som unika människor. Det är klart att stämningen i klassrummet varierar och det kan hända ett och annat på lektionen. Läraren skall enligt Moustakas (1956, 3) kunna ta emot alla de varierande känslor som eleverna tar med sig till skolan. Varje lärare måste personligt hitta på en lösning till hur hon skall behandla allt detta och samtidigt försöka lära eleverna nya innehåll.

På grund av undersökning framhäver Fibæk Laursen (2006, 150) att en autentisk lärare inte behöver ha någon viss typ av personlighet. Överhuvudtaget har man under olika årtionden försökt hitta svar på frågan om det finns någon kausalitet mellan lärarens personlighet och hennes förmåga att klara sig i arbetet. Det har bevisats att det väsentliga inte är lärarens personlighet utan undervisningens kvalitet. Det betyder att trots sin grundpersonlighet kan läraren ta med sådana personliga drag i sin undervisning som är viktiga för elevernas inlärningsprocess. (Fibæk Laursen 2006, 151.) Autenticitet betyder att läraren djärvt möter och kan ta en lämplig inställning till helheten. Hon förstår att det först och främst är fråga om att lära eleverna något nytt och att det förverkligas i samarbete med både dem och andra lärare. Autenticitet växer med tiden och den står inte i strid med professionalism. Tvärtom kan den bästa möjliga professionalismen nås när de två begreppen förenas. (Fibæk Laursen 2006, 175.) Man skall inte heller underskatta skolans roll som lärarens arbetsplats och andra lärare som hennes kolleger. Det har visats att autentiska lärare arbetar med sina kolleger mycket intensivt. Dessutom är det lätt för dem att följa skolans praxis eftersom den inte avviker från

deras tänkesätt. (Fibæk Laursen 2006, 163.) Lärarens relation till sin skola spelar en stor roll i autenticitetens existens och beständighet.

En autentisk lärare är en människa som genuint kan ge undervisning av hög kvalitet och som personligt satsar på den. Fast det är svårt att analysera begreppet autenticitet utan att sätta sig närmare in i saken, kan man lätt känna igen den. Ett bra exempel är skolan där elever upplever och känner igen draget mycket snart hos sin lärare. (Fibæk Laursen 2006, 22.) Det påstås att lärare är arbetsledare i klassen. Det som styrker deras position är att läraren uppträder övertygande och anslående. Om läraren inte är i sitt arbete med hela sitt hjärta och är obeslutsam, kan hon inte tjänstgöra som en autentisk lärare. Det krävs i synnerhet viljestyrka. Det betyder att läraren måste vara övertygad om sitt arbetes och måls betydelse och värde. Med andra ord bör hon kunna svara på frågan varför hon är lärare. Dessutom bör hon ärligt vilja vara lärare. (Fibæk Laursen 2006, 164–165.) Autenticitet kan kallas för en form av lärarens sakkunnighet. Den är en av de viktigaste kvalitetsfaktorerna i undervisningen. Autenticitet har en stor roll i elevernas trivsel och i det hur mycket eleverna kan dra nytta av undervisningen. Eleverna tillägnar sig det som lärs ut om läraren själv tar ämnet på allvar. (Fibæk Laursen 2006, 186.)

Från inlärnings synpunkt är det inte enligt Fibæk Laursen (2006, 176) likgiltigt hurdan atmosfären i klassen är. Det har bevisats i otaliga undersökningar att eleverna når bättre resultat i inläringen om atmosfären är positiv, avslappnad och koncentrerad på arbetet. Fibæk Laursen tar upp olika orsaker till detta. För det första är det lättare för eleverna att koncentrera sig på undervisningen om atmosfären inte väcker rädsla hos dem. Man kan komplettera detta med tanken om att lärarens uppgift är att övertyga eleven om att just det som han säger är viktigt och värt att lyssna på (Moustakas 1956, 7). För det andra betonar Fibæk Laursen (2006, 177) att det då även är lättare för eleverna att ställa preciserande frågor till läraren om de inte har förstått nya saker tillräckligt bra. De behöver inte skämmas och läraren får på det viset chansen att hjälpa dem. En vänlig atmosfär meddelar om lärarens tro på sina elever: eleverna kommer att lära sig det som de skall. Eleverna är även mestadels villiga att fylla lärarens förväntningar. Moustakas (refererad i Fibæk Laursen 2006, 158) betonar att i inläringssituationen är det väsentligt att eleverna fritt får utveckla, uttrycka och förverkliga sig själva. Läraren hjälper dem för sin del genom att visa att hon bryr sig om dem, respekterar och accepterar dem helt utan villkor. För att främja autenticitet hos eleverna kan läraren ge dem även inspirerande material som passar till situationen. Ändå anser Moustakas

att läraren bäst inspirerar eleverna genom att vara autentisk själv och skapa ärliga relationer med eleverna. En autentisk lärare är en pålitlig, hel människa som bevarar sin egen personlighet och accepterar alla sådana som de är utan att försöka förändra dem.

Även om eleverna inte skulle vara villiga att lära sig allt som lärs ut i klassrummet, finns det ändå en slags relation mellan eleven och läraren. Man kan pejla relationen med hjälp av begreppet autenticitet som Fibæk Laursen (2006, 182) har preciserat. Han är av den åsikten att inläring är lärarens kommunikation med eleverna om att vissa saker är värda att lära sig. Dessutom är det fråga om varför de är värda att lära sig och vad de egentligen är för något. Läraren kommunicerar även hur man ska förstå dem och hur man kan lära sig dem.

Lärarens trovärdighet har en stor roll i elevens inlärningsprocess men det verkliga inlärningsresultatet beror framför allt på elevens egen målmedvetenhet (Fibæk Laursen 2006, 183). Det som gör lärarens budskap övertygande är att hon själv står bakom sina ord – hon är på riktigt intresserad av ämnet och hon blir inte lätt uttråkad av jobbet. Med hjälp av sin undersökning har Fibæk Laursen (2006, 183) klargjort att det karakteristiska för en autentisk lärare är att hon är ivrig och framför allt intresserad av läroämnets innehåll. Hon vill försäkra att alla elever förstår det rätt. Kaikkonen (2000, 56) preciserar att en autentisk lärare har ett etiskt ansvar för att styra inläringen hos eleverna. Utöver detta kan läraren vara trovärdig endast om hon tycker att ämnet är viktigt och värdefullt att lära ut. Detta framkallar en känsla hos elever att det är fråga om något som är värt att lära sig. (Fibæk Laursen 2006, 183.)

6 UNDERVISNING

I detta kapitel diskuteras undervisningen genom att behandla autentisk undervisning och dess undervisningsmetoder. Termen effektiv undervisning behandlas också. Ytterligare diskuteras autentiskt material.

6.1 Om autentisk undervisning

Enligt Mitchell (1995, 39–40) har man med ordet autenticitet vanligtvis hänvisat till användningen av material som har producerats för den infödda allmänheten till exempel i form av inspelade spontana diskussioner. Mitchell är av den åsikten att dessa material har mera trovärdighet eftersom språkinlärare högaktar deras ursprung i det verkliga livet utanför språkklassrummet. Med hjälp av dylika material kan eleverna börja behandla språket på det viset att det fyller deras framtida kommunikationsbehov i realvärlden.

Det finns många sätt att lära sig främmande språk. GER nämner de vanligaste autentiska sätten att utsätta eleverna för språkbruket. Dessa är talkommunikation med infödda talare av målspråket, lyssnande av samtal, radioprogram och inspelningar. Utsättningen förverkligas även genom att titta på TV och videoinspelningar, genom att läsa icke-konstgjorda texter och genom att använda datorprogram och CD-rom. Ytterligare kan man ta del i diskussioner på nätet eller undervisning på främmande språk. Dessa metoder kan skräddarsys vid behov. (EVK 2003, 197–198.)

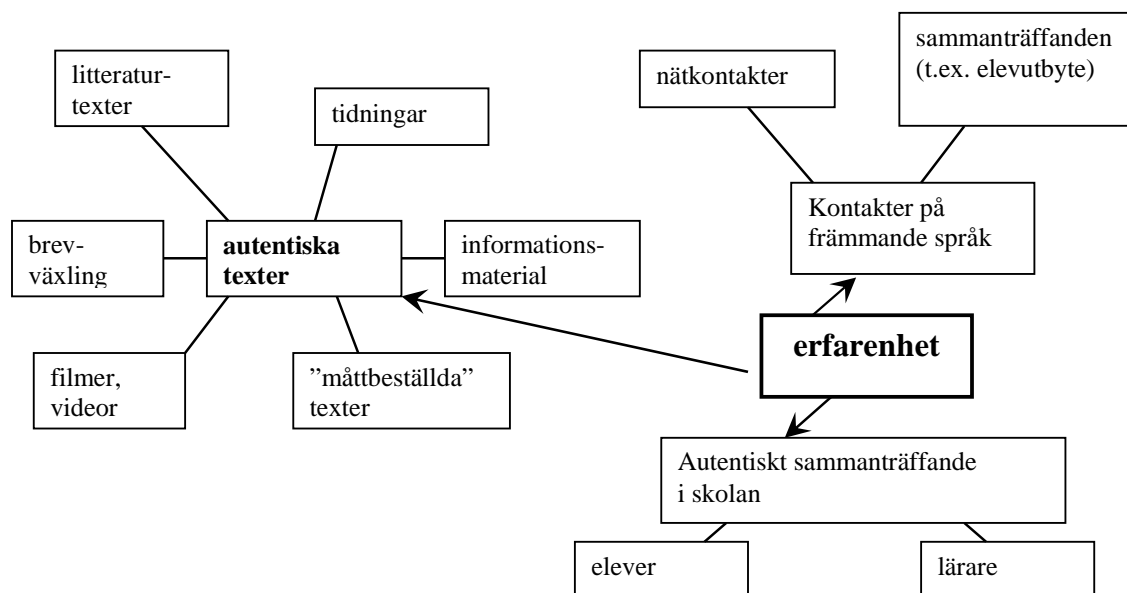
Ericsson (1989, 142) framhäver framför allt betydelsen av målspråk som kommunikationsmedel, vilket i högsta grad höjer motivationen. Vi anser att läraren är ansvarig för att framhålla språkets funktion i undervisningen. Detta bör beaktas till och med på nybörjarnivån. Om man exempelvis på den föregående lektionen har övat i att tala om vädret, kan eleverna på ett naturligt sätt diskutera det på nästa lektion.

Enligt Wingard (1981, 280) har elever som är på en högre nivå i sina språkstudier nytta av att lyssna på autentiskt talat språk. Vanligtvis är samtalen på textböckernas band idealiserade och därför inte så givande som naturliga samtalssituationer. Autentisk hörförståelse innebär att eleverna får lyssna på autentiska samtal. De innehåller många drag som är typiska för

autentiskt talat språk till exempel grammatiska fel, pauser och fyllnadsord. Wingard skriver att dessa talspråkliga fenomen dock inte är alltid lätta att förstå i synnerhet på nybörjarnivå. De idealiserade samtalsversionerna är därför viktiga i undervisningen på nybörjarnivå.

Vanligtvis använder eleverna målspråket endast i enskilda övningar som är konstruerade till exempel för vissa grammatiska behov. Miliander (refererad i Eriksson & Jacobsson 2001, 48) skriver att en språkportfölj har den fördelen att eleverna i sin egen produktion använder målspråket autentiskt. Tornberg (2000, 266–267) konstaterar för sin del att eleverna bör ”ges möjlighet att tala med varandra, hur begränsade språkkunskaperna än är”. Eriksson och Jacobsson (2001, 57) framhäver att det bör vara eleverna som väljer innehållet i givna samtalssituationer, vilket gör det meningsfullt och intressant för dem. Språklärarna har noterat att eleverna tycker om just sådana diskussioner för att de är betydande och anknyter till deras liv. Enligt Ericsson (1989, 142) kan motivationen hos elever ytterligare höjas genom att språket behandlas som en helhet där de språkliga och kulturella aspekterna uppträder sida vid sida. Detta innebär att olika områden, till exempel musik, litteratur, konst, teknik, seder och bruk, skall behandlas så rikligt som möjligt i språkundervisningen. I följande schema utgörs Kaikkonens (2000) uppfattning om autenticitet och dess olika element i studier på främmande språk.

I figuren har Kaikkonen (2000) beskrivit språkstudiernas mångsidighet och preciserat närmare allt som ingår i autenticitet i språkundervisning. Enligt honom omfattar det autentiska arbetet erfarenhet, sammanträffande och samarbete (Kaikkonen 2000, 59).



Figur 4 Autenticitet och dess element i studier på främmande språk. (Kaikkonen 2000, 57, översatt av L. Varis.)

Det centrala elementet i Kaikkonens schema är erfarenhet som förverkligas genom att sammanträffa och som bildar grunden till autenticitet. För att autenticitet skall förverkligas på bästa möjliga sätt bör det i undervisningen finnas autentiska texter, kontakter med människor som har målspråket som modersmål och autentiskt möte i skolan mellan elever och lärare. Mötet med främmande kultur förverkligas oftast med autentiska texter. Texterna kan ändå inte garantera autenticitet utan endast möjliggöra den. Textens autenticitet i en kulturkontext betyder inte att texten är autentisk i en annan kontext. Allt beror på elevens egen erfarenhet. (Kaikkonen 2000, 55–56.) Överhuvudtaget är material autentiska om inläraren förbinder sig till dem. Autentiska material finns till hands och är relevanta för språkinlärarna. I kommunikativa klassrum använder man blandning av olika material: somliga använder endast autentiska, andra adapterade eller sammanställda material. Ändå är de alla avpassade för händelser och språkgenrer i det verkliga livet. (Mitchell 1995, 40.)

I den nutida världen kan autentiska sammanträffanden ske på olika nivåer och ha flera dimensioner. Kaikkonen (2000, 58) understryker betydelsen av ett personligt möte som ofta

realiseras i form av en studieresa utomlands, elev- eller grupputbyte eller lägerskola. Läraren har i dessa situationer en mycket krävande och viktig roll. Hennes uppgift är att tänka igenom hur eleverna lyckas få tillräckligt många tillfällen där de tryggt kan använda språket och möta jämnåriga. Situationerna kräver att eleverna förbereder sig och kämpar på förhand, tål osäkerhetskänsla och reflekterar det som de har erfarit. Då eleverna möter eleverna från vänskapsskolan, kommer mötesprocessen till synes på riktigt. Eleverna kan värdera mötet efteråt samt det som de har fått av det. De kommer att inse att lära sig främmande språk kräver ansträngningar men det skall ske i inlärnings och mötets kontext. Konkreta erfarenheter motiverar eleverna att införliva de nya kunskaperna med sin egen verklighet och samtidigt förbinda sig till inlärningsprocessen. (Kaikkonen 2000, 58.)

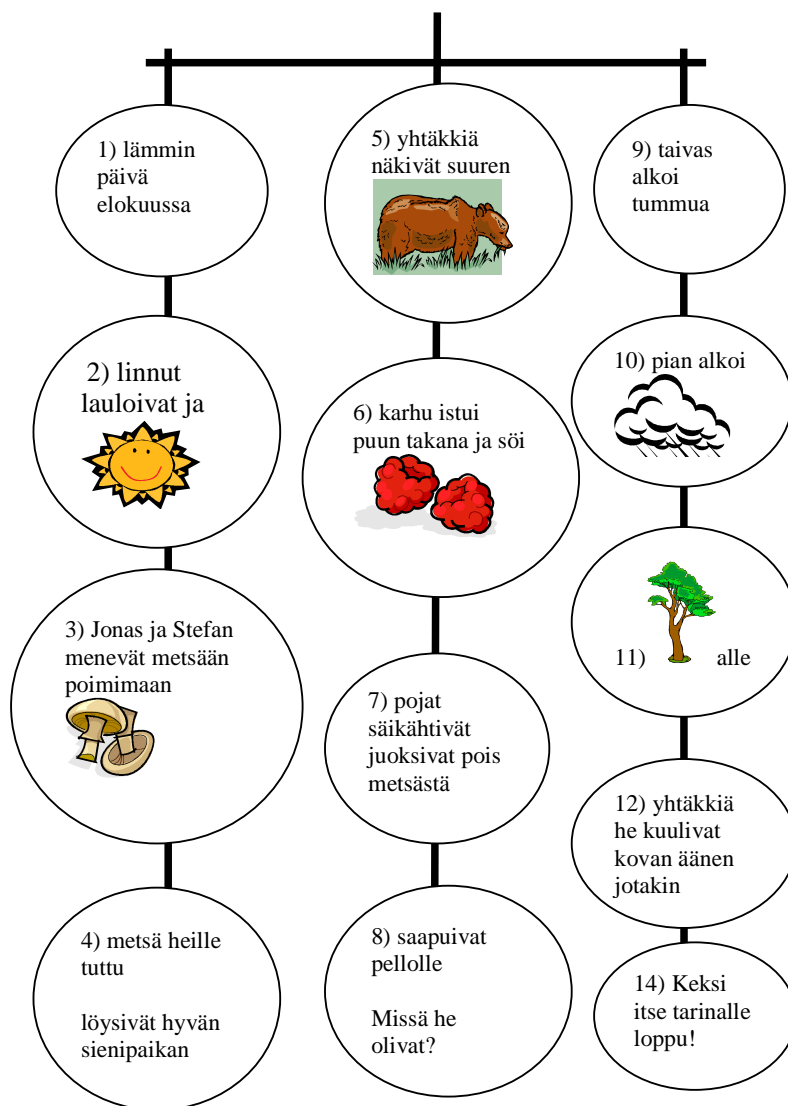
För att göra språkundervisningen effektivare är det enligt Ericsson (1989, 148) nödvändigt att språklärarna i samma skola samarbetar. Lärarna kan använda autentiskt material samtidigt i undervisningen av flera grupper exempelvis genom att visa filmer, bilder eller tryckta texter från det ifrågavarande språkområdet. Även studieresor och olika utflykter blir lättare att genomföra om lärarna kan dela ansvaret sinsemellan. Ytterligare kan olika elevtexter, dvs. klassbrev, tidningar och övningar, bytas mellan klasser och på det sättet utnyttjas i språkundervisningen. Kaikkonen (2000, 57) talar i detta sammanhang om måttbeställda texter. Med dessa menar han sådana texter som eleverna själva har producerat eller texter som eleverna i vänskapsskolan har skrivit på grund av språkstuderandenas frågor. (Kaikkonen 2000, 57.) Detta motiverar säkert eleverna mera än om de endast gjorde övningar i läroböckerna. I och med att eleverna själva får producera material genom att använda sina kunskaper och färdigheter i språket och därtill samarbeta med klasskamrater, blir språkinläringen intressantare. Eleverna får direkt respons på sina kunskaper genom interaktion och samarbete. Att arbeta och studera tillsammans främjar både autentiska elevsammans träffanden och språkinläring (Kaikkonen 2000, 56). I stor utsträckning har processens genuinitet en positiv inverkan på inlärningsprocessen.

6.2 Elaborering och kreativ kommunikation

Nuförtiden används *elaborering* som ett centralt verktyg i läroböckerna. Elaborering kan vara en nyttig del av undervisningen. Bastanken i elaboreringen är att man lär sig genom att producera. Detta gäller både tal och skrift. Detta innebär dock att eleven gör mera själv. (Kristiansen 1998, 141.) Att elaborera betyder att eleven själv löser problem (Kristiansen

1998, 106). Läroböckerna innehåller många olika verktyg för elaborering, till exempel serier, idékartor, trädidiagram och skivor.

METSÄSSÄ



Figur 5 Ett exempel på trädidiagram. (Modifierat enligt *Kom med! 3:s* arbetsbok s.144 av L. Varis.)

Trädidiagrammet består av de mest centrala händelserna i texten och fortskrider i en logisk ordning. Meningen är att stödja språkinläraren med väsentliga och viktiga ord som hjälper en att återberätta textens innehåll. Ytterligare använder man massor av bilder, vilket på ett sätt komplicerar elaborering eftersom eleven själv skall hitta på vad det är fråga om. Det är viktigt att läsa instruktionerna noggrant för att nå syftet i uppgiften. Det gör inte detsamma om man skall börja satsen med *Det var* eller *Det är*.

Self-generated elaborering innebär att eleven använder det han redan vet dvs. tidigare kunskap när han lär sig något nytt. Som resultat krävs fortsatt bearbetning av det nya och det gamla. Detta ger grundlig övning för att man ständigt skall binda samman det nya med tidigare kunskaper, erfarenheter och händelser. I praktiken skall eleven skapa så många egna kommunikativa meningar som möjligt där man använder det man försöker lära sig. Ytterligare skall man förknippa det man lär sig med andra kontexter. Om man misslyckas i att komma ihåg något, kan man försöka på nytt på ett annat sätt. Syftet är att integrera det nya och det man redan vet. Detta är väsentligt när man strävar efter kommunikativ kompetens. (Kristiansen 1998, 34.)

Kristiansen (1984) har forskat i kreativ kommunikativitet. På 1980-talet började man utveckla språkundervisningen i den vägen att språkbruket skulle bli fritt och kreativt. Orsaken till denna utveckling var den allt ökande turismen och affärsförbindelser mellan länder då muntlig färdighet blev nyttig och viktig i olika håll i världen. Med kreativt språkbruk menas att man kan uttrycka sina egna tankar och åsikter samt komma med förslag och iakttagelser. Det strävas alltså efter spontan kommunikation. (Kristiansen 1984, 5.) Kristiansen (1984, 16) är av den åsikten att alla lärobokserier inte har tillägnat sig begreppet kreativt språkbruk i sin egentliga mening. Ganska ofta anses helt mekaniska övningar uppfylla kommunikativa behov fast det inte var så. Kristiansen (1984, 16) ger ett exempel på en typisk mekanisk övning som vi har översatt till svenska:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| - Vad äter du? | Esittäkää keskustelu ja soveltakaa se sijoittaen annettujen |
| - Glass. ¹ Vad gör du? | sanojen tilalle: |
| - Jag tittar på TV. ² | 1: choklad / gröt |
| | 2: läser (en bok) / skriver (ett brev) |

För att klara av övningen behöver eleverna inte förstå ett enda ord. En dylik övning främjar inte det kreativa språkbruket. Kristiansen (1984, 16) nämner en mängd effektiva arbetsmetoder som gradvis leder till frivillig produktion. Ett sätt att öva kreativ kommunikation är att tillämpa texten med hjälp av tips på finska. Ytterligare betonar Kristiansen även elaborering exempelvis genom att tillägga olika uttryck (om tid, plats, sätt osv.) till satsen och på det viset variera händelserna i satsen. Enligt Kristiansen (1984, 17) kan man även tillämpa texten så att innehållet berättar om skribentens eget eller om hans väns liv. Kristiansen rekommenderar därtill diskussioner på basis av bilder i läroboken och framhäver att i detta fall motiverar det autentiska materialet bäst, exempelvis fotografier, dior och videor.

Det är också ibland effektivt att ändra en vanlig berättelse till en dialog. Därtill skapar dramatisering av en text effekt ifall elevens självförverkligande inte begränsas i situationen.

Kristiansen (1984, 18) poängterar att man kan komma till en spontan, kreativ kommunikation endast om man konsekvent tränar den – snabb muntlig reaktion kräver ständigt upprätthållande. Kristiansen betonar att fri kommunikation inverkar eleverna på ett väldigt tidigt stadium. Redan efter en kort tid börjar eleverna uppföra sina egna diskussioner och produktioner för andra i klassen. Sättet att behandla läroböckernas texter bildar den bästa grunden till spontan kommunikation: det är viktigt att eleverna själva får presentera sin egen version och tillämpning av textens innehåll. Kristiansen (1984,19) påminner att lärarens roll kan påverka eleverna antingen positivt eller negativt. Om läraren hela tiden ingriper i grammatikfel och inte kommer ihåg att vara flexibel när det tränas snabb kommunikation, kan hon totalt hindra utvecklingen av fri kommunikation. Feltoleransen måste höjas i skolan ifall man vill sträva efter att även eleverna på genomsnittsnivå kan kommunicera på ett främmande språk.

6.3 Effektiv undervisning

På olika håll i världen har det funnits mycket intresse för att undersöka effektiv undervisning (termen heter ”effective teaching” på engelska). I sådana undersökningar finns det i stor utsträckning information om elevernas inläring under kontaktundervisning. Kramsch (1993, 183) konstaterar att effektiv undervisning är samma sak som autenticitet. Syftet i undervisningen är ju ofta att man lär sig kommunicera med infödda talare, förstår andra och lär sig mera av sig själv i processen. Fibæk Laursen (2006, 177) sammanfattar den effektiva undervisningen i följande punkter (översatt av L. Varis):

- ett väl valt innehåll som är centralt för undervisningens mål, som organiserar sig kring uppenbara fasta punkter samt kontexter och som alla elever anser som användbara och relevanta.
- en diskussion som siktar på förståelse och i vilken lärare visar sitt intresse för elevernas åsikter om innehållet och om eleverna har förstått saken rätt samt om de är kunniga att utnyttja den nya informationen och i vilken eleverna strävar efter att förstå och frågar om de har svårigheter i förståelsen.
- positiva förväntningar då läraren ställer krav på sina elever och får dem att förstå att saken är viktig för dem att lära sig och att hon tror på sina elevers förmågor att lära den.

- elevernas möjligheter att öva precis det som de håller på att lära sig. Ifall eleverna måste lära sig tala flytande engelska, bör de ha chansen att tala engelska eftersom det inte räcker att endast läsa och lyssna.
- respons för att eleverna vet om de är inne på rätt spår i inläringen och hur de kommer framåt.

(Fibæk Laursen 2006, 177–178.)

Mitchell (1995, 39) nämner några grundtankar som effektiv undervisning och inläring bör innehålla. Den första är att effektiv språkundervisning skall vara mottaglig för den individuella inlärares behov och intressen. Utöver detta är effektiv språkinläring en aktiv process i vilken inlärares har det största ansvaret för sitt framåtskridande. Lärares uppgift för sin del är först och främst att underlätta språkinlärningsprocessen. Mitchell understryker att det viktigaste i situationen är att läraren slutar att kontrollera. På basis av dessa grundtankar diskuterar Mitchell fördelar som kommer fram som en följd av effektiv språkundervisning. Mitchell konstaterar att eleverna i ett sådant klassrum diskuterar ofta frivilligt övningarna och aktiviteterna med varandra. De gynnar både par- och grupparbete men även individuella övningar. Dessutom är de villiga att använda självbedömning som ett arbetssätt. Även läroplanen för den grundläggande utbildningen framhäver att ”eleven använder regelbundet arbetssätt som är effektiva vid språkstudier och språkinläring. Eleven har insett att språkinläringen förutsätter ihärdig kommunikativ träning.” (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 144.)

Autenticitetens roll har diskuterats som en avgörande del i den effektiva undervisningen. Då man undrar varför autentisk undervisning är så effektivt, påminner Fibæk Laursen om lärares inverkan på elevens attityd. Det är nämligen elevens satsning och attityd till sin egen inlärningsprocess som påverkar väsentligt och det är just den autentiska läraren som kan få eleverna att ställa sig positivt till inläringen. (Fibæk Laursen 2006, 181.)

I anslutning till de ovannämnda punkterna tar Fibæk Laursen (2006, 178) del i diskussionen om undervisningens kvalitet. Han betonar att till exempel datorer, klasstorlekar, undervisningsformer och lärares pedagogiska ideologi i och för sig inte är betydliga i undervisningen. Det viktigaste och väsentligaste i undervisningen av hög kvalitet är konsekvens och övertygande verkan. När man undrar om den effektiva undervisningen står i förbindelse med autenticitet, påpekar Fibæk Laursen (2006, 179) att dessa begrepp åtminstone delvis överlappar varandra. En autentisk lärare respekterar sina elever och är medveten om att

de ofta ser innehållet ur en helt annorlunda synvinkel än hon. Ändå visar hon sitt intresse för att förstå eleverna och är villig att diskutera innehållet med dem. På det viset försöker hon få eleverna att förstå hur nyttigt det är att inse även lärarens synvinkel. Liksom i den effektiva undervisningen, förhåller läraren sig välvilligt och positivt till sina elever, koncentrerar sig på deras möjligheter och trots att de möjligtvis uppför sig illa kan hon upprätthålla kontakt med dem. (Fibæk Laursen 2006, 179.)

6.4 Autentiskt textmaterial

I detta avsnitt behandlas textens autenticitet och dess grunder. Valet av texter i undervisningssyfte är inte alltid lätt. Man måste ta många saker i beaktande. Detta avsnitt innehåller förklaringar om textens autenticitet och exempel på hur man väljer och använder texter i undervisningen.

6.4.1 Textens autenticitet

Vad gör en text autentisk? Finns det överhuvudtaget autentiska texter i skolan? Traditionellt tycker man att en autentisk text inte har genomgått en process där den har förenklats eller omarbetats för att möta elevernas kognitiva behov. Rebenius (1998, 129) skriver att man ofta menar tidnings- och tidskriftsartiklar när man talar om autentiskt textmaterial. Autentiskt textmaterial är även dikter, romaner, brev, annonser, broschyrer, vykort, turistguider och serier (Ericsson 1989, 252; Rebenius 1998, 129). Rebenius anser att också faktatexter och receptböcker är autentiska texter. De olika autentiska textmaterialen gör läsningen angenäm och samtidigt förvärvar eleverna ny information om målspråkslandets kultur och seder.

I GER redogörs för autentiska texter och de definieras som texter vilka har producerats för att uppfylla ett kommunikativt mål. Texter kan vara obearbetade och de förekommer i den naturliga språkmiljön, till exempel tidningar, TV- och radioprogram. De kan även bearbetas eller väljas för att tillfredsställa något behov hos eleverna. Icke-autentiska texter är pedagogiskt planerade texter. (EVK 2003, 201.)

En annan synvinkel på denna fråga som Hutchinson och Waters (1987) presenterar är materialets relation till kontext. Det kan konstateras att en text är autentisk enbart i den

ursprungliga kontexten. En text har alltid något syfte som innehåller skribentens budskap till möjliga läsare. Då är de så kallade autentiska texter i själva verket inte autentiska eftersom de har tagits ur sin ursprungliga kontext. (Hutchinson & Waters 1987, 159.) Enligt denna uppfattning är exempelvis en artikel som tas ur en tidning och behandlas av eleverna icke-autentisk. För att bevara textens autenticitet bör eleverna få se artikelns ursprungliga kontext, dvs. hela tidningen. Hutchinson och Waters använder termen *a target situation text* för dylika texter. Begreppet innehåller definitionerna ”tagits ur en verklig kommunikativ kontext och har inte konstruerats med ett pedagogiskt syfte”. Vi använder här termen *en kontextbunden text* för detta begrepp. Hutchinson och Waters skriver också att textens autenticitet i sig inte är avgörande. Hur en text används i undervisningen och hur den lämpar sig för inlärningsprocessen är viktigare. Med andra ord är textens roll i inläringen central för dem. (Hutchinson & Waters 1987, 159.)

Texternas ursprung kan inte vara det enda karakteristiska draget för autentiskt material, utan man bör även framhäva betydelsen av erfarenheter och inläring. Kaikkonen (2000, 54) hänvisar till denna tanke och tar upp det faktumet att autenticiteten i undervisningen av främmande språk ansluter sig till en stor mängd olika faktorer. Av den orsaken kan man inte endast hänvisa med begreppet autenticitet till skriftliga autentiska texter eller autenticitet av det främmande språket. Därför kan autentiskt material vara målspråkliga texter skrivna av en elev i stället för färdiga texter. Autentiska texter kan vara texter som eleverna själva producerar eller hämtar ur någon källa. (Lammi 2002, 24; Kaikkonen 2004, 173–175.) Att eleven skall uppleva uppdraget som betydelsefullt och nyttigt är viktigast. En uppsats om rubriken *Min hund* är ett exempel på ett uppdrag där eleven själv får producera och omarbeta kunskaper utifrån sin egen utgångspunkt. Ur autenticitetens synvinkel är det viktigare att själv skapa meningar än att läsa texten *Min hund* skriven av någon annan.

Enligt Widdowson (1979, 165) uppstår autenticitet i själva verket i dialogen mellan en läsare eller en lyssnare och en text. Den är ingen bestående egenskap hos en text. Mottagaren bildar sin egen uppfattning om texten och på det sättet är det mottagaren som ger en text autenticitet i sin tolkning. Widdowson (1979, 166) hävdar att läsaren måste ta hänsyn till textens syfte. Om en text används på ett sätt som inte var avsikten är texten inte autentisk för sin läsare/användare.

6.4.2 Texter i undervisning

Vanligtvis anser man att autentiskt material har en positiv effekt på undervisningen. När man använder autentiskt material, har man vanligtvis något syfte. Ericsson (1989) hävdar att det inte alltid är väsentligt att de texter som utnyttjas i språkundervisningen är förenklade och aktuella för den pågående kursen i fråga om grammatik och nyttiga ord. Emellanåt bör eleverna bekanta sig med äkta texter från språkområdet, dvs. autentiskt textmaterial. Ett sådant material förekommer inte tillräckligt ofta i klassrummet. (Ericsson 1989, 252.) Little et al. (1988) tar upp två grunder för att använda autentiska texter. För det första är motivationen och intressen hos eleverna troligen bättre om de får arbeta med texter som har haft kommunikativ betydelse i deras ursprungliga kontext. För det andra är det autentiska språkbrukets mångfald nyttig för eleven med tanke på språktillägningen. (Refererad i Cook 1991, 94.) Cook (1981, 5–6) är av samma åsikt men hon påpekar att motiverande och intressanta texter som kan lära ut kultur och berätta om det vardagliga livet i landet fascinerar först och främst de elever som redan ställer sig positivt till språkstudierna. Hon konstaterar vidare att autentiskt material är det enda effektiva sättet att framföra målspråkets kultur i klassrummet så att inläraren känner sig vara närmare den. Detta är dock effektivare hos dem som har integrativ motivation och kanske planerar besöka landet själv. Autentiskt material kan i så fall förbereda inläraren genom att ge information om seder och kommunikationssituationer. Om syftet i undervisningen är kommunikationsförmåga i målspråkslandet, är det enligt Cook viktigt att använda autentiskt material. Cook hävdar att autentiskt material även är nyttigt för de elever som inte är integrativt motiverade. Användningen av autentiska texter garanterar nämligen att alla möjliga luckor i läroplanen blir täckta; det finns så mycket att lära ut att något viktigt kan bli bortglömt. Autentiska texter innehåller viktigt ordförråd och användbara strukturer som kanske inte alls lärs ut i skolan. Van Lier (1996, 136–137) konstaterar för sin del att det inte är klokt att enbart favorisera autentiskt material. Autentiskt material har den fördelen att det är planerat just för inlärare.

Breen (1985, 68) föreslår ett pedagogiskt sätt att utnyttja autentiska texter i undervisningen. För det första är han av den åsikten att alla data kan anses vara autentiskt material ifall det fungerar som ett medel för att utveckla autentisk tolkning hos inläraren. Om texten kan hjälpa inläraren att upptäcka de vanligaste kommunikativa saker som är användbara och nyttiga i kommunikationssituationer med nativer, har texten utfört sin uppgift. I en ideal situation där texten förändras till ett hjälpmedel för inläraren börjar textens medfödda autenticitet spela en

stor roll i inlärningssituationen. Breen (1985, 69) påpekar också att autenticitet realiseras individuellt hos olika inlärare. Varje inlärare kan erfara och tolka texter på sitt eget sätt och därför kan det hända att texterna känns mera eller mindre autentiska för dem. Därför efterlyser Breen (1985, 69) att alla de olika tolkningar, problem och lösningar som dyker upp i klassrummet bör tas upp till en allmän diskussion.

Även om icke-autentiska texter används i syfte att underlätta språkinläring kan de i själva verket ha den motsatta effekten. Autentiska texter ger en elev en mångsidigare uppfattning om det verkliga vardagliga språkbruket och eleven blir ytterligare medveten om hur grammatiken realiseras i språkbruket. Man kan rekommendera att båda texttyperna används i undervisningen. (Nunan 2001, 194.) De som anser att enbart autentiskt material skall utnyttjas även på nybörjarstadiet baserar sin uppfattning på inlärningsprocessen. Enligt denna åsikt är processen densamma när det gäller att lära sig modersmålet och ett främmande språk. På samma sätt som barn lär sig modersmålet genom att bearbeta autentisk input lär en nybörjare sig språk även om autentiskt språk är svårt att förstå i början. Trots allt finns det skillnader i språket som barn och vuxna använder. Språket som används med små barn är sällan av samma svårighetsgrad som språket hos de vuxna. Ytterligare har den fysiska omgivningen betydelse för hur man lär sig ett språk. Utan tvivel är det inte samma sak att lära sig första språket i en naturlig miljö och lära sig ett språk i ett klassrum i en skola. Att välja autentiskt material i undervisningen påverkar inte de ovannämnda skillnaderna. (Wingard 1981, 279–280.)

I den autentiska språkinläringen är det väsentligt att själv producera texter. GER poängterar att det finns en skillnad mellan att producera texter och behandla färdiga texter. GER uppmanar oss att fundera på relationen mellan att producera själv och bearbeta färdigt textmaterial. Självproducerade texter kan vara muntliga eller skriftliga. (EVK 2003, 202.) GER presenterar mycket mångsidiga exempel på sådana texter men ur autenticitetens synvinkel finns det endast få exempel. Autentisk muntlig talproduktion innebär i det här fallet par- och gruppövningar, inlägg i diskussioner, fri diskussion mellan elever på lektioner och muntliga föredrag. Autentisk skriftlig textproduktion innebär för sin del att eleverna skriver uppsatser och rapporter, arbetar med brevväxlar, skriver e-post och fax.

När man väljer texter för användning i undervisningen bör man tänka på hur man motiverar valen man gör. Hutchinson och Waters (1987, 159–160) föreslår att när man väljer texter till

undervisningen borde man ta fyra saker i beaktande. Den första saken är att om målet är att eleverna förstår så mycket som möjligt av en text med hjälp av olika strategier, är det berättigat att välja en kontextbunden text. Den andra saken handlar om var huvudvikten ligger. Om huvudvikten ligger på en aktivitet kan det vara lättare att välja en pedagogiskt konstruerad text eftersom det kan vara svårt att hitta en kontextbunden text som passar situationen. Den tredje saken är att när det är fråga om att lära ut någon konstruktion, kan läraren välja mellan en kontextbunden text och en förenklad text. Om en lämplig kontextbunden text är för handen, kan man använda den men om inte är det inget problem. En förenklad kontextbunden text eller en helt konstruerad text kan vara till och med mer användbar. Den fjärde saken är textens utseende och layout. Om textens utseende är viktigt, bör texten vara i sin ursprungliga form. Om anknytning till realvärlden är målet för att öka motivationen hos eleverna, är en "autentisk" text det bästa alternativet eller åtminstone en text som är "autentisk" till utseende.

7 MATERIAL OCH METODER

Vår pro gradu-avhandling omfattar två empiriska undersökningar i vilka vi betraktar autenticitet i svenskundervisning. Den ena undersökningen är en kvalitativ analys av läroböcker och den andra är en kvantitativ enkätundersökning. Vi valde att använda två olika metoder för att få en helhetsbild av autenticitet i svenskundervisning. Bägge två undersökningar innehåller de nio elementen av autenticitet som utgångspunkt. Läroboksanalysen utgår från att kartlägga hur autenticitet förekommer i svenskböcker t.ex. i övningar och texter. Påståendena i enkätundersökning mäter hur eleverna ställer sig till och erfar de nio delementen av autenticitet.

7.1 Läroboksanalys

Vi analyserade fyra läroböcker som för tillfället används i nionde klass i grundskolorna: *Kom med! 3* (WSOY), *Fritt fram 3* (Otava), *Klick 8–9* (Otava) och *Din tur 3* (Tammi). Vi betraktade både text- och arbetsböcker enligt den gruppering vi har om autenticitet (se figur 1 s. 8). Vi går vidare i analysen en summavariabel åt gången och ger exempel som illustrerar hur autenticitet förekommer i böckerna till exempel teman och övningstyper. Därtill hänvisar vi till utdrag ur Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Varje summavariabel behandlas i sitt eget avsnitt.

7.2 Utförande av enkätundersökning

Våra försökspersoner var niondeklassister från fyra olika grundskolor och alla läser svenska som B1-språk. Tre av skolorna ligger i Mellersta Finland och en i Birkaland. Allt som allt svarade 112 elever på vårt frågeformulär. Antalet flickor är avsevärt stort eftersom 68 av våra försökspersoner var flickor och 44 pojkar. Skolorna valdes utan speciella krav men det visade sig att skolorna trots allt representerar mångfalden av skolvärlden. Två av dem ligger på mindre orter och två mitt i staden. Antalet svaren fördelade sig mellan skolorna på följande sätt: skola 1 = 26 svar, skola 2 = 28 svar, skola 3 = 38 svar och skola 4 = 20 svar.

Vi beslutade oss att komponera en omfattande enkätundersökning där elevernas attityder om autenticitet i svenskundervisning utredas (se Bilaga). Vi valde enkäten som metod för att kunna fråga så många elever som möjligt hur de ställer sig till autenticitet i svenskundervisning. En orsak till valet var även att vi ville få svar snabbt. I detta fall skulle t.ex. intervjumetodiken inte ha varit ändamålsenlig. Ytterligare fick vi ett stort urval vilket möjliggör generaliseringen i någon mån. I vårt frågeformulär använde vi en 5-gradig Likert-skala som består av följande svars kategorier: 1 = Helt av annan åsikt, 2 = Delvis av annan åsikt, 3 = Varken av samma eller annan åsikt, 4 = Delvis av samma åsikt, 5 = Helt av samma åsikt. I detta fall var Likert-skala det bästa alternativet eftersom vår enkät är en attitydmätning där försökspersonerna skall reagera på olika påståenden genom att välja svaret mellan olika grader av instämmande eller avståndstagande.

Enkätundersökningen utfördes i januari 2007. I två av skolor som tog del i undersökningen var svenskläraren ansvarig för att bestyra ifyllningen av enkäterna medan en av forskarna var med och observerade hur allt gick till i två av de andra skolorna. Vi frågade eleverna deras kön, skola och senaste betyg i svenska vilka fungerade som bakgrundsvariabler i den kvantitativa undersökningen. Vi ville veta om könet, skolan eller betyget i svenska påverkar attityder och åsikter om autenticitet hos eleverna. Därefter formulerade vi 64 påståenden enligt de 9 summavariablerna som är:

- S1 Autentiskt material (P4–P10)
- S2 Språkinläraren som aktivt jag (P11–P22)
- S3 Livslångt lärande (P23–P26)
- S4 Kulturanknytning (P27–P34)
- S5 Skolan vs realvärlden (P35–P41)
- S6 Kunskapsbyggande (P42–P46)
- S7 Kommunikation (P47–P54)
- S8 Färdigheter och kunskaper för livet (P55–P59)
- S9 Upplevelser och erfarenheter (P60–P67)

Antalet påståenden under varje summavariabel varierar lite men överhuvudtaget är de skapade på det sättet att de mångsidigt mäter autenticitets olika former.

Efter att ha fått svar tillbaka matade vi in uppgifterna i datorn med hjälp av Excel-program. Därefter gjorde vi en del statistiska tester med SPSS-program. Vi utförde en t-test av varje påstående om skillnaderna mellan könen. Som resultat fick vi medelvärdena av svaren hos båda kön och den tvåsidiga signifikansen. Vi indelade betygen 4–10 i tre grupper som sedan

testades på samma sätt som könen. I detta fall utfördes en ensidig signifikanstest. Det visade sig redan tidigt att skolan inte har någon betydelse för elevernas attityder och därför lämnade vi bort den som bakgrundsvariabel. Vi har tabellerat alla svar efter summavariablerna och varje summavariabel anges som sist i tabellerna. Summavariablernas medelvärden jämförs även med varandra både efter kön och efter betyg. Ytterligare illustreras dem med grafiska figurer.

8 ANALYS AV LÄROBÖCKERNA

8.1 De fyra lärobokserierna

Vi analyserar fyra lärobokserier för nionde klass i grundskolan: *Kom med! 3* (WSOY), *Fritt fram 3* (Otava), *Klick 8–9* (Otava) och *Din tur 3* (Tammi). Alla dessa böcker används aktivt i skolvärlden nuförtiden. Vi betraktar både text- och arbetsböcker för att få en helhetsbild av hur man enligt böckerna jobbar på svensklektionerna. Huvudtanken bakom analysen är att presentera böckerna med hjälp av typexempel och ta reda på om de autentiska särdragen framträder i nyare läromaterial eftersom böckerna huvudsakligen styr arbetssätten och praktiken i språkklassrummen. Figur 1 om autenticitet i skolkontext (se s. 8) bildar grunden till analysen. Vi diskuterar de nio elementen närmare i var sitt avsnitt. Först ges en kort översikt om varje bokserie i fråga för att få en helhetsbild om innehållet.

Alla böcker består av kurserna 5 och 6. Innehållet i *Fritt fram 3* är aktuellt och nära elevernas vardagliga liv. I kurs 5, *Min tid*, behandlas mångkultur, äventyr, miljö, livsglädje, yrkesval, fantasi eller verklighet och julen. I kurs 6, *Vi och våra grannar*, blir man bekant med de nordiska länderna. Kurs 5 i *Din tur 3* handlar om Island. Kursen innehåller sex bastexter, vilka har sitt eget tema. Teman är måltider, media, återvinning och miljö, problem hos ungdomar, att planera dagen, hobbyer och semesterresa. Kurs 6 handlar om framtidsplaner. Bastexterna handlar om prao (praktisk arbetslivsorientering), studier, att välja yrke, föreningar och frivilligverksamhet, arbetslivet och språkkurser. Utöver bastexterna finns det en Läs själv-text efter varje bastext. Läs själv-texterna är längre och innehåller information om kultur.

Boken *Klick 8–9* innehåller texter för fyra svenskkurser 3, 4, 5, 6. Kurserna 5 och 6 är för nionde klass och därför betraktas dem i analysen. Bokens författare skriver i förorden att *Klick* liknar en tidning – det är lätt att ta boken i handen. Varje kurs har fem bastexter och ytterligare finns det gott om annat material. För att nämna några andra material innehåller boken en serie Teemu Turist, Norden runt-avsnitt med information om de nordiska länderna, från A till O-sidorna med information om Norden, Mera om-texter och ett grammatikavsnitt Läs mer/Grammatik som sammanfattar grammatiken på högstadiet. *Kom med! 3* har det särdraget att den baserar sig på undersökningar om hur man bör öva språket för att lära sig

tala och skriva det på eget initiativ. Det väsentliga i denna lärobokserie är att elaborera, dvs. återberätta med egna ord med hjälp av serier, idékartor, träddiagram och skivor. Genom att själv producera och tillämpa når man bästa inlärningsresultat. Elevens eget ansvar spelar alltså en stor roll. Styckenas innehåll är tydligt riktat till en ung målgrupp eftersom alla teman är aktuella i unga människors liv på ett eller annat sätt. Styckena behandlar till exempel dagböcker, datorer, första träffen, avståndskärlek, hobbyer och prao. I förord betonar författarna elevernas roll som aktiva inlärare. Boken *Kom med! 3* baserar sig på undersökningar om hur man bör öva språket för att lära sig tala och skriva det på eget initiativ. Det poängteras att det först och främst är eget tänkande som bildar grunden till inläringen. Man kan tydligt se att alla bokserier har i stort sett samma innehåll. Detta beror på att läroplanen styr läroböckernas centrala uppgifter i allmänhet.

8.2 Autentiskt material

Det första elementet är autentiskt material. Det definieras som genuint, obearbetat och icke-konstruerat material som har fyllt ett kommunikativt mål. Materialet har ursprungligen haft ett budskap som skribenten har velat rikta till läsaren. Vi gick igenom innehållet i böckerna och tar upp några texttyper som vi anser vara autentiska.

Överhuvudtaget kan man säga att allt autentiskt i denna kontext är av samma typ, dvs. det finns endast lite variation mellan autentiskt material. Mestadels är det fråga om låtar och texter till dem. Artister är nästan alltid välkända och de är ofta populära bland ungdomar, exempelvis Kent, Lisa Nilsson och Abba. Även sångstumpar används som en del av övningar. För att underlätta förståelse ges finska ord ofta i samband med låtar. Syftet är då att garantera att eleven förstår texten, vilket är en förutsättning för ett angenämt lyssnande. När en låt utgör en övning, ges en del av texten i fetstil. Tanken bakom detta är att få eleven att märka vissa saker som är relevanta för situationen och inläringen.

Dessutom finns det rikligt med dikter och serier. Serierna fungerar exempelvis som motiveringsverktyg och de kan även introducera målspråkskultur till eleverna. *Klick 8–9* har specialiserat sig på att använda serierna konsekvent. Eleverna följer med Teemu Turist i alla hans äventyr i Sverige och därmed lär sig att kommunicera i vardagliga situationer samt bli bekanta med Sverige och dess kultur. Serien Teemu Turist är sannolikt skapad endast för

denna bokserie men den bidrar till inläringen eftersom den verkar vara autentisk i sin naturlighet. Serier på svenska såsom på finska gör arbetet intressantare för eleverna – de får det intrycket att även serierna kan läsas på många olika språk och det är angenämt att bläddra i läroboken. Även annonser och olika reklamer är vanliga. Utöver dessa presenteras också recept på traditionella maträtter. Ibland ges det även tips för läsare om relevanta nätsidor där man kan läsa mera om saker som nyligen har behandlats under lektionen. En dylik konkret anslutning till realvärlden ger eleverna möjligheten att konsultera mera om saken, vilket med hjälp av datorn förmodligen är lätt och intresseväckande.

Därtill finns det så kallade ”autentiska låtsasmaterial” som har skapats så att de liknar till exempel äkta e-postbrev, chattspalter, intervjuer eller artiklar. Teman är nära elevernas liv och de centrala personerna i uppgifter är av samma ålder som lärobokens målgrupp. Anknytning till nutida saker som teknologi och livet av jämnåriga väcker intresse hos eleverna fast materialet inte är helt autentiskt i ordets egentliga mening. Vi hittade endast ett längre textavsnitt som dock har bearbetats och översatts från finska till svenska. Enligt vår mening är det ändå autentiskt eftersom syftet inte har varit att göra texten lättare utan i detta fall har bearbetning haft praktiska skäl. Nästan alla texter har skapats på det viset att de ser autentiska ut. Meningen är möjligen att eleverna lättare blir intresserade av innehållet och identifierar sig med ”textens skribent” som ofta är av samma ålder som de. Detta är ett sätt att knyta läsaren närmare till skribentens liv. Till exempel passar texttyperna i *Klick 8–9* till en ungdomstidning vars stil och layout *Klick* försöker härma. Exempel på texttyperna i boken är vardagliga dialoger som påminner om naturliga diskussioner, avsnitt av en ung människas dagbok, intervjuer, gallupar, svar på läsarnas frågor, tips till läsare av andra läsare, rapporter, sommarjobb sökes-spalter, frågespalter, korta avsnitt av en skrivartävling. I alla fall vet läsaren att texterna är konstruerade för boken. Texterna i boken har flera fördelar: de är lätta att läsa, det finns rikligt med bilder som stödjer läsningen.

8.3 Språkinläraren som aktivt jag

Språkinläraren som ett aktivt jag konkretiseras i form av uppgifter där man exempelvis skall skriva repliker på svenska till en serie eller skapa egna smilisar som nuförtiden är mycket vanliga bland unga människor. Dyliga öppna övningar ger eleverna chansen att utnyttja sin kreativitet. Det finns en exempelövning om smilisar i *Kom med! 3: Keksi oma hymiö (smilis)*

ja piirrä se ruutuun. Kirjoita sille ruotsinkielinen selitys viivoille. (Arbetsbok s. 36.) Lärarens roll är inte att korrigera felaktiga svar utan stödja och uppmuntra eleverna i deras arbete i vilket de själva är experter på. Exempelvis kan olika tävlingar i språkklassen framhäva egen aktivitet hos eleverna: en tävling om att vara expert på adjektiv eller substantiv motiverar eleverna säkert att jobba hårdare på språklektionerna och hemma eftersom olika tävlingar fungerar som drivfjädrar. Om eleven vinner tävlingen vet han att allt han har jobbat för har varit prisvärt och känslan förhöjer hans självkänsla. I *Klick 8–9* finns det några exempel på övningar som kräver mer aktivitet från elevens sida. Egen, rätt fri produktion av tal eller text, innebär att eleven själv satsar mer. En större insats av kreativitet, skapande och autonomi är förutsättningar för inläringen. Exempel på detta är

*Tänk på andra sätt att samla pengar för klassresan och skriv upp dem på svenska.
Skriv en nyttig sms.
Skriv e-post till en skola där du skulle vilja studera.
Skriv en ansökan på svenska.
Prata med kompisen och börja med en bisats.*

Däremot är följande uppgift lite annorlunda:

Använd dessa verb och skriv meningar.

Den kräver en del egen initiativ men inte någon större satsning för det är bara fråga om enstaka meningar.

Elevens roll som en aktiv inlärare betonas i Radio FF-delen i *Fritt fram 3* som innehåller både hörförståelser och uppgifter som kräver elevens egen produktion. Eleverna får till exempel berätta på svenska om sitt keldjur eller dra sig till minnes och motivera vilken som var deras favoritberättelse när de var barn. En trevlig men ganska krävande uppgift är att göra ett sportmagasin och hitta på egna sportnyheter. I denna uppgift kombineras elevens egen fantasi, ansvar för uppgiftens slutresultat och i bästa fall ökning av motivation. Elevernas olika behov har iakttagits i varje bok och det finns tilläggsmaterial för att jobba på egen hand och de som vill har möjligheten att göra mera än det krävs. De som söker utmaningar kan testa sig själva och vad de har lärt sig. Detta är viktigt för att man vet vad man verkligen kan och var man borde förbättra sig. Övningarna innehåller mestadels alla de centrala saker som har tagits upp på kursen.

Att kunna vara en aktiv språkinlärare innebär självvärdering. Detta tas hänsyn till i *Fritt fram 3* och *Din tur 3*. Eleverna uppmuntras att tänka på inläringen och evaluera sig själva antingen efter kursen eller till och med efter varje text. I början är det lätt och snabbt att förverkliga eftersom man endast skall kryssa för det bästa alternativet men mot slutet krävs det mera tid och resonemang. I självvärderingen bedömer man sig själv på olika områden: allmänt arbete på språklektionerna, kommunikation, strukturer eller grammatik, kulturkännedom, studiekunskaper, sociala färdigheter, hörförståelser och textförståelser. Sedan svarar man på frågor som mer generellt bedömer inläringen och betygsätter kursen. Man skall sätta sig in i problemet helhetsbetonat och bedöma sig själv kritiskt och sanningsenligt. I självvärderingarna kulmineras elevens eget ansvar och reglerande av sina studier, vilket i bästa fall leder till självstyrd aktivitet.

8.4 Livslångt lärande

Livslångt lärande i ordets egentliga mening betonas inte särskilt starkt i dessa läroböcker. Man måste läsa mellan raderna för att hitta antydningar till livslångt lärande. Det är mera fråga om "här och nu"-tänkande, dvs. inläringen är sammankopplad med kontexten mera än med framtiden. Det kan konstateras att en viktig del av språkstudier utgörs av att skaffa sig färdigheter och kunskaper som kan utnyttjas senare i livet. Om man har lärt sig att lära sig i skolan är det lättare att fortsätta inläringen och språkstudierna efter skoltiden. Av alla böckerna har *Kom med! 3* mest uppmärksammat det livslånga lärandet i allt i boken. Bokens syfte är att eleverna får sådana kunskaper i språkinläring som de kan dra nytta av i framtiden.

8.5 Kulturanknytning

I det följande betraktas hur målspråkslandets kultur framförs och i allmänhet kommer fram i böckerna. I läroplanen för den grundläggande utbildningen nämns kulturell kompetens som ett centralt mål i undervisningen. Jfr:

Eleven känner till relationer, skillnader och likheter mellan finlandssvenska, svenska och de andra nordiska livsformerna och kulturerna. Han eller hon har kunskap om interaktionsförhållandena mellan finsk- och svenskspråkiga invånare i vårt land och inser det nordiska samarbetets betydelse. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 133.)

Innehållet i böckerna överensstämmer med läroplanens krav. Kulturen i de nordiska länderna presenteras omfattande och mångsidigt. Även finlandssvenskan och dess kulturella aspekter behandlas för att fördjupa de finskspråkiga elevernas insikter om sitt eget land. Syftet med att bekanta eleverna med de nordiska länderna är antagligen att väcka intresse för dem och underlätta det nordiska samarbetet. Typiskt för temasidor om Norden är att det finns ett stort antal färggranna bilder, en karta över landet, siffror och fakta om landet, nationalsången, flaggan och en liten ordlista med användbara uttryck. Dessutom spelar vitsar, låtar och kändisar, till exempel kungafamiljer, en viktig roll i böckernas kulturbild. Trots detta ger böckerna ändå en ganska ytlig bild av länderna och deras befolkning. Man bortser från det vardagliga livet och skillnaderna mellan dagliga rutiner i olika länder. Det utgör en utmaning för läraren att skapa och fördjupa kulturkännedom hos eleverna genom sina egna erfarenheter och tilläggsmaterial. Detta innebär att läraren bör vara intresserad av och ha egna erfarenheter om de nordiska länderna.

Det finns en klar och mångsidig kulturanknytning i alla textböcker. Till exempel presenterar *Fritt fram 3* Finland som de tusen sjöarnas land. Det finns en övning i vilken eleverna skall förklara olika ord om Finland till varandra. Sådana ord är till exempel *julgubbe*, *bastu*, *sjöar*, *tvåspråkig* och *självständighetsdagen* för att nämna några. Dessa temaord är mycket typiska för Finland och dess kultur. Det är helt berättigat att behandla dem även därför att eleverna drar nytta av dem i framtida situationer om de diskuterar med andra människor från Norden och vill berätta för dem om Finland i ett nötskal.

I *Kom med! 3* finns faktasidor om Norden innehåller information om varje lands miljö, kultur, traditioner, kändisar och den nordiska filmen. Det finns även massor av bilder av länderna, deras sevärdheter, traditionella maträtter och människor vilka stimulerar styckena samt stödjer inläringen hos eleverna. Böckerna framhäver även skillnaderna mellan finlandssvenskan och svenskan (*semmla*, *ostfralla*; *julgubbe*, *jultomte*). Man skall ta reda på de ord som motsvarar varandra i finlandssvenska och rikssvenska. *Kom med! 3* tar närmare upp finlandssvenskarna. Det finns en karta över Finland där de finlandssvenska orterna presenteras och man kan se var man i Finland talar svenska som modersmål. Därtill presenteras Åland som kan vara okänt för många finskspråkiga. (*Kom med! 3* Textbok, 89.) Allt detta ger en bred och omfattande bild av svenskans språkliga mångsidighet för en språkinlärare. *Klick 8–9* hänvisar exempelvis till de nordiska ungdomskulturerna, speciellt musiken: flera svenska och nordiska låtar och band presenteras i boken. De är en viktig del av

ungdomskulturen, vilket troligtvis intresserar de flesta av eleverna. Serien Teemu Turist presenterar Sverige och dess kultur. Han reser i Sverige och tar upp många saker och skillnaderna mellan Sverige och Finland. Även *Kom med! 3* innehåller en egen liten helhet om svenska seder och bruk. Det finns fakta om exempelvis Alla hjärtans dag, Valborgsmässa och Första maj samt kräftskiva och surströmming. Olika högtider har levandegjorts med färggranna bilder och utdrag ur låtar. Därtill finns det en liten konstsamling av nordisk konst. Man kan bekanta sig med de mest kända konstnärerna i Norden och deras konstverk, till exempel Anders Zorn, Edvard Munch och Albert Edelfelt. Pressen i Norden presenteras med hjälp av bilder av de största ungdomstidningarna. I *Din tur 3* koncentreras mest på Island som presenteras i kurs 5 med hjälp av bilder, en karta, en faktaruta och några isländska ord. Även en isländsk låt är med. Läs själv-texterna ger mer grundlig information om seder och kultur på Island. De handlar om nordiska matvanor, huldrefolk och isländska tomtar, geotermisk värme och isländska namn för att nämna några. I slutet av boken behandlas nordiska fester och seder. I boken tas upp och presenteras även till exempel det svenska gymnasiet och dess skillnader från det finska gymnasiet.

Ett sätt att bekanta eleverna med svenska vitsar är att introducera den svenska ”Alla barnenhumorn” med några exempel och därefter får eleverna själva skapa egna rim på basis av en färdig versfot. Denna typ av uppgift för eleverna närmare svenskar och deras språkliga lekar. Elevernas kulturella kunskaper presenteras i slutet av *Fritt fram 3* där det finns Norden-spelet. Man reser runt Norden med flyg, båt eller buss och måste antingen svara på frågorna eller säga ord på svenska eller på finska. Spelets frågor baserar sig på de stycken där de nordiska länderna har behandlats. Det är ett bra sätt för eleverna att testa sig själva och få direkt respons på vad de har lärt sig under kursens lopp.

8.6 Skolan vs realvärlden

För att anknyta läroböckerna till den nutida situationen i världen är omöjligt. I stället behandlas universella och tidlösa saker som har med ungdomarnas liv att göra. Även om det inte är möjligt att ta med alla nyaste fenomen är böckerna i alla fall uppdaterade för 2000-talet. Exempelvis finns det en mängd övningar om smilisar och sms som bildar ett band till livet speciellt hos ungdomarna och det moderna samhället. Även slangord tas upp och deras användning argumenteras på grund av det faktumet att dessa ord tillhör det vanliga,

vardagliga samtalet. För att eleverna säkert skall förstå och lägga märke på dem har de därtill översatts till finska. Klassrumsundervisning har otaliga fördelar då det gäller språkinläring. Språkundervisning ger systematiskt omfattande färdigheter och kunskaper i språket, dvs. i grammatik samt muntlig och skriftlig kommunikation. Skolan har kommit närmare världen utanför klassrummet angående metoder. Aktiviteterna på språklektionerna är inte längre bara att streta ensamt utan grupp- och pararbete uppskattas och har blivit allt vanligare i de senaste åren. Grundtanken bakom detta är att eleverna får träna kommunikation i skolan eftersom de säkert kommer att behöva umgås med andra på språket.

8.7 Kunskapsbyggande

Kunskapsbyggande är en ständig process (se Wells s.16) där tidigare kunskaper bearbetas och ny information fogas till det gamla. Elaborering (se Kristiansen s. 29) används som ett väsentligt verktyg i alla böcker. Tanken är att man lär sig genom att själv producera och bearbeta kunskaper. Ofta är det att återberätta stycket med hjälp av till exempel olika diagram serier, idékartor, trädidiagram och skivor. Ett exempel på detta är i *Din tur 3* där det står ett schema efter varje bastext vilket eleverna skall använda som stöd när de med egna ord berättar om texten i grupper eller parvis. Detta kräver ganska mycket av eleverna: de skall själva producera tal på svenska. Baktanken är att man lär sig genom att bli aktiv och göra själv. Ytterligare gäller det att välja ord från en lista och därefter förklara det för paret på svenska så bra som möjligt utan att nämna själva ordet i fråga eller spela upp händelserna i ett visst stycke med stöd av tips på finska. Eleverna skall erinra sig det som de har lärt sig samt försöka använda så mycket sina kunskaper i svenska som möjligt.

Det finns även uppgifter som innehåller svårare elaborering. Eleverna uppmanas använda sådana små vandrande adverb som naturligtvis försvårar satsbildningen eftersom bisatsens ordföljd måste beaktas. Det används även mycket repetition under kursernas lopp: efter tre stycken står det en sida om nyttiga ord och fraser. Meningen är att dra sig till minnes olika saker och allt centralt finns sammanpressat. Svenskans ordförråd övas gemensamt. Detta realiserar parvis så att textens innehåll återberättas turvis för paret med hjälp av schemat. Därefter samlar de upp ordförrådet, gör samhörande uppgifter, gör frågor om texten, skapar egna satser muntligt och gör små samtal på svenska. När allt kommer omkring är uppgifter

varierande och det finns rikligt med repetition, vilket främjar det mångsidiga kunskapsbyggandet hos språkinläraren.

8.8 Kommunikation

I läroplanen för den grundläggande utbildningen definieras vad eleven skall kunna om kommunikation. Eleven skall kunna använda vissa kommunikationsstrategier och kunna kommunicera i vardagliga sammanhang. Efter läroplanens definition skall eleven lära sig:

- att redogöra för grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets och att kommunicera på svenska i enkla alldagliga situationer där samtalspartnern vid behov kan hjälpa till
- att förstå text som behandlar vardagslivets händelser eller att av sammanhanget sluta sig till det talade
- att skriva ett kort meddelande i bekanta och lätt förutsägbara situationer som anknyter till dagliga behov och upplevelser. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 132.)

I läroböckerna finns det massor av övningar i vilka autentisk kommunikation härmas. Syftet med detta är antagligen att vänja eleverna vid naturligt, vardagligt språkbruk. Dessutom är det bra om klassrumsspråket är svenska så ofta som möjligt. På det sättet blir eleverna vana vid att lyssna på svenska och också tala. Instruktionerna står både på svenska och finska i tre av böckerna och oftast är de endast direkta översättningar. *Klick 8–9* ger instruktionerna bara på finska. Ur autenticitetens synvinkel är det inte önskvärt eftersom själva instruktionerna på målspråket är ett autentiskt sätt att lära språket. I böckerna där det används båda språken är instruktioner på finska längre och mera beskrivande medan de svenska satserna endast kan bestå av ett centralt verb, ett verb som beskriver uppgiftens syfte, t.ex.

Svara.

Kirjoita vastaukset ruotsiksi.

Diskutera.

Muistatko harrastus-verbejä? Käykää seuraava keskustelu kuvien avulla.

Fyll i.

Muistatko luontosanoja? Täydennä ristikkoon.

(Fritt fram 3 Studieboken,

4–5.)

Exemplen ovan är mycket typiska instruktioner. I arbetsboken för *Kom med! 3* står ändå nästan alla instruktioner i imperativ, till exempel *Öva!*, *Skriv!* vid vilket man fäster avseende. Det är som om eleverna vaknas upp eller uppmanas att sätta i gång.

Bastexterna i textböckerna varierar sig. Texterna är ofta dialoger eller korta avsnitt av texter som ger eleverna en klar uppfattning om hur man kommunicerar i vardagliga situationer. Ytterligare kan texterna exempelvis vara avsnitt ur en ung människas dagbok, intervjuer, gallupar, svar på läsarnas frågor, tips till läsare av andra läsare, rapporter och frågespalter. Författarna tar hänsyn till att ungdomarna inte nödvändigtvis orkar läsa och intressera sig för långa och sakliga faktatexter. Därför har de kanske velat göra böcker vars texter är korta och sidorna är lockande.

Kommunikationen övas med hjälp av kommunikativa övningar i arbetsböckerna. Typiskt är utnyttjande av scheman, vilka innehåller tips på finska och vilka används för att öva växelverkan med andra och berätta om texten på svenska. Denna teknik kallas elaborering. När instruktionen, som vanligen är något som *Berätta om kapitlet med hjälp av dessa uttryck*, är det fråga om elaborering. Arbetsböckerna innehåller ett stort antal muntliga övningar. Nästan allt kan övas muntligt och eleven kan ibland välja om han eller hon vill skriva eller tala om ämnet i fråga. Dialoger är färdiga och det är bara att översätta de givna satserna till svenska. Dessutom finns det samtalsövningar där eleverna skall diskutera med hjälp av färdiga frågor. Det som är intressant är att eleverna ges tips att svara och reagera på samma sätt som de infödda språkbrukarna förmodligen skulle göra i en sådan situation. Exempel på reaktioner är *Jaså.*, *Säger du det?*, *Va intressant!* och *Berätta mera*. (Fritt fram 3 Studieboken, 13, 23). Med dem försöker man antagligen eftersträva autentiskt samtal fast replikerna har utarbetats på förhand. Kommunikation kan även övas med att intervjua paret om olika, aktuella saker som prao. Uppgifter som övar kommunikation kräver kunskaper och slutledningsförmåga och därför kan det konstateras att tidigare studierna bör behärskas för att klara av uppgifterna.

8.9 Färdigheter och kunskaper för livet

Läroböckerna strävar efter att erbjuda språkinlärare färdigheter och kunskaper för livet. Dessa är praktiska färdigheter som man behöver utanför skolvärlden när man utträttar ärenden till exempel som turist i Sverige på turistinformation, vid biljettlucka, på kiosk osv. Dessa färdigheter övas i uppgifter där man skall spela upp olika situationer. Med andra ord är fiktiva kommunikationssituationer mycket användbara och nyttiga. Det kan ges färdiga roller och vägledande repliker men uppgiftens gång och satsernas slutliga form beror på elevernas

kunskaper, motivation och ansvars känsla. Hörförståelser och läsförståelser bildar en grund för språkfärdigheten av vilken man kan dra nytta i det framtida livet. Ett sätt att öva sig hörförståelse är att lyssna till diskussioner på bandet och därefter sammanfatta de mest centrala vändpunkterna i dem. Detta betyder att eleverna skall återberätta händelserna i form av stödord med hjälp av små frågor som står på finska. Även uttalet övas och eleverna skall känna igen huvudvikten på stavelser, exempelvis *varandra, musik, kompisar, Göteborg*. Först efteråt får man höra orden från bandet. Det finns även övningar i att uttala bokstäver rätt. Det ges ord vars bokstäver har skrivits med fet stil och eleverna skall lyssna och skriva uttalet inom hakparenteser: *De har också gemensamma [] lektioner [] och prov []*. (Kom med! 3 Arbetsbok, 86.)

8.10 Upplevelser och erfarenheter

Temana i böckerna är rätt nära elevernas egna liv och innehållen i texterna vardagliga. Styckena i kurs 5 behandlar mestadels film, pengar, fest & vardag och relationer. Kurs 6 för sin del omfattar studier, yrken, Island, miljö och framtid för att nämna några. Även aktuella saker som sms tas upp och behandlas. Eleverna har egna erfarenheter och idéer kring teman, vilket i bästa fall stöder inlärningsprocessen. Man kan anta att eleverna i nionde klass är intresserade av de ovannämnda temana, vilket har en positiv inverkan på inläringen. Däremot ser det ut som om man inte utnyttjar elevernas erfarenheter och upplevelser så mycket som möjligt i övningarna i arbetsboken. Det finns bara några övningar där de personliga upplevelserna, idéerna, opinionerna och värderingarna kan uttryckas. Exempel på sådana är en diskussion om filmer eller att man skriver om en film man sett eller om sin dag. Utöver detta kan eleven själv berätta vad han har gjort till exempel i somras. Då eleven får samla sina tankar och berätta med egna ord om sitt sommarlov, utnyttjar han både sina erfarenheter samt sina språkliga kunskaper i svenska – han skall ju tänka hur han uttrycker sig och vad han vill berätta för de andra. Man får även berätta om sina egna åsikter när man fyller i olika övningar. Det finns till exempel en övning där man får ta upp sådana saker som gör hemmet hem. Att använda sina personliga åsikter i övningarna gör hela inlärningsprocessen och arbetandet meningsfullt. Ytterligare ser det ut som om sådana övningar anses vara tilläggsövningar för de klassificeras som Skriv mer-övningar. De är kanske avsedda för de snabba eleverna eller som något man gör om det finns tid. Och tid tycks man ofta ha brist på på språklektionerna.

I många övningar elaboreras ett innehåll på många sätt. Det är faktiskt inte ofta man använder egna erfarenheter i övningar. Vanligen elaboreras det som har hänt för någon annan. Exempel på aktiviteter där man bearbetar sina egna åsikter är:

*Skriv eller berätta om maten i din skola.
Hitta på en egen dialog.
Vad gör du för naturen? Berätta för din kompis.
Berätta eller skriv om din resa.*

Ändå hänvisar man ibland till elevernas egna känslor, minnen, intressen och drömmar i uppgifter där det frågas exempelvis:

*Vad stressar dig mest?
Vad ville du bli när du var liten?
Vad vill du bli nu?*

Även familjernas traditioner och seder tas i beaktande när man får berätta på svenska vilka julförberedelser man gör i familjen. (Fritt fram 3 Studieboken, 43, 58, 74). I en uppgift skall man berätta vad man vet om finlandssvenskar. Eleven får en möjlighet att uppmäta sitt kunnande om den finlandssvenska kulturen med paret. De skall tänka på tre saker som de associerar till och skriva dem på finska eller på svenska. En dylik uppgift anknyter eleverna till de kulturella aspekterna i svenskstudier som de bör behärska för allmänbildningens skull och överväga ur en finskspråkig elevs synvinkel.

Många av styckena i *Kom med! 3* baserar sig på riktiga tidningsartiklar som fritt har omarbetats för denna målgrupp. De originella källorna är till exempel tidningarna *Glöd*, *Dagens Nyheter* och *Helsingin Sanomat*. I alla stycken finns det endast jämnåriga ungdomar som går igenom samma saker, händelser och känningar i största delen av niondeklassare – det vädjas alltså till saker som är aktuella i deras liv.

9 ELEVERNAS ÅSIKTER OCH ATTITYDER TILL AUTENTICITET I SKOLAN

I detta kapitel behandlas niondeklassisternas åsikter om autenticitet. Det sker genom att vi betraktar de nio delelementen av autenticiteten: autentiskt material, språkinläraren som aktivt jag, livslångt lärande, kulturanknytning, skolan vs realvärlden, kunskapsbyggande, kommunikation, färdigheter och kunskaper för livet samt upplevelser och erfarenheter. Flickornas och pojkarnas reaktioner på påståendena i enkätundersökningen analyseras i det följande. I varje avsnitt diskuteras påståendena efter de två bakgrundsvariablerna kön och betyg. Tabellerna är komponerade så att varje summavariabel har sina egna påståenden.

9.1 Autentiskt material

I de följande tabellerna analyseras svaren på påståendena efter kön och betyg. Meningen är att ta reda på om det finns skillnader mellan flickornas och pojkarnas svar.

9.1.1 Autentiskt material och kön

I följande tabell redogörs för skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas attityder till det autentiska materialet.

Tabell 1 Attityder till autentiskt material efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P4	68	3,56	44	3,20	0,35	0,117
P5	68	2,93	44	2,32	0,61	0,004
P6	68	3,63	44	3,41	0,22	0,321
P7	68	3,75	44	3,07	0,68	0,003
P8	68	4,04	44	3,98	0,07	0,754
P9	68	2,85	44	2,64	0,22	0,421
P10	67	3,27	44	3,43	-0,16	0,516
S1		3,43		3,15	0,28	0,042

P4 Det är trevligt att lyssna på svenskspråkig musik på lektionen.

P5 Jag läser gärna svenskspråkiga böcker och serier på lektionen.

P6 Material som läraren har med sig (t.ex. en karta över Sverige, fotografier, tidningar, postkort, pengar) piggar upp lektionen.

P7 Svenskspråkiga ungdomstidningar intresserar mig mera än texterna i läroböckerna.

P8 Att titta på svenska filmer och TV-program gör lektionerna intressantare.

P9 På svensklektionerna gör jag gärna olika projektarbeten i vilka jag använder svenska (t.ex. grupparbete, pjäs, videoförevisning).

P10 Det är nyttigt att använda Internet på svenska på lektionen.

I tabellen ovan anges svaren på de påståenden som ingår i summavariabel 1, P4–P10. Förkortningen S1 står för summavariabel 1. Beteckningen N står för antalet de försökspersoner som har svarat på enkätpåståendena. M anger medelvärdet av svaren efter kön. I nästsista kolumnen finns medelvärdesskillnad (Ms) mellan flickornas och pojkarnas svar. Resultatet av signifikansprövningen anges i sista kolumnen (tvåsidig signifikans i t-test). De signifikanta skillnaderna markeras med fetstil. Signifikansgränsen är 5 %, dvs. $p < 0,05$.

Enligt tabell 1 finns det mer eller mindre stora skillnader i påståendena. Överhuvudtaget ställer flickorna sig positivare till autentiskt material än pojkar eftersom nästan alla av deras medelvärden är högre än pojkarnas. En orsak till detta kan vara flickornas intresse för alla nya saker på språklektionerna. Påstående 10 utgör ändå ett undantag för pojkarna tar en positivare ställning till påståendet ($M = 3,43$). Det kan undras om Internet påverkar pojkarnas svar. Traditionellt tycks pojkar vara intresserade av teknik och nuförtiden i synnerhet av datorer. Kanske surfar pojkarna mera på Internet på fritiden än flickorna – datorer som verktyg och underhåll är vardag för pojkarna. I detta fall är det intresset för datorer som avgör den annorlunda attityden. Påståendena 5 och 7 visar statistiskt signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar. Flickor visar avsevärt mera intresse för att läsa svenskspråkiga böcker och serier än pojkar. Detta kan bero på att flickor överhuvudtaget läser mera på fritiden vilket kommer fram också på språklektionerna. Vanligtvis tycks det som om pojkar läser serier. Kanske borde vi ha frågat skilt om läsning av böcker och serier. Möjligen läser pojkarna mycket gärna serier men inte böcker. Det som även är överraskande är att pojkarna ställer sig negativt till läsning av ungdomstidningar i stället för textböcker. De läser hellre i svenskboken än tar till en ungdomstidning. Det finns tydliga skillnader mellan pojkar och flickor när det gäller texter vilket vi tror beror på olika läsvanor. Man kan dra den slutsatsen att man tar en positiv ställning till det autentiskt material som man känner till och sysslar med på fritiden.

I summavariabel 1 finns en statistiskt signifikant skillnad ($p = 0,042$) mellan könen. Signifikanta skillnader finns bara i två påståenden men deras påverkan är så stor att skillnaden i hela summavariabeln är signifikant.

9.1.2 Autentiskt material och betyg

I tabell 2 presenteras hur olika betyg påverkar åsikter om autentiskt material.

Tabell 2 Attityder till autentiskt material efter betyg

Påst.	Betyg	M			Sign.		
		1	2	3	1-2	1-3	2-3
P4		2,90	3,38	3,76	0,274	0,029	0,306
P5		2,30	2,42	3,30	0,909	0,003	0,001
P6		3,40	3,33	3,95	0,966	0,184	0,026
P8		3,50	4,00	4,32	0,165	0,014	0,317
P9		2,05	2,71	3,24	0,146	0,004	0,148
S1		2,99	3,22	3,65	0,425	0,003	0,015

I tabeller som handlar om betyg anges bara de fall där medelvärdeskillnaden är statistiskt signifikanta. Betygen har indelats i tre kategorier: 1 = svaga (4–6), 2 = mediokra (7–8) och 3 = goda (9–10). Signifikansen av skillnaderna mäts parvis: 1–2, 1–3 och 2–3.

Det kan tydligt påstås att ju bättre betyg man har desto positivare ställer man sig till autentiskt material. Exempelvis förhåller sig eleverna i kategori 3 till alla påståenden mycket positivt, dvs. alla svar får tydligt höga medelvärden. Det råder signifikanta skillnader i påståendena 4, 5, 8 och 9 mellan de svaga och de goda. Speciellt i påståendena 5 (2,30 resp. 3,30) och 9 (2,05 resp. 3,24) är skillnaderna i medelvärden mellan svaren av de svaga och de goda eleverna stora. Antagligen beror detta på det att i bägge fall gäller det att arbeta på egen hand som språkinlärare. Dessutom är det fråga om att själv producera och ta ansvar för sitt arbete. Ur denna synvinkel kan man konstatera att autentiska material som kräver egen aktivitet inte är så populära bland de svaga eleverna. Däremot är medelvärdet betydligt högre i betygskategori 1 i påstående 8 där elevernas roll är passivare och det ställs inte så stora krav på dem. I påstående 6 (3,33 resp. 3,95) finns däremot en statistiskt signifikant skillnad mellan de mediokra och de goda. En orsak till detta kan vara elevernas motivation. De mediokra upplever kanske lärarens exempelmaterial om Sverige mera uppiggande än de goda som kanske redan är starkt motiverade. Även påstående 5 (2,42 resp. 3,30) visar en statistiskt

signifikant skillnad mellan de mediokra och de goda. Utöver elevernas motivation gäller det också i detta fall deras kunskaper och färdigheter i språket. För elever som antingen har svaga eller mediokra betyg är det en större utmaning att läsa böcker och serier på ett annat språk än modersmålet. Det enda påståendet (P6) där de svaga inte är de mest negativa berör lärarens extramaterial (bilder, fotografier, en karta över Sverige). En orsak till detta kan vara att ett dylikt material är omväxling i språkklassrummets vardag. Av dessa resultat kan man dra den slutsatsen att svenskspråkig musik, lärarens extramaterial, svenska filmer och TV-program tycks vara de mest populära autentiska materialen bland niondeklassister.

Summavariabel 1 visar den största signifikansen ($p = 0,003$) mellan betygen 1 och 3. Även mellan betygen 2 och 3 råder en statistiskt signifikant skillnad ($p = 0,015$). De goda och de svaga eleverna ställer sig antingen tydligt positivt eller negativt till autentiskt material.

9.2 Språkinläraren som aktivt jag

De följande tabellerna berör skillnaderna efter kön och betyg.

9.2.1 Språkinläraren som aktivt jag och kön

I följande tabell behandlas skillnaderna mellan könen.

Tabell 3 Åsikter om språkinläraren som aktivt jag efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P11	65	2,80	44	2,39	0,41	0,056
P12	67	2,90	44	2,41	0,49	0,041
P13	67	4,28	44	4,00	0,28	0,094
P14	68	4,28	43	3,63	0,65	0,000
P15	68	3,79	44	3,18	0,61	0,005
P16	68	3,62	44	3,32	0,30	0,131
P17	67	3,04	44	2,84	0,20	0,341
P18	68	3,22	44	3,00	0,22	0,291
P19	68	4,19	44	4,02	0,17	0,269
P20	68	2,96	43	2,98	-0,02	0,912
P21	68	2,66	44	2,34	0,32	0,080
P22	56	3,63	34	3,26	0,36	0,159
S2		3,46		3,12	0,34	0,004

- P11 Hemma studerar jag mycket svenska på egen hand.
- P12 Jag anser att det är angenämt att studera svenska.
- P13 Jag tycker att jag själv kan påverka min inläring (att göra läxorna grundligt, aktivitet på lektionen).
- P14 Det är viktigt att läraren berömmar och uppmuntrar eleverna.
- P15 Tidigare framgång i svenskstudierna påverkar min studiemotivation.
- P16 Man kan använda kreativitet och egna idéer (t.ex. i sammansättning av postrar och i uppsatsskrivning) på svensklektionen.
- P17 Jag anser att självvärdering är en väsentlig del i svenskstudier.
- P18 Det är angenämt när man gör tal- och skrivuppgifter där man fritt får använda svenska.
- P19 Enligt min mening är det viktigt att man ibland får arbeta i egen takt.
- P20 Mina vänner har en större betydelse för min studiemotivation än läraren.
- P21 Självvärdering hjälper mig att utvecklas som svenskstuderande.
- P22 Jag gör hellre samtalsuppgifter med mitt par än fyller i luckorna i arbetsbokens övningar.

I tabell 3 presenteras elevernas åsikter om deras egen roll i språkinläring. I allmänhet ställer flickorna sig positivare till påståenden om den aktiva språkinläraren. Mellan könen finns det statistiskt signifikanta skillnader endast i tre påståenden (P12, P14 och P15). I påstående 14 är medeltalsskillnaden mellan könen avsevärt stor (4,28 resp. 3,63). Av signifikansgraden $p = 0,000$ kan man dra den slutsatsen att lärarens roll som uppmuntrare är viktigare för flickor än för pojkar. Oftast är det pojkar som i klassrummet får lärarens uppmärksamhet särskilt när de stör klassarbetet. Lärarens positiva kommentarer och uppmuntring tycks vara väsentligt för flickor. I påstående 12 är det fråga om hur angenämt det är att studera svenska. I detta fall är det flickor som tar en positivare ställning till påståendet. Kanske har den allmänna opinionen om pojkar och deras skolgång en inverkan på pojkarnas svar – det tycks vara svårare för pojkar att medge att de överhuvudtaget tycker om att gå i skolan och lära sig något ämne. I allmänhet anser flickor att det är trevligare att gå i skolan och studera språk. Påstående 15 behandlar elevens tidigare framgång i svenskstudier. Sammanfattningsvis kan man påstå att flickorna anser betygen påverka deras studiemotivation, dvs. bedömning spelar en stor roll i deras svenskstudier. Man kan konstatera att för flickor är det yttre faktorer som påverkar deras uppfattning om sig själva som språkinlärare.

I summanvariabel 2 finns det en statistiskt signifikant skillnad mellan könen. Resultatet beror på de ovannämnda påståendena som influerar signifikansgraden ($p = 0,004$).

9.2.2 Språkinläraren som aktivt jag och betyg

I tabell 4 presenteras hur elevernas svar varierar efter betyg.

Tabell 4 Åsikter om språkinläraren som aktivt jag efter betyg

Påst. Betyg	M				Sign.	
	1	2	3	1-2	1-3	2-3
P11	2,10	2,38	3,31	0,579	0,000	0,000
P12	1,75	2,54	3,46	0,024	0,000	0,001
P13	3,85	4,04	4,54	0,695	0,014	0,022
P15	2,85	3,49	4,03	0,045	0,000	0,039
P18	2,50	3,05	3,59	0,071	0,000	0,024
S2	3,00	3,22	3,65	0,237	0,000	0,001

I alla påståendena i tabellen finns beaktansvärt stora skillnader mellan betygsgrupperna. Antagligen beror detta på att betyget på något sätt har samband med attityden till svenskstudierna och arbetsinsatsen. Summavariabel 2 innebär sådana påståenden som mäter elevens aktivitet, initiativ och intresse. I påstående 11 finns det oerhört stora skillnader mellan 1-3 och 2-3 ($p = 0,000$ i båda fallen). Med andra ord har betyget ett samband med arbetsinsatsen hemma. Det finns statistiskt signifikanta skillnader mellan alla grupper i påstående 12. Man kan upptäcka en tendens att ju bättre betyg man har desto positivare ställer man sig till svenskstudier. Man kan konstatera att alla betygsgrupper ser sambandet mellan egen aktivitet och inläring i påstående 13. Betygsgrupperna 1-3 och 2-3 har stora skillnader i sina svar. Grupp 3 förhåller sig tydligt positivare till påståenden vilket kan bero på att de är medvetna om att framgång i språkstudierna kräver en stor insats. I påstående 15 behandlas tidigare framgång i studierna och dess inverkan på attityder hos elever. Det finns skillnader mellan alla betygsgrupper och det finns korrelation i svaren – ett bra betyg uppmuntrar eleverna positivt i sina studier medan ett dåligt betyg inte har speciellt stor påverkan på studieintresset hos svaga elever. Vid påstående 18 skiljer sig betygsgrupperna 1 och 2 resp. 2 och 3 statistiskt signifikant från varandra ($p = 0,000$ resp. $p = 0,024$). Den största skillnaden finns mellan de goda och de svaga vilket antagligen beror på färdigheter och kunskaper i språket. De elever som har bättre färdigheter att använda språket litar mera på sig själva i situationer där man fritt använder och producerar språket.

I summavariabel 2 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna 1–3 och 2–3 ($p = 0,000$ resp. $p = 0,001$). Sammanfattningsvis kan man konstatera att betyget bra beskriver elevens förhållning till sin roll i inlärningsprocessen.

9.3 Livslångt lärande

I de följande tabellerna analyseras svaren på påståendena efter kön och betyg.

9.3.1 Livslångt lärande och kön

I följande tabell betraktas om åsikter om livslångt lärande varierar efter kön.

Tabell 5 Åsikter om livslångt lärande efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P23	66	3,38	44	3,02	0,36	0,068
P24	66	3,11	43	2,47	0,64	0,006
P25	68	3,56	44	2,86	0,70	0,003
P26	67	3,64	44	3,23	0,42	0,084
S3		3,43		2,91	0,52	0,004

P23 På lektionerna får jag färdigheter att senare studera svenska på egen hand.

P24 Jag tror att jag behöver svenska i mitt framtida arbete.

P25 Jag har nytta av svenskstudierna i livet.

P26 Att kunna svenska är en fördel när jag söker jobb.

Det framgår av tabell 5 att flickorna tror att de kommer att behöva mera svenska i framtiden än pojkarna. Allt som allt ställer varken pojkarna eller flickorna sig så positivt till påståendena och medelvärdena är ganska låga. Vid påstående 24 finns signifikanta skillnader mellan könen ($p = 0,006$). Det betyder att flickornas attityder är positivare till användningen av svenskan i framtiden. På samma sätt visar flickorna en gynnsammare attityd till svenskstudiernas nytthet i påstående 25 ($p = 0,003$).

Skillnaden i summavariabel 3 är statistiskt signifikant ($p = 0,004$). Flickornas och pojkarnas svar varierar mycket och det kan påstås att det finns skillnader mellan könen när det gäller åsikter om livslångt lärande.

9.3.2 Livslångt lärande och betyg

Följande tabell anger attityder till livslångt lärande efter betygsgrupperna.

Tabell 6 Attityder till livslångt lärande efter betyg

Påst. Betyg	M				Sign.		
	1	2	3	1-2	1-3	2-3	
P23	2,80	3,06	3,73	0,586	0,003	0,005	
P24	2,05	2,76	3,46	0,056	0,000	0,018	
P25	2,40	3,13	4,00	0,047	0,000	0,002	
P26	2,65	3,30	4,19	0,090	0,000	0,001	
S3	2,48	3,07	3,86	0,021	0,000	0,000	

Som vi ser av tabell 6 är medelvärdena relativt höga hos betygsgrupp 3. Grupp 3 ställer sig rätt positivt till livslångt lärande – de tycks anse att de i framtiden behöver svenska. Antagligen har de redan valt sitt yrke åtminstone preliminärt vilket motiverar dem i sina svenskstudier. Målmedvetna elever är ofta bra i skolan och har bra betyg. Det är vanligt att man sällan i nionde klass vet vad man vill syssla med i livet. Å andra sidan kan eleverna vara medvetna om att någon svenska inte behövs i deras jobb. Exempelvis i påstående 26 har grupperna 1 och 2 svarat att de tror att kunskaperna i svenskan inte är till nytta när de söker jobb. Av påstående 24 kan man kanske dra den slutsatsen att de svaga (2,05) och de mediokra (2,76) har gjort sitt yrkesval och är absolut säkra på att de aldrig kommer att vara i kontakt med svenska språket. Avslutningsvis kan man konstatera att om man redan i nionde klass är målmedveten påverkar det attityderna till skolgång i allmänhet och därtill till enstaka ämnen man tror sig behöva i framtiden.

I summavariabel 3 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan alla betygsgrupperna ($p = 0,021$ resp. $p = 0,000$ resp. $p = 0,000$). Man kan sammanfatta att åsikter om livslångt lärande har samband med betyget. Eleverna i grupp 3 tror sig behöva svenska mera än eleverna i betygsgrupperna 1 och 2.

9.4 Kulturanknytning

I detta avsnitt behandlas kulturanknytning efter bakgrundsvariablerna kön och betyg.

9.4.1 Kulturanknytning och kön

I tabell 7 redogörs för elevernas svar om kulturanknytning efter kön

Tabell 7 Kulturanknytning och kön.

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P27	66	2,48	44	2,25	0,24	0,331
P28	65	2,45	44	2,40	0,05	0,851
P29	67	3,64	44	3,67	-0,03	0,915
P30	67	2,36	43	2,14	0,22	0,333
P31	67	2,91	44	2,09	0,82	0,007
P32	68	3,15	44	3,33	-0,18	0,407
P33	66	3,82	44	3,59	0,23	0,331
P34	64	3,27	44	3,20	0,06	0,772
S4		3,03		2,83	0,20	0,196

P27 Jag tittar gärna på svenskspråkiga TV-program.

P28 Jag lyssnar på svenskspråkig musik.

P29 Jag har rest runt i Norden (även enstaka länder tas med).

P30 Jag följer regelbundet händelserna i Sverige i media.

P31 Jag har kontakter med svenskspråkiga.

P32 På svensklektionen får jag information om Sverige och svenskarna.

P33 Jag känner till några svenska kändisar.

P34 Jag tycker att lärarens egna erfarenheter och berättelser om Sverige gör studerandet intressant.

Såsom tidigare är tendensen att flickorna ställer sig positivare till påståendena än pojkarna. Trots allt är medelvärdena (3,03 och 2,83) ganska låga vilket antyder att niondeklassister inte är intresserade av svensk kultur i allmänhet. De ställer sig reserverat till svenskspråkiga TV-program (påstående 27), svensk musik (påstående 28) och händelserna i Sverige (påstående 30). En orsak till att svenskspråkiga TV-program och svensk musik inte intresserar finska ungdomar kan vara att den amerikanska underhållningsindustrin dominerar ungdomskulturer i

stora delar av världen. Många svenska band är populära i Finland men de sjunger ganska ofta på engelska. Då förekommer ingen kontakt med svenska språket vilket underlättar fördomsfullheten mot svenskar. Engelskans makt påverkar små barn som redan i skolåldern tittar på amerikanska filmer och TV-program. Det kan kännas konstigt att se på svenskspråkiga program om man är van vid engelskan och inte har kontakt med svenskan utanför skolan. Eleverna har haft positiva kontakter med Sverige och dess kultur genom att resa i Norden och följa media (påståenden 29 och 33). Därtill uppskattar de lärarens personliga uppgifter om Sverige i jämförelse med att på egen hand bekanta sig med svensk kultur. Den enda statistiskt signifikanta skillnaden ($p = 0,007$) finns i påstående 31 där flickorna svarar att de har mer kontakter med svenskspråkiga än pojkarna. Det är svårt att analysera varför denna skillnad finns. Speciellt när kontakten grundar sig till släktskap har könet ingen betydelse.

Enligt summavariabel 4 finns det ingen statistiskt signifikant skillnad mellan könen ($p = 0,196$). Sammanfattningsvis kan man konstatera att könet inte spelar en roll när det gäller elevernas åsikter om kulturanknytning. Båda könen ställer sig ganska neutralt till påståendena, dvs. flickorna och pojkarna är varken av samma eller annan åsikt.

9.4.2 Kulturanknytning och betyg

I tabell 8 presenteras elevernas svar om kulturanknytning efter betyg.

Tabell 8 Kulturanknytning och betyg

Påst.	Betyg	M				Sign.	
		1	2	3	1-2	1-3	2-3
P27	1,70	2,26	2,97	0,187	0,001	0,019	
P29	2,80	3,56	4,28	0,156	0,002	0,082	
P30	1,79	2,18	2,65	0,440	0,033	0,164	
P32	3,16	2,96	3,62	0,792	0,310	0,018	
S4	2,49	2,86	3,33	0,166	0,000	0,014	

Liksom i tabell 7 är medelvärden låga. Inte ens de som tillhör grupp 3 har höga värden. Påfallande är i synnerhet den första gruppens svar på påstående 27 (1,70). En förklaring till den negativa attityden hos grupp 1 kan vara bristfälliga språkkunskaper som försvårar tittandet av TV-program men också motivation – språket gör att man inte alls är intresserad av

att titta på något på det språk som man inte gillar. Detta påstående avskiljer alla gruppers svar och den största statistiskt signifikant skillnaden finns mellan de svaga och de goda ($p = 0,001$). Svaren mellan grupperna 1 och 3 varierar även i påstående 29 (2,80 och 4,28) som behandlar resor i Norden. På basis av skillnaden kan man undra om konkreta erfarenheter om den andra kulturen påverkar ens attityd. Man kan tänka sig om det är svårare att vilja vara bra i svenska om man inte ens personligt har mött kulturen. I påstående 32 är det undantagsvis grupp 1 som har högre medelvärde (3,16) än grupp 2 (2,96). Detta kan bero på att eftersom kunskaper i svensk kultur hos grupp 1 är svaga, anser de informationen på lektionerna nyttigare än grupp 2. Av denna tabell framgår att betyget har ett samband med åsikterna om kulturanknytning: ju bättre betyg desto positivare ställning.

I summavariabel 4 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna 1–3 och 2–3 ($p = 0,000$ resp. $p = 0,014$). Allt som allt är medelvärdena ganska låga i alla betygsgrupper. Det verkar som om kulturanknytning inte har medhåll hos eleverna. En orsak till detta kan vara att dessa påståenden i stor grad mäter egen aktivitet. Kanske borde man lägga mer märke till svenskspråkig kultur i undervisning. Annars blir det elevens eget ansvar att fördjupa och upprätthålla kulturkunskapen. Detta är inte sällan svårt att förverkliga.

9.5 Skolan vs realvärlden

De följande tabellerna berör skillnaderna i svaren efter kön och betyg.

9.5.1 Skolan vs realvärlden efter kön

I följande tabell betraktas om attityder till skolan och realvärlden varierar efter kön.

Tabell 9 Skolan vs realvärlden och kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P35	67	3,40	43	3,23	0,17	0,498
P36	68	4,00	44	3,75	0,25	0,187
P37	68	3,90	44	3,64	0,26	0,214
P38	68	3,37	43	3,09	0,28	0,257
P39	67	2,84	42	2,24	0,60	0,015
P40	68	3,43	43	3,65	-0,23	0,305
P41	68	3,76	44	3,48	0,29	0,149
S5		3,53		3,32	0,21	0,116

P35 Man måste kunna svenska för att kommunicera med svenskarna.

P36 Det är viktigt att saker som lärs ut på lektionerna har samband med situationer i det verkliga livet (t.ex. resor i Sverige som turist).

P37 Det som man har lärt sig på lektionerna kan utnyttjas även utanför skolan i riktiga samtalssituationer med svenskspråkiga.

P38 Jag tvekar inte att fråga hjälp från svenskspråkiga om jag skulle hamna i en oklar situation.

P39 Jag har nytta av svenska just nu.

P40 Jag bryr mig inte om jag gör fel när jag talar svenska.

P41 Det viktigaste är att göra sig förstådd på svenska språket.

Det förekommer endast en statistiskt signifikant skillnad ($p = 0,015$) i tabell 9. Medelvärden i alla påståenden är över 3,00 förutom påstående 39 där den enda skillnaden finns. Man kan inte påstå att flickorna (2,84) tar en positiv ställning till påståendet men de är ändå avsevärt gynnsammare än pojkarna (2,24). Med andra ord drar flickorna mer nytta av svenskan för tillfället, svenska är närmare deras vardagliga liv. Flickornas åsikt är mera bunden till "här och nu" –tänkande. Pojkarnas attityder är i allmänhet negativare än flickornas med ett undantag. Pojkarna tycks inte bry sig så mycket som flickorna om de gör fel när de talar (påstående 40). Språkriktigheten spelar inte en för stor roll för dem, de vågar uttrycka sig utan att hela tiden tänka på fel de möjligen gör. På grund av elevernas svar kan man slå fast att eleverna i någon mån ser sambandet mellan skolundervisningen och realvärlden utanför skolan, dvs. det man lär sig i skolan motsvarar olika behov de tror finnas i det verkliga livet.

I summavariabel 5 förekommer ingen statistiskt signifikant skillnad mellan könen ($p = 0,116$). Det ser ut som om åsikter om skolan vs realvärlden inte har någonting med könet att göra. Åsikterna hos eleverna varierar antagligen av någon annan anledning.

9.5.2 Skolan vs realvärlden efter betyg

I det följande behandlas skillnaderna i åsikter efter betyg.

Tabell 10 Skolan vs realvärlden efter betyg

Påst.	Betyg	M			Sign.		
		1	2	3	1-2	1-3	2-3
P36		3,40	3,91	4,16	0,127	0,018	0,459
P37		3,35	3,65	4,24	0,505	0,007	0,024
P38		3,50	2,89	3,69	0,113	0,820	0,004
P39		2,05	2,26	3,42	0,772	0,000	0,000
P40		3,80	3,22	3,81	0,129	1,000	0,046
P41		3,20	3,49	4,14	0,521	0,003	0,010
S5		3,19	3,26	3,85	0,917	0,002	0,000

I allmänhet är medelvärden i denna summavariabel högre än i andra tabeller. Man kan påstå att eleverna i alla grupper vill se sambandet mellan svensklektionerna i skolan och språkanvändningssituationer i livet. Detta konkretiseras i påstående 36 där siffrorna i alla grupper är höga. Enligt elevernas mening är det viktigt att undervisningen är anknuten till praktiken. Kanske vill de att svenskstudier leder till något konkretiskt med andra ord att kunna utnyttja det lärda i livet. De statistiskt signifikanta skillnaderna i påstående 37 kan bero på att grupp 3 har mer information och kunskaper som de kan dra nytta av utanför skolan med svenskspråkiga. Antagligen litar de mera på sig själva som språkanvändare än de svaga och de mediokra.

Skillnaden i påstående 39 kan bero på samma sak eftersom de goda eleverna har bättre möjlighet att använda språket redan nu. Kanske därför är deras attityd också positivare. I påståendena 40–41 är det viktigt för alla grupper att de i interaktion blir förstådda. De bryr sig inte så mycket om de gör fel utan det är väsentligt att man tillräckligt bra kan uttrycka sig och budskapet går hem. Man kan konstatera att eleverna har tillägnat sig en av autenticitetens former.

I summavariabel 5 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna 1–3 och 2–3 ($p = 0,002$ resp. $p = 0,000$). Fast medelvärdena i alla betygsgrupperna är ganska höga och åsikterna rätt positiva finns det ändå avsevärt stora skillnader mellan eleverna. I någon mån kan man avgöra av betyget vilken ställning man tar till påståendena.

9.6 Kunskapsbyggande

I det följande redogörs för elevernas åsikter om kunskapsbyggande efter kön och betyg.

9.6.1 Kunskapsbyggande och kön

I tabell 11 illustreras kunskapsbyggande efter kön.

Tabell 11 Åsikter om kunskapsbyggande efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P42	67	3,94	44	3,89	0,05	0,714
P43	68	3,79	43	3,49	0,31	0,066
P44	68	4,06	44	3,91	0,15	0,413
P45	68	3,76	44	3,57	0,20	0,382
P46	67	2,97	44	2,64	0,33	0,135
S6		3,71		3,50	0,21	0,085

P42 Jag lär mig nya saker lättare om jag på förhand vet något om dem.

P43 Jag lär mig bättre när jag i lugn och ro får tänka på den nya informationen.

P44 Jag lär mig bäst när sakerna repeteras tillräckligt ofta på lektionen.

P45 Man kan lära sig något nytt på varje svensklektion.

P46 Jag vill ständigt lära mig mera svenska.

Tabellen visar att det inte finns någon speciell skillnad mellan könen när det gäller kunskapsbyggande. Flickor och pojkar tycks lära sig svenska på samma sätt och könet tycks spela ingen roll i inlärningen. Det är mera fråga om var och ens individuella inlärningsstilar och -strategier. Ändå är medelvärdet högre i flickornas svar.

I summavariabel 6 kan man inte finna en statistiskt signifikant skillnad mellan könen ($p = 0,085$). Åsikterna om kunskapsbyggande står i stort sett i samma linje.

9.6.2 Kunskapsbyggande och betyg

I tabell 12 redogörs för sambandet mellan kunskapsbyggande och betyg.

Tabell 12 Kunskapsbyggande och betyg

Påst.	Betyg	M				Sign.	
		1	2	3	1-2	1-3	2-3
P46		2,30	2,60	3,50	0,555	0,000	0,001
S6		3,40	3,52	3,90	0,745	0,016	0,018

Den enda statistiskt signifikanta skillnaden finns i påstående 46. Skillnaderna är största mellan betygsgrupperna 1 och 3 ($p = 0,000$) och grupperna 2 och 3 ($p = 0,001$). Viljan att ständigt lära sig mera är starkast hos de goda eleverna. Orsaken till detta är kanske motivationen som är högst hos dem som har fått positiv respons av läraren och betyget är bra.

I summavariabel 6 finns den största signifikansen ($p = 0,016$) mellan betygen 1 och 3. Även mellan betygen 2 och 3 råder en statistiskt signifikant skillnad ($p = 0,018$). De goda och de svaga eleverna har tydligt olika åsikter om hur det är att lära sig svenska.

9.7 Kommunikation

I följande avsnitt tas upp hur försökspersonerna har bedömt påståendena om kommunikation.

9.7.1 Kommunikation och kön

I tabell 13 behandlas elevernas åsikter om kommunikation.

Tabell 13 Kommunikation efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P47	68	3,76	44	3,80	-0,03	0,895
P48	67	3,51	44	3,84	-0,33	0,139
P49	68	3,63	44	3,32	0,31	0,134
P50	67	2,87	44	2,66	0,21	0,349
P51	68	4,28	43	3,93	0,35	0,065
P52	64	3,39	42	2,93	0,46	0,033
P53	68	4,41	44	4,02	0,39	0,035
P54	68	3,99	44	3,52	0,46	0,018
S7		3,57		3,30	0,28	0,011

P47 Man behöver inte vara nervös på svensklektionerna.

P48 Jag svarar på lärarens fråga endast när jag säkert vet det rätta svaret.

P49 Enligt min mening är det viktigt att läraren talar svenska på varje lektion.

P50 Jag talar gärna svenska på lektionen.

P51 Det är viktigt att läraren är sig själv på lektionen.

P52 På lektionen borde alla tala svenska så mycket som möjligt.

P53 Det är viktigt att stämningen på lektionen är öppen och positiv så alla vågar uttrycka sig.

P54 Att höra och använda svenska på lektionen gör det lättare att lära mig svenska.

I denna tabell varierar flickornas och pojkarnas åsikter i stor grad. Flickorna tycks uppleva mer stress än pojkarna under svensklektionerna. Vi var överraskade över att pojkarna verkar vara försiktigare än flickorna när det gäller att svara på lärarens frågor (påstående 48). Resultatet strider mot den allmänna uppfattningen om pojkar som inlärare. I påstående 47 är pojkarnas medeltal en smula högre än flickornas (3,80 resp. 3,76). Det betyder att pojkarna inte känner sig så nervösa på svensklektionerna som flickorna. I påstående 52 skiljer sig flickornas och pojkarnas åsikter på ett statistiskt signifikant sätt. Flickorna menar mera än pojkar (3,39 resp. 2,93) att det är viktigt att alla talar svenska på lektionen. Det är ofta en utmaning för lärare att i klassrummet åstadkomma en stämning där eleverna gärna använder svenska som ett naturligt klassrumsspråk. Det gäller att överlägga om saken så att alla inser nyttan av svenska som klassspråk. Ytterligare råder det en statistiskt signifikant skillnad i påstående 53 ($p = 0,035$). Ändå ställer båda könen sig väldigt positivt till påståendet. Flickorna tycks ge mer betydelse till atmosfären i klassen (4,41). Även pojkarna (4,02) anser att atmosfären i klassen är avgörande. Även mer signifikant är skillnaden mellan könen i påstående 54 ($p = 0,018$). Flickorna anser att de mer än pojkarna kan dra nytta av att höra och använda svenska på lektionen. Man är frestad att konstatera att flickornas inlärningsstil är annorlunda än pojkarnas. I detta fall verkar det som om flickorna är mer auditiva inlärare. När det gäller inlärningsstilar kan man inte ge ett entydigt svar – man kan ha olika inlärningsstilar på samma gång och de kan variera under tiden.

I summavariabel 7 råder en statistiskt signifikant skillnad ($p = 0,011$). Med andra ord kan man konstatera att flickornas svar avviker från pojkarnas när det gäller kommunikation i klassrummet.

9.7.2 Kommunikation och betyg

I det följande presenteras hur de olika betygsgrupperna har bedömt påståendena i summavariabel 7.

Tabell 14 Kommunikation efter betyg

Påst.	Betyg	M			Sign.		
		1	2	3	1–2	1–3	2–3
P47		3,05	3,78	4,16	0,055	0,003	0,300
P49		3,10	3,38	3,92	0,589	0,022	0,059
P50		2,10	2,59	3,43	0,191	0,000	0,001
P52		2,44	3,15	3,69	0,043	0,000	0,059
P53		3,85	4,22	4,54	0,324	0,032	0,272
P54		3,40	3,71	4,16	0,428	0,012	0,067
S7		3,12	3,39	3,76	0,135	0,000	0,006

Kommunikation med alla sina olika former delar åsikterna mellan betygsgrupperna såsom tabell 14 visar. I påstående 47 är grupp 3 mest av den åsikten att man inte behöver vara nervös på lektionen (4,16) medan grupp 1:s svar är mera neutrala (3,05). Detta beror antagligen på att de goda, som har bättre kunskaper, färdigheter och motivation, känner sig mera avslappnade än de svaga som inte är så säkra på sig själva – begränsade språkkunskaper innebär osäkerhet. Av påstående 50 framgår elevernas ganska negativa attityd (2,10 resp. 2,59 resp. 3,43) till att prata svenska på lektionen. Att uttrycka sig på svenska tycks inte vara angenämt. För eleverna som inte har blivit tillräckligt vana vid svenskan kan det vara ett stort hinder att naturligt börja tala språket på lektionen. Trots detta uppskattar alla betygsgrupper i påstående 53 (3,85 resp. 4,22 resp. 4,54) en öppen och positiv atmosfär där alla kan uttrycka sig. Eleverna menar i detta fall antagligen att man i allmänhet vågar säga vad man tänker och kan be om hjälp i oklara situationer. De anser ändå att de inte vill använda svenska muntligt i klassrummet även om atmosfären skulle tillåta det.

I summavariabel 7 om kommunikation och betyg finns två statistiskt signifikanta skillnader mellan betygsgrupperna 1–3 ($p = 0,000$) och 2–3 ($p = 0,006$). Skillnaden mellan grupperna 1–2 är inte signifikant.

9.8 Färdigheter och kunskaper för livet

I följande avsnitt behandlas hur eleverna har reagerat på påståendena om färdigheter och kunskaper för livet.

9.8.1 Färdigheter och kunskaper för livet och kön

I det följande illustreras elevernas svar.

Tabell 15 Färdigheter och kunskaper för livet efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P55	67	3,24	43	2,95	0,29	0,158
P56	65	3,71	44	3,11	0,59	0,006
P57	67	3,34	44	3,36	-0,02	0,920
P58	68	3,63	44	3,20	0,43	0,036
P59	65	3,35	44	3,25	0,10	0,630
S8		3,45		3,19	0,26	0,112

P55 Jag lär mig viktiga saker på svensklektionen.

P56 Det är givande att resa i Sverige när man kan svenska.

P57 På svensklektionen lär jag mig de grundläggande kunskaperna i svenska med vilka jag klarar mig med svenskspråkiga.

P58 Det viktigaste med svenskstudierna är att jag lär mig förstå svenska i vardagliga situationer.

P59 Teman och ordförråd i textböckerna är enligt min mening nyttiga (t.ex. De nordiska länderna).

Påståendena 56 och 58 har mycket gemensamt och de är de enda påståendena i summavariabel 8 där det råder statistiskt signifikanta skillnader ($p = 0,006$ resp. $p = 0,036$). Flickorna tycks påstå att resa i Sverige är givande när man kan svenska. De har även ställt sig positivt till påståendet att vardagliga språkkunskaper är viktigast. Vi ser sambandet mellan deras svar. Kanske framhäver flickorna betydelsen av det så kallade turistpråket som man behöver när man är turist. Pojkarnas medeltal når inte samma nivå i dessa två påståenden.

I summavariabel 8 finns ingen statistiskt signifikant skillnad ($p = 0,112$).

9.8.2 Färdigheter och kunskaper för livet och betyg

I följande tabell presenteras försökspersonernas svar.

Tabell 16 Färdigheter och kunskaper för livet och betyg

Påst.	Betyg	M			Sign.		
		1	2	3	1-2	1-3	2-3
P55		2,70	2,95	3,66	0,627	0,003	0,004
P57		3,15	3,13	3,81	0,996	0,068	0,008
P58		2,60	3,38	4,05	0,008	0,000	0,004
P59		2,80	3,30	3,61	0,168	0,018	0,366
S8		2,88	3,21	3,80	0,223	0,000	0,001

Av signifikansgrader i tabellen kan man dra den slutsatsen att betyget och bedömningen av påståendena har samband utom i påstående 57. De elever som tillhör betygsgrupp 3 anser lära sig sådana kommunikativa färdigheter och kunskaper som kan användas i livet utanför skolan. Grupperna 1 och 2 kanske tänker att de inte lär sig för livet utan svenska är någonting de måste läsa i skolan. Målen i svenskstudierna varierar mellan individuella eleverna.

I summavariabel 8 finns statistiskt signifikanta skillnader mellan grupperna 1-3 ($p = 0,000$) och 2-3 ($p = 0,001$).

9.9 Upplevelser och erfarenheter

I detta avsnitt betraktas hur stor betydelse egna upplevelser och erfarenheter har för eleverna.

9.9.1 Upplevelser och erfarenheter och kön

I följande tabell illustreras elevernas svar.

Tabell 17 Upplevelser och erfarenheter efter kön

Påst.	Flickor		Pojkar		Ms	Tvåsidig sign.
	N	M	N	M		
P60	66	2,65	43	2,12	0,54	0,004
P61	68	3,29	43	2,81	0,48	0,021
P62	68	3,91	44	3,39	0,53	0,015
P63	66	3,86	44	3,66	0,21	0,276
P64	65	2,43	44	2,16	0,27	0,191
P65	68	3,25	44	2,68	0,57	0,010
P66	68	2,53	44	2,36	0,17	0,444
P67	68	3,12	44	3,05	0,07	0,735
S9		3,13		2,78	0,36	0,007

P60 Uppsatsrubrikerna är vanligtvis intressanta.

P61 Att jobba med tal- och skrivuppgifter är mer angenämt om jag får utnyttja mina åsikter i dem.

P62 Det är viktigt att kunna yttra sin åsikt på svenska (t.ex. vad man gillar och vad man inte gillar).

P63 Det är angenämt att läsa om saker nära mig (t.ex. sport, läsning, musik, filmer).

P64 Temana i läroböckernas stycken är nära mitt eget liv.

P65 Det är intressant att läsa eller höra om jämnåriga svenskarnas liv.

P66 Jag talar gärna på svenska om saker som gäller mig.

P67 Det är viktigt att aktuella saker tas upp på svensklektionerna (t.ex. händelserna i Finland och i Sverige).

Av påståendena i summavariabel 9 är fyra medelvärdesskillnader statistiskt signifikanta. Det första är påstående 60 ($p = 0,004$) där både flickorna och pojkarna tar en rätt negativ ställning. Ändå är pojkarna negativare än flickorna (2,65 resp. 2,12). Att hitta på intressanta rubriker för uppsatser är en utmaning för lärarna. Man kan dra den slutsatsen att uppsatsrubrikerna inte är lyckade enligt elevernas mening. Elevernas intressen varierar i stor grad vilket gör det svårt att hitta på lämpliga rubriker. Vanligtvis gäller det att skriva om ett begränsat ämne med ett visst ordförråd. Flickorna tycks anpassa sig bättre till detta än pojkarna. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det i uppsatsskrivning behövs flera möjligheter att välja mellan. Ytterligare kan man sällan skriva om saker som man själv vill skriva om – ofta bör man elaborera ett visst antal ord på egen hand. Resultatet blir att eleverna inte är tillfreds med rubriker och teman överhuvudtaget. Det finns ingen klar lösning på detta problem men om man känner bra sina elever och till exempel vet deras intressen är det lättare att ta hänsyn till eventuella problem när man planerar uppgifter.

När allt kommer omkring kan man konstatera att flickorna vid alla påståenden tar en positivare ställning om det gäller att utnyttja sina tankar och åsikter i olika uppgifter. Detta kommer fram i påstående 61 ($p = 0,021$) där flickornas medelvärde är 3,29 medan pojkarnas är 2,81. Ändå uppskattar båda könen vid påstående 62 ($p = 0,015$) att man lär sig uttrycka sin åsikt på svenska (3,91 resp. 3,39). Att få veta om liv av likställda ungdomar i Sverige (påstående 65) intresserar mer flickorna (3,25) än pojkarna (2,68). Det är svårt att spekulera varför denna skillnad mellan könen finns.

I summavariabel 9 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan könen ($p = 0,007$). Pojkarnas åsikter är inte så positiva som flickornas.

9.9.2 Upplevelser och erfarenheter och betyg

I det följande behandlas elevernas svar om upplevelser och erfarenheter.

Tabell 18 Upplevelser och erfarenheter efter betyg

Påst.	Betyg	M			Sign.		
		1	2	3	1–2	1–3	2–3
P61	2,63	3,00	3,51	0,357	0,006	0,046	
P62	2,85	3,64	4,27	0,006	0,000	0,006	
P64	1,95	2,15	2,80	0,758	0,014	0,015	
P65	2,80	2,82	3,46	0,998	0,106	0,028	
P66	1,80	2,31	3,05	0,170	0,000	0,004	
S9	2,52	2,92	3,35	0,052	0,000	0,006	

Medelvärdena i betygsgrupperna 1 och 2 är väldigt låga. Eleverna tycks inte vara villiga att använda sina egna intressen i svenskstudierna. Ofta kräver det mer arbete att skapa någonting som baserar sig på ens personlighet. Man kan spekulera om en del eleverna inte heller vill diskutera sina angelägenheter på svensklektionen med klasskamrater och i lärarens närvaro. Alla har rätt att hålla sitt personliga liv isär från skolarbetet. Det verkar som om niondeklassister i allmänhet är ovilliga att avslöja någonting om sin personlighet. Det kan också hända att man upplever det svårt att uttrycka sig på ett främmande språk i synnerhet om man har svårigheter att forma sin mening. Detta förekommer speciellt vid påstående 66 där medelvärdena varierar beaktansvärt (1,80 resp. 2,31 resp. 3,05).

Vid påstående 62 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan alla betygsgrupper ($p = 0,006$ resp. $p = 0,000$ resp. $p = 0,006$). Speciellt stor är skillnaden mellan ettorna och treorna (2,85 resp. 4,27). För de goda eleverna är det viktigt att göra sig förstådd även på svenska och att kunna uttrycka vad de verkligen tycker om saker och ting. De svaga eleverna tar en mer reserverad ställning till att kunna uttrycka sin mening på svenska. Det är svårt att spekulera vad som förklarar denna skillnad men en förklaring kunde vara att de svaga inte i samma grad tror sig behöva kunskaper i svenska för att göra sig förstådda.

I summavariabel 9 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna 1–3 och 2–3 ($p = 0,000$ resp. $p = 0,006$). Den baserar sig på det faktumet att det vid många påståenden finns stora skillnader mellan grupperna.

9.10 Jämförelse av summavariabler och deras korrelation

I detta avsnitt behandlas alla de nio summavariablerna genom att jämföra flickornas och pojkarnas medelvärden. Ytterligare betraktas hur betyget påverkar summavariablernas medelvärden.

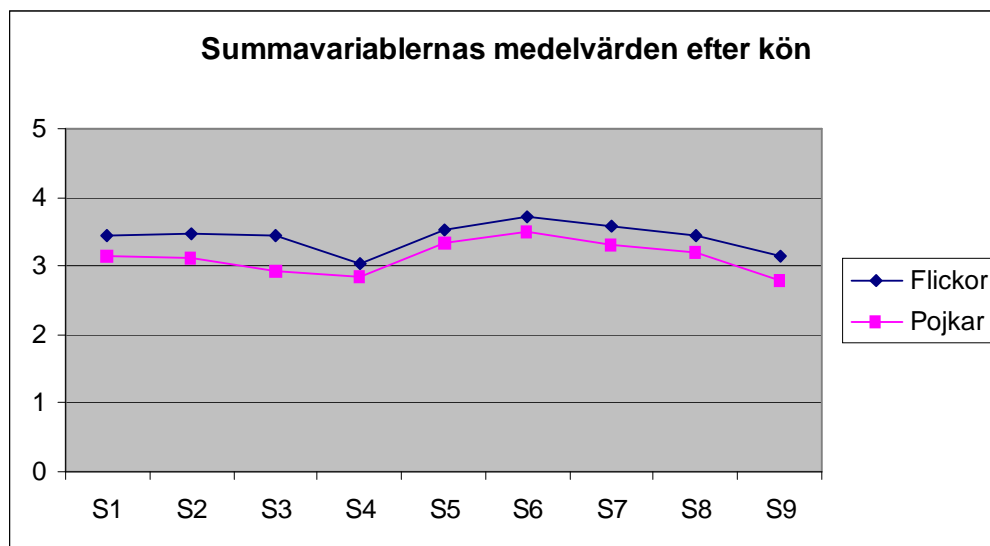
I följande tabell anges medelvärdena för summavariablerna efter kön.

Tabell 19 Summavariabler efter kön

Summavariabel	Flickor M	Pojkar M
S1 Autentiskt material	3,43	3,15
S2 Språkinläraren som aktivt jag	3,46	3,12
S3 Livslångt lärande	3,43	2,91
S4 Kulturanknytning	3,03	2,83
S5 Skolan vs realvärlden	3,53	3,32
S6 Kunskapsbyggande	3,71	3,50
S7 Kommunikation	3,57	3,30
S8 Färdigheter och kunskaper för livet	3,45	3,19
S9 Upplevelser och erfarenheter	3,13	2,78

Det kan påstås att det inte finns några avgörande skillnader mellan könen. I allmänhet kan man påpeka att flickornas svar och på det sättet ställning till alla summavariabler är positivare än pojkarnas. Det lägsta medelvärdet hos flickorna är vid summavariabel 4 (3,03). Pojkarna har svarat mest negativt på summavariabel 9 (2,78). Nästlägsta medelvärdet hos flickorna finns vid summavariabel 9 (3,13) och pojkarna vid summavariabel 4 (2,83). Med tanke på autentisk inläring borde attityderna mest förbättras vid kulturanknytning samt upplevelser och erfarenheter.

I det följande anges medelvärdena i form av en figur:



Figur 6 Summavariablernas medelvärden efter kön.

Man kan tydligt se att linjerna är nästan identiska i form fast medelvärdena hos pojkarnas svar är någorlunda lägre. De största skillnaderna föreligger vid summavariablerna 2 och 3. Det ser ut som om livslångt lärande är ett främmande begrepp i pojkarnas skolliv. Som vi ovan påpekade, sviktar båda linjer vid summavariabel 4. Kulturanknytning är en sak som båda könen ställer sig rätt negativt till. De högsta medelvärdena finns vid summavariabel 6. Man kan spekulera huruvida eleverna är medvetna om hur de lär sig och hur de kan påverka sin egen inläring.

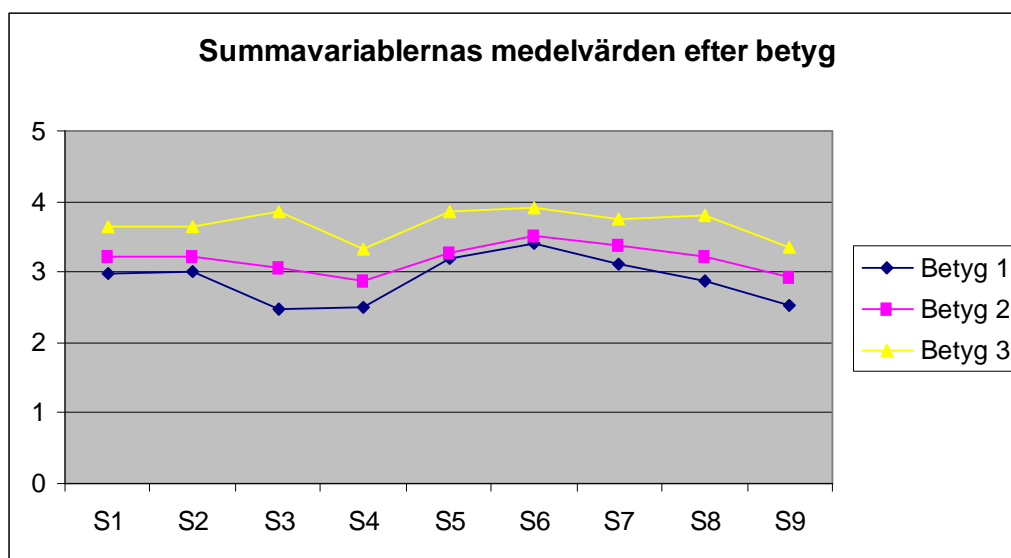
I följande tabell anges medelvärdena för summavariablerna efter betyg.

Tabell 20 Summavariabler efter betyg

Summavariabel	Betyg	1 M	2 M	3 M
S1	Autentiskt material	2,99	3,22	3,65
S2	Språkinläraren som aktivt jag	3,00	3,22	3,65
S3	Livslångt lärande	2,48	3,07	3,86
S4	Kulturanknytning	2,49	2,86	3,33
S5	Skolan vs realvärlden	3,19	3,26	3,85
S6	Kunskapsbyggande	3,40	3,52	3,90
S7	Kommunikation	3,12	3,39	3,76
S8	Färdigheter och kunskaper för livet	2,88	3,21	3,80
S9	Upplevelser och erfarenheter	2,52	2,92	3,35

Man kan konstatera även i detta fall att elevernas svar på påståendena vid alla summavariabler har samband med betyg. Till exempel är skillnaderna avsevärt stora vid summavariabel 3 (2,48 resp. 3,07 resp. 3,86). Även vid summavariabel 8 förekommer en stor skillnad mellan medelvärdena (2,88 resp. 3,21 resp. 3,80). Däremot är skillnaden mellan betygsgrupperna vid summavariabel 6 relativt liten (3,40 resp. 3,52 resp. 3,90).

I det följande illustreras summavariablerna i figurform:



Figur 7 Summavariablernas medelvärden efter betyg.

Linjerna i figur 7 har i stort sett samma form. Summavariabel 3 utgör ett undantag där alla svar skiljer sig tydligt från varandra – hos betygsgrupp 3 stiger linjen medan linjen hos betygsgrupp 1 sviktar skarpt. I betygsgrupp 2 sker inga dramatiska förändringar. Av detta kan man dra den slutsatsen att endast de goda eleverna uppskattar och ställer sig positivt till livslångt lärande. Samma tendens kommer fram även vid summavariabel 8 där temat (färdigheter och kunskaper för livet) liknar summavariabel 3. Vid summavariabel 4 närmar sig gruppernas åsikter. Det ser ut som om eleverna i alla grupper ställer sig väldigt neutralt, nästan negativt till kultur i undervisningen. Kanske känns det onödigt för dem att inkludera kulturelement i undervisningen. Sammanfattningsvis kan man karakterisera varje betygsgrupp med Likert-skalas grader: grupp 3 är oftast av delvis samma åsikt, grupp 2 är varken av samma eller annan åsikt och grupp 1 är antingen varken av samma eller annan åsikt eller delvis av annan åsikt. Med andra ord tar de goda en positiv ställning till autenticitet

överhuvudtaget medan de mediokra och svaga ställer sig mer reserverat till den. Uppfattningen om svenskundervisningen hos de goda eleverna tycks passa till autenticitetens tematik bäst. De andra elevernas uppfattningar om svenskstudier står längre borta.

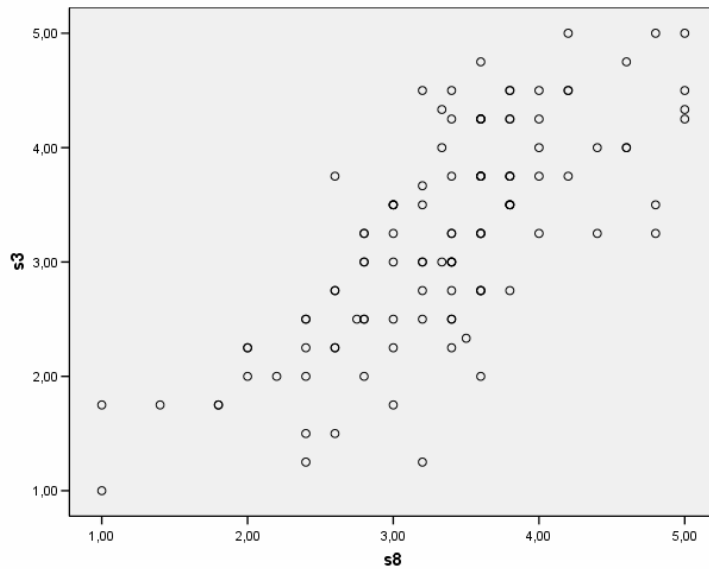
I följande tabell anges korrelationskoefficienterna mellan summavariablerna.

Tabell 21 Korrelation mellan summavariabler

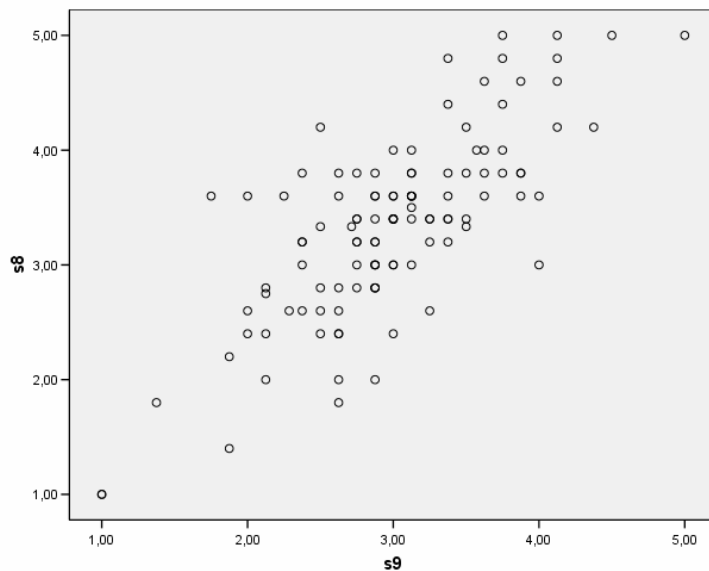
	Pearson									
	korrelation	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
S1		1	0,531	0,495	0,592	0,416	0,363	0,401	0,395	0,566
S2		0,531	1	0,519	0,416	0,582	0,625	0,567	0,567	0,59
S3		0,495	0,519	1	0,596	0,680	0,589	0,637	0,741	0,658
S4		0,592	0,416	0,596	1	0,542	0,443	0,512	0,586	0,704
S5		0,416	0,582	0,680	0,542	1	0,619	0,672	0,723	0,666
S6		0,363	0,625	0,589	0,443	0,619	1	0,698	0,684	0,636
S7		0,401	0,567	0,637	0,512	0,672	0,698	1	0,712	0,686
S8		0,395	0,567	0,741	0,586	0,723	0,684	0,712	1	0,760
S9		0,566	0,590	0,658	0,704	0,666	0,636	0,686	0,760	1

I tabell 21 redogörs för om en summavariabel har med en annan att göra och hur starkt sambandet mellan dem är. Värdena kan variera mellan -1 och +1. Sambandet är ganska starkt om korrelationskoefficienten (r) är 0,51–0,75. Korrelation är mycket stark om korrelationskoefficienten är mer än 0,76. (Stukat 1993, 57.) Här är det fråga om en positiv korrelation mellan summavariablerna. Detta betyder att elevernas svar på påståendena liknar varandra i alla summavariabler. En hög korrelationskoefficient tyder på att en summavariabel har ett samband med en annan summavariabel, dvs. elevernas reaktioner på påståendena liknar varandra. I allmänhet är korrelationen mellan summavariablerna ganska starkt vilket visar att de nio delmomenten av autenticitet hänger samman när det gäller elevernas reaktioner på påståendena. Korrelationskoefficienten är iögonfallande hög mellan summavariablerna 8 och 9 ($r = 0,760$) och mellan 8 och 3 ($r = 0,741$).

Korrelationskoefficienten illustreras i figurena 8 och 9.



Figur 8 Korrelationen mellan summavariablerna 3 och 8.



Figur 9 Korrelationen mellan summavariablerna 8 och 9.

Dessa summavariabler har ett mycket starkt samband. Färdigheter och kunskaper för livet (S8) korrelerar alltså mycket starkt med livslångt lärande (S3) och upplevelser och erfarenheter (S9). Detta är logiskt och naturligt eftersom alla dessa summavariabler berör teman som står nära varandra.

10 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I denna avhandling redogjorde vi för begreppet autenticitet i svenskundervisning i dess olika dimensioner. Som företeelse är autenticitet mycket omfattande och även oklar i någon mån. Syftet med denna undersökning var att beskriva autenticitet i svenskundervisning och redogöra för i vilken utsträckning den förverkligas i skolkontexten. Först presenterade vi den teoretiska bakgrund som svenskundervisningen i de finska skolorna baserar sig på. Vi hänvisade även till Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen samt Den Gemensamma europeiska referensramen för språk. Vi gjorde två empiriska undersökningar som bägge bygger på autenticitet i skolkontexten. Den ena var en kvalitativ läroboksanalys och den andra en kvantitativ enkätundersökning. Avsikten med behandlingen var att förena teori och praktik.

Avsikten med autenticitet är att knyta språkanvändningen närmare med vardagen och sträva efter modersmålsenligt språkbruk. Man kan fråga sig vad som krävs för att göra undervisningen autentisk. För att vardagen på svensklektionen skall vara mer autentisk krävs det insatser från lärare, elever och skola. Först och främst bör läraren förnya sina tankar om inläringen och undervisningen och sedan skall de nya föreställningarna beaktas i planeringen av undervisningen. Det traditionella mötet mellan lärare och elever kan förändras. Om läraren glömmer sin lärarroll och är sig själv samt visar äkta intresse för sitt jobb och sina elever motiverar hon kanske omedvetet eleverna. Metoderna i undervisningen skall väljas så att de stöder autentisk inläring. Att använda autentiska element i undervisningen ställer nya krav på läraren. Det innebär att läraren tar ansvar för sin undervisning som kanske avviker från andra lärares metoder. Därför krävs det att läraren förbinder sig till arbetet. Att börja med nya metoder innebär nya situationer i klassrummet vilket kan uppmuntra elever på ett nytt sätt. Det gäller att anpassa sig till en inlärmingsmiljö där man tar en aktiv roll och skapar egna betydelser. Det krävs mera satsning från elevens sida än vanligtvis men det ger även mera. Eleven kan till och med nå bättre inlärningsresultat efteråt. Autentiska övningar förutsätter större arbetsinsatser. Det betyder till exempel övningar där eleven själv får producera tal och skrift. I autentiska övningar skall man inte nöja sig med att bara bearbeta andras texter. Läraren måste vara flexibel, tålmodig och komma ihåg att uppmuntra sina elever.

Syftet med den autentiska undervisningen är att eleven upptäcker att språket inte är något fristående fenomen. Det står alltid i relation till verkligheten, med andra ord har språk alltid

till exempel sin kultur och sina människor. Anknytningen till realvärlden kan för sin del motivera eleverna i sina studier. Läraren skall uppmuntra sina elever att använda och träna språket redan här och nu. Språket skall inte sparas för de möjliga framtida kommunikationsbehoven. Språkundervisning existerar inte för skolans skull utan för att förbereda inlärarna för livet.

Det framgår av läroboksanalysen att själva materialet i böckerna inte är så autentiskt. Det finns endast enstaka exempel på autentiska texter såsom låtar. Autentiskt textmaterial är berättigat när det är nyttigt och ger något extra till inläring. Det har många fördelar men ändå är läroböcker viktiga i språkinläringen. Läroböcker bildar nämligen en slags ram som helhetsbetonat stöder eleven i inlärningsprocessen. Detta beror på att böckerna är pedagogiskt strukturerade och de tar hänsyn till elevens utveckling. Man ska ändå förhålla sig kritiskt till lärobokförfattarnas val. Läroböckerna kan inte svara för alla elevers behov eftersom inlärningsätten varierar hos eleverna. Även elevernas personliga intressen är mycket olika och detta bör beaktas i planeringen av övningar genom att ibland låta eleverna själva välja teman som de intresserar sig för. Böckerna är nyttiga men allt behöver inte göras så som det står i boken. Detta gäller mestadels lärarna och också eleverna som skall begripa att man ibland kan hoppa över övningar och stycken. Med andra ord bör både läroböcker och så kallat tilläggsmaterial utnyttjas eftertänksamt. Läraren skall motivera valet av läromedel för sig själv för att kunna välja det bästa sättet att stödja eleverna i inläringen.

Läroböckerna erbjuder olika möjligheter för autentisk inläring. Autenticitet förverkligas i övningar där eleverna får skriva utifrån sina egna utgångspunkter samt använda sina åsikter och kreativitet. Böckerna försöker följa med i niondeklassisternas liv. Man kan påstå att det är ett medvetet val från författarnas sida – de vill vara på samma våglängd med eleverna och visa att de vill göra inläringen intressant. Övningar i språk är nära praktiken och syftar på kommunikationsfråga som kan användas redan här och nu. Man betonar muntlig färdighet kanske mera än tidigare. Det kan bero på en allmän förändring i attityderna när det gäller språkinläring. Om läraren ändå kräver hög språkriktighet minskas produktionen och det naturliga språkbruket hos eleverna. Ur autenticitetens synvinkel skall kommunikativa liksom andra övningar koncentrera sig på produktion, kommunikationsmål och kommunikationsbehov. Därför bör övningarna likna till exempel spel i vilka eleverna får använda språket för sina egna avsikter. Alltjämt är övningarna konstruerade diskussioner där ett bra minne och ordförråd behövs. För att autenticitet skall realiseras skall kommunikativa

övningar betona vikten av egen framställning och äkthet i övningssituationer. Eleverna bör inte ges färdiga roller och repliker utan de skall få uppträda själva och utnyttja sina egna kunskaper och färdigheter.

Som resultat av enkätundersökningen fick vi att betyget i svenska har mest betydelse när det gäller åsikter om autenticitet. Vid varje summavariabel finns statistiskt signifikanta skillnader mellan betygsgrupperna. Betygsgrupperna 1–3 och 2–3 skiljer sig från varandra på ett statistiskt signifikant sätt i varje summavariabel. Däremot råder det bara en signifikant skillnad mellan betygsgrupperna 1–2 vid summavariabel 3, livslångt lärande. Könet spelar också en viktig roll i elevernas reaktioner på autenticitet. Flickor ställer sig i allmänhet positivare till autenticitetens olika element än pojkar. Vid summavariablerna 1, 2, 3, 7 och 9 skiljer sig elevernas åsikter på grund av könet. Med andra ord ställer sig flickor och pojkar olikt till temana autentiskt material, språkinläraren som aktivt jag, livslångt lärande, kommunikation och upplevelser och erfarenheter. Skolan som bakgrundsvariabel har däremot ingen betydelse. Vi anser att antalet informanter möjliggör en generalisering av resultaten. Det är sannolikt att reaktioner på påståendena stämmer även bland andra niondeklassister.

När man betraktar hur eleverna i allmänhet ställer sig till autenticitet, kan man på grund av medelvärdet av alla summavariabler göra generella slutledningar efter könet och betyget. Man kan konstatera att flickornas åsikter om autenticitet i stort sett är rätt positiva (3,42). Vid påståendena är de oftare delvis av samma åsikt än varken av samma eller annan åsikt. Pojkarnas reaktioner på påståendena för sin del är mera neutrala (3,12) och de är ofta varken av samma eller annan åsikt. Ibland är de även delvis av annan åsikt, vilket inte förekommer i flickornas svar. Allt som allt kan man dra den slutsatsen att flickor ställer sig positivare till autenticitet i svenskundervisning än pojkar.

Reaktioner på påståendena varierar även efter betyg. Det visar sig tydligt att betyg har samband med elevernas svar på enkäten. Medelvärdet av alla summavariabler hos betygsgrupp 1 är oftast mellan 2 och 3 i Likert-skalan (2,90). Det betyder att de svaga eleverna är ganska ofta delvis av annan åsikt. Medelvärdet hos betygsgrupp 2 är i stället lite högre (3,19), vilket tyder på att de mediokra har en positivare ställning till autenticitet i svenskundervisning än neutral. Det kommer fram enligt förväntningarna att de goda elevernas attityder till autenticitet är positivast av alla betygsgrupperna (3,68). De är oftast delvis av samma åsikt med påståendena.

Av materialet framgår några konkreta saker som kan vara till nytta för svensklärare. För det första tycks atmosfären i klassrummet spela en viktig roll för alla elever. Det hur avslappnade eleverna känner sig har ett direkt samband med deras motivation och djärvhet att uttrycka sig utan att vara rädda för att förlora ansiktet inför alla andra. Detta utgör en utmaning för läraren att skapa en sådan stämning att alla elever åtminstone i någon mån trivs. För det andra tycks pojkar överraskande vara försiktigare än flickor när det gäller att svara på lärarens frågor på lektionerna. Det tyder på att eleverna borde känna sig trygga på lektionerna så att osäkerhet inte skulle utgöra ett hinder när man vill visa sin aktivitet. För det tredje bedömdes uppsatsrubrikerna ganska lågt i vår undersökning. Kanske vet lärare det men mestadels är det skolsystemet som bestämmer också i detta fall – uppsatserna skall skrivas om sådana ämnen att elaborering av nya ord blir möjlig. Det är problematiskt ur autenticitetens synvinkel. Om man skriver om ämnen som man inte känner till eller intresserar sig för, kan inlärningsituationen inte vara autentisk. För det fjärde framgick det även att kulturen i målspråkslandet inte tycks intressera dagens ungdomar. En orsak till detta kan vara att niondeklassister med tiden har blivit så vana vid den amerikanska underhållningsindustrin att det inte finns rum för den svenska kulturen i deras liv. Eleverna borde med andra ord mera introduceras i Sverige ur den kulturella synvinkeln.

Attityderna till autentiskt material varierar också. Flickorna tycks vara mera intresserade av svenskspråkiga böcker, musik och tidningar. De tycker även mera om att titta på svenska filmer och TV-program. Det visade sig dessutom att den vardagliga föreställningen om pojkar och teknik är helt berättigad. Det som stöder denna tanke är att Internet och datorer överhuvudtaget är de enda autentiska handlingar som på svensklektionen intresserar pojkar. Sammanfattningsvis kan man konstatera att flickor och pojkar är intresserade av de saker som de även på fritid sysslar med.

Vi anser att autentisk undervisning har likheter med modersmålsundervisning. Ändå är skillnaderna mellan modersmålsundervisning och främmande språk stora i det vardagliga klassarbetet och språkbruket. Exempelvis har egen produktion traditionellt varit mindre i språkundervisning. Vi undrar om autenticitet är ett känt fenomen i skolornas vardag. Grundtankarna bakom den läroplan som vi betraktade har gemensamma drag med autentisk inlärnin g och undervisning. Man kan fråga sig om språklärarna ändå har tillägnat sig företeelsens mångfald. Autenticitet i språkundervisning borde granskas ännu mer för att den skulle bli mer bekant för lärare och elever.

LITTERATUR

Primärlitteratur

- Din tur 3. Studiebok. (2005). Grönroos, E., Kauppi, E., Kokkonen, S. & Pesonen, A. Helsinki: Tammi.
- Din tur 3. Textbok. (2006). Grönroos, E., Kauppi, E., Kokkonen, S. & Pesonen, A. Helsinki: Tammi.
- Fritt fram 3. Studiebok. (2006). Ihalainen, K., Tiainen, L. & Törmänen, M. Helsinki: Otava.
- Fritt fram 3. Textbok.. (2001). Ihalainen, K., Tiainen, L. & Törmänen, M. Helsinki: Otava.
- Klick 8–9. Texter. (2004). Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A. Helsinki: WSOY.
- Klick 9. Övningar. (2005). Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A. Helsinki: WSOY.
- Kom med! 3. Arbetsbok. (2000). Anttila, T., Ekelund, K., Harjanne, P., Heino, A. & Nupponen, M. Helsinki: WSOY.
- Kom med! 3. Textbok. (2000). Ekelund, K., Harjanne, P., Heino, A. & Nupponen, M. Helsinki: WSOY.

Sekundärlitteratur

- Andersson, P. & Bergstedt, B. (1996). Kunskapens makt. Om Foucault, förnuftskritik och självomsorg. I Ellström P-E., Gustavsson B. & Larsson, S. (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur, 98–120.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6/1, 60–70.
- Burke, K. (1994). *The Mindful School: How to Assess Authentic Learning*. 4:e uppl. Palatine, Illinois: IRI/ Skylight Publishing, Inc.
- Cook, V. (1981). Using authentic materials in the classroom. *Modern English Teacher*, 9/2, 3–7.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. 4:e uppl. Oxford: Oxford University Press.

- Ellström P-E., Gustavsson B. & Larsson, S. (Red.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, R. & Jacobsson, A. (2001). *Språk för livet. Idébok i språkdidaktik*. Stockholm: Liber.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (2003). Övers. av Huttunen I. & Jaakkola H., WSOY: Helsinki. [EVK].
- Fibæk Laursen, P. (2006). *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Övers. av Kontturi, K., Helsinki: Finn Lectura.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. (2004). Utbildningsstyrelsen.[Online].Tillgänglig <http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,17641,8190> (pdf).
- Hellström, S-G. (1990). Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen. I *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*. Skolöverstyrelsens publikation Läroplaner 1990:1. Stockholm: Utbildningsförlaget, 137–144.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. 6 uppl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaikkonen, P. (1998). Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 11–24.
- Kaikkonen, P. (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielenopetuksessa. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 49–61.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kantelinen, R. (1998). Kieltenopetus ammatillisessa koulutuksessa. I Takala S. & Sajavaara K. (red.), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 101–116.
- Karjala, K. (2003). *Neulanreiästä panoraamaksi: Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961–2002 painetuissa oppikirjoissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 214. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristiansen, I. (1984). *Luova kommunikatiivinen vieraskielen opetus peruskoulussa*. Jatko-opiskelututkimuksia ja –selosteita. 5/1984. Opetusministeriö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet*. 1-3 uppl. Opetushallitus. Helsinki, Porvoo: WSOY.
- Lammi, K. (2002). *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Larsson, S. (1996). Vardagslärande och vuxenstudier. I Ellström P-E., Gustavsson B. & Larsson, S. (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur. 9–28.
- Mitchell, R. (1995). The communicative approach to language teaching. An introduction. I Swarbrick A. (red.), *Teaching modern languages*. London: Routledge, 33–42.
- Moustakas, C.E. (1956). *The Teacher and the Child. Personal interaction in the classroom*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Nunan, D. (2001). Teaching grammar in context. I Candlin C. N. & Mercer N. (red.), *English Language Teaching in its Social Context. A Reader*. London, New York: Routledge, Macquarie University, The Open University, 191–199.
- Rebenius, I. (1998). *Elevautonomi i språkundervisningen. Teori och praktik - elevautonomi på gymnasienivå*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. I Sajavaara K. & Piirainen-Marsh A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Stukát, S. (1993). *Statistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Takala, S. (1997). Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita. I Jakku-Sihvonen R. (red.), *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Yliopistopaino, 87–114.
- Tornberg, U. (1999). *Språkdiradik*. Stockholm: Gleerup.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 92. Uppsala: Uppsala universitet.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. 3 uppl. London, New York: Longman.

- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wingard, P. (1981). Putting things in perspective. I Abbott G. & Wingard P. (red.), *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. Glasgow, London: Collins, 276–287.

BILAGA

Bilaga: Frågeformulär

Hei!

Olemme kaksi ruotsin kielen opettajiksi valmistuvaa opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu –työtämme ruotsin kielen opetuksesta koulussa ja siihen liittyvistä seikoista. Toivoisimme, että voisit osallistua tutkimukseemme vastaamalla tähän kyselyyn. Voit vastata nimettömänä ja kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Täytähän kyselyn huolellisesti, sillä juuri Sinun vastauksesi antavat meille tärkeää tietoa. Kiitos avustasi!

Ystävällisin terveisin,
Noora Pitkänen & Laura Varis

Kielten laitos/ Ruotsin kieli
Jyväskylän yliopisto

1. Sukupuoli 1 tyttö
2 poika

2. Koulun nimi _____

3. Viimeisin arvosana ruotsista

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
4. Ruotsinkielisen musiikin kuunteleminen tunnilla on mukavaa.	1	2	3	4	5
5. Luen tunnilla mielelläni ruotsinkielisiä kirjoja ja sarjakuvia.	1	2	3	4	5
6. Opettajan tunneille tuoma materiaali (esim. Ruotsin kartta, valokuvat, lehdet, postikortit, rahat) piristää tuntia.	1	2	3	4	5
7. Ruotsinkieliset nuortenlehdet kiinnostavat minua enemmän kuin oppikirjan tekstit.	1	2	3	4	5
8. Ruotsalaisten elokuvien ja tv-ohjelmien katseleminen tekee tunneista kiinnostavampia.	1	2	3	4	5
9. Teen mielelläni ruotsintunnilla erilaisia projektitöitä, joissa käytän ruotsin kieltä (esim. ryhmätö, näytelmä, videoesitys).	1	2	3	4	5
10. On hyödyllistä käyttää internetiä ruotsiksi tunnilla.	1	2	3	4	5
11. Teen paljon töitä ruotsin opiskelun eteen kotona.	1	2	3	4	5
12. Ruotsin opiskelu on mielestäni mieluista.	1	2	3	4	5

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
13. Koen, että voin itse vaikuttaa omaan oppimiseeni (läksyjen tunnollinen tekeminen, aktiivisuus tunnilla).	1	2	3	4	5
14. On tärkeää, että opettaja kehuu ja kannustaa oppilaita.	1	2	3	4	5
15. Aikaisempi menestys ruotsinopinnoissa vaikuttaa opiskeluuntooni.	1	2	3	4	5
16. Ruotsintunnilla (esim. posterien laatimisessa ja ainekirjoituksessa) voi käyttää luovuutta ja omia ideoita.	1	2	3	4	5
17. Koen, että itsearviointi on olennainen osa ruotsin opiskelua.	1	2	3	4	5
18. On mieluisaa kun tunneilla tehdään puhe- ja kirjoitustehtäviä, joissa saa vapaasti käyttää ruotsia.	1	2	3	4	5
19. Mielestäni on tärkeää, että tunneilla saa välillä työskennellä omassa tahdissa.	1	2	3	4	5
20. Opiskeluuntooni vaikuttaa enemmän kaverit kuin opettaja.	1	2	3	4	5
21. Itsearviointi auttaa minua kehittymään ruotsin opiskelijana.	1	2	3	4	5
22. Teen mieluummin parin kanssa keskusteluharjoituksia kuin täytän työkirjan aukkotehtäviä.	1	2	3	4	5
23. Saan oppitunneilla valmiudet opiskella ruotsia omatoimisesti myöhemmin.	1	2	3	4	5
24. Uskon tarvitsevani ruotsin kieltä tulevassa työssäni.	1	2	3	4	5
25. Ruotsin kielen opinnoista on minulle hyötyä elämässäni.	1	2	3	4	5
26. Ruotsin kielen osaamisesta on hyötyä työpaikkaa hakiessa.	1	2	3	4	5
27. Katson mielelläni ruotsinkielisiä tv-ohjelmia.	1	2	3	4	5
28. Kuuntelen ruotsinkielistä musiikkia.	1	2	3	4	5
29. Olen matkustellut Pohjoismaissa (myös yksittäiset maat lasketaan).	1	2	3	4	5

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
30. Seuraan Ruotsin tapahtumia säännöllisesti median välityksellä.	1	2	3	4	5
31. Minulla on yhteyksiä ruotsinkielisiin.	1	2	3	4	5
32. Saan ruotsintunnilla tietoa Ruotsista ja ruotsalaisista.	1	2	3	4	5
33. Tiedän ruotsalaisia julkisuuden henkilöitä.	1	2	3	4	5
34. Koen, että opettajan omakohtaiset kokemukset ja kertomukset Ruotsista tekevät opiskelusta mielenkiintoista.	1	2	3	4	5
35. Täytyy osata ruotsia voidakseen kommunikoida ruotsalaisten kanssa.	1	2	3	4	5
36. On tärkeää, että tunneilla opiskeltavat asiat ovat yhteydessä käytännön elämään (esim. turistina toimiminen Ruotsissa).	1	2	3	4	5
37. Tunnilla opittua voi hyödyntää myös kouluajan ulkopuolella aidoissa keskustelutilanteissa ruotsinkielisten kanssa.	1	2	3	4	5
38. En epäröi kysyä apua ruotsinkielisiltä, jos joudun epäselvään tilanteeseen.	1	2	3	4	5
39. Ruotsin kielestä on minulle hyötyä nyt.	1	2	3	4	5
40. En välitä vaikka teen virheitä puhuessani ruotsia.	1	2	3	4	5
41. Tärkeintä on tehdä itsensä ymmärretyksi ruotsin kielellä.	1	2	3	4	5
42. Uusien asioiden oppiminen on helpompaa, mikäli tiedän niistä jo jotain entuudestaan.	1	2	3	4	5
43. Opin paremmin kun saan pohtia uutta tietoa rauhassa.	1	2	3	4	5
44. Opin parhaiten, kun asioita kerrataan tunnilla tarpeeksi usein.	1	2	3	4	5
45. Jokaisella ruotsintunnilla voi oppia jotain uutta.	1	2	3	4	5
46. Haluan oppia ruotsia jatkuvasti lisää.	1	2	3	4	5
47. Ruotsintunneilla ei tarvitse jännittää.	1	2	3	4	5
48. Vastaan opettajan kysymykseen vain, kun tiedän varmasti oikean vastauksen.	1	2	3	4	5

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
49. Mielestäni on tärkeää, että opettaja puhuu ruotsia joka tunnilla.	1	2	3	4	5
50. Puhun mielelläni ruotsia tunnilla.	1	2	3	4	5
51. On tärkeää, että opettaja on tunnilla oma itsensä.	1	2	3	4	5
52. Oppitunnilla kaikkien tulisi puhua mahdollisimman paljon ruotsia.	1	2	3	4	5
53. On tärkeää, että tunneilla vallitsee avoin ja myönteinen ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa ilmaista itseään.	1	2	3	4	5
54. Ruotsin kuuleminen ja käyttäminen oppitunneilla helpottaa omaa ruotsin oppimistani.	1	2	3	4	5
55. Opin ruotsintunnilla tärkeitä asioita.	1	2	3	4	5
56. On antoisaa matkustella Ruotsissa, kun osaa ruotsia.	1	2	3	4	5
57. Opin ruotsintunnilla peruskielitaidon, jolla pärjään ruotsinkielisten kanssa.	1	2	3	4	5
58. Tärkeintä ruotsinopiskelussa on, että opin ymmärtämään ruotsia jokapäiväisissä tilanteissa.	1	2	3	4	5
59. Tekstikirjoissa käsiteltävät aihepiirit ja sanasto ovat mielestäni hyödyllisiä (esim. Pohjoismaat).	1	2	3	4	5
60. Kirjoitelmien aiheet ovat mielestäni yleensä kiinnostavia.	1	2	3	4	5
61. Puhe- ja kirjoitustehtävien tekeminen on mieluisampaa, jos saan hyödyntää niissä omia mielipiteitäni.	1	2	3	4	5
62. On tärkeää osata ilmaista mielipiteensä ruotsiksi (esim. mistä pitää ja mistä ei).	1	2	3	4	5
63. On mielekästä opiskella minulle läheisistä asioista (esim. liikunta, lukeminen, musiikki, elokuvat).	1	2	3	4	5
64. Oppikirjan kappaleiden aiheet ovat lähellä omaa elämäniä.	1	2	3	4	5
65. On mielenkiintoista lukea tai kuulla samanikäisten ruotsalaisnuorten elämästä.	1	2	3	4	5

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
66. Keskustelen mielelläni ruotsiksi minua koskevista asioista.	1	2	3	4	5
67. Ruotsintunneilla on tärkeää käsitellä ajankohtaisia asioita (esim. seurataan tapahtumia Suomessa ja Ruotsissa).	1	2	3	4	5