

UNDERVISNING I SVENSKA SOM FRÄMMANDE SPRÅK:
HÖGSTADIELÄRARES FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL AUTENTICITET
Suvi Peltonen

Pro gradu-avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2011

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|----------------------|
| Humanistinen tiedekunta | Kielten laitos |
| Tekijä: Suvi Peltonen | |
| Otsake: Undervisning i svenska som främmande språk: högstadielärares förhållningssätt till autenticitet | |
| Aine: ruotsin kieli | Pro gradu –tutkielma |
| Vuosi 2011 | Sivumäärä 59 |
| <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia, millainen käsitys autenttisuudesta ja oppimisesta yläkoulun ruotsinopettajilla on. Tutkimuksessa selvitetään, miten opettajat suhtautuvat autenttisuuteen sekä millaisina he näkevät mahdollisuutensa toteuttaa autenttisuutta omassa opetuksessaan.</p> <p>Tutkimus on toteutettu neljän teemahaastattelun avulla, joiden tarkoituksena oli kuvata opettajien omia näkökulmia eikä niinkään saada yleistettäviä tuloksia. Haastatelluista kaksi oli tutkimuksen teon aikoihin vastavalmistuneita ja kaksi pidempään työelämässä olleita. Tällaisella haastateltavien valinnalla pyrin selvittämään, onko opettajien työkokemuksen määrällä vaikutusta siihen, miten he suhtautuvat autenttisuuteen.</p> <p>Autenttisuus käsitteenä on laaja ja monitahoinen. Tässä tutkimuksessa olen kiteyttänyt autenttisen opetuksen niin, että se pyrkii nitomaan opetuksen mahdollisimman lähelle oppilaan omaa arkea ja siten tekemään oppimisesta mielekäästä ja merkityksellistä. Myös aitojen autenttisten kielenkäyttökokemusten saaminen on tärkeää.</p> <p>Vastauksista näkyy, että autenttisuutta pidetään tärkeänä asiana, sillä sen koetaan harjoittavan oppilaita oikean elämän kielitarpeita varten. Autenttisuus liitetään ensimmäisenä autenttiseen oppimateriaaliin, jonka koetaan tuovan mukavuutta ja vaihtelevuutta tunteihin. Toisaalta autenttinen opetus koetaan työläämmäksi kuin normaali opetus. Oppikirja asettaa selkeät raamit opetukselle, ja kun luokassa tehdään jotain muuta, koetaan sen olevan lähinnä virkistävää ja vaihtelua tuovaa, eikä ensisijaisesti opettavaa. Myös työrauhaongelmat sekä oppilaiden heikot taidot rajoittavat autenttisen opetuksen toteuttamista. Vastavalmistuneiden ja kokeneempien opettajien suhtautumisessa autenttisuuteen ei ollut merkittäviä eroja.</p> <p>Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että sekä yksittäisten opettajien että laajempien opetusta ohjaavien ja järjestävien tahojen on mietittävä, millainen opetus on suositeltavaa. Eräs askel kohti autenttisempaa opetusta voisi olla oppikirjakeskeisyyden vähentäminen ja autenttisen oppimateriaalin merkityksen korostaminen sekä opettajien tukeminen autenttisen opetuksen suunnittelussa.</p> | |
| Avainsanat: autenttisuus, kielenopettajat, vieraskielinen opetus, yläkoulu | |
| Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto | |
| Muita tietoja: | |

INNEHÅLL

| | |
|--|----|
| 1 INLEDNING..... | 7 |
| 2 AUTENTICITET | 9 |
| 2.1 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen..... | 9 |
| 2.2 Gemensam europeisk referensram | 10 |
| 2.3 Definitioner | 12 |
| 2.3.1 Material | 14 |
| 2.3.2 Uppgifter | 18 |
| 2.3.3 Lärare | 20 |
| 2.3.4 Inlärare | 24 |
| 2.3.5 Erfarenhet och möte | 25 |
| 2.3.6 Kultur | 27 |
| 2.4 Syfte i föreliggande studie | 28 |
| 3 MATERIAL OCH METOD | 29 |
| 3.1 Att forska kvalitativt..... | 29 |
| 3.2 Temaintervju..... | 30 |
| 3.3 Databeskrivning | 31 |
| 3.4 Informanterna..... | 33 |
| 4 RESULTAT | 34 |
| 4.1 Begreppet autenticitet..... | 34 |
| 4.2 Undervisningens mål..... | 35 |
| 4.3 Läromedel | 37 |
| 4.3.1 Läroboken | 37 |
| 4.3.2 Autentiskt material | 39 |
| 4.4 Aktiviteter i klassrummet..... | 43 |
| 4.4.1 Projektarbete | 43 |
| 4.4.2 Klassrumsspråk | 45 |
| 4.4.3 Kontakter med nativer..... | 47 |
| 4.5 Kultur | 48 |
| 4.6 Motivation | 48 |
| 4.7 Autentisk lärare | 51 |
| 5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION..... | 55 |
| LITTERATUR..... | 58 |

1 INLEDNING

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att undersöka vilken uppfattning om autentisk undervisning och inläring svensklärare på högstadium har. Ytterligare vill jag i denna avhandling ta reda på hur lärare förhåller sig till autenticitet och hur de ser sina möjligheter att genomföra autenticitet i sin egen undervisning.

Autenticitet är ett relativt omfattande begrepp. Det finns många definitioner av autenticitet och flera sätt hur man kan realisera autentisk undervisning. Jag tycker ändå att Eriksson och Jacobsson har ganska väl hittat vad autenticitet i grunden handlar om. Enligt dem är autentisk undervisning att man ”knyter undervisningen närmare elevens vardag, eller på andra sätt gör den mer engagerande och meningsfull för dem.” (Eriksson och Jacobsson 2004, 5–6.) Viktigt är också det att inläraren hittar praktisk betydelse för språket genom autentiska kommunikativa situationer på målspråket (Kaikkonen 2000, 55). De här huvudtankarna kommer att vara utgångspunkt också i den här avhandlingen.

Skolvärlden har förändrats mycket under de senaste årtiondena, både vad det gäller användningen av undervisningsmetoder och läromedel. Traditionellt har undervisning varit i hög grad lärarledd och fokuserad till läroböcker. (Runhager 1999) Kommunikation har inte spelat någon stor roll ens i språkundervisningen (se Widdowson 1979, 164). Dessutom har språk och kultur hållits skilt från varandra (Gagnestam 2005, 11.) Det intressanta är att även om dagens språkundervisning strävar efter annorlunda mål än förut, kan man fråga sig om lärare vill och kan göra sin undervisning så effektiv och mångsidig som möjligt. Pitkänen och Varis (2007, 84) ifrågasätter om språklärare ändå är så bekanta med autentisk undervisning och konstaterar att ”autenticitet borde granskas ännu mer för att den skulle bli mer bekant för lärare och elever”. Dessa tankar fick mig som blivande språklärare att bli intresserad av detta ämne.

Autenticitet har varit ett relativt populärt ämne sedan 1980-talet bland forskare som har tolkat autenticitet på olika sätt och utvidgat dess betydelse från materialfokuserad till en mera omfattande definition. En av de som har skrivit mest om autenticitet är Widdowson (1978). Han introducerade bland annat skillnaden mellan begreppen *genuinitet* och *autenticitet* (se vidare avsnitt 2.3.1). Enligt van Lier (1996) ligger

begreppet autenticitet nära begreppen *medvetenhet* och *autonomi* (eng. awareness och autonomy). Van Liers huvudtanke är att om man ”vet vad man gör” och ”är ansvarig för sina egna handlingar” så är man autentisk (van Lier 1996, 134). Kaikkonen (2004) har undersökt hur lärare kan använda bland annat interkulturellt projektarbete i undervisning. Pitkänen och Varis (2007) gjorde sin pro gradu-avhandling om autenticitet i svenskundervisning. De gjorde en läroboksanalys och tog reda på om det finns autenticitet i läroboksmaterialen. Ytterligare forskade de i elevernas åsikter om autentisk undervisning. Studiens resultat var att läroböckerna inte är särskilt autentiska och att betyget spelar en viktig roll när det gäller elevernas åsikter, dvs. ju högre betyg man har desto positivare förhåller man sig till autenticitet. Flickorna tycks ställa sig positivare till autenticitet än pojkarna. (Pitkänen och Varis 2007, 2.) Individuella lärare spelar roll vid planering och genomförande av effektiv och motiverande undervisning och därför är det viktigt att studera också hur lärare förhåller sig till autenticitet.

Min studie baseras på intervjuer. Fyra högstadielärare intervjuas varav två är sådana som inte har jobbat så länge som lärare medan två andra är mer erfarna. Sådant här val av informanter visar möjligtvis om lärares erfarenhet påverkar hur de förhåller sig till autentisk undervisning. Å ena sidan antar jag att de som nyligen har fått sin utbildning kanske har fått nya idéer från lärarutbildningen och vill också genomföra autenticitet i sin egen undervisning. Min personliga erfarenhet av de språklärare som har längre erfarenhet av läraryrket visar att deras undervisning är mera läroboksbunden och tyngdpunkten inte ligger exempelvis i kultur och autentiska kommunikativa situationer. Å andra sidan är det möjligt att en ung lärare som är i början av sin karriär inte kan använda all sin potential och sina idéer eftersom det tar så mycket energi i början bara att klara av lektionerna. En mer erfaren lärare däremot vet möjligtvis bättre vad som är värt att sträva efter och vad som kommer att fungera i undervisningen. Att sträva efter autentisk undervisning kräver mycket av lärare (Danielsson 2000), och det kommer att bli intressant att se hur informanterna har antagit denna utmaning.

2 AUTENTICITET

2.1 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen utgör den nationella ramen för undervisning i Finland. Läroplansgrunderna ger utgångspunkterna för hur undervisningen skall anordnas och genomföras samt mål och centralt innehåll för temaområden, läroämnen och ämnesgrupper. Av de dokument som styr undervisning är den nationella läroplanen den viktigaste (2008, 53), och därför är det väsentligt att granska hurdan läroplanens syn på lärande och undervisning är.

Läroplanen har gjorts upp så att den baserar sig på konstruktivistisk inläringssyn (OPS 2004, 16). Lärandet ses då som en individuell och social process, där eleven själv målmedvetet bearbetar sitt lärande och utnyttjar det han eller hon tidigare har lärt sig. Genom denna process får eleven intryck av den omgivande kulturen. Enligt Kaikkonen (2000, 54) är meningsfull inläring resultat av en cirkelformig process: inlärare betraktar sitt liv och skapar konkreta upplevelser. När han eller hon sedan bearbetar och reflekterar på basis av de här upplevelserna, lär han eller hon sig bättre och djupare.

Läroplansgrunderna ställer krav också på studiemiljön och studieredskapen, och förutsätter att undervisningsmetoder och arbetssätt är mångsidiga. Eleverna uppmuntras att arbeta både aktivt och självständigt. Genom att bjuda på intressanta utmaningar och problem ökar man elevens inläringssituation och främjar hans eller hennes aktivitet, självstyrning och kreativitet. (OPS 2004, 16.) Läroplansgrunderna poängterar att arbetsmetoderna skall vara mångsidiga. Deras uppgift är att ”utveckla förmågan till inläring, tänkande och problemlösning, förmågan att arbeta och fungera socialt och till ett aktivt deltagande. (OPS 2004, 17.)

Man kan därmed konstatera att det finns många aspekter i läroplansgrunderna som är kännetecknande även för autentisk undervisning även om själva ordet autenticitet nämns inte. Att inläraren själv aktivt bearbetar sitt lärande är centralt både i läroplansgrunderna

och för autentisk undervisning. Också mångsidiga arbetssätt och motiverande aktiviteter är viktiga.

Det står ytterligare att det är läraren som väljer arbetsmetoderna. Däremot står det ingenting om läroböcker i läroplanen och därför kritiserar Luukka (2008, 64) läroböckernas stora roll i undervisning. Läroböcker har traditionellt spelat en viktig roll i den finska grundskolan. Läroböckernas intryck på lärandet kan vara så stor att läroböckerna ofta fungerar som en så kallad dold läroplan. Läroböckerna är institutionella texter och de riktlinjer böckerna ger för undervisning verkar starkt på vår syn på vad som är viktigt och centralt i språkinläring. Läroboksförfattare kan naturligtvis göra upp innehållet så att vissa saker blir mer centrala än andra. Pitkänen och Varis (2007, 82) håller med i någon mån och försvarar användningen av autentiskt material när det ger något extra till inläring. Enligt dem är pedagogiskt strukturerade läroböcker ändå viktiga för de ger en ram för inlärningsprocessen. Man borde emellertid vara kritisk när man väljer läroböcker och komma ihåg att även om läroboken kan ge bra riktlinjer för undervisning, behöver man inte följa böckerna för noggrant.

2.2 Gemensam europeisk referensram

Gemensam europeisk referensram för språk som är skapad av Europarådet utgör en gemensam grund för språkstudier i Europa. Referensramen är ett verktyg för både människor som arbetar med språkutbildningen och inlärare som kan använda den i självvärderingsprocessen. Referensramen gör det möjligt för människor i olika länder i Europa att jämföra utbildningssystemen för den innehåller tydliga beskrivningar om språkutbildningens mål, innehåll och metoder. På så sätt främjar referensramen det internationella samarbetet och underlättar rörligheten i Europa för godkännandet av examina från olika länder blir lättare. Beaktansvärt är att referensramen inte ger svar på vad människor inom språkrådet borde göra eller undvika utan snarare ställer frågor om språkutbildning och -undervisning genom att bjuda på olika alternativ. Referensramen innehåller även en språkfärdighetsskala med stigande nivåer av språkfärdighet. (GER 2007, 1.) Samma färdighetsnivåer presenteras i den nationella läroplanen.

Referensramen beskriver språkundervisning mångsidigt ur olika synvinklar. Den tar

ställning till såväl språkinläraren som språkundervisningen och beskriver både undervisningens och inläringens mål, innehåll och metoder. I följande beskrivs hur referensramen ställer sig till autenticitet.

Enligt referensramen syftar all språkundervisning till kommunikation. Det centrala är att språkinläraren håller på att bli en språkanvändare. I referensramen står det vidare att alla mänskliga kompetenser bidrar till språkanvändarens förmåga att kommunicera. (GER 2007, 45.)

Referensramen beskriver även språkinlärarens kompetenser. Bland dessa ingår studietekniken som syftar till att inlärare utvecklar sina kunskaper för självständigt lärande. Detta sker genom självvärderingsprocess. Språkinläraren skall vara medveten om sina starka och svaga sidor som inlärare, identifiera sina behov och mål och samt de strategier och resurser som hjälper när man försöker nå dessa mål. (GER 2007, 105)

Enligt referensramen är ett av de centrala målen för språkinläring att främja kulturell förståelse. Detta görs möjligt genom möten med människor med en annan språklig och kulturell bakgrund, vilket i sin tur främjar även inlärares identitetskänsla och personlighet (GER 2007, 1.) De lärda språken fungerar inte separat från varandra utan språkinläraren blir tack vare de flera språken flerspråkig och interkulturell. Den språkliga och kulturella kompetensen i varje språk påverkar varandra, vilket gör det möjligt för inläraren att utveckla en rikare personlighet, ökad interkulturell medvetenhet och större öppenhet för nya kulturella erfarenheter. (GER 2007, 45.)

Referensramen bygger på flera färdighetsnivåer. I referensramens färdighetsnivåer motsvarar en självständig språkanvändares (B1) kompetenser de beskrivningar av språkfärdighet som finns i *Threshold Level 1990*. I *Threshold Level*, kapitel 7, finns en kategorisering av de teman som är centrala för vissa kommunikativa handlingar och som man ofta handlar om i samtal eller diskurs. Temana anknyter till saker som är nära till inlärare: personlig identitet, hemmiljö, vardagligt liv, fritid och relationer till andra människor. Referensramen understryker att denna indelning inte är slutgiltig utan den beror på den personliga domänen och samhällsdomänen. Den personliga domänen omfattar familjeförhållanden och sociala vanor och samhällsdomänen allt som har att göra med vanlig social interaktion. De båda varierar beroende av samhället och individer. Referensramens användare skall därmed bearbeta teman på basis av inlärares

behov, motivation och egenskaper så att undervisningsstoffet blir relevant ur deras synvinkel. (GER 2007, 53–55.) Inlärares synvinkel skall tas till hänsyn även när man planerar uppgifter och väljer ut texter. Enligt referensramen är syftet med kommunikativa pedagogiska uppgifter att elever deltar i meningsfull kommunikation. Uppgifter skall vara relevanta, utmanande och genomförbara med ett identifierbart resultat. Inlärare lyckas mer sannolikt att fullgöra en uppgift om den är meningsfull, intressant och relevant, till exempel med tanke på behov i det riktiga livet. (GER 2007, 153–154.) Samma gäller valet av texter för om inlärare är på grund av sina personliga intressen intresserad av texten är det också lättare för honom eller henne att förstå den. Att kunna uttrycka sina egna idéer och synpunkter leder vidare till ökad motivation. (GER 2007, 160.)

Referensramen tar inte ställning till hurdana texter som skall används i undervisning men ger autentiska, antingen obehandlade eller anpassade texter som ett alternativ när man väljer texter till undervisningssyfte (GER 2007, 141). Samma gäller språkbruket i klassrummet och exponering för autentiskt språk till exempel genom att prata med modersmålstalare och titta och lyssna på tv och radio ges som ett alternativ (GER 2007, 138–139).

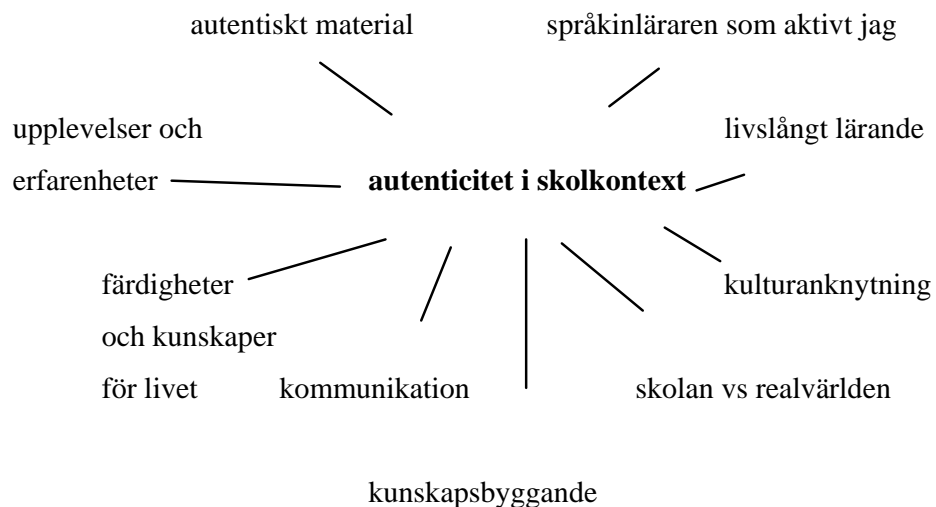
2.3 Definitioner

Autenticitet är ett mångsidigt begrepp fast vanligtvis anses det innehålla bara användningen av autentiskt material och autentiska uppgifter i klassrummet. Autenticitet betyder att något är äkta och ursprungligt. Man kan också ta motsatsen: om något är autentiskt är det inte oäkta, konstgjort, indirekt eller modifierat. Ordet autenticitet har sitt ursprung i det grekiska ordet *authentes*, 'initiativtagare, skapare', vilket tyder på att inlärares roll är central i autentisk undervisning. Viktigt är att inlärares själv upplever något och processar sitt eget lärande. (Kaikkonen 2000, 53–54.) Enligt van Lier innehåller autenticitet fritt val och uttrycker vad en person genuint känner och tror. Motivation till handlingen kommer då inifrån. (van Lier 1996, 13.)

Också Eriksson och Jacobsson (2004) efterlyser autentisk undervisning. De har undersökt gymnasister i Sverige och konstaterar att en del väljer ett nybörjarspråk igen

därför att språkvalet i grundskolan inte var så lyckat. Å andra sidan upplever de som läser fortsättningsspråk att språkstudierna kräver för mycket. Då är lärarens roll central för hon eller han måste göra undervisningen meningsfull, lockande och stimulerande, med andra ord mer autentisk - ”... knyta den närmare elevens vardag, eller på andra sätt göra den mer engagerande och meningsfull för dem.” (Eriksson och Jacobsson 2004, 5–6.) Även Holden (1984, 6) menar att det är viktigt att ta i beaktande elevers egna intressen i språkundervisning.

Figuren nedan illustrerar vad autenticitet i skolkontext innebär (Pitkänen och Varis 2007, 8).



Figur 1 Autenticitet i skolkontext (efter Pitkänen och Varis 2007, 3)

Det som tycks vara mest kännetecknande för autenticitet är *användningen av autentiskt material* i undervisningen. Flera forskare (t.ex. Mishan 2004, Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, Van Lier 1996 och Danielsson 2000) rekommenderar användningen av autentiskt material (se vidare avsnitt 3.1). Det viktigaste med autentiskt material är i alla fall att med hjälp av det kan inlärare bättre förbereda sig för autentiskt språkbruk och autentiska kommunikativa situationer på målspråket och öva sig de kunskaper som behövs i den riktiga världen. Inläring blir meningsfull och motiverande *när man vet att man kommer att behöva det man lärt sig senare i livet*. Språk och kultur hör alltid ihop och speciellt i dagens mångkulturella värld är det *viktigt att skapa tvärkulturell förståelse*. Att en *språkinlärare är aktiv* tyder på hans eller hennes central roll i hela inlärningsprocessen. Kaikkonen (2000, 54) poängterar att

inläraren måste *få upplevelser och reflektera över dem* för att lära sig djupt. Även *kunskapsbyggande och kommunikation* hör samman med språkinlärarens centrala roll, av vilka den sistnämnda tyder på kommunikation på lektionerna, dvs. lärarens och elevernas roller och samspelet mellan dem.

Som figuren ovan visar, är alltså autenticitet ett omfattande begrepp och forskare är inte eniga om begreppets innehåll utan betonar olika delområden. På basis av olika källor har jag i de följande avsnitten valt att ta upp de faktorer som enligt min mening är de mest centrala för autentisk språkundervisning. De här delområdena fungerar även som grund för intervjuerna (se vidare kapitel 4). Dessa faktorer är *autentiskt material och autentiska uppgifter*, (avsnitten 2.3.1 och 2.3.2), *lärares och inlärares roller* (avsnitten 2.3.3 och 2.3.4), begreppen *erfarenhet* och *möte* (avsnitt 2.3.5) samt *kultur* (avsnitt 2.3.6). Intervjufrågorna baserar sig på denna genomgång och syftar till att redogöra för hurdan högstadielärares förhållningssätt till autenticitet är samt hur de ser sina möjligheter att genomföra autenticitet i sin egen undervisning.

2.3.1 Material

Man började redan på 1970-talet använda autentiskt material i språkundervisning. Tidigare låg språkundervisningens tyngdpunkt inte på kommunikation så som den gör idag utan olika språk var som alla andra ämnen och kunskaperna bedömdes med hjälp av prov som var planerade snarare för att uppfylla läroplanen än att reflektera inlärarens kommunikativa kunskaper på målspråket. När tyngdpunkten förändrades och människor började behöva språkkunskaper på riktigt till exempel i arbetslivet, uppstod det ett behov att erbjuda undervisning som förbereder inlärare för autentiska kommunikativa situationer på målspråket. Då började man också använda autentiskt material i undervisning. (Widdowson 1979, 164.)

Sulkunen (2007, 42) har definierat en *autentisk text* så att den är *genuin, omodifierad och förekommer naturligt*. Hon menar att texten har skrivits för ett genuint kommunikativt ändamål och därmed är en autentisk text inte planerad bara för pedagogiskt ändamål. När texten används i undervisningssituation är den inte modifierad på något sätt. Vidare är en autentisk text meningsfull, relevant och passande

för läsaren. En autentisk text är typisk och bekant i läsarens kultur och representerar den riktiga världen. Dessutom är den intressant och rik. Sulkunen påpekar att många egenskaper överlappar och några är till och med ganska oförenliga. Enligt henne är den viktigaste egenskapen hos en autentisk text att läsaren har ett riktigt behov att läsa den. (Sulkunen 2007, 44.) Widdowson (1979, 168) ifrågasätter kravet att texten inte skulle vara modifierad på något sätt. Han tycker att det är väsentligt att omarbета autentisk text så att den är mer passande för inlärare. Jag delar hans åsikt och anser att inlärare har mer nytta av en autentisk text när den har omarbetats åtminstone lite: även om texten har gjorts mer passande för inlärare genom att till exempel översätta obekanta ord, representerar den emellertid den riktiga världen och det riktiga språket. Trots omarbetning kan texten likaväl vara intressant och meningsfull ur inlärarens synvinkel.

Autenticitet har varit på tapeten sedan slutet av 1970-talet då Widdowson presenterade skillnaden mellan *genuinitet* och *autenticitet*. Kännetecknande för den förstnämnda är materialet medan relationen mellan läsaren och materialet är central i den sistnämnda (Widdowson 1978, 80). För att beskriva skillnaden skriver Van Lier hur läraren kan till exempel klippa artiklar ur tidningar och ta dem till klassrummet men detta är inte automatiskt autentiskt. Materialet blir autentiskt först då läsaren får en autentisk uppgift: inte att till exempel läsa utantill, hitta alla verb eller komma på synonymer till vissa substantiv utan snarare att lära sig något meningsfullt och intressant om den omgivande världen. Det svåraste är därmed inte att hitta genuint material utan att göra upp en autentisk uppgift kring materialet. (Van Lier 1996, 126.)

Enligt Mishan (2004) ligger fördelarna med autentiskt material i tre faktorer: *kultur*, *aktualitet* och *utmaning*. Den första faktorn, *kultur*, kommer att presenteras senare i den här uppsatsen (se vidare avsnitt 3.4) därför att kultur inte har enbart med autentiskt material att göra utan den spelar en viktig roll med tanke på autenticitet som helhet. Den andra är aktualitet som syftar på det att både teman och språket i autentiskt material är *aktuella*, vilket i sin tur ökar meningsfullhet ur inlärarens perspektiv. Mishan jämför de traditionella och kommersiella läroböckerna med autentiskt material och skriver att med hjälp av autentiskt material kan man även behandla teman som är för kontroversiella för läroböckerna (till exempel sex, droger, religion, död och politik). Hon konstaterar vidare att oftast är dessa teman de mest intressanta ur inlärarens synpunkt, och lärare kan beroende av inlärargruppens ålder och kulturella bakgrund välja de ämnen som intresserar gruppen mest. Med hjälp av autentiskt material kan man också hänga med i

dagens språkbruk som utvecklas, förändras och berikas hela tiden. Också Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010, 82) rekommenderar användningen av autentiskt material då det ger glädje i språkinläringen och förhöjer elevernas motivation. De forskade i vad som kännetecknar skolor som når goda resultat i svenska och fann att autentiskt material är en av faktorerna. Den sista faktorn vad gäller fördelar med autentiskt material är *utmaning*. Enligt Krashens (1986, 2) input-hypotes ska input ligga lite högre än vad inläraren behärskar. Mishan (2004, 60) menar också att kunna klara input som ligger lite över inlärarens rådande förståelse- och kunskapsnivå leder till ökad motivation och självförtroende samt ger inläraren känsla av framgång. Texten ska alltså innehålla till exempel nya ord eller strukturer. När man återgår till kravet som diskuterades ovan om att en autentisk text inte skulle vara modifierad på något sätt, tycker jag att texten kan vara utmanande trots att läraren har modifierat den så att den passar inlärare bättre.

Van Lier (1996, 137) rekommenderar användningen av autentiskt material av lite annorlunda skäl. Enligt honom är såväl lärobokstexter som andra texter som är riktade till inlärare ofta dåligt skrivna eller bara ointressanta, och representerar dåligt det äkta språkbruket. Inlärare lär sig och drar nytta av texter som är riktade till de som pratar språket som modersmål, i synnerhet om aktiviteterna kring texten är välplanerade och sådana som stöder texten. Särskilt för utlänningar och invandrare kan det vara avgörande att faktiskt kunna klara sig på främmande språk, vilket kan bli lättare om autentiskt material används i undervisningen. Ericsson (1994, 6) kritiserar främmandespråkläroböcker därför att figurer i dem ofta är stereotyper, vilket ger elever lite chans att använda sin egen fantasi. Om figurerna däremot skapades så att elever själva fick komplettera figurernas egenskaper samt berättelser i läroböcker genom att använda fantasi och kreativitet, skulle fördelarna vara många: att göra fantasivärlden till en del av inläringen skapar en positiv atmosfär samt förutsätter alla elever tar aktivt del i inläringen, vilket framkallar äkta kommunikation mellan eleverna. Fibæk Laursen (2006, 64) jämför valet av meningsfullt undervisningsmaterial med respekt för elever och deras synpunkter.

Skönlitteratur är ett exempel på autentiskt material. Enligt Mishan (2004) är fördelar med skönlitteratur flera: inlärare blir utsatta för det äkta språket och dessutom förmedlar skönlitterära verk information som kan vara såväl kulturspecifik som universell. Inlärare lär sig om målspråket och dess kultur samt märker skillnader och likheter mellan

kulturer. Att läsa böcker kan dessutom skapa engagemang och interaktion i och mellan inlärare bättre än andra kulturprodukter. (Mishan 2004, 112.) Danielsson (2000) har forskat i användningen av skönlitterära verk i tyskundervisning. Hennes forskning visade positiva resultat: elever tyckte om detta nya arbetssätt och var motiverade samt jobbade hårt för att förstå boken. Att läsa ett skönlitterärt verk främjade inläring och forskningsgrupp klarade sig av kursens slutprov lika bra som kontrollgruppen som hade studerat på vanligt sätt med hjälp av läroböcker. Dessutom fick experimenten några elever att börja läsa tyskspråkiga böcker också på fritiden. Danielsson tror på skönlitteraturens möjligheter i språkundervisning och konstaterar att ”skönlitteratur fascinerar inlärare; författare och elev möter på det främmande språkets jordmån. Inlärare har möjlighet att inte bara *läsa* texten utan också *uppleva* den”. (Danielsson 2000, 143.)

Begreppet autenticitet samt den överdrivna strävan efter autenticitet och användningen av enbart autentiskt material i språkundervisningen har väckt också kritik. Enligt Widdowson (1979, 163) kan den alltför positiva inställningen till autenticitet leda till övergivande av metodologiska principer som ändå borde vara basen för språkpedagogiken. Adams (1995) kritiserar den breda och varierande definitionen av autentiskt material. Han listar ett tiotal olika definitioner som forskare har gett på autentiskt material och sammanfattar de alla genom att konstatera att en autentisk text är omodifierad, gjord av och för infödda språktalare och inte för språkinlärare. Hans poäng är att hela begreppet autenticitet tycks vara i vissa avseenden tillgjort och artificiellt. (Adams 1995, 1–3.) Denna åsikt får stöd när man tar i beaktande att till exempel Widdowson anser att det inte överhuvudtaget finns en sak som autentisk språkdata utan autenticitet förverkligas i klassrummet i växelverkan mellan en text och en läsare eller en lyssnare. Läsare/lyssnare tolkar texten på sitt sätt och så utvecklas autenticitet. (Widdowson 1979, 165.)

Autentiskt material kan för sin del vara problematiskt eftersom i synnerhet svaga elever kan uppleva det som övermäktigt svårt. När de sedan försöker förstå sådana textutdrag som ligger utanför deras kompetensnivå blir de frustrerade. (Nunan 1989, citerad i Adams 1995, 5.) Autentiskt textutdrag kan innehålla flera ord, fraser och grammatiska strukturer som är obekanta för inlärare, vilket gör det ännu svårare för lärare att hitta material som passar vissa grupper. Adams (1995, 5) föreslår att lärare bör vara väldigt noggranna när de väljer och använder autentiskt material i undervisning. Det är också

svårt att planera en autentisk och meningsfull uppgift kring materialet. Även om inputtexten är autentisk kan fördelarna förbli ouppnådda om uppgiften är misslyckad (Taylor 1994, citerad i Wardman 2009, 2.) Autentiska texter är ofta skrivna ur någon specifik kulturell synvinkel och därmed är de partiska på något sätt och måste användas hänsynsfullt. Med hjälp av autentiskt material kan man behandla även aktuella saker och ting, men nackdelen är att på samma sätt blir de föråldrade relativt snabbt. På grund av allt detta är det ganska krävande för lärare att använda autentiskt material i undervisningen. (Wardman 2009, 2.)

2.3.2 Uppgifter

Man kan börja diskussionen om uppgifternas autenticitet med jämförelse av två uppgiftstyper, där den första är en så kallad *real world-uppgift* och den andra är mer traditionell *pedagogisk uppgift* (Mishan 2004). I en *real world-uppgift* övar elever i autentiska situationer man troligen hamnar i det riktiga livet medan elever i en pedagogisk uppgift övar kunskaper de inte kommer att använda som sådana i det riktiga livet. Ett exempel på den förstnämnda är att läsa en tidningsartikel och skriva en insändare. Motsvarande pedagogisk uppgift skulle kunna vara att svara på frågor som baserar sig på samma text. Motiveringen till att använda *real world-uppgifter* är förstås det att elever får öva situationer i riktiga livet medan traditionella pedagogiska uppgifter erbjuder möjligheter att öva specifika kunskaper, språkformer och så vidare. (Nunan 1979, 40 citerad i Mishan 2004, 70–71.) Mishan (2004, 71) påpekar ändå att även om uppgiften har menats vara autentisk påverkar individuella behov, intressen och motivation det vad som inläraren betraktar autentisk.

Som redan nämnts tidigare, är det först och främst relationen mellan inläraren och inputtexten som är autentisk snarare än bara själva texten. Detsamma gäller när man pratar om uppgifterna i klassrummet; avgörande är det vad inläraren gör med uppgiften (Mishan 2004, 70.) Inlärarens och input textens relation framkallar alltid någon slags *reaktion* (Widdowson, 1978, 80.) Reaktionen kan vara antingen inre och affektiv (nöje, nyfikenhet) eller yttre (handling). (Mishan 2004, 72.)

Ett annat centralt element i autentisk uppgift är *engagemang*. Enligt van Lier (1996, 28)

kan man inte göra undervisning autentisk med hjälp av till exempel autentiskt material eller genom att göra upp autentiska lektionsplaner, utan snarare är autenticitet någonting som lärare och elever måste medvetet och kontinuerligt sträva efter. Därmed är autenticitet en personlig process av engagemang.

Ändamålsenlighet är en viktig egenskap hos en autentisk uppgift. Enligt Clarke (1989, 75 citerad i Mishan 2004, 71) ska en autentisk uppgift reflektera samma ursprungliga kommunikativa syfte som texten som uppgiften baserar sig på. Med andra ord, om elever läser till exempel en tidningsartikel, borde läsningen följas av en sådan uppgift som man gör också i det riktiga livet (jfr. real world-uppgift ovan). Detta utmanar en av språkundervisningens traditioner, nämligen förståelsefrågor. Att svara på frågor frågeställaren själv vet svaren på, kan vara ganska omotiverande för elever. Hela processen kan till och med ha mera med klassrumskontroll än pedagogik att göra. (Long 1991, 41, citerad i Mishan 2004, 72.)

Nästa egenskap hos en autentisk uppgift är det att uppgiften har någon *länk till det riktiga livet*, vilket betonades särskilt i LSP-approachen (Language for specific purposes) som var populär i synnerhet på 1980-talet. LSP betonar övning i kunskaper som man kommer att behöva i det riktiga livet och därför simulerar inlärare ofta vardagliga situationer. Denna approach har också kritiker. Widdowson (1990, 45) påstår att man inte borde försöka lära ut saker som inläraren kan lära sig enbart genom erfarenhet. Detta påstående kan delvis vederläggas genom att säga att en välplanerad uppgift eller aktivitet kan ju erbjuda den erfarenhet som behövs för inläringen (Mishan 2004, 73).

Även *kultur* karakteriserar en autentisk uppgift därför att alla texter är skrivna ur en kulturell synvinkel. Dessutom spelar inlärarens egen kulturella bakgrund roll, såväl som hans eller hennes kunskaper om kulturen i målspråkslandet. Kultur kan både förhindra och göra förståelse svårare och hjälpa inläraren förstå något som är typiskt någonstans. Ett exempel (hämtat från Mishan 2004) på hur kultur kan göra förståelsen svårare, är när en japansk experimentgrupp med unga barn blev förvånad när den såg en video där fattiga vandrarns barn red hästar. I Japan associerar man nämligen hästar med den rika livsstilen. Samma grupp förstod däremot utan problem bland annat västerländska jultraditioner eftersom de hade fått information om dem. (Mishan 2004, 73–74.)

Den sista egenskapen hos en autentisk uppgift är det att den omfattar *riktig kommunikation* mellan inlärare. Kommunikationen ska vara meningsfull och sådan som har ett genuint syfte.

På basis av ovanstående har Mishan (2004, 75) sammanfattat kriterier för en autentisk uppgift på följande sätt:

- Den framkallar reaktion och engagemang i inläraren.
- Den är ändamålsenlig.
- Den simulerar situationer i det riktiga livet.
- Den aktiverar inlärarens existerande kunskaper om målspråket och dess kultur.
- Den innehåller meningsfull kommunikation mellan inlärare.

2.3.3 Lärare

Fibæk Laursen (2006) har gjort en studie om lärare som han menar är *autentiska lärare*. Hans informantgrupp bestod av 30 lärare som generellt var kända för att vara ”trovärdiga, förbehållslösa och äkta” och för att deras undervisning var förnämlig på flera sätt (2006, 28). Fibæk Laursen medger att det är svårt att definiera begreppet autenticitet men han använder det ordet hellre än något annat för det beskriver bäst undervisningens och lärarens trovärdighet. Han använder inte ordet äkta eftersom motsatsen är oäkta, och de lärare som saknar den egenskap som undersöks är inte nödvändigtvis oäkta. Fibæk Laursen understryker att lärare i forskningen är uttryckligen autentiska, och på basis av intervjumaterialet kan man inte dra någon slutsats om vad som är kännetecknande för lärare som inte är autentiska. (2006, 19–20.) Lärarna som Fibæk Laursen intervjuade var danskar och undervisade i olika ämnen, inte bara i språk. På basis av sina intervjuer och observationer har Fibæk Laursen tagit reda på vilka egenskaper som är kännetecknande för en autentisk lärare. I samband med Fibæk Laursens resultat presenterar jag resultaten som Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) har fått. Green-Vänttinen m.fl. har forskat i vad som är kännetecknande för finska gymnasier vars elever år efter år når goda resultat i svenska i

studentskrivningarna. De intervjuade både lärare, elever och rektorer samt observerade lektioner. Syftet med denna studie var alltså att ta reda på vad som kännetecknar god undervisning i svenska ur hela skolans synpunkt, men de fick svar som gäller också enskilda lärares handlingar. Många av deras resultat stämmer med Fibæk Laursens resultat och man kan därmed anta att även Green-Vänttinen m.fl. har redogjort för vad som är kännetecknande för en autentisk lärare.

Fibæk Laursens samt Green-Vänttinens m.fl. resultat är i hög grad likadana, men enbart Fibæk Laursen förknippar sitt resultat med autentiskt beteende. Utöver de egenskaper som är gemensamma för båda forskningarna har Green-Vänttinen m.fl. lyft fram egenskaper och handlingar som har först och främst något med språkundervisning att göra. När de, dvs. egenskaper som har något med språkundervisning att göra, granskas närmare kan man märka att de är på många sätt i kontakt med den teorikunskap om autenticitet som jag presenterar i denna studie. Åtminstone de kan alltså räknas som egenskaper som är kännetecknande för en autentisk språklärare. När det gäller andra egenskaper kan man ifrågasätta om det överhuvudtaget är nödvändigt att prata om egenskaper hos en autentisk lärare utan vore det tillräckligt att hänvisa till dem som tecken på god undervisning eller goda handlingssätt?

Fibæk Laursen skriver att det är väsentligt att lärare anser sitt jobb vara meningsfullt, och betonar att lärare ska göra sitt jobb av egen vilja. Ingen extern faktor såsom läroplanens krav eller rektorns förväntningar får styra lärarens handlingar. Även Green-Vänttinen m.fl. (2010, 21) anser att det är viktigt att lärare är entusiastiska och faktiskt tycker om sitt jobb. Både Fibæk Laursen och Green-Vänttinen m.fl. anser att läraryrket består av två delar: den kunskapsmässiga och sociala. Å ena sidan är lärarens uppgift att undervisa, men samtidigt ska han eller hon fostra elever och socialisera dem in i samhället. Den sistnämnda förutsätter goda pedagogiska kunskaper. Fibæk Laursen (2006, 32) skriver att de här två delarna är i nära kontakt med varandra, men om lärare var tvungna att välja den ena, skulle många lärare betona den sociala delen. Även Green-Vänttinen m.fl. (2010, 20–21) konstaterar att en lärare behöver såväl fackkunskap som pedagogiska kunskaper. Alla lärare som deltog i deras studie hade en relativt lång yrkeskarriär bakom sig. Enligt Green-Vänttinen m.fl. är erfarenhet viktig för en lärare behöver tid för att utveckla sin lärarkompetens och växa i sin lärarroll. Tid och erfarenhet möjliggör också djupa kunskaper i det ämne man undervisar i. Fibæk Laursen (2006, 37–40) förknippar autenticitet med ett slags okonventionellt beteende.

Många lärare i hans undersökningsgrupp spexar ofta i klassrummet eller på något sätt gör något ovanligt som bryter mot klassrummets vanliga rutiner. Fibæk Laursen påpekar ändå att bara okonventionellt beteende i sig är inte autentiskt utan snarare det att individen vågar fatta och särskilt följa sina egna beslut.

En bra relation mellan lärare och elever är viktig. Fibæk Laursen (2006, 56–66) skriver att en autentisk lärare respekterar sina elever, dvs. tar eleverna på allvar och har en respektfull inställning till dem. En gemensam sida för alla lärare i forskningsgruppen var det att de tog sina elever som individer utan att betrakta dem som klasser. Elevernas och lärarens utgångspunkter, sätt att tänka och förutsättningar kan ibland avvika från varandra, men en autentisk lärare är medveten om det och uppskattar också elevernas synpunkter. Dessutom motiverar lärare sitt beslut om det avviker från elevernas förslag. Även Green-Vänttinen m.fl. betonar en bra relation mellan lärare och elever. Det finns flera sätt hur de intervjuade lärarna skapar en trevlig atmosfär och bildar ett förtroendefullt förhållande till sina elever: lektionerna är roliga, läraren är lättillgänglig och uppmuntrar sina elever samt försöker bli bekant med sina elever. Lärarna förutsätter dock att eleverna gör regelbundet arbete: läxorna ska läsas och eleverna ska koncentrera sig på lektionerna. (Green-Vänttinen m.fl. 2010, 40–42.) Fibæk Laursen (2006, 66–70) skriver också om lärares privatliv, men drar inte någon slutsats när det gäller var gränserna mellan lärares arbete och privatliv borde sättas. Hellre beror det på var och ens personlighet och hur de vill förena den professionella rollen och personligheten.

Fibæk Laursen (2006, 91) hänvisar till Lorties (1975) omfattande studie om läraryrket som visar att ett av läraryrkets största problem är det att lärare i hög grad jobbar ensamma och samarbete mellan kollegor saknas. Man kan diskutera hur relevanta hans resultat är i dagens skolvärld, men man kan kanske ändå konstatera att traditionellt har lärare brukat jobba ensamma. Autentiska lärare är däremot inte skeptiska gentemot samarbete. Flera betonar samarbetets roll och tycker till och med att en bra relation till ens kollegor är viktigare än en bra relation till eleverna. Green-Vänttinen m.fl. (2010, 52) berättar hur de intervjuade lärarna samarbetar med sina kollegor i högre eller lägre grad. De såväl ger varandra praktiska tips, har gemensamma projekt som diskuterar och stöder varandra. Samarbetet i lärarkåren är ett stort stöd för lärarna. Fibæk Laursen (2006, 80–90) poängterar även att lärarna måste få jobba på ett ställe som stöder lärarens pedagogiska mål. Alla utom en av lärare i den undersökta gruppen sade att arbetsförhållandena på deras arbetsplats är bra, men flera också berättade att de hade

bytt skola därför att de inte var nöjda med föregående skolas arbetsförhållanden. Skolans arbetsförhållanden består av flera faktorer men samarbete mellan kollegor, skolans pedagogiska linje, den generella atmosfären och skolans ledning ansågs vara de viktigaste. Green-Vänttinen m.fl. (2010, 53) delar den åsikten och anser att kollegialt stöd är ytterst viktigt i undervisningsarbete. Till och med de bästa undervisningsförsöken kan misslyckas om de andra lärarna är tveksamma eller kritiska (Dörnyei och Murphey 2003, 52, refererad i Green-Vänttinen m.fl. 2010, 53).

Enligt Fibæk Laursen (2006, 102–120) karakteriserar läraryrket jämfört med många andra yrken det att det ger mindre synliga resultat, vilket kan leda till att lärare börjar ifrågasätta yrkets syfte. Största delen av Fibæk Laursens informantgrupp ansåg resultaten på lång sikt vara viktiga, dvs. att lärare kan påverka sina elever och följa deras utveckling. Vidare betonade många betydelse av resultat på kort sikt. Det viktiga är att lärare når sina mål. Ifall mål inte uppnås, vet en autentisk lärare på vilka sätt han eller hon måste ändra sina arbetssätt eller omformulera sina mål. Att känna sina egna förmågor karakteriserar således en autentisk lärare. De lärare Green-Vänttinen m.fl. intervjuade har höga målsättningar för sina elever (2010, 79). En förutsättning för hur lärare kan få sina elever att nå goda resultat är att läraren själv utvecklar sig själv hela tiden. Fibæk Laursen (2006, 121) hänvisar till flera studier som handlar om förutsättningar att bli en bra lärare. Viktiga faktorer är bland annat stora professionella förväntningar, förmåga att ta risker, öppenhet mot förändringar och kritik samt villighet att göra experiment i undervisningen. Skolvärlden förändras hela tiden och därför är det viktigt att lärare vill och kan ta hand om sin egen professionella utveckling. Green-Vänttinen m.fl. (2010, 39–40) är av samma åsikt och berättar att de intervjuade lärarna har en positiv inställning till att utveckla sig själva. De bland annat omarbetar kursplanen varje år, reflekterar över sin undervisning och utvecklar eller förändrar den vid behov, provar nya typer uppgifter och undervisningsmetoder samt deltar i fortbildningskurser.

Green-Vänttinen m.fl. tar upp också egenskaper och handlingssätt som sammanhänger först och främst med språkundervisningen. Gemensamt för lärarna i deras studie är att de brukar använda kommunikativa uppgifter så att elever får öva sina muntliga språkkunskaper. De tar in aktuellt material och nya undervisnings- och inlärningsmetoder i undervisningen samt erbjuder sina elever möjligheter att bli bekanta med den svenska kulturen utanför skolan. Dessa lärare har förmågan att bearbeta

undervisningsmaterialet så att det blir intressant och lättillgängligt för eleverna. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, 79.)

På basis av Fibæk Laursen (2006) och Green-Vänttinen m.fl. (2010) kan man sammanfatta kriterier för en autentisk språklärare. Han eller hon

- gillar att arbeta och anser sitt jobb vara meningsfullt
- är välutbildad och har gedigna kunskaper i sitt ämne
- har goda pedagogiska kunskaper som ofta, men inte nödvändigtvis, förutsätter lång erfarenhet
- vågar fatta och följa sina egna beslut
- har en bra och förtroendefull relation till sina elever
- kan skapa en bra och behaglig atmosfär kring inläringen, men kräver även resultat
- samarbetar med kollegor
- får arbete i ett ställe som stöder hans eller hennes pedagogiska mål
- når resultat och kan anpassa sin undervisning i fall målen inte nås
- vill utveckla sig själv och sin undervisning
- använder kommunikativa uppgifter
- tar in aktuellt material och nya metoder i undervisningen
- ger sina elever möjligheter att bli bekanta med det svenskspråkiga livet utanför skolan
- bearbetar undervisningsstoffet så att det blir intressant och lättillgängligt för elever.

2.3.4 Inlärare

Flera forskare anser att *inlärarens roll* är central i autentisk undervisning och inläring. Mishan (2004) skriver att den senaste bredare inriktningen i språkpedagogik har varit förändring i inlärarens roll. Hon beskriver hur man tidigare pratade om språkundervisning, sedan om språkundervisning och -inläring och nuförtiden är tyngdpunkten i språkinläring. Inlärarens roll är alltså central i inlärningsprocessen, och

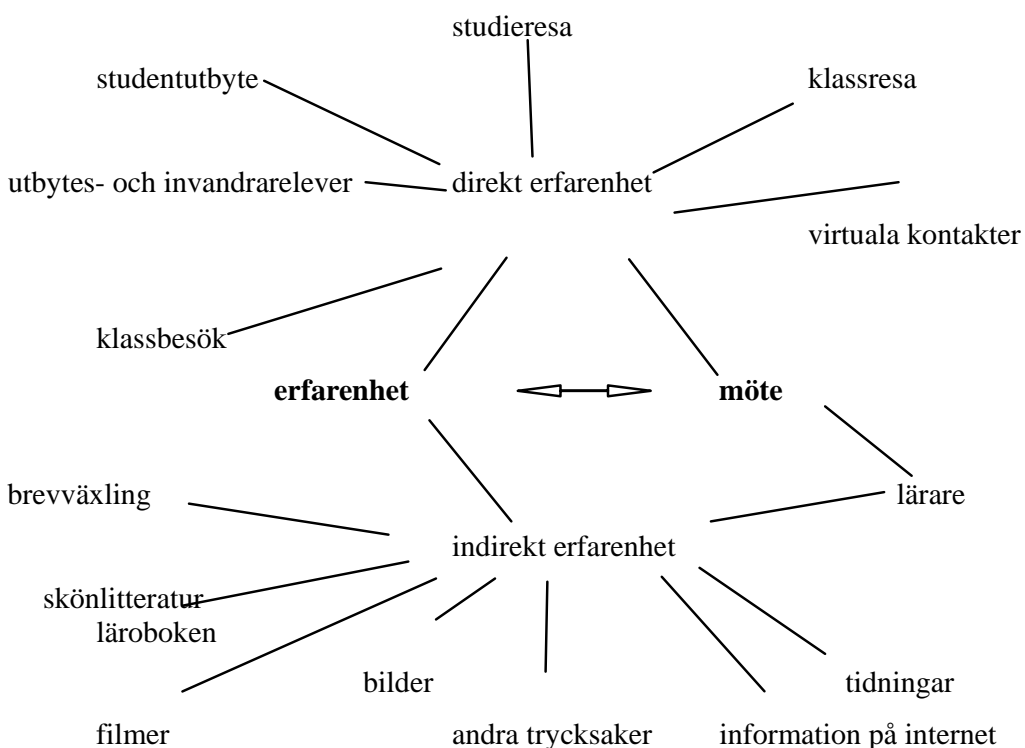
han eller hon är autonomisk och bär ansvaret för sin egen inläring. Även lärarens roll har förändrats från en traditionell informationsförmedlare till en rådgivare och stödjare, vilket ställer nya slags krav för lärare. I språkinlärningskontext är autonomi och autenticitet i symbios. En autonom inlärare använder gärna autentiska källor som för sin del ökar autenticitet genom att skapa positiva attityder, utveckla kunskaper av många slag och hjälpa att arbeta självständigt. (Mishan 2004, 7–9.)

När det gäller autentiskt material, skriver Van Lier (1996, 124) att autenticitet inte är textens eller undervisningsmaterialets egenskap utan snarare handlar det om inlärarens intention och tolkningar av texten. Widdowson (1979, 80) är av samma åsikt och säger att autenticitet handlar om relationen mellan texten och läsaren. Kaikkonen (2000, 54) förknippar grundbegreppet autenticitet med inlärarens självstyrning och konstaterar att när inlärare får konkreta erfarenheter, i detta fall av autentiska språkbrukssituationer, och sedan reflekterar över dem, lär han eller hon sig bättre och djupare. Denna syn på inläring baserar sig på David Kolbs teori om upplevelsebaserat lärande.

Fibæk Laursen (2006, 64) anser att inlärares delaktighet i undervisningens planering främjar autenticitet. Eriksson och Jacobsson (2004, 9–10) håller med och skriver att ett sätt att göra språkundervisningen mer autentisk är genom att byta ut lärarledd undervisning mot ett mer elevplanerat sätt att arbeta. Det finns åtminstone två viktiga skäl till varför elevinflytande bör stödjas. Det första är att det är bra om elever kan redan från början lära sig ta ansvar för sitt eget liv och också lärande. Det andra är att motivationen hos elever eller studenter ökar när de själva har deltagit i planering samt ställt upp mål som de vill nå, vilket i sin del leder till bättre inlärningsresultat. Dessutom blir skillnader i elevernas kunskaper hela tiden större och man behöver individualisering. Därför är det bra om elever själva kan planera sitt eget lärande. Det för sin del förutsätter att eleverna vet vad olika uppgifter syftar till och vilka kunskaper de behöver träna. Att genomföra planering som tar med eleverna kan ändå vara problematiskt: eleverna är oftast inte vana vid ett sådant sätt att arbeta och det kan upplevas som svårt. Dessutom kan kolleger vara tveksamma.

2.3.5 Erfarenhet och möte

Enligt Kaikkonen (2004, 32) hör autentisk språkundervisning och tvärkulturell kommunikation ihop, och *erfarenhet* samt *möte* är centrala begrepp i de båda. Kaikkonen skriver att även om människan väl kan skaffa erfarenheter även ensam, är hon social till sin grundkaraktär och söker sociala kontakter samt bildar olika slags sociala nätverk. Skolan är en formell inlärningsmiljö, men det är dock möjligt att erbjuda autentiska kultur- och språkbrukserfarenheter som en del av språkfostran. Figur 2 nedan illustrerar på vilka alla sätt inlärare kan få erfarenheter av den främmande kulturen och hur de kan vara i kontakt med målspråkets talare.



Figur 2 Erfarenhet och möte (efter Kaikkonen 2004, 33)

Inläraren kan få både *direkta* och *indirekta erfarenheter* av olika språk och kulturer. Direkt erfarenhet betyder att inläraren själv är i kontakt med någon från en annan kultur, antigen ansikte mot ansikte eller virtuellt men i alla fall i realtid. Indirekta erfarenheter får man oftast genom autentiska trycksaker. Möte är möjligt endast genom direkt erfarenhet. Man möter också i klassrummet, men det beror på läraren och hur han eller hon lyckas att skapa en autentisk situation. (Kaikkonen 2004, 33–34.)

Erfarenhet och möte kan realiseras med hjälp av interkulturella kontakter. Kaikkonen

(2004, 32) skriver att skolan som en del av språkfostran kan erbjuda sina elever möjligheter att använda sina språkkunskaper med målspråkets talare och läraren har flera möjligheter att erbjuda sina elever autentiska kommunikationssituationer. Till exempel studentutbyte, vänskapsskolor i andra länder och klassresor är sätt för eleverna att testa sina språkkunskaper och också hypoteser om målspråkets talare samt kultur i målspråkets land. Ett annat sätt är att bjuda antingen utbyteselever eller dem som pratar målspråket som modersmål på besök. Också internationellt projektarbete mellan klasser i olika länder, till exempel i form av e-postväxling, får elever att använda sina språkkunskaper. Kaikkonen nämner också att läraren kan utnyttja skönlitteratur och poesi i sin undervisning. Han påpekar ändå att lärare ganska sällan använder dessa alternativ. (Kaikkonen 2004, 32–34.)

Kaikkonen (2004, 34–35) skriver att upplevelse möjliggör meningsfull och möjligtvis bestående inläring men inte automatiskt. Han menar vidare att till exempel kulturella stereotyper kan till och med bli starkare om de behandlas ensidigt. Likaså kan besök eller studieresor till utlandet fungera så att de bara förstärker tidigare stereotyper och uppfattningar om målspråkslandets kultur, och uppfattningarna varken verifieras eller falsifieras. Därför är det viktigt att man reflekterar över sina erfarenheter och upplevelser.

2.3.6 Kultur

Enligt bland annat Kramsch (1993, 8), Gagnestam (2005, 11) och Mishan (2004, 73–74) hör *språk och kultur* ihop. Kramsch skriver att kultur traditionellt i språkundervisning har setts som den femte färdigheten, utöver de fyra färdigheterna lyssna, tala, läsa och skriva. Vidare har kultur ansetts vara information som förmedlas genom språket istället för att vara språkets särdrag. Kramsch kritiserar detta och skriver att kultur borde istället ses i socialt sammanhang. Kulturellt medvetande är därmed något som både främjar språkkunskaper och är resultat av användningen av dem.

Kultur har funnits med länge i språkundervisning, men traditionellt har den presenterats i en annan form än idag. Tidigare var det i princip bara ren faktainformation om landet där målspråket talas. Språk och kultur har hållits ganska skilda från varandra, och

språkets grammatik och former har istället varit i fokus. (Gagnestam 2005, 11.) Kramsch (1993, 205) håller med och skriver att i den traditionella språkundervisningen har kulturundervisning betytt bara förmedling av information om målspråklandets människor och deras generella attityder och världsbilder. Hon föreslår följande nya betraktelsesätt till undervisning av språk och kultur. För det första, rekommenderar hon att man skapar ett mer interkulturellt sätt att behandla saker. För att förstå främmande kulturer måste man jämföra dem med ens egen kultur. För det andra, borde kulturundervisningen vara en interpersonlig process, och ren presentation av kulturell faktakunskap ska ersättas med undervisning av process som gäller inläraren och siktar på förståelse av främmande kulturer. För det tredje, föreslår Kramsch, borde undervisningen göra sig fri från nationella stereotyper och särdrag. På grund av internationalisering blir det hela tiden svårare att beskriva nationaliteter som sådana utan att anföra specificering om andra kulturella faktorer såsom ålder, kön, etnisk bakgrund och samhällsklass. Slutligen rekommenderar Kramsch att språklärare vidgar sin kunskap genom att läsa litteratur och studier inom flera områden och både om egen och målspråkets kultur.

2.4 Syfte i föreliggande studie

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att undersöka vilken uppfattning om autentisk undervisning och inläring svensklärare på högstadium har. Jag vill med intervjustudien som presenteras nedan ta reda på hur lärare förhåller sig till autenticitet och hur de ser sina möjligheter att genomföra autenticitet i sin egen undervisning. I studien intervjuas både lärare som har blivit färdiga relativt nyligen och lärare som är mer erfarna. Med ett sådant här val av informanter vill jag utreda om lärarens roll spelar någon roll i deras förhållningssätt. Man kan anta att de som nyligen har blivit färdiga har fått fräscha idéer från lärarutbildningen och ställer sig positivare till autenticitet. Å andra sidan kan det vara möjligt att i början av lärarkarriären är det svårt att förena teoretiska och praktiska kunskaper och genomföra autenticitet i praktiken. Enligt min personliga erfarenhet av mera erfarna lärare är deras undervisning ofta läroboksbunden och tyngdpunkten ligger inte exempelvis i kommunikation. Ofta har erfarna lärare dock realistiska mål och vet vad fungerar i undervisningen.

Autenticitet är ett omfattande begrepp och forskare är inte helt eniga om dess innehåll (jfr. diskussionen ovan.) I denna studie sammanknyts de olika definitioner och faktorer som behandlats ovan. Centralt för autentisk undervisning är att den inte är bunden endast till klassrummet. Numera är antalet både skrivna och talade texter på främmande språk så stort att man borde kunna utnyttja det bättre i undervisningen (Luukka 2008, 21–24). Såväl autentiska kommunikativa språkbrukssituationer som användningen av autentiskt material är lätta att möjliggöra med hjälp av dagens tekniska hjälpmedel och internet. Autentiska kommunikativa situationer fungerar både som sätt att lära sig och inläringens mål. Internationalism och kulturundervisning är en del av autenticitet. (Kaikkonen 2000, 55.) Det viktiga är att undervisningen knyts nära elevens vardag och görs den engagerande och meningsfull (Eriksson och Jacobsson 2004, 5–6).

I denna studie bildar jag mig en uppfattning om lärares förhållningssätt till autenticitet genom att ställa intervjufrågor om lärares allmänna mål när det gäller deras arbete, om användningen av läromedel, om aktiviteter och arbetssätt på lektionerna och om undervisningens innehåll. Jag vill även få en uppfattning om elevers motivationsnivå samt ta reda på om lärare fyller kriterier för en autentisk lärare. De här temana baserar sig på genomgången teori i avsnitten ovan. Studien avgränsas så att elevers förhållningssätt till autenticitet inte behandlas, utan enbart hur lärare förhåller sig till autentisk undervisning.

3 MATERIAL OCH METOD

3.1 Att forska kvalitativt

Kvalitativ forskning är en postmodern inriktning som ifrågasätter det att man kan förutsäga människans beteende. Snarare är allt beteende beroende av olika kontexter. (Hirsjärvi och Hurme 2000, 21–22.) Kvalitativ forskning framhäver verklighetens subjektivitet och mångsidighet (Creswell 1994, 5). I min studie spelar individers subjektiva syn den viktigaste rollen. Antalet informanterna är ganska litet och jag syftar inte till att dra några ”vattentäta” slutsatser om autenticitet. Viktigare är snarare det att

jag får en bra helhetsbild av hur några olika individer, i detta fall högstadielärare, förhåller sig till autentisk undervisning. Dessutom syftar kvalitativ forskning till att svara på frågor som börjar *hur* och *vad* medan kvantitativ forskning försöker förklara *varför* något händer genom att jämföra olika grupper eller förhållanden mellan variabler (Creswell 1998, 17). Kvalitativ forskning är intresserad av flera samtidiga och föränderliga faktorer (Creswell 1994, 5) och även autenticitet innehåller flera faktorer som förekommer i flera olika former i skolkontext. Kvalitativ forskning är en induktiv process som går från specifik till allmän (Creswell 1994, 5). Detta förverkligas också i min studie för jag får data från lärares intervjuer och kan sedan dra någon sorts slutsatser. En till viktig faktor som stödde valet av kvalitativ forskningsmetod, först och främst på grund av mina personliga egenskaper, var det att den förutsätter umgänge med människor, vilket intresserar mig mer än att formulera, skicka och analysera till exempel enkäter. Med anledning av ämnets räckvidd är risken med enkäter att jag skulle ge svarare för mycket färdiga alternativ och på så sätt styra svaren. Genom att intervjua får jag fram informanternas egna tankar och uppfattningar.

3.2 Temaintervju

En intervju förmedlar en bild av informantens tankar, uppfattningar, erfarenheter och känslor. I intervjun är informanten ett subjekt – han skapar betydelser och är aktiv, och därför måste han eller hon få möjlighet att lyfta fram saker som gäller sig själv så fritt som möjligt. (Hirsjärvi och Hurme 2000, 35, 41.)

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000, 41 – 48) är temaintervju en semi-strukturerad intervju som framskrider och istället för några detaljerade frågor, baseras på något tema. I temaintervjun är informantens tolkningar och de betydelser de har gett till saker och ting centrala. I temaintervjun är även intervjuares roll viktig men också utmanande, och han eller hon måste kunna anpassa intervjus gång på basis av svaren han har fått. Intervju som datainsamlingsmetod är flexibel. Forskare får möjlighet att förklara svaren och fördjupa uppgifterna samt be informanten att precisera om något förblir oklart. På detta sätt får intervjuaren reda på motiv som ligger i bakgrunden. Med tanke på min studie är detta viktigt eftersom man behöver vissa förutsättningar för att autenticitet ska förverkligas i klassrummet. Med andra ord, genom att intervjua kommer jag grundligt

till kärnan av saken. Dessutom är intervju en bra datainsamlingsmetod när forskaren antar att han eller hon kommer att få mångsidiga svar.

3.3 Datainsamling

Jag gjorde intervjuplanen så att den följde till stor del de teman jag hade behandlat i teoridelen, dvs. autentiskt material, aktiviteter i klassrummet, kultur i undervisning, hur lärare motiverar sina elever och begreppet autentisk lärare. Jag kategoriserade frågorna så att de skulle bilda en tydlig enhet som framskrider konsekvent. Det viktigaste med intervjufrågorna var att svaren också skulle ge ett svar på mina forskningsfrågor. Intervjufrågorna var ganska detaljerade, men jag hade förberett mig för att byta ämne eller be om precisering beroende på svar jag fick.

De första intervjufrågorna handlade om begreppet autenticitet. Jag frågade om begreppet var bekant samt vad det enligt informanterna betyder och innehåller. Jag hade förberett mig för att berätta vilken definition jag själv skulle använda i detta sammanhang och komplettera informanternas svar vid behov. Redan i det här skedet ville jag också fråga lärares åsikt om autentisk undervisning för jag antog att om jag ställde frågan i ett tidigt skede skulle jag få ett spontant och oförskönat svar. Dessutom ville jag få reda på vilka centrala mål lärare har satt för sitt arbete eftersom det som lärare uppskattar realiseras i de arbetsätt de har valt.

Autentiskt läromedel har åtminstone traditionellt spelat en viktig roll i undervisningen, och därför ville jag ställa frågor om läromedel som används på lektionerna. Syftet var att få reda på vilket läromedel som används, i vilken proportion lärare använder läroboken och autentiskt material, vilka saker påverkar valet av läromedel, om läromedel för svenskundervisning överhuvudtaget är tillgängligt och vilka saker påverkar tillgången. Dessutom ville jag fråga om elevers möjliga påverkansmöjligheter när man väljer läromedel eftersom enligt flera studier (t.ex. Fibæk Laursen 2006 och Eriksson och Jacobsson 2004) främjar elevers delaktande i undervisningens planering autenticitet. Enligt flera forskare (Widdowson 1979) utgår autenticitet framför allt från aktiviteter i klassrummet och samspelet mellan elever och lärare och för den skull ville

jag ställa frågor om lärares och elevers roll i undervisningssituation. Dessutom ville jag veta mer om de arbetssätt som används i klassrummet samt om i vilken mån elever får autentiska språkbrukserfarenheter inom ramen för undervisningen. Även kultur är bunden till autentisk undervisning och jag ville veta hur kultur är närvarande i undervisningen. Elevers motivation spelar en central roll i autentisk undervisning och därför var jag intresserad av att veta vilken uppfattning om elevers motivation att studera svenska lärare har samt om elever överhuvudtaget tycker att det är meningsfullt och viktigt att studera svenska. Jag ville även få reda på om mina informanter fyller de kriterier för en autentisk lärare som Fibæk Laursen (2006) har satt kombinerad med de egenskaper som Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) har hittat hos en skicklig och bra svensklärare.

När intervjuplan var färdig gjorde jag en pilotintervju som lyckades bra. Efter det sökte jag informanter via svensklärares nationella e-postlista (Svensklärarna i Finland rf) och frågade efter frivilliga svensklärare som skulle vilja ställa upp på en intervju om sin svenskundervisning. I meddelandet berättade jag inte att jag skulle undersöka just autenticitet eftersom risken då hade varit att jag skulle ha fått enbart sådana informanter som var till exempel speciellt engagerade i autentisk undervisning. Informanter fick inte intervjufrågorna på förhand av samma anledning utan jag ville få så mycket som möjligt äkta och spontana svar. Å andra sidan skulle det ha kunnat vara bra att låta lärare tänka på sin undervisning lite på förhand, men allt i allt känner jag att lärare kunde svara på mina frågor väl och grundligt även utan några förberedelser.

Fyra lärare blev utvalda varav två hade blivit färdiga under de senaste två åren och representerade därmed de nyblivna lärarna med relativt lite erfarenhet av läraryrket. Två andra lärare hade märkbart mer erfarenhet, och de hade arbetat som lärare i ungefär 10 och 20 år. Jag intervjuade lärarna på deras egna arbetsplatser för att intervjuerna skulle vara till så lite besvär till dem som möjligt. Intervjuerna gjordes på finska, och jag har översatt de citat som finns i denna studie. Intervjuerna spelades in på band och transkriberades.

3.4 Informanterna

Jag försökte välja ut de fyra informanterna så att de skulle representera både unga och mer erfarna lärare. De två första informanterna (informanter A och B nedan) har jobbat som lärare i ungefär tio till tjugo år. De två följande informanterna (C och D) var nyblivna lärare och lätta att få tag på. Den termin då intervjun genomfördes var antingen deras första eller andra. Med ett sådant här val av informanterna försökte jag få fram möjliga skillnader mellan mindre och mer erfarna lärare.

Informant A är den mest erfarna av alla informanterna. Hon blev färdig år 1988 och har sedan dess jobbat på olika undervisningsnivåer och undervisat både i svenska och engelska. A har tjänst på högstadiet men var vid tidpunkten för intervjun alterneringsledig. A undervisar normalt både i svenska och engelska i en medelstor skola. Skolan ligger i Päijänne-Tavastland i en relativt stor stad.

Informant B blev färdig år 2001. Vid tiden för studien undervisade hon i svenska och tyska i en Steinerskola i huvudstadsregionen. Hennes elever är mellan fjärdeklassare och abiturienter.

Informant C blev färdig år 2009 och hade svenska som huvudämne och franska som biämne. Då intervjun genomfördes var hon vikarie för en moderskapsledig lärare och undervisade i svenska och engelska på ett medelstort högstadium i en ganska stor stad i Mellersta Finland.

Informant D blev färdig år 2010 och hade då han intervjuades just börjat jobba i sin första skola och undervisade i engelska och svenska. D studerade tyska som sitt huvudämne men undervisade vid denna tidpunkt inte i det. D hade gjort korta några dagars vikariat på olika undervisningsnivåer innan han började jobba i den nuvarande skolan som är ett medelstort högstadium i Mellersta Finland.

4 RESULTAT

4.1 Begreppet autenticitet

Begreppet autenticitet var någorlunda bekant för alla informanterna. Jag var beredd att ge en enkel definition av autenticitet ifall begreppet inte var bekant för någon. Definitionerna jag använde och gav dem efter att de fått ge sin egen bild av begreppet var följande: *Språkundervisning knyts närmare elevens vardag, eller på andra sätt görs mer engagerande för dem* (Eriksson och Jacobsson 2004, 5–6) och *Inläraren hittar praktiskt betydelse för språket genom autentiska kommunikativa situationer på målspråket* (Kaikkonen 2000, 55). Informanternas definitioner av autenticitet liknade varandra, och de närmade sig begreppet för det mesta genom autentiskt läromedel. Finskans ord *oikea* (sv. riktig, äkta, autentisk) visar sig ofta i informanternas svar:

... att man erbjuder det, om man nu till exempel pratar om svenska, att man liksom har autentiska källor eller, vad ska man kalla dem, eller riktiga personer som pratar svenska som sitt modersmål. (A)

...betyder det vad man behöver på riktigt? Och hurdant språk man använder på riktigt? (D)

A associerar autenticitet med användningen av sådant läromedel i undervisning som representerar det riktiga språket och språkbruket. Hon tillägger att vad man än lär sig är det till nytta om situationen är naturlig och inlärare blir intresserade av ämnet på så sätt. Hon poängterar att inlärarens intresse för ämnet är centralt i hela inlärningsprocessen. För D är begreppet autenticitet bekant från pedagogiska studier där studenter fick bland annat genomgå övningar i läroböcker och granska om de var autentiska. D associerar autenticitet med det språk man behöver och använder utanför skolan i det riktiga livet. I sin egen undervisning försöker D imitera sådana situationer som elever troligen hamnar i när de till exempel åker utomlands. D försöker genomföra sådana här övningar så att de skulle vara så naturliga som möjligt eftersom i det riktiga livet måste man klara av utan några färdiga repliker. Också för C är autenticitet ett bekant begrepp från studierna. Hon definierar autenticitet genom autentiskt material och säger att när man är i kontakt

med språket genom till exempel tidningsartiklar är det roligare än att gå igenom lärobokens texter. Hon anser att autenticitet är väldigt viktigt och det ger både för elever och lärare möjlighet att vara kreativ. B tycker att autenticitet inte alltid förverkligas i språkundervisningen. Hon har märkt att även om läroböcker utan tvivel strävar efter autenticitet genom att presentera teman som ligger nära ungdomar lyckas de inte alltid så bra. B strävar efter autenticitet i sin undervisning och säger att ifall man lyckas och elever får till exempel möjlighet att använda sina språkkunskaper märker man genast hur stor roll sådana upplevelser spelar med avseende på till exempel motivation.

Informanterna nämner också några faktorer som möjligtvis gör det svårare att sträva efter autentisk undervisning. A säger att när man undervisar stora grupper av människor är det alltid fråga om pengar. B anser att studentskrivningarna begränsar redan från högstadiet vad man kan göra på lektionerna. Hon konstaterar att man därför i hög grad måste koncentrera sig på sådana saker som kanske inte är så motiverande och exemplifierar situationen genom att nämna grammatik, textförståelse, strukturövningar och visst ordförråd.

4.2 Undervisningens mål

Det är relevant att granska hurdana mål lärare har satt för sitt arbete och vilka kunskaper de anser vara viktiga. Informanterna poängterar ganska olika saker i sina svar på frågan ”Vilka är de centrala målen i din undervisning?” men gemensamt för alla svaren är att det andas en viss vilja att skapa en behaglig stämning i klassrummet och positiv inställning till svenska språket. Informant A säger att när man ändå måste studera svenska, kan det likaväl vara roligt. Informant D för sin del poängterar att man måste erbjuda upplevelser åt alla elever ibland. Informant C och B har likadana värderingar för den ena vill motivera sina elever till inläring av svenska och den andra till att skapa intresse för svenska språket och den svenska kulturen.

Kulturanknytning spelar en viktig roll i autentisk undervisning och inläring. Två informanter nämner kulturen när de pratar om sin målsättning för undervisningen. Den andra uttrycker så här:

... att förstå kulturen. Eftersom den som kan språket också förstår kulturen och accepterar att andra kan vara lite annorlunda. (B)

Flera informanter poängterar att man måste hålla en viss realism i minnet när man sätter mål för undervisningen. Informant B säger att ett realistiskt mål är att lägga grunden till ens framtida språkstudier och inte till exempel ha som mål för högstadiet att kunna prata flytande. Realismen omkring svenskundervisning kan ses också i andra svaren. Ingen av informanterna nämner exempelvis några kunskapskrav för elever utan viktigare tycks vara, som nämnt, till exempel att elever är motiverade. Informant D berättar att ett av hans centrala mål är att få elever att lita på sina språkkunskaper och att förstå att man klarar sig när man bara vågar öppna munnen och prata. Samma informant betonar att det är viktigt att elever lär sig effektiva inlärningsmetoder, vet hur de bäst kan lära sig samt tar ansvar för sina studier.

En faktor som begränsar undervisningens fullständiga genomförande är brist på tid. Vanligtvis har man två veckotimmar i svenska, och många informanter grämer sig över att antalet timmar är så litet eftersom lektioner ofta går åt till något helt annat än undervisning, speciellt på högstadiet. Informant A kommenterar situationen så här:

Situationen är ju lite tröstlös. Jag undervisade också när man hade mer tid, och de lärde sig, påstår jag, nästan samma i sjuan som vi lär oss nu under tre år. (A)

Två informanter upplever att den nationella läroplanen till stor del bestämmer undervisningens innehåll. Informant A uttrycker så här:

Det är ju förstås läroplanen som officiellt dikterar. Där står ju att man borde erbjuda de saker som finns i läroplanen åt alla. (A)

4.3 Läromedel

4.3.1 Läroboken

Alla informanterna använder läroboken i sin undervisning. Böckerna som används är *Premiär* (informant A), *Klick* (informant B) och *Din Tur* (informanterna B, C och D). Den viktigaste orsaken till användning av läroboken är att den fungerar som en bra grund för undervisningen och ger ramar för allt man gör under lektionerna. En generell åsikt är att läraryrket kräver mycket arbete och att läroboken underlättar arbetet. Informant A berättar så här:

Jag är definitivt av den åsikten att det finns tillräckligt med arbete med det här också annars. Om du till och med gör allt själv även om skickliga människor och ett bra team har funderat på den där läroboken... Om jag ensam med min hjärna skulle försöka... Jag är inte något geni! (A)

Informanterna kan nämna många fördelar med läroböckerna och den viktigaste är att de gör arbetet lättare och sparar tid. Speciellt tidskrävande skulle det vara att skriva egna texter. Informanterna uppskattar författarteamen som har skrivit böckerna och sätter värde på deras arbete och yrkesskicklighet. Flera informanter säger att läroböckerna är färdigtänkta enheter som uppfyller läroplanens krav. Läroboken och lärarguiden erbjuder också gott om användbart material och med hjälp av till exempel lärarguidens material kan man differentiera, vilket hjälper om gruppen är väldigt heterogen och elever ligger på olika nivåer. Utöver lärare gillar också elever att ha och använda läroboken. Dessutom är det lättare med hjälp av läroboken för elever att hänga med i undervisningen om han eller hon är borta från skolan.

Nackdelar kan informanterna nämna betydligt färre. Informant C säger att det kan vara tråkigt att gå igenom boken slaviskt och att man istället borde kunna uppliva undervisningen och tillägga egna element. En annan nackdel är det att läroböckerna

behandlar några teman på ett barnligt sätt. Det kan ändå vara svårt att ändra när det gäller elever som är i tonårsåldern för ungdomar mognar i olika takt och när vissa fortfarande är ganska barnliga är andra redan mycket mognare och intresserade av annorlunda saker. Informant B berättar att elever i hennes skola brukar studera flera språk och hon har lagt märke till att samma teman behandlas i läroböckerna även om språket varierar. Därmed får de elever som studerar flera språk läsa om samma teman många gånger.

Autentisk undervisning syftar bland annat till att elevernas vardag knyts så nära till undervisningen som möjligt (Eriksson och Jacobsson 2004, 5–6). Informanternas åsikter om detta när det gäller läroböcker varierar lite. Informant A tycker att läroböckernas teman ligger ganska nära till elevernas vardag: först handlar bokens texter om egen familj, sedan kultur, känslor och framtidsutsikter. Informant D håller med i vissa avseenden, men tillägger att läroböcker behandlar några teman på ett barnligt sätt. Informant B håller också med, men tillägger att läroböckernas texter är ofta överpositiva och innehåller stereotyper. Hon ger ett exempel på detta:

Någon elev, han hade inte ens läst texten, men gjorde en sådan här övning vars syfte var att kontrollera att man har förstått texten – ”rätt eller fel, korrigerade påståenden som inte stämmer”. Han hade inte ens läst texten, men fick ändå typ 80 % korrekt. ”Det är ju alltid så här i läroböckerna. Alltid är vädret fint, han fick en massa kompisar, allt var härligt”. (B)

Van Lier (1996, 137) kritiserar läroböckerna och påstår att såväl lärobokstexter som andra texter som är riktade till inlärare är ofta dåligt skrivna eller bara ointressanta och dåligt representerar det äkta språkbruket. Enligt informanternas svar stämmer detta i vissa avseenden och speciellt när det gäller innehållet och texternas intresse ur elevernas synvinkel. Ingen av informanterna däremot kritiserar texternas form och exempelvis efterlyser det riktiga språkbruket.

4.3.2 Autentiskt material

4.3.2.1 Vilket material?

Enligt Mishan (2004 95) kan autentiskt material ha sitt ursprung antingen i litteratur, tv- och radiosändningar, tidningar, reklamer, musik, filmer eller IT. Den sistnämnda innebär huvudsakligen användningen av internet, e-post och korpusar. Capel (1984, 50) tillägger att skriftligt autentiskt material också kan vara administrativt material såsom ansökningsblanketter eller anmälan till tullen, produkt av korrespondens såsom brev eller vykort, eller diverse skriftliga produkter såsom biljetter, tidtabeller, recept eller menyer.

Informanterna använder alla liknande autentiskt material i undervisningen. Material som används oftast är artiklar från tidningar, musik och filmer eller videoklipp. De sistnämnda hittar lärare ofta från internet och YouTube. Steinerskolans lärare berättar att steinerpedagogik inte förhåller sig positivt till datorer och därför kan hon inte utnyttja dem i sin undervisning. Informant B berättar att hon använder skönlitteratur.

4.3.2.2 Varför autentiskt material?

Användningen av autentiskt material rekommenderas av flera skäl. Enligt Mishan (2004) ligger fördelarna med autentiskt material i tre faktorer som är kultur, aktualitet och utmaning. Med hjälp av autentiskt material är det lätt och naturligt att ta med kulturaspekten i undervisningen. Språket och teman är också aktuella. Vidare kan eleverna utmana sig själva och få känsla av framgång när de klarar av en svårare text. Green-Vänttinen et al (2010, 82) konstaterar att autentiskt material ger glädje i språkinläringen och förhöjer elevernas motivation. Danielsson (2002) är av samma åsikt och skriver att elever gillar att arbeta med autentiskt material samt är motiverade. Fibæk Laursen (2006, 64) jämför valet av meningsfullt undervisningsmaterial med

respekt för elever och deras synpunkter. Van Lier (1996, 137) kritiserar traditionella läroböcker och påstår att de är ofta dåligt skrivna, ointressanta och representerar dåligt det äkta språkbruket.

Informanterna ger ganska likadana orsaker till varför de använder autentiskt material i sin undervisning. Man kan sammanfatta svaren så att lärare använder autentiskt material för det mesta för att lätta och fräscha upp undervisningen. Ingen av informanterna säger att elever klart lär sig effektivare med hjälp av autentiskt material. Informant A beskriver sin användning av autentiskt material så här:

... men de är väl förstås sådana där, ska man säga mellanmål, eller sådana att de inte officiellt är... (A)

Hon berättar också att hon använder autentiskt material i första hand därför att hon själv inte skulle bli slö utan vara motiverad som lärare:

Från första början, alla människor fungerar ju så att för att jag själv inte skulle bli slö så kommer jag på något lite nytt. Jag vill gå dit fräsch för det är ju det viktigaste med det här, närvaron. (A)

Informanterna tycker att autentiskt material främjar användningen av mångsidiga arbetsätt och hjälper att differentiera, dvs. ge varje elev undervisning på den nivå som bäst passar honom eller henne. Eriksson och Jacobsson (2004, 9–10) efterlyser differentiering på grund av skillnader som hela tiden blir större i elevers kunskapsnivåer. Informant C beskriver differentiering så här:

Det är ofta så att jag gör stenciler till de sämre eleverna och eleverna på medel eller högsta nivån får göra övningen från boken. (C)

Även om autentiskt material först och främst ska stödja inläringen av saken i fråga, är det enligt en informant åtminstone nästan lika viktigt att inläring med hjälp av sådant material är roligt. En annan informant berättar att han använder autentiskt material för att lösgöra undervisningen från läroboken, och några informanter nämner att de använder autentiskt material för att få med äkta språk i undervisningen:

Så att det här är det riktiga livet, det man kan till exempel läsa i någon tidning. Alltså lite någon annan kontaktyta än bara läroboken. (B)

En fördel med autentiskt material är att med hjälp av det kan man behandla också aktuella saker och ting. Flera informanter berättar att användningen av autentiskt material beror mycket på grupperna. Problemen med arbetsro är nämligen vanliga och tiden som skulle ha kunnats användas till ”något extra” går åt till upprätthållande av ordningen med vissa grupperna.

4.3.2.3. Elevers inställning till autentiskt material

Enligt informanterna förhåller elever sig ganska positivt till användningen av autentiskt material i undervisningen. D beskriver att elever kan vara motvilliga eller misstänksamma när de får en autentisk text framför sig och kan inte omedelbart förstå vartenda ord. Flera lärare berättar att elever inte nödvändigtvis uppfattar att inläring med hjälp av autentiskt material kan vara lika effektiv som det att man lär sig på ett mer traditionellt sätt, dvs. genom att läsa läroböcker och göra övningar. Informant B exemplifierar situationen så här:

Och det kan vara att till och med de yngsta eleverna, vår engelsklärare berättade att hon hade lektion med fyror... De hade gjort något där, alla hade ivrigt varit med, alla hade pratat mycket och allt hade gått bra, och sen kommer någon och frågar när lektionen börjar, lektionen var nästan slut, att när börjar vår lektion. ”För vi har ju bara lattjat”. (B)

Även lärarna uppger att de använder autentiskt material framför allt för att lätta och fräscha upp undervisning (se diskussionen ovan) och därför är det inte överraskande att också elever tycker att syftet med autentiskt material är att det låter elever ha lite roligt innan man övergår till de mer lärorika sakerna.

Även sätt att behandla autentiskt material är annorlunda än sätt att behandla läroboken. Informant C beskriver sättet att behandla autentiskt material på följande sätt:

Oftast har jag inte koncentrerat mig på, eller åtminstone inte genast att ”okej, nu börjar vi översätta”. Jag har inte använt extramaterial på samma sätt som läroböcker utan [det viktigaste är] innehållet, vi ska diskutera det. Att de skulle lära sig några ord... Att de inte skulle få liksom en känsla att ”okej, det är en sådan här lärobokstext”. Att mer sådana innehållsfrågor. (C)

A för sin del berättar så här:

Nå, jag använder inte det [autentiskt materia] på så sätt. Att vi inte någonsin granskar några ord egentligen... (A)

och

Det är ju bara sådant, kultur och roligt, och visst kan man lära sig av det... Men det är inte liksom tvång för jag försöker ju att ”vi lär oss det här” när det gäller lärobokstexter och liksom att ”det här kommer till provet”, men extramaterial är annorlunda och roligt, och visst måste man ha avspända stunder också under lektionen. (A)

Det kommer fram ur intervjuerna att lärare nog måste förklara syftet med autentiskt material och betona sakens vikt ifall han eller hon vill att elever tar inläring med hjälp av autentiskt material på allvar. Å andra sidan är saker som kommer fram genom autentiskt material nästan alltid sådana som inte nödvändigtvis tas upp senare eller som elever måste kunna för att klara av provet. Man kan fråga sig varför syftet med autentiskt material inte tydligt kan vara inläring. Måste man dela in undervisning i roliga och lärorika delar? När informanterna pratar om autentiskt material använder de gärna ordet ”extra” vilket tyder på den funktion som autentiskt material har: autentiskt material upplevs inte som läromedel i sig utan snarare som något extra som fräschar upp undervisning.

4.3.2.4 Tillgången på autentiskt material

Informanternas åsikter om tillgången på autentiskt material varierar. Informant C tycker

att det överhuvudtaget inte finns autentiskt material att tillgå och använda. Hon tillägger att exempelvis svenskspråkiga dvd-skivor för undervisningssyfte är få. Dessutom misstänker hon att upphovsrätten begränsar användningen av vanliga dvd-filmer i undervisningen. Alla informanter är eniga om att det kräver mycket, såväl engagemang, företagsamhet som fantasi av lärare för att hitta och använda användbart material. Flera informanter nämner att internet är en stor hjälp när man söker material. Även läroboksserien bjuder vanligtvis på extramaterial som ofta är tillgänglig på internet.

Utrustning i informanternas skolor varierar mycket. I Steinerskolor hör dator inte till klassrummets utrustning, och i en skola sker undervisning i baracker på grund av skolans renovering. Under det tillfälliga arrangemanget är svarta tavlan det enda läromedlet. I andra skolor är det möjligt att använda dator med internetkoppling och dokumentkamera som är ansluten till datorn, fastän utrustning varierar vanligtvis mellan olika klassrum.

Det hur mycket informanternas skolor understöder lärares materialanskaffningar varierar betydligt. Informant D berättar att hans skola sponsrar materialanskaffningar frikostigt. Situationen är likadan i Steinerskolan, där man ställer sig kritisk till läroböcker men däremot har en positiv inställning till allt annat och autentiskt material. Informant C beskriver att skolans ekonomiska situation är dålig och misstänker att man skulle förhålla sig kritiskt till alla nya anskaffningar. En annan informant som undervisar i grannkommunen berättar däremot att det finns någon slags språkprojekt på gång i hennes skola och lärare uppmuntras till och med att använda så mycket pengar som möjligt eftersom skolan har fått understöd. Den generella åsikten tycks vara att användningen av autentiskt material är till stor del beroende av pengar.

4.4 Aktiviteter i klassrummet

4.4.1 Projektarbete

Enligt Kaikkonen (2004) är internationella projektarbeten, dvs. att bilda gemensamma projekten mellan två eller flera klasser i olika länder ett bra sätt att förverkliga

tvärkulturell inläring. Ett bra exempel av internationellt projektarbete är e-postväxling. Kaikkonen rekommenderar projektarbeten därför att de leder till grundlig reflektion av upplevelser och till och med till konflikter. Han hävdar betydelse av konflikter eftersom med hjälp av dem kan man behandla kulturella beteendemönster och också eventuella stereotyper, vilket leder till tvärkulturell inläring. I internationella projektarbeten förenas användning av både modersmål och främmande språk, och dessutom tycker elever att detta sätt att arbeta är meningsfullt. (Kaikkonen 2004, 34.) Luukka (2008, 81) påminner att också läroplanen förutsätter mångsidiga arbetssätt men i verkligheten är andelen projektarbete ganska liten.

Ingen av informanterna har använt internationellt projektarbete i sin undervisning, men tre av informanterna har gjort något slags projektarbete. En lärare har till exempel förverkligat ett hemsidaprojekt som var anslutet till läroboksserien. En annan lärare har själv planerat ett projekt med temat "En dag i Stockholm". Huvudsakligen genomförs projekten så att elever söker information om något ämne och gör sedan sammanfattning i grupper, oftast i form av en poster.

Den lilla andelen projektarbete motiveras med att elevernas kunskaper i svenska är ganska elementära, vilket gör användningen av projektarbete svårare. Överhuvudtaget upplevs det att svenska börjar så sent som problematiskt. I engelska tycks det vara lättare att planera mångsidiga lektioner och kurser, men i svenska går tiden åt till genomgång av grunderna. En lärare uttrycker så här:

Men på sätt och vis är undervisning i engelska i en annan sfär. Det är ordentlig undervisning på så sätt att man kommer jättedjupt, på riktigt... I svenska är det helt annorlunda. (A)

Vidare är tidsbrist ett problem och den tid man har vill hellre används till något annat. Det verkar vara så att projektarbete inte ses som arbetssätt i sig utan snarare är det något extra som förverkligas ifall man har extra tid efter alla andra saker har behandlats. Informant C svarar så här på frågan varför det är svårare att förverkliga projektarbete i svenska än i engelska:

Därför att kunskaperna tycks vara så dåliga. Å andra sidan är det inspirerande att göra, men man behöver jättemycket hjälp från läraren. Det är också ganska

jobbigt. Jag har försökt göra dem ibland. Men det är bara det att tiden inte räcker till. Förstås i valfria kurser. Men inte i grundkurser – bra om vi ens hinner gå igenom allt i kursinnehållet. (C)

En annan lärare kommenterar så här:

Nej, vi har inte gjort det än, men det är meningen att vi ska göra det. Om någon grupp till exempel missar många lektioner när man har skolans gemensamma grejer och sådant, så hinner man inte med den gruppen. Man måste gå igenom sakinnehållen också. Men sedan med någon grupp, de är bra grupper, så kan man liksom gå igenom själva saken ganska snabbt och sedan fördjupa den i projektarbetet. Man kan alltså säga att med några grupper. (D)

Projektarbetets förverkligande beror alltså till stor del på grupperna, och man brukar använda dem hellre med de så kallade bättre grupperna. Vidare inverkar gruppdynamik eftersom i andra grupper kommer eleverna bättre överens och grupparbete är lättare. En lärare preciserar så här:

Med en grupp kan man göra [projektarbete] och med en annan inte alls. Det beror helt på gruppen och dess gruppdynamik eftersom i några klasser finns det sådana elever som inte vill vara med i någon grupp eller som andra vill inte ta med, och sedan när du försöker tvinga dem och motivera att göra något projekt... (B)

4.4.2 Klassrumsspråk

Alla informanterna berättar att de försöker använda så mycket svenska under lektionerna som möjligt. Det finns ändå saker som avgränsar användningen av målspråket. Alla informanterna undervisar till exempel grammatiken och andra saker ”som förutsätter förklaring och förståelse”, som en av informanterna uttrycker det, hellre på finska. De båda nyblivna lärarna berättar att de fått mycket feedback på det att de använder mycket svenska i sin undervisning. Den andra av dem beskriver situationen på följande sätt:

Nå, i svenska blev det genast sådan feedback när jag började där att... Liksom, när man i lärarutbildningen betonade att man ska prata målspråket, och ändå säger de att "tidigare lärare inte har pratat, varför pratar du nu, vi förstår inte någonting". (D)

En lärare beskriver hur det är lättare att använda finska i lektionernas så kallade inofficiella delar och till exempel när man byter ämnet:

Vid det laget när man börjar fundera på vad vi gör nästa, när jag inte ens själv kommer ihåg, "vad har vi idag, vad borde vi göra", så är det bara så att jag är mig själv och pratar finska. (A)

Samma lärare berättar att hon är väldigt öppen och talar gärna om sig själv och sitt liv för sina elever. Detta gör hon på finska. Hon känner att hon förlorar en del av sitt undervisningssätt ifall hon inte kan berätta om sådana saker på grund av elevernas dåliga språkkunskaper. Elevernas avgränsade språkkunskaper anses vara en sak som förhindrar den kontinuerliga användningen av målspråket.

Att vi liksom skulle förlora någon nivå [om läraren pratade svenska hela tiden] för nu vet de ganska väl hurdan jag är och precis allt om mitt liv. (A)

... eftersom jag inte kände att jag var mig själv om jag pratade svenska hela tiden. (A)

Men när det nu till och med i nian är så, när de med femmans betyg sitter där, de förstår ju ingenting även om jag säger något på finska. Man måste säga fem gånger. (A)

Informanterna berättar att elever ganska sällan spontant pratar svenska under lektionerna. När lärare ställer frågor svarar elever på finska. Muntlig övning förekommer för det mesta i form av kontrollerade samtalsövningar. Tröskeln att prata svenska tycks vara mycket högre än engelskans motsvarande, och informanterna anser att elevernas kunskaper i engelska är bättre. Situationen i Steinerskolan är relativt bra med avseende på användningen av målspråket för där finns en svenskspråkig

parallellklass och även flera svenskspråkiga lärare, och några elever övar sina språkkunskaper med dem. Dessutom är svenska närvarande i skolan hela tiden och elever får höra språket.

4.4.3 Kontakter med nativer

Informanterna berättar att elever ganska sällan träffar målspråkets talare inom ramen för undervisningen. Situationen i Steinerskolan är exceptionell då det på skolan finns svenskspråkiga människor och elever har möjlighet att höra och prata språket. I andra skolor begränsar sig kontakter till nativer till några få besök och resor. En av informanterna berättar hur verksamheten Svenska Nu bland annat har ordnat ett besök av ett svenskspråkigt band och en resa till Svenska Teatern genom projektet Teaterbussen. En annan informant berättar att en svensk serietecknare har besökt skolan. Steinerskolans elever går däremot ganska ofta på svenskspråkiga teater- och bioföreläsningar. Det som på grund av avsides läge och litet svenskspråkigt kulturutbud är sällsynt någonstans kan upplevas nästan som vardagligt på annat håll:

Nå det vi gör ganska ofta, eller det var så normalt att jag inte ens tänkte på det som någon resa eller något speciellt... Men teater. Eller, om det nu finns någon film så går vi och tittar på den. (B)

Enligt Kaikkonen (2004, 32) finns det flera alternativ till hur inlärare kan vara i kontakt med målspråkets talare, antingen direkt eller indirekt. Klassresor, studentutbyte, klassbesök, möten med utbytes- eller invandrarelever och olika möten som sker i virtuell verklighet klassificeras som direkta erfarenheter. Kaikkonen konstaterar att de här möjligheterna används ganska sällan i undervisning, vilket stämmer åtminstone när det gäller mina informanter. Man kan konstatera att ifall skolan ligger i närheten av någon större stad är det säkert lättare för lärare att ordna till exempel kulturreSOR. Likaså kräver det mer av lärare att få svenskspråkiga gäster om skolan inte ligger vid den svenskspråkiga kusten eller nära någon större stad där det finns svenskspråkig befolkning.

4.5 Kultur

Alla informanterna anser att kultur spelar en viktig roll i språkundervisningen. Informant B till och med nämner kultur bland de centrala mål i sin undervisning genom att säga att ”den som förstår språk förstår också kultur, och accepterar att andra kan vara lite annorlunda”. Informanterna berättar också att elever är väldigt intresserade av saker som har med främmande kulturer att göra. Kulturkunskap hjälper elever att bli medveten att bland annat de kulturmål som man lär sig om under svensklektionerna finns någonstans på riktigt, och förekommer inte bara på lärobokens sidor. Å andra sidan är kultur enligt informanterna en av de saker som först hoppas över ifall tiden inte räcker till för allt.

Informanterna kan inte precisera i vilken mån kultur är närvarande på lektionerna, men flera lärare säger att kultur alltid är närvarande på något sätt, antingen mer eller mindre. Enligt informanterna förmedlar läroböcker kulturkunskap, både när det gäller den finlandssvenska och sverigessvenska kulturen. Även om lärobokens kapitel inte direkt skulle behandla något kulturellt fenomen, är kulturkunskap ofta inbakad i texten eller bilderna och läraren kan, inspirerad av dem, berätta om sina egna erfarenheter. Informant A berättar att även elever får berätta om saker som har med kultur att göra, oftast om sina resor till Sverige eller om sina finlandssvenska släktingar. Informant B berättar att det är särdeles lätt och intressant att ta upp skillnader mellan olika kulturer. Informant D säger dock att ibland kan det kännas svårt att behandla kultur eftersom skillnader inom den nordiska kulturkretsen inte alltid är så stora. Informanterna nämner att man kan ta upp kultur och kulturella fenomen exempelvis med hjälp av musik och aktuella händelser.

4.6 Motivation

Van Lier (1996, 13) anser att autenticitet innehåller fritt val och uttrycker vad en person genuint känner och tror. Motivation till handlingen kommer då inifrån. Motivation spelar således en stor roll i autentisk undervisning. Informanterna har ganska olika uppfattningar om elevernas motivation och om de anser att det är meningsfullt och nyttigt att studera svenska. En lärare sammanfattar situationen så här:

Ganska sällsynta är sådana som är riktigt entusiastiska för det [svenskstudier]. I sjuan är man ivrig men sedan falnar det. (C)

Också andra informanter berättar att många är speciellt entusiastiska för det nya språket i sjuan. Informant B tycker att hennes elever är ganska motiverade och misstänker att det att man börjar studera svenska tidigt påverkar elevernas motivation. Hon ger en jämförelsepunkt och berättar om en annan skola:

Om man nu till exempel jämför, det finns en annan Steinerskola här. De bytte sitt språkprogram så att svenska börjar i sjuan och statusen har förändrats radikalt. Inställningen till den är helt annorlunda, den uppfattas inte alls som meningsfull. Och det känns som att den vissnar också i gymnasiet, den väljs så lite som möjligt. Men det att den börjar så tidigt hjälper jättemycket, eftersom svenska är, de märker när de läser också tyska att svenska är lätt. (B)

En annan lärare beskriver hur hennes elever är ganska motiverade, och tillägger att de som klagar och ifrågasätter svenskans nyttighet gång efter gång gör så också i andra lektioner.

Lärarnas sätt att motivera sina elever är till stor del verbala. En lärare sammanfattar sitt sätt att motivera så här:

Om jag vet att ... han eller hon är intresserad av att studera, och att han eller hon kommer att fortsätta till gymnasiet och också vidare, och har kanske funderat på vad han eller hon kommer att studera... , så kan jag säga att man behöver svenska på riktigt. Sen finns det de här som tycker att svenska är världens onödiggaste språk och den inte behövs till någonting och alla svenskar är bögar, då motiverar jag genom att säga att lagen och förordningen säger att man måste läsa svenska. Om du inte läser så är det ditt problem, det går åt pepparn. Och det räcker vanligtvis. (B)

En annan lärare berättar att det inte alls är självklart för alla att Finland är ett tvåspråkigt land och att lagen förutsätter att man studerar svenska. Alla informanterna framhäver att svenskskunskaper är ett stort plus i arbetslivet. Även om man inte behöver svenska i

hemlandet, är en ny utvandrarström till Sverige möjlig i framtiden och då är det bra att kunna svenska, säger en lärare till sina elever. En lärare uppmuntrar sina elever genom att berömma deras begåvning eftersom de är i överläge i jämfört med dem som inte är så intresserade av svenska. Samma lärare försöker också appellera till tonåringar genom att berätta om svenska tjejer och killar, och att den framtida maken eller maken kan lika väl vara svenskspråkig.

Både Fibæk Laursen (2006, 64) och Eriksson och Jacobsson (2004, 9–10) anser att man kan göra språkundervisning mer autentisk genom att låta elever vara med i planeringsarbete och minska lärarledd undervisning. På så sätt lär sig elever redan från början ta ansvar för sina studier. Även elevers motivation växer, vilket för sin del leder förmodligen till bättre inlärningsresultat. Informanterna berättar att deras elever får påverka lektionernas planering i någon mån, men läraren har tydligt ändå huvudansvaret för undervisningens planering. Vanligtvis får elever påverka behandlingssätt men inte lektionernas teman eller innehåll. En lärare kommenterar situationen så här:

... att hur vi börjar behandla något ämne, att vill vi göra något projekt av det och sådant. Att vanligtvis de där temana, sakinnehållen är på något sätt bestämda.

(D)

Bara en lärare berättar att hon tar elevernas åsikter i beaktande när det gäller valet av lärobok. Ett par av lärarna berättar att de frågar efter elevernas åsikter och önskemål i början av varje kurs med frågeformulär och på motsvarande sätt feedback i slutet av varje kurs. Den ena av lärarna som gör så här betonar att hon försöker låta elevernas önskemål och feedback påverka undervisning så mycket som möjligt. Den andra läraren nämner att några av hennes kollegor undrar över frågeformulären och ifrågasätter deras mening. Enligt Eriksson och Jacobsson (2004, 9–10) är kollegors tvivel och misstänksamhet samt det att elever upplever planering som svår de vanligaste problemen när man flyttar ansvar till elever.

Man kan sammanfatta att elever inte får påverka undervisningens innehåll så anmärkningsvärt att det ökar deras motivation. Man kan ändå påstå att just det här är något man borde satsa på i undervisningen. Enligt Holden (1984) förväntar tonåriga elever inte att språkundervisning är tråkig utan att den är på något sätt i kontakt med elevers egna intressen samt att man kan använda språkkunskaper utanför klassrummet.

Holden föreslår att man möter elevers förväntningar så att lärare rimligtvis tar i beaktande elevers personliga intressen men inte så att man varje lektion till exempel lyssnar på poplåtar eller diskuterar världens problem. (Holden 1984, 45.) Lärare är vuxna och tonåringarnas värld och liv är ohjälpligt obekanta för de flesta av lärare. Om elever klart fick uttrycka sina intressen och saker som de vill lära mer om också på främmande språk, skulle det troligen öka betydligt deras motivation. Å andra sidan, om läroboken är fortfarande det viktigaste läromedlet som till och med följs relativt slaviskt, minskas möjligheten att ta i beaktande elevernas förhoppningar.

4.7 Autentisk lärare

Jag försökte i mina intervjuer få reda på om informanterna uppfyller de kriterier för en autentisk lärare som Fibæk Laursen (2006) och Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) har satt. Jag fick mycket information om bland annat informanternas arbetsmetoder och undervisningssätt samt värderingar när jag intervjuade informanterna om deras åsikter och erfarenheter om autentisk undervisning. Vidare bad jag informanterna om att beskriva sig själva som lärare och sin arbetsmiljö för att få en bättre helhetsbild av dem. Allt som allt kan man konstatera att informanterna är autentiska lärare när det gäller vissa saker, men de uppfyller inte alla kriterier för en autentisk lärare. I det här kapitlet redogör jag för både de saker som stämmer och de saker som inte stämmer när det gäller mina informanter och deras undervisning. Kriterierna för en autentisk lärare har behandlats i kapitel 2.3.3.

Både Fibæk Laursen och Green-Vänttinen m.fl. anser att en autentisk lärare gillar sitt arbete och tycker att han eller hon gör ett meningsfullt arbete. Av Green-Vänttinen m.fl. framgår det att lärarna gillar både kontakten med elever och svenska som undervisningsämne. På basis av intervjuerna kan jag konstatera att tre av fyra informanter har en positiv inställning till sitt arbete. En av informanterna medger ärligt att undervisning inte nödvändigtvis är det hon vill göra längre. Av andra informanterna får man en bild att de är entusiastiska och tycker om sitt arbete.

Utöver gedigna fackkunskaper behöver lärare även pedagogiska kunskaper. Enligt Fibæk Laursen består läraryrket av två delar som är dels ren undervisning och dels

elevens socialisering in i samhället av vilka den sistnämnda förutsätter pedagogiska kunskaper. Den sistnämnda är enligt Fibæk Laursen viktigare om man är tvungen att jämföra de två. När jag intervjuade informanterna blev det klart att en stor del, om inte den största delen, av läraryrket är att fostra elever. Green-Vänttinen m.fl. poängterar att det är ofta först efter flera års erfarenhet lärare har helt vuxit i sin lärarroll och behärskar både den kunskapsmässiga och pedagogiska delen av arbetet. Även om två av informanterna är nyblivna och har därför inte den långa erfarenheten av läraryrket tycker jag att även de behärskar båda delarna av arbetet.

Vidare säger Fibæk Laursen att skolans arbetsförhållanden består av flera faktorer men samarbete mellan kollegor, skolans pedagogiska linje, den generella atmosfären och skolans ledning ansågs vara de viktigaste. Alla informanterna berömmar sin arbetsmiljö och sätter speciellt värde på samarbete mellan lärare. I sin studie hänvisar Fibæk Laursen till Lorties (1975) studie om läraryrket och skriver att ett av läraryrkets största problem är det att lärare i hög grad jobbar ensamma och samarbete mellan kollegor saknas. Mina informanter utför konkret samarbete endast med andra språklärare och ingen samarbetar över ämnesgränserna. Ändå, det att man får en känsla att alla lärare tillsammans tar hand om eleverna, är viktigt för informanterna. De nyblivna lärarna uppskattar hjälp och stöd som de får från de mer erfarna lärarna. De berättar att de inte har mött några fördomar på grund av deras ålder utan deras idéer har varit välkomna också bland mer erfarna lärare. Läraren från Steinerskolan berättar att skolans pedagogiska linje ibland förorsakar konflikter men också där brukar speciellt de som undervisar i liknande ämnen göra mycket samarbete.

Förhållandet mellan lärare och elev spelar en viktig roll när man granskar begreppet autentisk lärare. Kännetecknande för autentiska lärare är att de är genuint intresserade av sina elever. Respekt för elever är lika viktigt. Alla informanterna berättar att de är intresserade av att höra om sina elevers liv. Gemensamt för alla informanter är också att de är väldigt öppna och berättar gärna om sitt eget liv för sina elever. Både de mer erfarna lärarna tycker att de möjligtvis är till och med för öppna och naturliga för ibland berättar några elever saker som är för personliga. En av de nyblivna lärarna berättar att han har dragit tydlig gräns mellan de saker som kan gemensamt tas upp i klassen och de som är däremot för personliga. Informanterna betonar ömsesidig förtroende som ofta bildas automatiskt när läraren först klart visar att han eller hon litar på sina elever. En informant berättar att hon behandlar sina elever på samma sätt som alla andra

människor. Fibæk Laursen skriver att en autentisk lärare kan påverka sina elever och följa deras utveckling också i långa loppet. Detta är problematiskt i synnerhet när det gäller svenska i vilket har man oftast bara två veckotimmar. Enligt både Fibæk Laursen och Green-Vänttinen m.fl. kräver en autentisk lärare också resultat, såväl av sig själv som sina elever, och kan vid behov ändra sina handlingssätt om resultaten inte nås. Flera av informanterna berättar att de är stränga och krävande, men kan också vika vid behov. De mer erfarna lärarna berättar att de har blivit betydligt flexiblare under åren. Enligt Green-Vänttinen m.fl. kan skickliga lärare skapa en trevlig och behaglig atmosfär i klassrummet. Alla mina informanter framhäver att de vill att inläringen ska vara rolig och lektionerna trevliga.

Enligt Fibæk Laursen och Green-Vänttinen m.fl. spelar lärarens villighet att utveckla sig själv som lärare en viktig roll. Viktiga faktorer är bland annat stora professionella förväntningar, förmåga att ta risker, öppenhet mot förändringar och kritik samt villighet att göra experiment i undervisningen. De nyblivna lärarna förhåller sig positivt till sin professionella utveckling. De båda tycker att det är självklart att skolvärlden förändras hela tiden och de vill hänga med i utvecklingen genom att använda bland annat nya undervisningsmetoder och ny teknik. De berättar att nu i början av karriären sker utveckling hela tiden och automatiskt, men de tar också gärna emot feedback.

Green-Vänttinen m.fl. har listat flera faktorer som har med god språkundervisning att göra och som jag i detta sammanhang tolkar så att de hör även ihop med autentisk språkundervisning. Enligt dem använder en autentisk lärare kommunikativa övningar i sin undervisning. Alla informanterna berättar att deras elever får öva kommunikativa kunskaper på lektionerna i någon mån – mer eller mindre, beroende på läraren och gruppen. Informant A säger att muntliga språkkunskaper är de viktigaste. Hon poängterar att även läroplanen förutsätter övning av kommunikativa kunskaper och berättar att läroböcker innehåller många kommunikativa övningar. Också andra lärare säger att de försöker få elever att öva även muntliga kunskaper, men informant D medger att kommunikativa övningar hoppas ofta över på grund av problem med arbetsro. Dessutom tar en autentisk lärare in aktuellt och autentiskt material i undervisningen. Informanterna berättar att de använder autentiskt material vid sidan om läroboken. Material som används oftast är artiklar från tidningar, musik och filmer eller videoklipp från internet. Utan att göra några observationer i klassrummen är det dock svårt att säga hur mycket autentiskt material som används, men det viktiga är nog att

lärare överhuvudtaget vill använda autentiskt material och tycker att användningen av det är till nytta. Ingen av informanterna förhåller sig kritiskt till autentiskt material fastän alla vill använda det vid sidan om läroboken eftersom den ger tydliga ramar för undervisningen. Vidare ger en autentisk lärare sina elever möjligheter att bekanta sig med det svenskspråkiga livet utanför skolan. Informanterna berättar att de så kallade direkta och fysiska autentiska svenskspråkiga möten, dvs. när inlärare fysiskt möter någon som pratar svenska, är ganska få inom ramen för undervisningen. I huvudstadsregionen går lärare och sina elever ganska ofta på bio eller teater och hon också ber sina rikssvenska kollegor om att besöka klassen ibland. Andra informanter berättar om svenskspråkiga gäster som skolor får då och då, men alla betonar att det händer ganska sällan. På andra sätt försöker lärare dock göra den svenska kulturen bekant. De berättar gärna om likheter och olikheter mellan kulturer och talar om sina egna erfarenheter. Även autentiskt material hjälper när man försöker göra kulturen bekant.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att informanter i denna studie är mera autentiska när det gäller vissa saker och mindre när det gäller andra. Med tanke på arbetsförhållandena kan informanterna räknas som autentiska. Tre av fyra informanter visar klart att de trivs med sitt arbete. Informanterna får stöd från sina kollegor och känner att de får förverkliga sig själva. Alla informanter gillar att arbeta med unga människor och har en bra relation till dem. Ytterligare vill informanterna utveckla sig själva som lärare.

Det finns ändå flera faktorer som inte uppfylls. Två informanter har relativt kort erfarenhet av läraryrket. Om man håller sig till det att lärare kan vara autentisk först efter flera års erfarenhet när han eller hon helt har vuxit i sin lärarroll är de två nyblivna lärarna kanske först i process med tanke på att bli en autentisk lärare. Även om informanterna inte förhåller sig kritiskt till samarbete mellan kollegor i sig utför de inte väldigt mycket samarbete när det gäller själva undervisningsarbetet. Informanterna tycker att det är viktigt att elever får bekanta sig med svenska kulturen men de lyckas inte ordna möten med svenskspråkiga människor så ofta. Sammanfattningsvis måste man konstatera att det på basis av bara intervjuer är svårt att säga något om till exempel lärarnas intresse för svenskan eller deras yrkeskunnighet så i det avseende är undersökningen om lärarnas autenticitet bristfällig.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med denna studie var att forska i hur lärare på högstadiet förhåller sig till autentisk undervisning och hur de ser sina möjligheter att förverkliga autenticitet i sin egen undervisning. På basis av intervjuerna kan man konstatera att autenticitet blir verklighet i lärares undervisning – i viss mån. På den första forskningsfrågan, dvs. hur lärare förhåller sig till autentisk undervisning, kan man börja svara med att alla informanterna tycker att det är viktigt att sträva efter autenticitet. När man pratar om begreppet autenticitet utgår många informanter från användningen av autentiskt läromedel och kan nämna flera fördelar som är förknippade med autentiskt material. Autenticitet och speciellt autentiskt material tar med sig den sk. riktiga världen och det äkta språkbruket till klassrummet. Informanterna poängterar att man lär sig språk för att kunna klara sig i den riktiga världen utanför skolan och betonar muntliga färdigheter. Dessutom innebär autentiskt material omväxling och nöje för lektionerna.

Det främsta målet för informanterna är att motivera sina elever för att studera svenska och de förknippar autenticitet även med motivation. Till exempel meningsfulla och roliga upplevelser från språklektioner eller att kunna klara sig på främmande språk utomlands ökar elevernas motivation betydligt. Flera forskare (Eriksson och Jacobsson 2004, Van Lier 1996, Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, Mishan 2004) betonar motivations betydelse när det gäller meningsfull och autentisk inläring. Även att anknyta språkundervisning till kultur är viktigt med tanke på autentisk undervisning (Kramsch 1993, Gagnestam 2005 och Mishan 2004). Informanterna håller med och alla tycker att behandla kultur spelar en viktig roll i språkundervisningen.

Att genomföra autentisk undervisning är däremot inte enbart enkelt och enligt lärarna finns det faktorer som gör det svårare att förverkliga autenticitet i verkligheten. Lärarna tycker att autentisk undervisning är jobbigare för lärare än den sk. normala undervisningen. Lärarna använder gärna läroboken för att ge tydliga ramar för undervisningen och göra deras jobb lättare. Lärarna är inte eniga om tillgången på autentiskt material för ena tycker att det finns gott om material att använda och andra att det inte finns tillräckligt med material. Eniga är alla om att det kräver mycket av lärare att hitta och använda användbart autentiskt material på ett meningsfullt sätt. Utrustning i

skolorna är huvudsakligen bra, vilket för sin del gör det lättare att genomföra autentisk undervisning: med hjälp av dator och dokumentkamera är det lättare att få med till exempel realvärlden och kulturen i undervisningen.

Ett stort problem med tanke på autenticitet och dess förverkligande är det att undervisning baserar sig i hög grad på läroböcker. Allt annat, till exempel autentiskt material och meningsfulla aktiviteter kring materialet samt projektarbete, ses som något "extra" och "roligt" som behandlas först då allt obligatoriskt har hunnits gå igenom. Det här "extra" och "roliga" är inte gemensamt för alla utan dess funktion är snarare att belöna de elever som har gjort allt annat tillräckligt snabbt. Enligt lärarna är arbetsro ett stort problem med vissa grupper, vilket gör det svårare att använda alternativa läromedel och undervisningsmetoder. Emellertid mottar elever de arbetssätt och material som syftar till autenticitet i regel väldigt bra, även om några har enligt lärares berättelser svårigheter att uppfatta de alternativa arbetssätten som riktig inläring.

Även elevers elementära kunskaper begränsar vad man kan göra på lektionerna. Svenska börjar vanligtvis i sjunde klass, och i jämförelse med engelska är elevers kunskaper förstås betydligt sämre. Detta ses som problematiskt och några lärare känner att på grund av elevers elementära kunskaper behöver de så mycket stöd och hjälp från läraren att det inte går att göra till exempel projektarbete. Dessutom har man vanligtvis bara två veckotimmar i svenska, vilket kan skapa ett pressat tidsschema. Ytterligare upplever lärarna att läroplanen och kursinnehållen samt kommande studentskrivningarna sätter gränser för undervisningen. Autentiska svenskspråkiga möten eller kulturupplevelser lyckas alla informanterna ordna relativt sällan, delvis av ovannämnda anledningar.

Jag valde de fyra informanterna så att två av dem skulle vara nyblivna och två mer erfarna. Med ett sådant val ville jag få reda på om lärares erfarenhet spelar någon roll i deras inställning till autenticitet. Man kan konstatera att det inte finns betydande skillnader mellan de nyblivna och mer erfarna lärarna med tanke på deras förhållningssätt till autenticitet. För de nyblivna är autenticitet ett bekant begrepp från deras studier, men de två andra har också hört om det. Autenticitet är väl ingenting nytt i sig, men namnet på begreppet kan orsaka osäkerhet. En av mina hypoteser var att de lärare som nyligen fått sin utbildning kanske ställer sig positivare till autentisk undervisning och vill genomföra autenticitet också i sin egen undervisning. Detta

stämmer delvis för även de nyblivna lärarna vill genomföra autentisk undervisning i viss mån men man kan inte konstatera att deras förhållningssätt är något positivare än de mer erfarna lärarnas. Man kan anta att i början av karriären kan det vara svårt att genomföra något nytt eller speciellt i undervisningen innan man har blivit rutinerad i det vardagliga arbetet. De unga lärarna hade dessutom anpassat sina handlingsätt, till exempel sin användning av målspråket i klassrummet, på basis av feedback de hade fått. De erfarna lärarna vet säkert vad som är värd att sträva efter och vad kommer att fungera i undervisningen, men med tanke på undervisningens utveckling i långa loppet är det viktigt att hålla sig innovativ och ifrågasätta traditionella sätt att undervisa och lära sig.

Min studie baseras på fyra intervjuer och det är klart att så litet sampel räcker inte till att berätta något allmänt om undervisning och hur autenticitet förekommer i nutidens klassrum. Det var dock inte meningen att få generaliserbara resultat utan jag ville snarare få en bild av några individers förhållningssätt till autenticitet. Observationer av lektioner skulle ändå ha kompletterat intervjuerna och med tanke på en bra helhetsbild är studien därför bristfällig. Denna studie kompletterar Pitkänen och Varis studie (2007) som redogör såväl läroböckers autenticitet som elevers inställning till autentisk undervisning. Av min studie framgår att lärarna tycker att det är viktigt att sträva efter autenticitet men de upplever även att skolvärldens realiteter, såsom läroplanens krav, tidsbrist, problem med arbetsro och faktumet att svenska som skolämne börjar relativt sent, begränsar förverkligande av autenticitet. Om man vill göra språkundervisning mer autentisk är det viktigt att lärare för det första blir mer medvetna om autenticitet och för det andra får stöd när de planerar undervisning. Det centrala är att både enskilda lärare och alla som jobbar med språkutbildningen aktivt funderar och diskuterar vad som är bra och effektiv undervisning.

LITTERATUR

- Adams, T. W. (1995). *What makes Materials Authentic?* [Online]. Tillgänglig <http://eric.ed.gov/PDFS/ED391389.pdf>, 1 februari 2011 kl. 16.00.
- Capel, A. (1984). Beyond the plateau: motivating intermediate level students through authentic source material. I Holden S (red.), *Focus on the Learner*. Bologna Conference 1983. Organized by the British Council. London: Modern English Publications, 48–52.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. London: SAGE Publications, Inc.
- Danielsson, R. (2000). Kaunokirjallisuus lukion lyhyen saksan opetuksessa. Nuorisoromaani vai perinteinen oppikirja? I Kaikkonen och Kohonen (red.), *Minne menet kielikasvatus?: näkökulmia kielipedagogikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 135–144.
- Eriksson, R. & Jacobsson, A. (2004). *Språk för livet. Idébok i språkdidaktik*. Stockholm: Liber AB.
- Fibæk Laursen, P. (2006). *Aito opettaja*. Keuruu: Otavan Kirjapaino OY.
- Gagnestam, E. (2005). *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007). [Online]. Tillgänglig <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>, 1 mars 2011 kl 13.00.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen*. (2004) [Online]. Tillgänglig www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf, 3 november 2011 kl. 15.00.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino
- Holden, S. (1984) Motivating the learner – and the teacher. I Holden S (red.), *Focus on the Learner*. Bologna Conference 1983. Organized by the British Council. London: Modern English Publications, 44–47.
- Mishan, F. (2004). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol, GBR: Intellect Books.

- Kaikkonen, P. (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. I Kaikkonen och Kohonen (red.), *Minne menet, kielikasvatus?: näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49–61.
- Kaikkonen, P. (2004). *Kielenopetus kielikasvatuksena: nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1986). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Luukka, M. et al. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pitkänen, N. & Varis, L. (2007). *Autenticitet i svenskundervisning*. Pro gradu avhandling. Institutionen för språk, svenska språket, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Runhager, I. (1999). *Har skolan förändrats? En bild av skolutveckling under 40 år utifrån fjorton lärares berättelser*. Pedagogisk-psykologiska problem 651, Malmö: Institution för pedagogik.
- Sulkunen, S. (2007). *Text authenticity in International Reading Literacy Assessment. Focusing on PISA 2000*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Van Lier, L. (1996). *Interlanguage in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Wardman, C. 2009. *Authentic materials: are they as good as we think?* [Online]. Tillgänglig http://york.academia.edu/ClareWardman/Papers/96288/Authentic_materials_are_they_as_good_as_we_think, 2 februari 2011 kl. 19.30.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford 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.