



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Lärare om autentiskt material i språkundervisning

Jeanette Danielsson, Suzanne Langley och Ingrid Liljekvist

”LAU350”

Handledare: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT06-2611-053

Abstract

Examinationsnivå: LAU350

Titel: Lärare om autentiskt material i språkundervisning

Författare: Ingrid Liljekvist, Jeanette Danielsson och Suzanne Langley

Termin och år: Ht 2006

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT06-2611-053

Nyckelord: autentiskt material, språkundervisning, attitydundersökning

Sammanfattning

Vi ville ta reda på hur yrkesverksamma språklärare ställer sig till att arbeta med autentiskt material. I den attitydundersökning som vi genomförde bland lärare som arbetar med autentiskt material i språkundervisning utgick vi ifrån följande frågeställningar: Hur motiverar språklärare sitt användande av autentiskt material i undervisningen? Ser lärarna några nackdelar eller svårigheter med autentiskt material i språkundervisningen? Hur ser lärarna på arbetet med autentiskt material i relation till styrdokumentet?

Vi intervjuade fem gymnasielärare och två högstadielärare, som undervisar i svenska som andraspråk, engelska och spanska. Resultatet av intervjuerna tolkades, analyserades och diskuterades sedan utifrån aktuella lärandeteorier och relevant forskning.

Autentiskt material användes av informanterna i variationssyfte, för att anpassa materialet till elevgruppen, knyta undervisningen till verkligheten, väcka intresse och skapa motivation. Ingen informant ser någon motsättning mellan arbetet med autentiskt material och möjligheterna att nå läroplansmålen. Eventuella svårigheter eller nackdelar med autentiskt material är enligt informanterna att det ofta är för svårt för eleverna och att det kräver mer kringarbete. Läroboken anses kunna erbjuda ett stöd och en progression som inte finns på samma sätt i autentiskt material. De färdigheter som flest lärare arbetar med att utveckla med hjälp av autentiskt material är kunskaper om kulturella likheter och skillnader samt läs- och hörförståelse. Majoriteten av lärarna kunde inte se någon färdighet som inte kan bearbetas genom autentiskt material.

Vi anser att autentiskt material erbjuder stora möjligheter när det gäller att ta den lärandes perspektiv, skapa dialog i klassrummet och knyta undervisningen till livet utanför skolan. Läraren bör dock reflektera över hur det autentiska materialet används, bl.a. vad gäller nivåanpassning. Vi anser att autentiskt material och läromedel kompletterar varandra i undervisningen. Det är viktigt att läraren är noggrann i sin granskning av materialets källor och är medveten om vilket budskap han/hon förmedlar till eleverna genom det material som presenteras.

Förord

För den här uppsatsen har vi till största delen arbetat tillsammans. Problemformulering, planering av arbetsgång samt diskussion av undersökningsresultat genomfördes gemensamt. Vid de flesta intervjutillfällen var två av författarna närvarande, vilka därefter redogjorde för svaren inför den tredje. Vid läsning och sammanställning av relevant litteratur delade vi upp materialet mellan oss. Suzanne koncentrerade sig på Metoddelen, Ingrid på lärandeteorier och Jeanette på forskningsöversikten. Vi läste sedan varandras delar och sammanförde dessa till en enhetlig text. Bortsett från litteraturgenomgången utfördes författandet av uppsatsen gemensamt.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte	6
3. Litteraturgenomgång	7
3.1. Lärandeteorier	7
3.1.1. Behaviourism	7
3.1.2. Kognitivism	7
3.1.3. Sociokulturellt perspektiv	7
3.1.4. Holistisk språksyn	9
3.2. Skolverkets granskning av läromedlens roll i undervisningen	9
3.3. Forskning om autentiskt material i språkundervisning	10
3.3.1. Fördelar med autentiskt material	11
3.3.2. Möjliga dilemman med autentiskt material	13
3.3.3. Autentisk aktivitet	14
3.3.4. Autentiskt material – på vilken nivå?	14
4. Metod	16
4.1. Val av metod	16
4.2. Informanter	16
4.3. Genomförande	17
4.4. Begreppsdefinitioner	17
5. Resultat	19
5.1. Material	19
5.2. Fördelar med autentiskt material	19
5.2.1. Variation	19
5.2.2. Elevantpassning av material	20
5.2.3. Verklighetsanknytning	21
5.2.4. Väcka intresse och skapa motivation	22
5.3. Autentiskt material – i vilken omfattning?	23
5.4. Autentiskt material i relation till styrdokumentet	24
5.5. Nackdelar och svårigheter med autentiskt material	26
5.5.1. Behov av stöd och struktur	26
5.5.2. Val av material	27
5.5.3. Krav på tid och arbete	28
6. Diskussion	29
6.1. Sammanfattning av resultat	29
6.2. Uppsatsens tillförlitlighet	29
6.3. Pedagogiska konsekvenser	29
6.3.1. Den lärandes perspektiv	29
6.3.2. Skapande av dialog	30
6.3.3. Verklighetsanknytning	30
6.3.4. Hur används autentiskt material?	31
6.4. Uppsatsens relevans i ett större sammanhang	32
6.5. Reflektion	33
7. Litteraturförteckning	34
Bilaga 1	35
Bilaga 2	36

1. Inledning

Idén till den här uppsatsen väcktes under en av lärarutbildningens kurser, där en del av examinationen bestod av att genomföra ett utvecklingsarbete inom ramarna för den verksamhetsförlagda utbildningen. Frågeställningen i ett arbete utfört av en av författarna utgick ifrån ett undervisningsmaterial som av densamma upplevdes som otillräckligt och ineffektivt i relation till de mål som uttrycks i läroplanen för grundskolan. Syftet med arbetet var att undersöka huruvida ett arbetssätt som grundas på autentiskt material, i stället för artificiella läroböcker, kunde upplevas som mer adekvat för elever och lärare i deras ömsesidiga strävan att uppnå de nämnda målen.

Den här uppsatsen kan i viss mån ses som en förlängning av de reflektioner som gjordes under ovan nämnda utvecklingsarbete. Några sådana reflektioner var bl.a. att användandet av autentiskt material i undervisningen av språk på mer än ett sätt lämpar sig bättre än undervisning med hjälp av traditionella läroböcker, när det gäller att arbeta efter de styrdokument som är relevanta för det aktuella ämnet, d.v.s. läroplan och kursplan. I läroplanen betonas kunskapsområden som kommunikation, internationell förståelse och holistiskt lärande. Läroplanen föreskriver också att läraren i sitt arbete skall utgå ifrån varje enskild elev, bygga vidare på dennes redan befintliga kunskaper och ge utrymme för densamma att utvecklas efter egna förutsättningar (Lpo 94). Lust att lära ska eftersträvas och den kommunikativa kompetensen ska stärkas, enligt läroplanen, både genom språkinläring, men också genom språkanvändning, d.v.s. genom att eleven får träna sig i att uttrycka sin mening samt får tillfälle att pröva sin mening mot andras genom diskussion och argumentation. Vidare skall undervisningen i stort sträva efter att förbereda eleverna för livet efter skolan.

Att arbeta med de här områdena i den språkundervisning som också ställer krav på grammatik, ordkunskap, uttal, m.m., och som oftast har ett litet antal timmar per vecka till sitt förfogande, kräver effektiv tidsplanering. Vår tanke var att autentiskt material skulle kunna erbjuda mer flexibilitet än vad läroböckerna gör. I den här uppsatsen definierar vi autentiskt material som material som inte skapats i undervisningssyfte. Vår uppfattning är att läraren, med autentiskt material, bättre borde kunna möta varje elev där denne befinner sig, både socialt och kunskapsmässigt. Därmed borde det enligt vår mening också bli lättare att leva upp till kraven på material som är meningsfullt för eleven, något som på ett mer effektivt sätt skulle kunna leda till lustfyllt lärande. I kursplanen för moderna språk står det:

Ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både yngre och äldre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar till exempel, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden. (Skolverket 2002:32).

Även kursplanen för engelska nämner att språket inte bör delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning (Skolverket 2002:14) Vår uppfattning är att undervisning i språk med hjälp av en lärobok ofta just delar upp språket i separata delar. Grammatiken lärs ut separat från innehållet och innehållet i läroböckerna inspirerar inte alltid till diskussion och argumentation, något som alltså inte bidrar till det användande av språket som vi ovan nämnt i anslutning till läroplansmålen. En uppfattning vi har är att autentiskt material kan bidra med ett innehåll som i högre grad än läroböcker uppmuntrar till språkutvecklande diskussion och samtal.

2. Syfte

Det utvecklingsarbete som ovan nämnts som en inspirationskälla för den här uppsatsen tillkom som en konsekvens av ett läroboksmaterial som av författarna upplevdes som otillräckligt. Det är emellertid inte säkert att detta är en vanlig uppfattning i våra skolor. Vårt syfte med den här uppsatsen är att undersöka hur verksamma språklärare, som använder autentiskt material, ställer sig till att arbeta med just autentiskt material. Våra huvudsakliga frågeställningar är:

- Hur motiverar de intervjuade språklärarna sitt användande av autentiskt material i undervisningen?
- Ser lärarna några nackdelar eller svårigheter med autentiskt material i språkundervisningen?
- Hur ser lärarna på arbetet med autentiskt material i relation till styrdokumentet?

Genom en sådan attitydundersökning hoppas vi uppnå en bättre förståelse av varför de valt att, helt eller delvis, välja bort läroboken i språkundervisningen. Resultatet kan delvis komma att vara en hjälp i våra, som framtida lärare, fortsatta pedagogiska reflektioner. Resultatet kan dock också vara intressant i ett vidare perspektiv, nämligen i en diskussion om arbetsmetoder och –material inom undervisning i allmänhet. Vår undersökning syftar alltså inte till att ge en representativ bild av hur språklärare över lag upplever undervisning med autentiskt material, utan är menad att fungera som underlag för diskussion.

3. Litteraturgenomgång

Här följer en kort genomgång av olika lärandeteorier samt en presentation av några forskningsperspektiv som är speciellt centrala för den här uppsatsen.

3.1. Lärandeteorier

3.1.1. Behaviourism

Fram till 1960-talet var behaviourismen, som ingick i en empirisk idétradition, den dominerande teorin vad gällde det vetenskapliga studiet av lärande. Behaviourismen uppkom som en reaktion mot de psykologiska skolor som vid sekelskiftet företog sig att studera människans själsliv och som ansågs som ”overifierbara mystifieringar” (Säljö 2000:55) av människan. Krav ställdes på observerbarhet och metodisk exakthet, och kunskap och inläring studerades som ändringar av människans yttre och observerbara beteende. Kognitiva aktiviteter kunde inte objektivt mätas och ignorerades sålunda (Säljö 2000:48-55). Ulrika Tornberg (1997) skriver om vilka metoder som, under skiftande perioder, varit dominerande inom språkundervisningen i Sverige. Den audiolingvala metod som växte fram efter andra världskriget vilade psykologiskt i hög grad på behaviourismen. Viktiga moment i språkundervisningen var enligt den här metoden upprepning och imitation. Språkinläring ansågs vara en fråga om att bilda vanor hos inläraren. Inläringen styrdes utifrån utan mental medverkan av eleven själv. Språket skulle tränas in i små steg där en del i taget skulle övas in genom imitation utan analys eller grammatiska förklaringar. Styrda tal- och skrivövningar skulle utformas så att eleven praktiskt taget inte kunde begå några misstag. Den audiolingvala metoden lämnade således mycket lite utrymme för inlärarens eget språkliga skapande. (Tornberg 1997:34-36).

3.1.2. Kognitivism

Säljö (2000:56-65) beskriver hur behaviourismen avlöstes i början av 60-talet av kognitivismen, som i stället intresserade sig för människans inre. Kognitivismen beskrev hur människans inre fungerade med avseende på intellektet. Lärandeteorier stod egentligen inte i centrum och inriktningen intresserade sig måttligt för det som fanns utanför, runt omkring människan. Det finns dock många riktningar inom kognitivismen och Säljö nämner Jean Piaget, som utvecklade en teori om utveckling och inläring, som har haft ett oerhört inflytande på synen på undervisning. Piaget m.fl. företräder en konstruktivistisk inriktning inom kognitivismen. En konstruktivistisk syn på lärande innebär enligt Säljö att individen ses som delaktig i skapandet av sin kunskap. I stället för att passivt ta emot information, konstruerar individen aktivt sin egen förståelse av omvärlden. Enligt Piaget sker detta till en början genom att barnet fysiskt utforskar sin omvärld, gör erfarenheter (assimilation) som korregerar dess världsbild och alltså utvecklar intellektet (ackommodation). Intellektets mognad följer olika utvecklingsstadier och går mot en allt högre grad av abstraktion (Säljö 2000:56-65).

3.1.3. Sociokulturellt perspektiv

Det piagetanska perspektivet kan enligt Säljö (2000:66-73) sägas utgöra en individualistisk konstruktivism. Utvecklingen är densamma, oavsett omgivning. I ett sociokulturellt perspektiv, däremot, ses omgivningen som ytterst viktig för individens lärande. Det är nämligen i samspel med sin omgivning som individen lär sig. Barnet socialiseras in i den

verklighet som omger honom/henne genom att den förtolkas, eller medieras, för honom/henne i samspel med omgivningen. Vidare menar Säljö att utveckling i ett sociokulturellt perspektiv är en socialisation in i en värld som är kulturell, som finns i och genom kommunikation och som skiljer sig åt samhällen emellan. Språket blir centralt i ett sociokulturellt perspektiv då det är det som utgör länken mellan barnet och omgivningen. Det är genom språket som barnet tillägnar sig kunskap om sin omgivning. Medan språket i ett sociokulturellt perspektiv anses föregå tanken, ses det i ett piagetanskt perspektiv enbart som ett sätt att ta in information som stämmer överens med de kognitiva strukturer som finns inom oss. Säljö påpekar ytterligare en skillnad mellan ett piagetanskt synsätt och ett sociokulturellt sådant; Piagets idé om att det mänskliga intellektet utvecklas i olika stadier och att det faktiskt når ett stadium där det är fullt utvecklat. Den här tanken är omöjlig i ett sociokulturellt perspektiv. Vår omgivning är ständigt föränderlig och eftersom människans kunskaper och intellektuella förmåga utvecklas i samspel med omgivningen flyttas hela tiden gränsen för hennes förmågor. Vi utvecklar hela tiden nya redskap för att behärska vår omgivning (Säljö 2000:66-73).

Enligt Olga Dysthe håller allt fler med om att både det sociala och det individuella kognitiva perspektivet ska tas med i beräkningen. Hon citerar Nystrand och skriver att det är ”ömsesidigheten mellan det sociala samspelet och de individuella processerna i hjärnan som utgör nyckeln till både effektiv inlärning och till att kunna skriva bättre” (Nystrand 1986:1, i Dysthe 1995:49). Dysthe definierar ”socialt interaktiv undervisning” som ”alla former av undervisning som aktivt lägger tyngdpunkten på skapandet av en dialog mellan eleven och andra individer samt mellan eleven och det stoff som ska läras in” (Dysthe 1995:51).

Den främsta företrädaren för det sociokulturella perspektivet är onekligen Lev Vygotsky. En viktig idé i hans samspelsteori är vad han kallar för ”den nära utvecklingszonen”. Denna kan enligt Dysthe (1995:55) definieras som ett avstånd mellan inlärarens egen utvecklingsnivå och den nivå som skulle kunna uppnås av densamme med hjälp av ledning från en vuxen/en lärare eller i samarbete med mer kapabla elever/personer. Den nämnda hjälpen kallar Jerome Bruner för ”scaffolding”, vilket ibland har översatts med ”att bygga stöttor”. Dialog med andra är en mycket viktig del av detta stöd (Dysthe 1995:56).

Dialogbegreppet behandlas vidare av Dysthe (2003:97-100) och hon menar att det är nära förknippat med Mikhail Bahktin som hävdar att hela vår existens är en dialog. Självet definieras som dialogiska relationer till ”den andra” och livet består således av en kontinuerlig dialog med andra röster. Dialogen uppträder i såväl muntlig som skriftlig form och ett dialogiskt yttrande kan vara allt från ett muntligt svar på en fråga till en föreläsning, en roman, en avhandling eller en enkel replik i ett samtal. Våra yttranden sker mot bakgrund av tidigare yttranden samt med hänsyn tagen till framtida sådana, d.v.s. med tanke på adressaten. ”Mening skapas och återskapas av parter som samverkar i bestämda kontexter och får liv av olika interagerande röster” (Dysthe 2003:101). Bahktin hävdar vidare, enligt Dysthe, att våra röster är formade av de respektive språkgemenskaper och sociala språk som vi ingår i eller utgör en del av. Denna färgning ”inverkar således på vårt sätt att tänka, handla och uttrycka oss och därmed på den mening vi bidrar till att skapa i dialog med andra” (Dysthe 2003:102). En etisk förutsättning för och en viktig aspekt av dialogismen är att de berörda parterna tar ansvar och vill förstå och sätta sig in i den andres perspektiv. Först då blir dialogen sann och mening skapas (Dysthe 2003:111). Bahktin ställer på så vis dialogismen mot monologismen och varnar för att en röst undertrycker övriga röster så till den grad att samtalet i princip blir enstämigt (2003:104). Ytterligare en viktig del av Bahktins dialogism är vad han benämner approprieringsbegreppet. Bahktins approprieringsbegrepp avser det som ett barn lär sig genom sin selektion av de röster det vill göra till sina egna, d.v.s. ta ansvar för och företräda (Dysthe 2003:173-174).

3.1.4. Holistisk språksyn

Såväl kognitivismen som konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet är teoribildningar som kan sägas ingå i en humanvetenskaplig tradition. Lindö påpekar att den svenska skolan länge haft styrdokument som grundar sig i en humanvetenskaplig kunskapssyn, men att det ofta föreligger en diskrepans mellan dessa och skolans organisation i form av timplaner och scheman. Dessutom hävdar hon att många läromedel fortfarande bygger på tanken att ”världen kan delas upp i små bitar som studeras var för sig och sedan sätts ihop till en helhet” (Lindö 2002:17). Lindö citerar Martin och Booth, som poängterar att för att lära sig om någonting, så måste människan ha en aning om vad det är hon lär sig om (Lindö 2002:19), och skriver vidare att den helhetssyn på lärande som kommentaren vittnar om är något som de flesta forskare är eniga om idag. Vi behöver kunna sätta in ny kunskap i ett större sammanhang, för allt som sker sker i ett sammanhang som samtidigt är socialt, intellektuellt och emotionellt. Det finns en pedagogiskfilosofisk inriktning som på engelska kallas ”whole language” och som på svenska har översatts med begreppet ”helspråksundervisning”. Helspråksundervisning innebär att språket används i kommunikativa och naturliga sammanhang. I undervisningssammanhang betyder det att språkutveckling och kunskapsutveckling sker parallellt. Undervisningen funktionaliseras. Goodman har skapat en teoriram kring språkinläring. Teoriramen utgår ifrån erfarenheter gjorda av lärare som bekänner sig till ”whole language”-filosofin. Lindös presentation av den i kortfattad form citeras som följer:

1. Language learning is easy when it's whole, real and relevant, when it makes sense and is functional, when it's encountered in the context of its use; when the learner uses to use it.
2. Language is both personal and social. It's driven from inside by the need to communicate and shaped from the outside toward the norms of society.
3. Language is learned as pupils learn through language and about language, all simultaneously in the context of authentic speech and literary events.
4. Language development is empowering: the learner “owns” the process, makes the decisions about when to use it, what for and with what results. Literacy is empowering too, if the learner is in control with what's done with it.
5. Language learning is learning how to mean: how to make sense of the world in the context of how our parents, families, and cultures make sense of it.
6. In a word, language development is a holistic personal-social achievement (Goodman 1986:26, i Lindö 2002:18)

Utifrån den här helhetssynen på språk och lärande betonar Lindö vikten av att, som lärare, ha tilltro till individens förmåga att vilja och att lära, att skapa autentiska och meningsfulla situationer och miljöer för lärande, att utgå från inlärarens erfarenheter och intressen, att bejaka mångfald samt att ta den lärandes perspektiv (Lindö 2002:13-18).

3.2. Skolverkets granskning av läromedlens roll i undervisningen

I en rapport, som granskar användandet av läromedel i grundskolans ämnen bild, samhällskunskap och engelska, kommenterar Skolverket styrdokumentens utveckling, som från att lägga stor vikt vid lingvistisk korrekthet, istället har kommit att betona kommunikativa aspekter av språkkompetens (Skolverket 2006:64). Förskjutningen av ansvaret för metoder och läromedel, från att tidigare ha legat hos staten till att idag vara förlagt på lärarna, behandlas också (Skolverket 2006:9). Granskningens resultat visar att

engelsklärarna var de som i störst utsträckning använde sig av läroböcker i undervisningen (Skolverket 2006:10). Enligt Skolverket är en möjlig anledning till detta att språk, liksom matematik, är mer hierarkiska till sin natur än de övriga ämnen som finns representerade i granskningen. Med hierarkisk menas att det i inläringen av olika språkliga element finns en viss ordning, där en del måste läras in före en annan (Skolverket 2006:14).

3.3. Forskning om autentiskt material i språkundervisning

Utifrån ovan nämnda allmänna teorier tycker vi att användandet av autentiskt material i språkundervisningen har ett stort teoretiskt stöd och är intressant att undersöka. Adams (1995:1) säger att den sedan mitten av 1970-talet allt starkare inriktningen mot en kommunikativ syn på språkundervisning, har fört med sig vad vissa kanske skulle klassa som en trend och andra som ett mer eller mindre påtvingat användande av autentiska källor i språkundervisningen. Här ämnar vi alltså fokusera just på den forskning som redan gjorts med anknytning till autentiskt material i språkundervisning. När vi talar om språkundervisning inkluderar vi både främmandespråk och andraspråk även om dessa kan skilja sig åt på olika sätt. Majoriteten av studierna i följande forskningsöversikt syftar dock till andraspråksundervisning där målspråket är engelska.

Definitionen av begreppet ”autentiskt material” eller den engelska motsvarigheten ”authentic material” framförs på något olika sätt av olika forskare. De flesta (Morrow 1977, i Adams 1995:2; Wilkins 1976, i Adams 1995:2; Harmer 1983, i Adams 1995:2; Porter & Roberts 1987, i Adams 1995:2; Little & Singleton 1988:27, i Kramsch 1993:177; Nunan 1989, i Adams 1995) utgår dock ifrån i vilket syfte materialet skapades, d.v.s om det var i undervisningssyfte (icke-autentiskt) eller inte (autentiskt). Adams definition sammanfattar dessa:

Materials are authentic if they are unaltered data and are produced by and for native speakers of a common language and not for second language learners of that language (Adams 1995:3).

Andra har en något vidare definition av begreppet, som även inkluderar material som är skapat i undervisningssyfte, om språket i detta liknar språket så som det skulle kunna användas i kommunikation modersmålstalare emellan:

Discourse produced for non-teaching purposes or discourse produced for teaching purposes but having many features that are likely to occur in genuine communication (Geddes & White 1978, citerade i Adams 1995).

Language samples – both oral and written – that reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers (Villegas, Rogers & Medley 1988, citerad i Adams 1995).

Ytterligare andra problematiserar begreppet ”autenticitet” och ställer sig kritiska till att alls ha en definition av autentiskt material, frågor som behandlas vidare längre fram i texten:

There is no such thing as authentic language data [...] Authenticity depends on a congruence of the language producer's intentions and language receiver's interpretation, this congruence being effected through a shared knowledge of conventions (Widdowson 1979, citerad i Kramsch 1993:178).

[...] there is no such thing as an abstract quality "authenticity" which can be defined once and for all, and that authenticity is a function not only of the language but also of the participants, the use to which language is put, the setting, the nature of the interaction, and the interpretation the participants bring to both the setting and the activity" (Taylor 1994, citerad i Adams 1995).

En beskrivning av det icke-autentiska materialet ges av Adams (1995:1), som menar att material skapat i undervisningssyfte harmonierar perfekt med lingvistiska regler för värtalighet, men att det är svårt att föreställa sig omständigheter i den riktiga världen som skulle ge upphov till tal eller skrift av samma slag. (Vi vill dock påpeka att denna beskrivning är elva år gammal, och inte nödvändigtvis stämmer på de läromedel som finns idag.) Adams tillägger också att det inte alltid är lätt att skilja det autentiska materialet från det icke-autentiska - en fiktiv konversation kan verka lika spontan och äkta som en autentisk (1995:2).

Gilmore (2004) har undersökt diskursiva egenskaper hos sju dialoger från läroböcker i språk utgivna mellan 1981 och 1997, och jämfört dessa med egenskaper hos deras autentiska motsvarigheter. Undersökningen visar att konversationerna i de autentiska dialogerna var i genomsnitt dubbelt så långa som i de läroboksfabricerade. Antalet turtagningar gjorda av "informationsgivaren" var dubbelt så många som de som gjordes av "informationstagaren" i de autentiska dialogerna, och dessa hade generellt en mer komplex struktur där det enkla fråga-svar-mönstret (som ofta kännetecknar läroboksdialoger) stördes av flera faktorer. Vidare hade läroboksdialogerna en större lexikalisk tyngd (en större procent lexikaliska ord), vilket enligt Gilmore tyder på att de erbjuder en större variation av vokabulär. Samtidigt som detta kan ställa större kognitiva krav på eleverna ser Gilmore att resultatet också skulle kunna bero på att läromedelsförfattare använder ett mer explicit språk (konkreta substantiv istället för pronomen t.ex.) än vad som är normalt i naturligt tal. Om så är fallet, anser Gilmore att läroboksdialogerna må vara lättare att förstå, men att de då berövar eleven möjligheten att utveckla hörförståelseförmågan genom att identifiera pronomen och förstå vad de refererar till. I de autentiska dialogerna är "falska starter" och upprepningar frekventa inslag, något som var mycket ovanligt i läroboksdialogerna. Avsaknaden av detta ger enligt Gilmore ett intryck av ett orealistiskt och ouppnåeligt språk som också kan försvåra inlärarens utveckling av effektiva lyssningsstrategier (så som att fokusera på ord med mycket innehåll). Andra inslag som var vanliga i den autentiska dialogen men i stort sett obefintliga i den fiktiva, var pausering, "överlappning" (då man börjar prata samtidigt) och "latching" (då pausen mellan två repliker uteblir), samt användandet av utfyllnadsord för eftertanke medan man behåller ordet (såsom "eh" eller "hmm") och att med små ljud som "mmm" och "aha" visa att man lyssnar. De båda senare ser Gilmore som mycket viktiga delar av en språkförmåga som absolut bör inkluderas i de konversationer som presenteras för eleverna. Även om Gilmore kan se de pedagogiska anledningarna till att många egenskaper hos autentiska dialoger utesluts i sina läroboksförfattade motsvarigheter, ställer han sig ändå frågande till i vilken grad detta argument kan användas för att beröva eleverna möjligheten att uppleva "naturliga" konversationer. I en jämförelse av äldre och yngre läroböcker i samma studie drar Gilmore slutsatsen att läroboksdialogerna präglas allt mer av inslag från autentiska dialoger. Skillnaderna blir alltså mindre och mindre.

3.3.1. Fördelar med autentiskt material

Fördelarna med att använda autentiskt material i språkundervisningen är allmänt accepterade enligt Guariento och Morley. Den allmänna inställningen inom språkundervisningen är idag att användandet av autentiskt material i klassrummet främjar läroprocessen (Guariento & Morley 2001:347). Mishan (2004) delar den uppfattningen. De många fördelarna med att

använda autentiskt material snarare än material som skrivits speciellt med tanke på språkinläring är vid det här laget allmänt accepterade inom undervisningsvärlden – autentiska texters rika kulturella och lingvistiska innehåll, möjligheterna att välja ut material som är relevant, passande och intressant för särskilda inläraargrupper, motivationsaspekten vid att lära från autentiskt snarare än didaktiskt material, o.s.v. (Mishan 2004:219). Kramersch (1993) anser att man bör utsätta eleverna för så mycket autentisk muntlig och skriftlig text som möjligt och betonar just elevernas ökade förståelse för användandet av målspråket och kulturen där språket talas genom användandet av autentiskt material. Genom en mer autentisk kommunikation kommer inlärarna att bättre kunna förstå ”speaking customs” och livsstilar i det land där målspråket talas (Kramersch 1993:185). Det anses också kunna hjälpa eleverna att utveckla en effektiv receptiv förmåga i målspråket (Guariento & Morley 2001:347), och Gilmore betonar vikten av att förbereda elever på ett språk de kommer att konfronteras med ”i verkligheten” genom att använda sig av autentiska material framför tillrättalagda motsvarigheter:

If a conversation runs along predictable lines, learners are aware of what might be said next, and can use more 'top-down' processing to decipher the message. The more unpredictable a conversation becomes, the more learners have to rely on 'bottom-up' processing, i.e. listening for individual words, and building them up to arrive at the meaning. However, if we only ever present them with the predictable, they may well be deprived of the opportunity to develop their 'bottom-up' processing skills. If our goal in the classroom is to prepare learners for independent language use, then surely we are obliged at some stage to present them with realistic models of discourse, messy and unpredictable as it is (Gilmore 2004:367).

Uppfattningen att autentiskt material skulle öka elevers motivation stöds också av Guariento och Morley (2001) som anser att användandet av autentiska texter nu anses vara ett sätt att bibehålla, alternativt öka, inlärarnas motivation att lära sig. De ger inlärarna en känsla av att de lär sig det ”riktiga” språket, att de är i kontakt med en levande entitet, nämligen målspråket så som det används av den språkgrupp som talar det (Guariento & Morley 2001:347). Huruvida autentiskt material verkligen är motivationshöjande undersöks bl.a. av Matthew Peacock, genom att observera och intervjua elever som läser engelska som främmandespråk på nybörjarnivå med hjälp av både autentiskt material och läromedel. Han definierar motivation som intresse, uthållighet, uppmärksamhet, aktivitet och nöje. Han hänvisar till Crookes och Schmidts (1991:498-502, i Peacock 1997:145) termer: ”interest in and enthusiasm for the materials used in class; persistence with the learning task, as indicated by levels of attention or action for an extended duration; and levels of concentration and enjoyment”. Peacock refererar till flera forskare (Allwright 1979:179; Freeman & Holden 1986:67; Little & Singleton 1991:124; Little, Devitt & Singleton 1989:26; Swaffar 1985:18; King 1990:70; Bacon & Finneman 1990:459-60, samtliga i Peacock 1997:144) som enligt honom anser att autentiskt material är motivationshöjande. Han nämner att betydligt färre (Williams 1983:187; 1984:26; Freeman & Holden 1986:68; Morrison 1989:15, samtliga i Peacock 1997:144) anser att det minskar motivationen hos eleverna eftersom det är för svårt (Peacock 1997:144). Peacock presenterar två tidigare studier; Gonzales (1990, i Peacock 1997:145) som undersökte effekten av autentiskt material på elevers attityd och motivation utan att hitta någon signifikant skillnad jämfört med dem som inte använde autentiskt material, samt Kienbaum m.fl. (1986, i Peacock 1997:145) undersökning av effektiviteten av traditionell andraspråksundervisning med grammatiska metoder och lärobokstexter, jämfört med en mer kommunikativt inriktad undervisning med enbart autentiskt material. Inte heller

här hittades några signifikanta skillnader mellan kontrollgrupperna, även om de noterade att eleverna var entusiastiska till och motiverade av att använda autentiskt material (detta kan dock till stor del också bero på den kommunikativa prägeln på undervisningen). I Peacocks egen studie bestod det autentiska materialet av dikter, TV-program, tidningsartiklar, popmusik och reklam. Studien sträckte sig över sju veckor och visade att den observerbara motivationen var signifikant högre vid användning av autentiskt material, medan elevernas egen upplevelse av sin motivation var högre först under de senaste tolv tillfällena av totalt tjugo (Peacock 1997:150).

3.3.2. Möjliga dilemman med autentiskt material

Det finns dock forskare som ställer sig kritiska till en alltför positiv inställning till autentiskt material, där lovprisandet av detsamma sker utan urskiljning. Adams (1995:4) menar att autentiskt material i allt högre utsträckning betraktas som enhälligt och vida överlägset material som har skrivits med tanke på en inlärare. Av den här synen följer att inga dåliga eller svaga källor till autentiskt inflöde är möjliga och att alla sådana källor är lika bra (Adams 1995:4). Även Widdowson ser att en okritisk inställning kan få oönskade konsekvenser och att man inte får bortse från fördelarna med material som är gjort speciellt i undervisningssyfte. Han varnar för att ett okritiskt accepterande av behovet att förse inlärnarna med autentiskt material kan leda till att läraren undviker sitt pedagogiska ansvar (Widdowson 1979, i Kramsch 1993:179). Hela poängen med språkinlärningsuppgifter är att de är speciellt utformade för lärande. De behöver inte kopiera eller ens simulera vad som pågår i vanligt språkbruk, och ju mer de verkar göra så, desto mindre effektiva är de faktiskt troliga att vara (Widdowson 1998:714, i Gilmore 2004:363). Gilmore instämmer delvis i detta. Om textens huvudsakliga syfte är att presentera nytt strukturellt eller funktionellt språk genom att förenkla texterna, så uppmuntras inlärnarna att fokusera på det målspråk som presenteras, att lägga märke till det, och, som ett resultat, förhoppningsvis ta till sig strukturerna fortare. Enligt Gilmore är en risk med autentiskt material att distraherande perifer information förvirrar eleverna och hindrar dem från att ta till sig målspråket (Gilmore 2004:366-367). Vikten av en undervisning som kompletterar det autentiska materialet med grammatiska instruktioner understryks även av Guariento och Morley (2001:349). Bevisen växer för det faktum att medan input är nödvändigt för utvecklandet av kompetens på målspråket, så är det i sig själv inte tillräckligt. En viss grad av undervisning eller fokus på form ihop med inlärarproduktion är vad som idag anses viktigt för klassrumsbaserad andraspråksutveckling (Guariento & Morley 2001:349).

Kramsch (1993) talar om dilemmat i att göra ett lämpligt urval av den i stort sett oändliga källan av autentiskt material, då detta kommer att ligga som underlag för elevernas förståelse av målkulturen. T.ex. kan en som skriver på det aktuella målspråket inte ses som representant för (hela) den (språkliga) kulturen (Kramsch 1993:180-181). En annan fråga att ställa sig är huruvida eleverna i bearbetningen av det autentiska materialet ska ”spela” modersmålstalare av målspråket och härma lingvistiska mönster och beteendemönster, eller om man ska separera kunskap om kultur från erfarenhet av kultur (Kramsch 1993:181)? Ska man inte ge eleverna verktyg att kritiskt granska ”målkulturen” och dess sociala konventioner (Kramsch 1993:182)? Kramsch menar att lärare bör ställa sig frågan hur de kan skapa villkor som tillåter att eleverna själva kan relatera kulturella händelser till varandra, finna underliggande mönster, tolka deras kopplingar och ha tillräcklig bredd i sina perspektiv för att kunna undvika stereotypa generaliseringar (Kramsch 1993:196).

3.3.3. Autentisk aktivitet

Som vi redan nämnt är det dock flera forskare som inte ser autenticiteten i materialet som det viktiga – eller att det ens är meningsfullt att tala om en sådan. Istället menar de att det är vad man gör med materialet; elevernas behandling eller mottagande av materialet som är det viktiga. För att inte blanda ihop begreppen talar Widdowson (1978) om *genuinitet* i fråga om material och *autenticitet* i fråga om respons. Genuinitet är kännetecknande för texten i sig och är en absolut kvalitet. Autenticitet är kännetecknande för relationen mellan texten och läsaren och har att göra med lämplig respons (1978:80). Widdowson hävdar vidare att autenticitet uppkommer vid lämplig respons och språkläraren är ansvarig för att utforma en metodolog som etablerar de villkor med hjälp av vilka den här autenticiteten i slutändan kan uppnås (Widdowson 1979, i Adams 1995). Han ger förslag på hur man som lärare kan skapa sådana autentiska situationer; att använda flera texter som hör ihop och bildar ett sammanhang, att välja texter med ett intressant innehåll, att läsa andra ämnen på målspråket, samt att ge en intresseväckande ingång i texten på modersmålet för att sedan övergå till målspråket (Widdowson 1978:80).

Det finns dock flera olika sätt att se på denna bredare definition av autenticitet i språkundervisning, och Guariento och Morley (2001:349-351) listar fyra kriterier för, eller olika definitioner av, ”autentisk aktivitet”:

- Aktiviteter där ”riktig” kommunikation förekommer; där tyngden ligger på mening och där det finns ett kommunikativt mål/syfte (Willis 1996, i Guariento & Morley 2001:349).
- Pedagogiska uppgifter som relaterar till mål i den ”riktiga världen”, som fyller ett behov i den riktiga världen; t.ex. att boka en tågbiljett eller att rapportera ett kemiexperiment (Long & Crookes 1992, i Guariento & Morley 2001:350).
- De mest autentiska aktiviteterna utnyttjar den potentiella autenticiteten i undervisningssituationen: ’Perhaps one of the main authentic activities within a language classroom is communication about how best to communicate’ (Breen 1985, i Guariento & Morley 2001:350). Aktiviteter där val och ordningsföljd av uppgifter förhandlas mellan elever och lärare. Själva förhandlingsprocessen är då autentisk.
- Autenticitet kan också sägas bero på huruvida en student är engagerad av en uppgift. Detta är enligt Guariento och Morley antagligen den viktigaste typen av autenticitet, för om eleverna inte är engagerade av uppgiften, om de inte är genuint intresserade av dess innehåll och syfte så har övrig autenticitet inte mycket värde.

Om lärarens förhållande till dessa definitioner eller kriterier säger Guariento och Morley att även om det inte är säkert att alla fyra bildar en sammanhängande helhet, kan lärare, under passande omständigheter, skapa lärandesituationer där de fyra kan samverka (Guariento & Morley 2001:351).

3.3.4. Autentiskt material – på vilken nivå?

Allt eftersom användandet av autentiskt material i språkundervisningen har blivit mer eller mindre allmänt accepterat har debatten och forskningen snarare riktat in sig på i vilken nivå det är lämpligt att använda det, om det passar för nybörjare, och hur viktig elevernas förståelse av textmaterialet är för att det ska fungera språkutvecklande. Här går åsikterna isär. Medan en del forskare argumenterar för att förståelse av input inte alltid är nödvändig för att lärande skall komma till stånd, hävdar många andra forskare att, om inputen inte förstås, har den ingen möjlighet att integreras i inlärarens språkssystem (Adams 1995:4-5). Adams ser att det är en nödvändig balansgång mellan ”förståelighet” och autenticitet. Mejia och O’Connor (1994, i

Adams 1995:4) anser att autentiskt material är att föredra även för nybörjare, men Guariento och Morley ställer sig frågande till det och tror att det är lättare på en mer avancerad nivå att få det autentiska materialet att fungera språkutvecklande i undervisningen:

At post-intermediate level [...] it is generally possible to select texts that will stretch the learner in terms both of skills development and of the quantity and range of new language [---] At lower levels, however, even with quite simple tasks, unless they have been very carefully selected for lexical and syntactic simplicity and/or content familiarity/predictability, the use of authentic texts may not only prevent learners from responding in meaningful ways but can also lead them to feel frustrated, confused, and, more importantly, demotivated (Guariento & Morley 2001:348).

Trots att Guariento och Morley här säger att användandet av autentiska texter på nybörjarnivå kan vara problematiskt och i värsta fall få eleverna att känna sig frustrerade, förvirrade och få dem att tappa motivationen, så menar de inte att eleverna måste förstå allt material för att det ska vara utvecklande:

Partial comprehension of text is no longer considered to be necessarily problematic [...] as long as students are developing effective compensatory strategies for extracting the information they need from difficult authentic texts, total understanding is not generally held to be important; rather, the emphasis has been to encourage students to make the most of their partial comprehension. [---] In developing these strategic competencies, texts do not, therefore, need to be simplified; it is what learners are expected to do with the texts that has to be controlled (Guariento & Morley 2001:348-349).

Här betonar Guariento och Morley vikten av att utveckla en strategisk förmåga att förstå det nödvändiga innehållet i en text även om man inte förstår många av dess ord, och att man därför inte behöver förenkla det autentiska materialet för eleverna, utan istället ge dem enklare uppgifter till texten. De tror dock inte att allt material kan användas så, då det förminskar elevernas kontakt med förståelig input, vilket kan leda till att de känner frustration och att autenticiteten i aktiviteten (se föregående delkapitel) minskar. Även om Guariento och Morley i ovanstående citat menar att texter inte behöver förenklas ser de även att det kan finnas lyckade förenklingar, de menar att lyckad textförenkling bidrar både till den pågående kommunikativa aktiviteten och till en mer långsiktig språkutveckling (Guariento & Morley 2001:348).

Kramsch (1993:188) diskuterar också kring det autentiska materialets lämplighet för olika inlärningsnivåer, och menar att lärare är medvetna om att svårigheterna med autentiskt material inte endast är lingvistiska, utan att också materialets ämne och sammanhang påverkar svårighetsgraden. Kramsch hävdar vidare att elever på mellannivå (intermediate students) inte är redo för abstraktion ännu, varför de bäst lämpade ämnena enligt henne är mer handlingsorienterade, vardagliga och handlar om sådant som eleverna intresserar sig för, såsom musik och sport. I fråga om TV-material hänvisar hon till Richardson och Scinicariello (1989:52, i Kramsch 1993:188) som menar att det gärna får finnas visuellt stöd åt innehållet. De menar också att det TV-material som används för förståelseaktiviteter i klassrummet bör vara underhållande och utmanande, men att dess intellektuella innehåll inte får skilja sig för mycket från elevernas livssyn (Richardson & Scinicariello 1989:63, i Kramsch 1993:189).

4. Metod

4.1. Val av metod

Utifrån vår frågeställning konstaterade vi att kvalitativa intervjuer av verksamma lärare var den metod som lämpade sig bäst för vår undersökning. Observation av lärare i arbete var inte intressant för vår frågeställning då vi var intresserade av lärarnas förhållningssätt. I Johansson och Svedner (2006:31) framhålls att enkätfrågor inte lämpar sig för att ta reda på förhållningssätt. Vi ville nå varje individs egen inställning till autentiskt material. Metoden som bäst svarade mot vårt syfte ansåg vi vara individuella, kvalitativa intervjuer som, för att vi skulle få intervjusvar som är någorlunda jämförbara sinsemellan, strukturerades med hjälp av ett antal frågor. Enligt Johansson och Svedner (2006:41) är det eftersträvansvärt att erhålla så uttömmande svar som möjligt.

Målet med intervjuerna var att låta informanterna tala fritt om sina erfarenheter och tankar kring autentiskt material. Samtidigt var det meningen att frågorna skulle vara en utgångspunkt och ge en struktur för de intervjuades tankar. Vi satte ihop ett antal frågor och bearbetade dem sedan tills det återstod 15 stycken (se bilaga 1). Dessutom beslutade vi att inte vara för låsta kring frågorna utan att ta fasta på vad Johansson och Svedner påpekar om att låta intervjupersonen tala ut. Vi ville uppnå ett så öppet och avslappnat samtal som möjligt. Även delkursansvarig Jan Carle poängterar att detta är viktigt (föreläsning 2006-11-06).

Avslutningsvis gick vi igenom hur vi skulle förhålla oss under intervjuerna för att undvika att påverka informanterna i någon riktning. Vi bestämde oss för att vara två intervjuare vid varje intervjutillfälle. Detta för att vi skulle kunna observera både oss själva, i rollen som intervjuare, och informanten. Det blir också lättare att diskutera intervjusvaren i efterhand om det är fler än en person med vid intervjutillfället. I enlighet med Jan Carles rekommendationer (föreläsning 2006-11-06) om att informanten skall känna sig avslappnad under intervjun, beslutade vi vidare att inte vara tre intervjuare vid ett och samma tillfälle då vi ansåg att det fanns en risk för att informanten skulle känna sig obekvämt. I de fall då informanterna samtyckte ville vi spela in samtalen för att vid behov kunna gå tillbaka till materialet. Johansson och Svedner rekommenderar tystnad som frågemetod (2006:45). Genom att anteckna under intervjun hoppades vi att naturliga pauser skulle uppstå, under vilka informanten kunde reflektera över sina svar.

4.2. Informanter

För att nå lärare som har erfarenhet av att arbeta med autentiskt material skickade vi ut en enkät (se bilaga 2) via e-post till högstadie- och gymnasieskolor i Göteborgsområdet. Vi frågade i enkäten om läraren arbetade med autentiskt material och om vi fick kontakta dem igen. Vi var bara intresserade av dem som svarade att de arbetade med autentiskt material, varför vårt urval inte kan ses som representativt för språklärare i allmänhet. Vidare diskuterade vi att det vore bra att få intervjupersoner från olika skolor för att möjliggöra en bredare bild. Förfrågan om deltagande i vårt examensarbete skickades till 61 verksamma språklärare. Av dessa svarade två lärare att de arbetade med autentiskt material och att de var intresserade av att genomföra en intervju. För att kunna gå vidare måste vi genom egna kontakter aktivt söka informanter. Detta innebär att några av de informanter som deltagit i undersökningen hör till samma arbetsplats och har en relation till någon av intervjuerna. Vi kan inte utesluta att det finns en risk att detta kan ha haft inverkan på deras svar. Emedan vi hade önskat att lärarna representerade fler skolor, blev det slutgiltiga resultatet att de intervjuade lärarna tillsammans representerar endast fyra skolor på högstadie- och

gymnasienivå. De språkämnerna som finns representerade hos informanterna är engelska, spanska och svenska som andraspråk. Av etiska hänsyn namnges inte informanterna. Nedan följer en presentation av informanterna.

Lärare 1	Högstadiet	Svenska som andraspråk, Spanska, Engelska, har arbetat i 2 år
Lärare 2	Gymnasiet	Svenska som andraspråk, Engelska, har arbetat i 30 år
Lärare 3	Gymnasiet	Svenska, Engelska, har arbetat i 4 år
Lärare 4	Högstadiet	Spanska, har arbetat i 20 år
Lärare 5	Gymnasiet	Engelska, Spanska, har arbetat i 10 år
Lärare 6	Gymnasiet	Svenska som andraspråk, har arbetat i 25 år
Lärare 7	Gymnasiet	Engelska, har arbetat i ett halvår

4.3. Genomförande

Under intervjuerna antecknade vi intervjuare vad som sades. När omständigheterna så tillät spelades intervjuerna också in, som en extra säkerhetsåtgärd. I och med att vi antecknade uppstod naturliga pauser då informanterna hann reflektera över samtalet. Vår målsättning att alltid vara två intervjuare lyckades dessvärre inte. Någon intervju utfördes av en, de flesta av två och vid en intervju var vi alla tre närvarande. Endast en intervju genomfördes på en för båda parter neutral plats. Vi lät informanterna välja mötesplats efter att ha gett dem olika förslag. De flesta ansåg sig ha ont om tid och föredrog att mötas på sina respektive arbetsplatser.

De intervjuer där två intervjuare var närvarande och antecknade med en ljudinspelning som extra stöd, är de intervjuer som gav bäst diskussioner. De två närvarande respondenterna återgav intervjun i muntlig form för den som ej var med. På så sätt återupplevde vi samtalet och reflekterade tillsammans över vad som sades. Efteråt tog en av oss de anteckningar som gjorts och sammanställde intervjun. När endast en intervjuare medverkat vid en intervju blev inte samtalet oss författare emellan lika givande. Det var också svårare att diskutera när intervjun återgavs från endast ett perspektiv. Den intervju där vi alla tre var närvarande blev mindre lyckad. Vi upplevde alla tre att intervjupersonen kände sig i underläge, precis som vi befarat. Tyvärr var det ett missförstånd att vi vid det här tillfället faktiskt var tre och vi är medvetna om den eventuella inverkan detta kan ha haft på intervjun.

Resultatet av intervjuerna tolkades, analyserades och diskuterades sedan utifrån aktuella lärandeteorier och relevant forskning.

4.4. Begreppsdefinitioner

Vi vill här redogöra för hur vi definierar begrepp som är centrala för den aktuella studien. Som framgår av forskningsöversikten är definitionerna av autentiskt material många. Vi diskuterade i inledningsskedet av vårt arbete vad som är och inte är ett autentiskt material, och med hjälp av detta och litteraturens exempel på definitioner enades vi om att autentiskt material är ett material som inte producerats i undervisningssyfte. När vi sedan intervjuade en av lärarna som använde sig av en lärobok som endast bestod av texter som var för sig inte producerats i undervisningssyfte visade det sig dock att vi ändå inte var helt överens. Vi enades då om att betrakta detta som autentiskt material eftersom det inte hade gjorts några ändringar inom texterna, trots att de var lyfta från sitt ursprungliga sammanhang. I forskningsöversikten presenteras en del röster som menar att autenticiteten ligger i hur man använder sig av materialet och inte i materialet i sig. Som exempel kan vi ta en meny från en existerande restaurang. Om vi tar med den från restaurangen för att översätta och diskutera den i klassrummet har vi tagit den från sin tänkta kontext och sitt ursprungliga syfte; att med

hjälp av den beställa mat i en restaurang. Trots detta väljer vi att se menyn som autentisk, då vi tror att det underlättar diskussionerna och gör definitionen något mindre känslig för olika tolkningar. (Vi tror att det är betydligt svårare att avgöra vad som är en texts autentiska sammanhang och syfte.) Det material vi talar om när vi använder begreppet autentiskt material, är inte nödvändigtvis ett fysiskt sådant (som exempelvis en skriven text) utan kan även vara en konversation över Internet, eller ett klassrumsbesök av en infödd talare av målspråket.

5. Resultat

5.1. Material

Samtliga sju intervjuade lärare använder en eller flera läroböcker samt autentiskt material i sin språkundervisning. Med undantag för en lärare använder de i tillägg till redan nämnt material övriga läromedel, som dock ej kan klassas som autentiskt material. Sådant material kan vara hämtat från UR, olika pedagogiska sidor på Internet, material från olika läromedelscentraler, CD för hörförståelse tillhörande läroböcker, m.m. Vi ska här koncentrera oss på det autentiska material som lärarna uppger att de använder. Följande är en lista över sådant material:

- press (dagstidningar, tidskrifter, veckotidningar)
- horoskop
- jobbbannonser
- insändare
- reklam
- Internet
- spel- och dokumentärfilm
- TV (serier, nyheter, väder)
- radio
- sång
- musik
- fotografier
- mat
- skönlitteratur
- uppslagsböcker
- brevväxling
- blanketter
- personer med målspråket som modersmål
- autentiska textinslag i läroböcker
- ”e-twinning” (europeisk Internetsida skapad för skolor i Europa, där klasser kan utbyta kunskaper, t e x i form av e-postskrivande på målspråket, som ju utgör reell kommunikation, om ett visst ämne)
- ”riktiga” uppgifter, som att skriva jobbsökningar, insändare och planera resor
- elevens eget sökande efter information inför en uppgift

5.2. Fördelar med autentiskt material

5.2.1. Variation

Sex av sju lärare uppger att de använder autentiskt material i variationssyfte. De vill variera materialet och autentiskt material är ett kompletterande alternativ till läroboken, samtidigt som det i sig erbjuder större variationsmöjligheter än vad en lärobok på ett visst antal sidor kan göra. Denna uppfattning överensstämmer med Mishans (2004:219), som därmed ser en större flexibilitet i att bättre kunna anpassa materialet efter aktuella elever, något som behandlas vidare i kommande delkapitel. En lärare upplever läroboken som just svår att anpassa till eleverna, och menar att den är ensidig och en säker väg till uttråkning. Den här

läraren ifrågasätter också att en lärobok verkligen innehåller viktigt material och vem som i så fall har bestämt att det är viktigt samt för vem det är viktigt. Någon är osäker på om läroboken räcker till för att arbeta mot kursplanen och kanske också läroplanen. En annan lärare uppfattar läroboken som tråkig och medan en tredje uttrycker att den "tjatas ihjäl" tycker en fjärde att den innehåller konstiga grammatikförklaringar.

Det ovan nämnda ifrågasättandet av lärobokens innehåll och utformning samt huruvida den räcker till för att arbeta mot skolans styrdokument är intressant mot bakgrund av den förändring som skett inom skolans värld sedan ansvaret för läromedel förlagts på läraren. Skolverket (2006:11) skriver i sin rapport om läromedlens roll i undervisningen att många lärare fortfarande betraktar läroböcker som en garant för ett arbete i enlighet med styrdokumentet. Det är dock inte längre så att läroböckerna ligger under statligt ansvar, och även om de nationella målen anges ovanifrån, så är det upp till varje lärare att välja metod och medel för att nå dit (Skolverket, 2006:9). Det här innebär att det är lärarens uppgift att välja, granska och utvärdera material. Vi kan se att några av de intervjuade lärarna tar det här ansvaret, när de bedömer att läroboken inte räcker till för det de vill uppnå med sin undervisning.

5.2.2. Elevantpassning av material

Ett viktigt syfte med att variera sitt undervisningsmaterial är att kunna anpassa det till den elevgrupp man undervisar. Fem av lärarna nämner, direkt eller indirekt, det viktiga i att anpassa materialet till eleverna, till deras verklighet eller till deras världsbild som en anledning till att de väljer autentiskt material. Som vi tidigare påpekat ser även Mishan (2004:219) att det autentiska materialets större variationsmöjligheter ger en ökad flexibilitet att bättre kunna anpassa materialet efter aktuella elever. Strävan att anpassa materialet till elevernas världsbild kan relateras till Richardson och Scinicariellos (1989:63, i Kramsch 1993:189) åsikt att materialets intellektuella innehåll inte får skilja sig för mycket från elevernas livssyn. En lärare uttrycker att det finns ett bäst-före-datum på läroböcker, vars teman fort blir förlegade, en annan att det är viktigt att materialet är aktuellt och relaterat till eleverna så att dessa blir motiverade. Som vi tidigare sett hävdar även Kramsch (1993:188) att ett bra material behandlar sådant som eleverna intresserar sig för, såsom musik och sport. En tredje intervjuad betonar vikten av att materialet skall vara åldersmässigt adekvat för att väcka elevernas intresse. Autentiskt material innebär, enligt läraren, en större frihetskänsla och valfrihet för både elever och lärare, vilket gör det lättare att anpassa materialet till eleverna. En fjärde lärare, som undervisar i svenska som andraspråk, säger att det är viktigt att materialet är nytt för eleverna och att materialet inte stämplar eleverna som invandrare. Den här läraren vill, när hon tänker på de elever hon har och vilket stort behov av samhällsorientering och verklighetsanknytning de har, beröra, lära dem att vara kritiska och ta ställning och erbjuda dem att lyssna på olika personer med olika idéer. Kramsch (1993:196) betonar vikten av en sådan bredd av perspektiv för att kunna undvika stereotypa generaliseringar. Samma lärare tycker att det känns mer meningsfullt att ge eleverna en värld att vara delaktiga i än att bara påpeka skillnader mellan invandrare och svenskar. Den femte läraren hävdar att barn idag är så duktiga i engelska och att de därmed vill ha "snabba saker". Flera av lärarna nämner också att det är viktigt att det är roligt för eleverna och för dem själva som lärare.

Redan under föregående rubrik nämner en lärare att läroboken kan vara svår att anpassa till eleverna. Här tydliggörs lärarnas önskan att, i enlighet med läroplansmålen, anpassa material till eleverna. Vi har redan konstaterat att en av fördelarna med autentiskt material allmänt anses vara just flexibilitet vad gäller val av material. Det framgår tydligt ovan att de intervjuade lärarnas intentioner är att finna elevernas verklighet, deras världsbild och syn på

livet, som en väg till att uppnå intresse och motivation hos eleverna. Oavsett om det gäller att hitta ett aktuellt, ett åldersadekvat eller ett material fritt från stereotyper, så är målet att intressera och att motivera, vilket också måste gälla för påståendet att det är viktigt att det är roligt för alla inblandade. Detta gör lärarna genom att använda autentiskt material. Att träna eleverna i att vara kritiska, jämföra, ta ställning och delta i verkligheten är viktiga delar av läroplanen (Lpo 94; Lpf 90). Den lärare som lägger stor vikt vid detta vill att eleverna får ta del av olika åsikter, perspektiv och röster. Bahktins dialogism handlar just om det viktiga i att ta del av så många röster som möjligt och att få tillfälle att pröva sin egen röst mot andras för att sedan kunna välja ut de röster man vill göra till sina egna (Dysthe 2003:173-174). Enligt Bahktin uppstår lärande genom dialog (Dysthe 2003:101) och enligt den berörda läraren uppstår dialog lättare till följd av autentiskt material.

5.2.3. Verklighetsanknytning

Flera av lärarna påpekar att det är positivt för eleverna att ha ett ”riktigt” material. Eleverna får se språket i dess verkliga kontext, säger en lärare, som också påpekar att eleverna är mycket känsliga på den här punkten. De vill uppleva ett autentiskt språk. Samma lärare uttrycker att det är enklare för henne, som lärare, att visa på nyanser och olika stilar och genrer i språket med autentiskt material. Andra kommentarer är att materialet känns äkta i stället för tillrättalagt, som med läroboken, och att autentiskt material erbjuder en kontakt med språket som det faktiskt används. En lärare hävdar att materialet blir en kontaktpunkt med verkligheten och minskar avståndet mellan denna och klassrummet. Två av lärarna tror att elevernas intresse för uppgiften ökar när de vet att materialet är riktigt, och en av dessa båda lärare ser hur eleverna lägger ned mycket tid och vill att det ska bli bra när de t.ex. ska skriva e-post ”på riktigt”. De upplever att det blir allvar på ett annat sätt än när man arbetar med icke-autentiskt material.

Guariento och Morley (2001) anser, liksom två av lärarna ovan, att autentiska texter kan behålla och kanske t.o.m. öka inlärares motivation. Eleverna känner att de lär sig det ”riktiga” språket, att de är i kontakt med språket så som det faktiskt används i verkligheten. Detta är också de intervjuade lärarnas uppfattning. Att språket är äkta i stället för tillrättalagt förbereder, enligt Gilmore, i högre grad inlärares på det språk som de kommer att konfronteras med i det verkliga livet genom att inlärares på ett mer effektivt sätt övar upp sina språkliga strategier (2004:367). Kramsch påpekar vidare att autentiskt material ökar elevernas förståelse för hur målspråket och kulturen i landet för målspråket används (1993:185). En av lärarna ovan nämner just att hon tycker att autentiskt material hjälper henne att visa på olika nyanser, stilar och genrer i språket.

När lärarna ombeds nämna autentiskt material som de, av olika orsaker, inte arbetar med i dagsläget, men som de gärna skulle vilja arbeta med, samt motivera valet, är kopplingarna till autenticitet och det verkliga livet tydliga. Önskan att åka på språkresa med eleverna motiveras med att det skulle möjliggöra för dessa att möta ett ”äkta och autentiskt språk” respektive att använda språket i en konkret och samtida kontext, där språket de möter är ett språk som faktiskt talas idag. En lärare som inte bor i landet eller läromedel med några år på nacken hänger inte nödvändigtvis med i språkets kontinuerliga förändring. Här tas alltså även aktualitetsaspekten upp. Att använda olika nyhetsuppspelningar från olika TV-kanaler (exemplen som nämns är nystartade engelskspråkiga Al-Jazira samt BBC) på målspråket motiveras med att få eleverna att uppmärksamma och jämföra nyhetsförmedlingarnas olika vinklar. Studiebesök på ambassader och religiösa församlingar samt möten med personer som har målspråket som modersmål anses av läraren vara sätt att skapa autentiska språksituationer där eleverna får tillfälle att möta och kommunicera med personer med språket som modersmål, men också för att arbeta med interkulturella frågor. Eleverna får tillfälle att lära

sig mer om människorna, landet och kulturen. Detta kan bekräftas av en av de lärare som redan i dagsläget arbetar med att bjuda in personer som har målspråket som modersmål till klassen. Hon berättar hur lyckat det blir när det sker viktiga kulturkrockar i diskussionerna mellan eleverna och den inbjudne. Att bjuda in modersmålstalare ses som intressant även av en annan lärare som arbetar med skillnader mellan engelskspråkiga länder. En av de lärare som undervisar i svenska som andraspråk skulle vilja göra undervisningen mer verklighetsbaserad så att det inte bara blir teori. Hon vill att eleverna ska få använda sina kunskaper praktiskt och prova hur det går, så att kunskapen kommer till nytta och att någon annan ser eller hör elevernas språk. Detta vill hon uppnå genom att använda mer TV-program, bl.a. nyheter och väder samt genom att bjuda in människor till klassen och att besöka samhällseliga institutioner såsom ålderdomshem, olika arbetsplatser, niondeklasser och dagis.

Betydelsen av verklighetsanknytning genom undervisningsmaterial för lärarna förtydligas här ytterligare. Kramsch lyfter fram dilemmat som ligger i att göra ett urval av den oändliga mängd autentiskt material som finns till vårt förfogande. Hon problematiserar och varnar för faran att, eftersom det autentiska materialet ligger till grund för elevernas förståelse av målkulturen, en text kan ses som representativ för en hel språklig kultur (Kramsch 1993:180-181). Kramsch menar att lärarens uppgift är att skapa villkor som tillåter att eleverna själva kan relatera kulturella händelser till varandra, finna underliggande mönster och tolka kopplingarna mellan dessa mönster, samt att ha tillgång till ett stort antal perspektiv för att undvika att generalisera och skapa stereotyper (Kramsch 1993:196). I det här fallet är det intressant att titta på hur läraren som skulle vilja arbeta med olika nyhetskanalers sändningar motiverar sin önskan. Hennes tanke är att eleverna skall lära sig att jämföra och notera just olika perspektiv på saker och ting, och därigenom öva sin förmåga till kritiskt tänkande. Denna förmåga skall, även enligt läroplanen, eftersträvas (Lpo 94). Möten med riktiga människor och därmed riktiga samtal, där, som en lärare uttrycker det, eleverna får pröva sina kunskaper i ett sammanhang där någon annan ser och hör dem, kan ur ett bahktiskt perspektiv ses som ett ypperligt tillfälle till dialog. Om både eleverna och de människor de möter är intresserade av en dialog leder sammanhanget, enligt Bahktin, till lärande (Dysthe 2003:111). Ett exempel på en situation där olika röster på ett typiskt sätt ställs emot varandra är de samtal som ovan sägs leda till uppmärksammande av kulturkrockar.

5.2.4. Väcka intresse och skapa motivation

Vi kan se att lärarna, genom variation och genom anpassning av materialet till eleverna, samt genom en verklighetsförankring av materialet, önskar väcka elevernas intresse och höja deras motivation. Dessa två syften ligger, som vi kan se ovan, bakom lärarnas val att arbeta med autentiskt material i språkundervisningen. Majoriteten av lärarna tror att eleverna är positivt inställda till autentiskt material. Någon nämner elevernas engagemang, någon annan att de blir mer berörda av och reagerar mer på autentiskt material, att det väcker deras nyfikenhet, engagerar och uppmuntrar till diskussion. En lärare har svårt att se någon skillnad i elevernas inställning till olika typer av material, men eftersom de gärna vill ha roligt så tror hon samtidigt att de skulle sakna det autentiska materialet om det togs bort. En annan lärare menar att allt autentiskt material inte är intressant för eleverna, utan att det gäller att sälla för att hitta något som intresserar och därmed motiverar dem. Att det kan vara roligare för eleverna med material som är anpassat efter dem själva, tror en lärare, som tidigare uttryckt att hon uppskattar flexibiliteten, frihetskänslan och valmöjligheterna med autentiskt material. En del elever är så vana vid autentiskt material att de inte reflekterar över det, enligt en av lärarna. Slutligen är elevernas inställning till autentiskt material, enligt flera lärare, också individuell. Dessutom fungerar samma autentiska material inte nödvändigtvis lika väl i alla elevgrupper, påpekar en lärare som reflekterat över om det alternativt kan vara hennes presentation av

materialet som varierar mellan undervisningstillfällena, och som påverkar eleverna på olika sätt. Genom autentiskt material tror lärarna att det riktiga livet synliggörs och att arbetet upphör att vara bara ett skolarbete. De uttrycker vidare att autentiskt material i större utsträckning än traditionella läroböcker kan skapa stämning och diskussioner samt väcka elevernas intresse och behov av att förstå och kommunicera. En lärare anser att kunskapen i högre grad befästs om man använder autentiskt material därför att ett sådant material innehåller ord som eleverna kommer att stöta på fler gånger och det ger dem bättre beredskap för verkliga händelser i livet utanför skolan. Gilmore (2004:367) betonar just vikten av att förbereda elever på ett språk som de kommer att konfronteras med utanför klassrummet genom att använda autentiskt material. Vi har redan nämnt läroplanernas betonande av denna aspekt och ovan ser vi att en av lärarna fokuserar på detta som ett mål och ser autentiskt material som den bästa vägen att förbereda eleverna för det verkliga livet.

Mot bakgrund av att informanterna i den här uppsatsen har valt att använda sig av autentiskt material för att höja elevernas intresse och motivation aktualiseras frågan huruvida autentiskt material verkligen är motivationshöjande. Frågan har behandlats av Matthew Peacock, som definierar motivation som intresse, uthållighet, uppmärksamhet, aktivitet och nöje (Peacock 1997:145). Enligt Peacock är de forskare som anser att autentiskt material är motivationshöjande fler än de forskare som tvärtom anser att autentiskt material, på grund av för hög svårighetsgrad, minskar elevernas motivation. Peacocks undersökning visade att den motivation som kunde observeras utifrån var högre vid arbete med autentiskt material, medan elevernas egen upplevelse av ökad motivation infann sig först efter tolv av totalt tjugo tillfällen (Peacock 1997:144). En av lärarna säger sig inte se någon skillnad i elevernas inställning till autentiskt material jämfört med annat material. Peacock presenterar även två tidigare studier, som båda undersökte effekten av autentiskt material på elevernas attityd och motivation, men utan att finna någon signifikant skillnad jämfört med arbete med annat material (Peacock 1997:144). En annan lärares åsikt blir i det här sammanhanget intressant, nämligen att allt autentiskt material inte är intressant för eleverna och att det gäller att hitta något som intresserar dem. Adams varnar för en alltför okritisk inställning till autentiskt material (Adams 1995:4). Widdowson delar Adams uppfattning och anser att en lärare som förser inlärarna med autentiskt material i tron att allt autentiskt material är av godo, riskerar att i och med detta bortse från sitt pedagogiska ansvar (Widdowson 1979, i Kramsch 1993:179). Det gäller alltså för läraren att sälla bland den oerhörda mängd autentiskt material som finns till vårt förfogande

5.3. Autentiskt material – i vilken omfattning?

Samtliga lärare uppger i intervjuerna att de skulle kunna tänka sig att arbeta uteslutande med autentiskt material. En lärare säger sig tro att autentiskt material är vägen till elevers utveckling och måluppfyllelse. Hennes dröm är att starta en liten skola med få elever och enbart autentiskt material. Ett par lärare kan absolut tänka sig att arbeta med enbart autentiskt material om det inte vore för att det innebär så mycket merarbete och är så tidsmässigt krävande. En av dem tycker att det är viktigt att använda så mycket autentiskt material som möjligt. Annars blir språket fränkopplat verkligheten och undervisningen blir något annat än språkundervisning. Ytterligare en lärare skulle mycket väl kunna tänka sig att arbeta bara med autentiskt material när hon tänker på de elever hon har och vilket stort behov av samhällsorientering och verklighetsanknytning de har. Hon säger att hennes elever behöver bli berörda, lära sig att vara kritiska och ta ställning och att höra olika personer med olika idéer. Det är viktigt att ge eleverna en värld att vara delaktiga i. En lärare har erfarenhet av arbete med enbart autentiskt material från en praktikplats och ställer sig absolut positiv till ett sådant arbete.

Samtliga lärare ställer sig mycket positiva till att arbeta uteslutande med autentiskt material och det kan här vara intressant att återgå till Widdowsons resonemang om att lärare bör akta sig för att anamma autentiskt material som en garanti för kvalitet i undervisningen. Widdowson menar att man inte får bortse från fördelarna med material som är gjorda speciellt i undervisningssyfte (Widdowson 1979, i Kramsch 1993: 179). Hela poängen med språkinlärningsuppgifter är att de är utformade för lärande och de är oftast mer effektiva ju mindre de är kopierade eller simulerade från vanligt språkbruk (Widdowson 1998: 718, i Gilmore 2004: 363). Gilmore håller delvis med och anser vidare att risken med autentiskt material, när det handlar om att lära in en ny struktur eller funktion i språket, är att kringinformation i materialet kan verka distraherande och förvirrande på inlärarna och därmed hindra dem från att ta till sig målspråket (Gilmore 2004:366-367). Enligt Guariento och Morley blir bevisen allt starkare för att enbart input är otillräckligt för att uppnå kompetens i målspråket. Utöver input behövs, enligt Guariento och Morley, kompletterande undervisning eller fokus på form ihop med inlärares produktion (Guariento & Morley 2001:349). Enligt den här presenterade forskningen verkar alltså autentiskt material ses som mindre lämpligt när det gäller just fokus på form. Under följande rubrik skall vi närmare presentera vilka möjligheter de intervjuade lärarna uppfattar att det finns att uppnå läroplansmålen med hjälp av autentiskt material, vilka språkfärdigheter de tränar med hjälp av autentiskt material och för vilka språkfärdigheter de anser att autentiskt material lämpar sig väl respektive mindre väl.

5.4. Autentiskt material i relation till styrdokumentet

De aspekter av lärande som nämnts hittills, nämligen variation, elevenpassat material och verklighetsanknytning samt intresse och motivation, finns samtliga med som viktiga delar av läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan (Lpo 94 och Lpf 90). Ingen av de lärare som vi har intervjuat ser några motsättningar mellan autentiskt material och möjligheterna att nå läroplansmålen. En av lärarna anser att möjligheterna att nå målen är större med autentiskt material än med läroboken, då den senare saknar den riktiga variationen. Ingen lärare uttrycker tankar om att möjligheterna skulle vara mindre än med annat material. Val av innehåll i materialet och sättet på vilket man bearbetar det i en uppgift är viktigare än själva typen av material, enligt en lärare. Detta stöds av Widdowson (1978:80). Som redogjorts för ovan anser han att autenticiteten ligger i elevernas behandling av materialet, snarare än hos materialet självt. Läroplansmålen är så öppna formulerade att det är lätt att nå dem med en egen tolkning anser en informant som, i sin undervisning i svenska som andraspråk, tycker att det är viktigt att eleverna förstår hur det svenska samhället fungerar med försäkringar, sjukpenning och skatt. Detta för att vilja stödja det och inte självständigt ställa sig utanför samhället genom att arbeta svart, köpa stulna varor, inte ha försäkringar o.s.v. Ytterligare någon tycker att det är en självklarhet att alltid arbeta med material som hjälper till i strävan mot läroplansmålen, oavsett om materialet är en lärobok eller autentiskt material. Undervisningen anpassas spontant till läroplanen, enligt en annan lärare. Hon menar vidare att läroplanen lägger stark tonvikt vid förståelse, medan färdigheter som att uttrycka sig behjälpligt är av mindre vikt, vilket bl.a. leder till att nationella proven efterfrågar gloskunskafer och djupförståelse på bekostnad av ett korrekt skriftspråk. Denna åsikt speglas i hennes undervisning, vilken redogörs för ytterligare nedan. Att möjligheterna att nå läroplansmålen med autentiskt material är absoluta samt att det inte är några problem att nå målen i språk med autentiskt material, så länge man vet vad man är ute efter, är andra åsikter som uttrycks.

De språkliga färdigheter som behövs för att kunna leva upp till strävansmål och mål att uppnå i moderna språk och svenska som andraspråk är bl.a. uttal, grammatik, ordkunskap, stavning, skrivregler, kulturella skillnader och likheter, läs- och hörförståelse, skriftlig

kommunikationsförmåga och muntlig kommunikationsförmåga. De intervjuade lärarnas åsikter om vilka färdigheter som kan tränas med hjälp av autentiskt material skiljer sig något åt. Fyra lärare uppger att de arbetar med samtliga språkfärdigheter genom att använda autentiskt material. Av de tre återstående lärarna arbetar en med tre av färdigheterna, nämligen kulturella skillnader och likheter samt läs- och hörförståelse och skriftlig kommunikationsförmåga, och en lärare med ordkunskap, grammatik och skriftlig kommunikationsförmåga. En annan lärare arbetar med drygt hälften av färdigheterna. De färdigheter som hon inte bearbetar med hjälp av autentiskt material, nämligen grammatik, stavning, skrivregler och skriftlig kommunikationsförmåga, har samtliga en tydlig koppling till skriftspråket. Detta är samma lärare som anser att läroplanen inte lägger någon större vikt vid den skriftliga språkkompetensen. Därför prioriterar hon inte skriftlig kommunikationsförmåga. Stavning och skrivregler tycker hon hör hemma i svenskan snarare än i hennes ämne som är engelska. Vi vill här kommentera att skriftlig kommunikationsförmåga är en färdighet som, enligt de nationella kursplanerna i språk, ska utvecklas och förfinas.

Av ovanstående information kan utläsas att de färdigheter som flest lärare tränar genom användande av autentiskt material är kulturella likheter och skillnader och läs- och hörförståelse. Stavning och skrivregler tränas bara av drygt hälften av lärarna genom autentiskt material. Enligt kursplanen i moderna språk ska eleverna sträva efter att ”utveckla sin förmåga att reflektera över levnadssätt och kulturer i de länder där språket talas och göra jämförelser med egna erfarenheter” (Mål att sträva efter enligt kursplan för moderna språk). Kramsch påpekar hur viktigt det är att utsätta eleverna för så mycket autentisk, muntlig och skriftlig text som möjligt för att öka deras förståelse för både användandet av målspråket och kulturen där språket talas (Kramsch 1993:185). Att göra jämförelser med egna erfarenheter förutsätter, enligt Bahktin, att eleven ingår i en dialog med de röster som finns tillgängliga. För att eleven sedan ska lära sig att ta ställning krävs att den är kapabel att selektera de röster den väljer att appropriera sig (Dysthe 2003:173-174). Därmed borde det bli viktigt att förse eleven med tillräckligt många röster, något som också Kramsch berör när hon betonar vikten av att ge elever verktyg för att kritiskt granska målkulturen och se till att eleven har tillräcklig bredd i sina perspektiv för att undvika stereotypa generaliseringar (Kramsch 1993:196). De lärare som vi har intervjuat verkar tycka att autentiskt material lämpar sig väl för att arbeta just med kulturella likheter och skillnader.

Det är relativt individuellt för vilka färdigheter lärarna anser att autentiskt material lämpar sig bäst. Muntlig kommunikationsförmåga och ordkunskap samt grammatik nämns av två lärare. En fördel med att arbeta med autentiskt material som tas upp, men av endast en lärare, är att autentiskt material i högre grad än en lärobok är användbart för mer djuplodande, introspektivt och diskussionsgrundande arbete. Läraren använder bl.a. TV-serien ”The Simpsons” i sin undervisning. Hon tycker att serien innehåller ett bra språk och ett rikt ordförråd, en bra moral och att dess olika dilemmasituationer utgör bra diskussionsmaterial. Den andra av lärarna som nämner muntlig kommunikationsförmåga tycker att den tränas bäst genom samtal och diskussioner och hon tycker att ett autentiskt material är intressantare att diskutera. En av lärarna som nämner ordkunskap som en bra färdighet att öva med autentiskt material påpekar att ordkunskapen tränas på ett bra sätt om materialet är aktuellt och att det är lättare för henne att välja ut material som representerar olika textstilar om hon väljer autentiskt material. Kulturella likheter och skillnader nämns av flest antal lärare. Resten av språkfärdigheterna varierar från lärare till lärare och omfattar grammatik, skriftlig kommunikationsförmåga, uttal och läs- och hörförståelse. Medan en lärare anser att hörförståelsen bäst tränas med hjälp av boken anser en annan att autentiskt material lämpar sig ypperligt för just den här färdigheten eftersom det autentiska materialet inte är tillrättalagt och töntigt. Läroboksspråkets tillrättalagda egenskaper behandlas, som vi tidigare nämnt, av

Gilmore (2004:367) som menar att detta sämre förbereder eleverna för det språk som de kommer att möta ”i verkligheten” än vad ett autentiskt material gör. Även Guariento och Morley (2001:347) anser att autentisk kommunikation hjälper inläraren att utveckla en effektiv receptiv förmåga på målspråket och Kramsch (1993:185) menar att det leder till högre förståelse av sätt att använda det talade språket i det land där målspråket talas.

Vi kan här konstatera att lärarna inte ser några problem med att nå läroplansmålen med hjälp av autentiskt material och att en del använder autentiskt material för att arbeta med alla, en del med de flesta, och en del med endast några av de språkliga färdigheter som finns inbakade i de nationella kursplanerna för respektive språk. Hittills är det en positiv bild som målats upp av språklärarnas inställning till användande av autentiskt material i undervisningen. Vi ska nu närmare gå in på vilka svårigheter eller nackdelar som lärarna upplever föreligger med samma arbete. Vi skall också presentera lärarnas argument för varför de använder läroböcker trots att de är så positiva till autentiskt material.

5.5. Nackdelar och svårigheter med autentiskt material

Trots att de flesta av lärarna säger sig vara mycket positiva till att arbeta uteslutande med autentiskt material, kan vi i det här kapitlets inledning se att samtliga lärare, i olika stor utsträckning, faktiskt använder läroböcker i sin undervisning. De flesta lärarna använder också annat icke-autentiskt material. Intressant i sammanhanget är också att endast fyra av de sju informanterna tränar samtliga språkfärdigheter med hjälp av autentiskt material.

5.5.1. Behov av stöd och struktur

Flera lärare motiverar användandet av läroboken med att den, förutom att utgöra en del av variationen, på olika sätt erbjuder ett stöd i undervisningen. Stödet kan gälla såväl lärare som elever och ibland också föräldrar. En del lärare betraktar läroboken som ett stöd för idéer och tips om ämnen, andra som ett stöd i skapandet av kursplaner och som en ryggrad i undervisningen. En lärare undrar varför man inte skulle använda läroboken när det ändå är någon som har lagt ned tid på och tänkt igenom dess uppbyggnad. Att använda läroboken som en ryggrad i undervisningen sparar både tid och energi enligt denna lärare. Några lärare ser boken som ett av många material och använder de kapitel eller delar av boken som de tycker är bra i kombination med annat material. En lärare påpekar att läroboken erbjuder en progression i materialet, som hon saknar när hon använder autentiskt material. Progressionen, att det blir svårare och svårare för eleven, anser hon vara oerhört viktig och den finns, enligt henne, på ett bra sätt inbakad i läroböcker.

Enligt Skolverkets granskningsrapport om läromedel i undervisningen framgår att det fortfarande är mycket vanligt bland lärare att betrakta läroböcker som en garanti för att arbeta mot målen i läroplaner och kursplaner (Skolverket 2006:11). Den lärare som här ovan har full tillit till att den som utformat läroboken faktiskt tänkt i enlighet med styrdokumentet vittnar om en sådan inställning. Att utgå ifrån att läroboken tar upp allt som behövs för att täcka in det som efterfrågas i styrdokumentet är att undvika ett pedagogiskt ansvar som numera omfattar selektion och kritisk granskning samt utvärdering av läromedel. Intressant är också den progression som en lärare hävdar finns i läroböckerna. Detta kan kopplas till den hierarkiska natur som en del påstår präglar bl.a. språk som ämne och som innebär att vissa delar måste läras in före andra (Skolverket 2006:28). Denna hierarki är, enligt Skolverkets rapport (2006:20-21), också en möjlig anledning till att språklärarna i studien i högre grad än de andra ämneslärarna begagnar sig av läroböcker. De olika språkmomenten bygger på varandra. Mot denna syn på språk kan man ställa en holistisk språksyn som betonar språket

som en helhet (Lindö 2002:16). ”Ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning”, står det i Kursplanen för moderna språk.

Ett par lärare refererar till boken som ett stöd för eleverna och speciellt för de elever som ofta är borta. Boken blir ett gemensamt referensmaterial och en fast punkt. Många elever ogillar stenciler och lämnar ofta tillbaka dem när de använt dem, säger en av dessa lärare. En annan tror att eleverna tycker att det är skönt med en lärobok, att den är en trygghet för dem. En lärare som arbetar med Privik-elever (elever som saknar tillräckliga kunskaper i svenska språket för att kunna gå på ett nationellt program) säger att dessa tycker om att arbeta med en lärobok och att det är svårt att arbeta med autentiskt material när man inte vet hur många elever som närvarar på lektionerna. Med elever som har svenska som andraspråk arbetar den här läraren i mindre utsträckning med autentiskt material i engelskundervisningen än vad hon gör med elever som har lärt sig engelska under skoltiden i Sverige. Ett par läroböcker nämns som bra p.g.a. deras tydliga struktur och ”helhetstänk”, något som läraren bedömer värdefullt för oroliga elever, elever med koncentrationssvårigheter, elever med hög frånvaro samt elever som saknar studievana. Endast två av lärarna har upplevt att föräldrar reagerat när böcker saknats. I ett av fallen upplevde föräldrar oro över läxor och brist på kontroll och i det andra fallet framkom det i en kommentar att det inte arbetades ordentligt i boken och att det ”ska vara så mycket autentiskt material nu för tiden”. Detta kan eventuellt ses som att läroboken kan utgöra ett stöd, oavsett om det är på grund av vana eller på grund av en viss struktur, även för föräldrar.

Att utgå ifrån de elever som ska undervisas är enligt Läroplanen lärarens uppgift. Det åligger också läraren att välja ut material som anses passa för den undervisning som skall bedrivas och för de elever som skall ingå däri. Av informanternas ovan återgivna svar framgår att viss reflektion lett till beslut om att i mindre eller större utsträckning använda läroboken, som bl.a. anses erbjuda en tydligare struktur och en större trygghet än autentiskt material. Lärarna anser helt enkelt att det passar eleverna i fråga.

5.5.2. Val av material

Att välja rätt material, vid arbete med autentiskt material, är något som, enligt flera av de intervjuade lärarna, inte är helt okomplicerat. Det område som uppfattas som komplicerat av flest antal lärare är nivåanpassningen av materialet. Autentiskt material är ofta för svårt för eleverna. Den för höga svårighetsgraden på materialet påpekas av fyra av de sju lärarna. En av dem tillägger att hon dock aldrig valt bort autentiskt material p.g.a. en för hög svårighetsgrad. Att läraren är säker på källan och på materialets kvalitet är en annan aspekt av arbetet med att välja lämpligt autentiskt material. Endast en lärare tar upp den här aspekten.

Medan en del forskare argumenterar för att förståelse av input inte alltid är nödvändig för att lärande skall komma till stånd, hävdar många andra forskare att, om inputen inte förstås, har den ingen möjlighet att integreras i inlärares språkssystem (Adams 1995:4-5). Enligt Mejia och O'Connor (1994, i Adams 1995:4) är autentiskt material främjande i nybörjarsammanhang, men Guariento och Morley (2001:348) tror att autentiskt material är mer språkutvecklande på en mer avancerad nivå samtidigt som de hävdar att det kan inverka negativt på elevernas motivation om de ställs inför för svåra autentiska texter. Detta betyder hursomhelst inte att Guariento och Morley menar att eleverna måste förstå allt material för att det ska vara utvecklande. De påpekar nämligen också hur viktigt det är att utveckla strategier för att förstå det nödvändiga i en text utan att förstå alla ord. I stället för att förenkla det autentiska materialet för eleverna kan läraren ge dem enklare uppgifter till texten. Forskarna menar inte att allt material bör användas på det beskrivna sättet, utan vill snarare peka på att om en textförenkling är lyckad, kan den bidra till språkutveckling (Guariento & Morley 2001:348-349). Adams menar att det handlar om att finna en nödvändig balans mellan

förståelighet och autenticitet (Adams 1994:5). Vygotsky var också intresserad av eleven i förhållande till svårighetsgrad och resonemanget ovan kan relateras till Vygotskys begrepp ”den nära utvecklingszonen”, som ju avser avståndet mellan den nivå där eleven själv befinner sig och den nivå där eleven har potential att befinna sig med en vuxens/lärares/mer kapabel kamrats hjälp. Ur ett vygotskyanskt perspektiv kan eleven alltså prestera över sin egen förmåga om han/hon får hjälp genom ett bra samarbete. Läraren kan vara en hjälp i att skapa förutsättningar för att ”scaffolding”, d.v.s. den ovan åsyftade hjälpen, kan komma till stånd i undervisningen (Dysthe 1995:55-56). Det är intressant att en lärare säger att hon aldrig, trots att hon ofta finner det autentiska materialet för svårt för eleverna, har valt bort autentiskt material på grund av att det varit just för svårt. Lärarna arbetar mycket med att bearbeta materialet tillsammans med eleverna. Detta skulle kunna ses som en typ av ”scaffolding” för att hjälpa eleverna att ta till sig ett material, som, om de lämnats ensamma med det, hade varit för svårt för dem.

Vi har redan nämnt att fyra av de sju lärarna anser sig arbeta med samtliga språkfärdigheter med hjälp av autentiskt material. De övriga tre lärarna föredrar att träna vissa språkfärdigheter med hjälp av läroboken. Vilka färdigheter det handlar om är olika för de tre lärarna. En lärare väljer att arbeta med icke-autentiskt material för att träna uttal och ordkunskap, en annan för att träna skriftlig kommunikation och en tredje för att träna muntlig kommunikation. Två av de tre lärarna tränar även grammatik, skrivregler och stavning med hjälp av icke-autentiskt material.

5.5.3. Krav på tid och arbete

Det kräver mycket kringarbete för att bearbeta autentiska texter, som anses svåra, så att eleverna kan ta till sig dem. Texter måste förklaras innan de delas ut. Förklaringar och glosor hjälper till med ytförståelsen, medan elevens djupförståelse kan bearbetas med hjälp av frågor kring av läraren utvalda aspekter av texten. Så arbetar en av lärarna för att nivåanpassa materialet. På ett liknande sätt arbetar även en annan lärare, som gör ordlistor, arbetar med gemensamma muntliga översättningar i klassen samt gör egna övningar utifrån det valda materialet för att göra det mer lättillgängligt för eleverna. En tredje lärare väljer att krympa materialet när hon avgör att det är för svårt. Vid t.ex. finstilt text i kontrakt och regelsamlingar använder hon bara små avsnitt ur texten, då hon tror att det blir för tungt för eleverna annars. Även Guariento och Morley delar uppfattningen att för mycket oförståelig input kan få eleverna att känna sig frustrerade, förvirrade och omotiverade (Guariento & Morley 2001:348). Att arbeta med autentiskt material är också mer tidskrävande än att arbeta med läroboken, det är de flesta lärarna överens om. Ett par lärare anser dock att det är i början som det tar tid och kräver större planering att arbeta med autentiskt material. När en lärare har arbetat ett tag med autentiskt material tar det mindre tid att leta upp material på nätet än vad det gör att leta i olika läroböcker. Läraren har hittat pålitliga källor och har samlat på sig material som går att återanvända. En av lärarna lägger dock till att det för en nyutexaminerad lärare är skönt att ha färdiga läroböcker att luta sig mot.

Att förstå texter på ett främmande språk kräver ett visst mått av förförståelse. Kramsch (1993:188) menar att lärare är medvetna om att svårigheterna med autentiskt material inte är rent lingvistiska, utan att även materialets ämne och sammanhang påverkar svårighetsgraden. Vi kan av lärarnas beskrivningar av hur de arbetar med elevernas förförståelse för att göra autentiskt material mer tillgängligt för dem förstå att de mycket riktigt är medvetna om dessa bredare svårigheter. Vidare hävdar Kramsch att elever på mellannivå inte är mogna för abstraktion. Av de här två anledningarna menar hon att väl lämpade ämnen när det gäller autentiskt material är handlingsorienterade och vardagliga (1993:188).

6. Diskussion

6.1. Sammanfattning av resultat

Informanterna i undersökningen använder autentiskt material i sin språkundervisning i variationssyfte, för att anpassa materialet till elevgruppen, för att knyta an undervisningen till verkligheten samt för att väcka intresse och skapa motivation hos eleverna. Ingen av lärarna tycker att det finns någon motsättning mellan arbetet med autentiskt material och möjligheterna att nå läroplansmålen. När informanterna ska nämna eventuella svårigheter eller nackdelar med att arbeta med autentiskt material påpekar de bl.a. att det autentiska materialet ofta har en för hög svårighetsgrad och att det kräver mer arbete när det gäller att ta fram och bearbeta materialet. Dessutom anser de att en lärobok kan erbjuda ett stöd och en progression som inte finns på samma sätt i autentiskt material. De färdigheter som flest lärare arbetar med att utveckla med hjälp av autentiskt material är kunskaper om kulturella likheter och skillnader samt läs- och hörförståelse. Majoriteten av lärarna kunde inte se någon färdighet som inte kan bearbetas genom autentiskt material.

6.2. Uppsatsens tillförlitlighet

Den forskning som tas upp i den här uppsatsen har till stor del bedrivits i engelskspråkiga miljöer. Vidare gäller forskningen ofta engelska som andraspråk. Vi är medvetna om detta, men anser ändå att den är relevant för vår undersökning. Vi vill här också påminna om att undersökningens resultat ingalunda är generaliserbart för fler än de lärare som deltagit i studien. Detta var inte heller vårt syfte. Under arbetets gång har vi blivit uppmärksamma på att det finns frågor, utöver de som ingått i intervjun, som skulle ha varit intressanta att ställa. Exempelvis kunde det ha varit givande att diskutera hur man kan få till stånd en progression i arbetet med autentiskt material samt att i närmare detalj gå in på det rent praktiska arbetet med att bearbeta autentiskt material för att eleverna lättare ska kunna ta till sig detta. Det hade också varit intressant att med informanterna diskutera om autenticiteten ligger i materialet i sig eller i elevens bearbetning av materialet. Trots att vi på förhand delgivit informanterna vår definition av autentiskt material (se Begreppsdefinitioner) är det ibland oklart huruvida informanterna verkligen utgår ifrån denna när de förmedlar sina svar. Vi kan inte utesluta att informanterna i och med vårt ämnesval antagit att vi haft en positiv inställning till autentiskt material, något som kan ha påverkat deras svar. Under pågående intervjuer har vi dock strävat efter att framstå som neutralt inställda till ämnet.

6.3. Pedagogiska konsekvenser

6.3.1. Den lärandes perspektiv

Genomgående förmedlar informanterna att det är viktigt att fånga elevernas intresse i undervisningen. Lärarnas uppfattning är att de, som Lindö (2002:13-18) uttrycker det, tar den lärandes perspektiv, vilket bl.a. visar sig genom en anpassning av materialet till den aktuella elevgruppen. Det kunde vara intressant att, i en vidare undersökning, se huruvida eleverna själva uppfattar att lärarna verkligen tar deras perspektiv. Att ett material som fungerar i en grupp kanske inte alls fungerar i en annan, vilket är en informants erfarenhet, är också intressant att diskutera. Informanten själv ifrågasätter vad som är avgörande för att sådana skillnader uppstår. Hon undrar om hennes egen inställning till materialet spelar en roll i hur eleverna tar emot detta, något som har väckt tankar hos oss. Det förefaller oss, när vi ser

tillbaka på vår egen skolgång, som att lärarens lust och engagemang är av avgörande betydelse för hur hennes undervisning når ut till eleverna. I vår tolkning av undersökningsmaterialet konstaterar vi vidare att flera av informanterna tycker att det är roligare att arbeta med autentiskt material än med läroboken, som ofta uppfattas som tråkig och enformig. Vi ser det som viktigt att en lärare känner lust och engagemang inför sina arbetsuppgifter för att kunna bidra till elevernas motivation. Genom de större möjligheter till variation och flexibilitet som autentiskt material medför kan det på ett bra sätt bidra till att läraren fortsätter att utvecklas och stimuleras i sin yrkesroll.

6.3.2. Skapande av dialog

I vårt resultat framgår att flera informanter ser autentiskt material som fördelaktigt när det gäller att skapa diskussion i klassrummet, något som enligt styrdokumenterna ska eftersträvas. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker i samspel med andra blir klassrumsdialogen viktig. När vi beaktar Bahktins dialogbegrepp, där en premiss för lärande är att olika röster interagerar med varandra, kan vi konstatera att autentiskt material är en stor tillgång i undervisningen. Detta eftersom vi ser ökade möjligheter att lyfta fram olika perspektiv och synliggöra olika åsikter. Dessutom kan det vara ett rimligt antagande att läraren är mer kapabel än läroboksförfattaren att välja ut material som intresserar och uppmuntrar eleverna till diskussion. Med autentiskt material kan eleverna också engageras att själva välja ut material som de är intresserade av att diskutera kring. På det sättet kan autentiskt material bidra till att eleven blir aktiv i sitt eget lärande, något som är en viktig del i ett konstruktivistiskt synsätt. När eleverna är engagerade i en diskussion används språket i ett kommunikativt och naturligt sammanhang, vilket innebär att språket funktionaliseras och att elevernas språkutveckling går hand i hand med deras kunskapsutveckling. Denna kunskapsutveckling kan omfatta både faktakunskaper och förståelse för omvärlden. En dialog där samtalsparterna interagerar genom att bygga på varandras påståenden är enligt Dysthe (1995:56) en viktig del av vad Bruner kallar för "scaffolding". I enlighet med Vygotskys resonemang om den närmaste utvecklingszonen kan elevernas samtal kring ett material då fungera som ett ömsesidigt stöttande och en mer kapabel samtalspartner kan således hjälpa en elev att prestera mer än vad han/hon är kapabel till på egen hand.

6.3.3. Verklighetsanknytning

Informanterna talar om vikten av verklighetsanknytning av materialet i språkundervisningen. Deras främsta argument är att kontakten med det autentiska materialet verkar motiverande på eleverna. Endast en lärare nämner det väsentliga i att ge eleverna en värld att vara delaktiga i. Enligt styrdokumenterna är det skolans uppgift att förbereda eleverna för deras framtida roll som aktiva samhällsmedborgare i ett alltmer internationaliserat samhälle. Våra elever behöver därmed kunskaper om en värld som sträcker sig bortanför Sverige. Samhället är vidare i snabb förändring. Eleverna behöver verktyg för att hantera den värld som de kommer att möta efter skolan. Att exempelvis utveckla förmågan att söka och hantera genom att kritiskt granska information är en viktig aspekt av den förberedelse för livet som eleverna behöver få med sig. Vi anser att språkämnena är synnerligen väl lämpade för ett sådant arbete. Genom ett aktuellt autentiskt material möter eleverna målspråket som det används idag samtidigt som de får en inblick i målspråkskulturen. Avståndet mellan klassrummet och den miljö i vilken målspråket talas minskar genom användandet av autentiskt material, något som också påpekas av de flesta informanterna.

6.3.4. Hur används autentiskt material?

Vi finner det intressant att en av informanterna känner sig som en bättre lärare när hon erbjuder eleverna autentiskt material, jämfört med hur hon känner sig när hon följer läroboken. Detta kan kopplas till Adams som påpekar att inriktningen mot en mer kommunikativ syn på språkundervisningen har medfört att autentiskt material i mycket hög grad förespråkats och ibland upplevts som något av ett tvång av vissa lärare. Här är det relevant att poängtera att det inte är tillräckligt att läraren använder sig av autentiskt material, utan att denne också måste reflektera över hur materialet används för att undervisningen skall bli effektiv. Vi kan se att det finns en fara med att som lärare känna sig nöjd bara för att man arbetar med autentiskt material. Något som vi speciellt uppmärksammat under arbetets gång är att det finns flera saker som en lärare bör tänka på när det gäller hur ett autentiskt material används. Eftersom flera av informanterna kommenterar att autentiskt material ofta är för svårt för eleverna är det relevant hur materialet bearbetas för att eleverna ändå ska kunna ta till sig det. En aspekt att beakta är olika sätt att nivåanpassa materialet. En annan viktig aspekt är vilka färdigheter som är, eller eventuellt inte är, lämpliga att tränas med hjälp av autentiskt material. Sist men inte minst är det mycket viktigt att läraren är noggrann i sin granskning av materialets källor och är medveten om vilket budskap han/hon förmedlar till eleverna genom det material som presenteras. I arbetet med autentiskt material ser vi dessa tre aspekter som huvudsakliga dilemman och vi utvecklar dem vidare nedan.

Både utifrån informanternas svar och utifrån delar av forskningen konstaterar vi att en av de största svårigheterna med att nivåanpassa det autentiska materialet är att finna en balans mellan en adekvat språklig svårighetsgrad och ett för eleverna relevant innehåll. Kramsch anser exempelvis att en för hög abstraktionsnivå inverkar negativt på tidiga inlärares möjligheter att förstå materialet. Vi drar slutsatsen att detta också får konsekvenser för inlärares motivation. Om avståndet mellan elevens interimspråk, d.v.s. den språkliga nivån på vilken eleven befinner sig, och nivån på materialet de möter är för stort tror vi att det föreligger en risk att eleven upplever det som omöjligt att överbrygga. Vår inställning förblir dock att ett autentiskt material som i sig anses svårt för eleven ändå kan tillämpas med goda resultat om eleven, i en dialog med andra och med hjälp av lärarens insatser, kan känna att målet med uppgiften är uppnåeligt.

Vissa av lärarna föredrar autentiskt material för tillägnandet av vissa språkfärdigheter och icke-autentiskt material för andra färdigheter. Även forskarna är av skilda meningar när det gäller fördelar och nackdelar med autentiskt material i relation till olika språkliga färdigheter. Vi har berört hur en del forskare anser att autentiskt material är mer effektivt för den receptiva förmågan, liksom för förståelse för kulturella likheter och skillnader. Vi har sett hur forskares åsikter skiljer sig åt också beträffande svårighetsgraden på autentiskt material. Är det autentiska materialet en tillgång som tränar språkliga strategier eller är det förvirrande och motivationsförödande för läsaren att inte förstå allting? En del forskare menar att nya strukturer eller funktioner i språket bäst tillägnas en inlärare med hjälp av fokus på just formen i fråga och utan den kringinformation som finns med i ett autentiskt material. Även Widdowson anser att man inte får bortse från fördelarna med material som är gjort speciellt i undervisningssyfte. Vi ser inga hinder för att träna samtliga språkfärdigheter med hjälp av autentiskt material, vilket dock inte innebär att autentiskt material alltid är den bästa lösningen. Att arbeta med autentiskt material utesluter inte heller att annat material används parallellt. När det gäller tillägnandet av t.ex. nya grammatiska strukturer och uttalsaspekter kan vi se fördelar med att i ett första skede fokusera formen genom att lyfta den grammatiska, alternativt fonetiska, regeln för att senare befästa den nya kunskapen med hjälp av autentiskt material. Återigen anser vi att det åligger läraren att avgöra vilket material som passar bäst i en given undervisningsgrupp och situation.

Guariento och Morley (2004:347) påpekar att det, i språkundervisningssammanhang, nu för tiden är allmänt accepterat att autentiskt material främjar läroprocessen. Forskning varnar dock för ett alltför okritiskt accepterande av autentiskt material. Vi blev förvånade över att så få av informanterna påpekade nödvändigheten av att, som ansvariga pedagoger, kritiskt granska det autentiska material som presenteras för eleverna. Vi tycker inte heller att lärarna uppvisade någon större medvetenhet om den påverkan det valda materialet kan ha på elevernas uppfattning av målkulturen/målspråksanvändningen. I vissa fall kan undervisningsmaterialet utgöra den enda källan till kunskap om kulturen/språket som eleverna möter, varför vi anser att ett brett och varierat urval är viktigt. Detta poängteras även av Kramsch som betydelsefullt för att undvika stereotypa generaliseringar. Vi vill här också påpeka att en kritisk inställning till undervisningsmaterial är ett ansvar som idag ligger på pedagogen, som inte längre får några riktlinjer att gå efter vid materialval. Belysas bör också att de ramar för läromedel som tidigare sattes av staten har försvunnit. Det finns sålunda inte längre någon garanti för att läromedlen är utformade i enlighet med styrdokumentet. Som vi nämnt ovan visade det sig i Skolverkets undersökning (2006) att lärare fortfarande i stor utsträckning utgår ifrån att läroböcker garanterar en undervisning som följer styrdokumentet. Även i den här undersökningen tycker vi oss se en sådan inställning hos några informanter. I det här sammanhanget vill vi poängtera att lärarens ansvar att kritiskt granska sitt undervisningsmaterial inte bara gäller autentiskt sådant, utan i lika hög grad övriga läromedel. I och med att ansvaret för att välja metoder och läromedel som stödjer arbetet mot de mål som står uppställda i styrdokumentet ligger på läraren finns det också en fara i att lärare tolkar styrdokumentet olika. En av informanterna tolkar det som att skriftlig kommunikationsförmåga inte betonas i styrdokumentet och lägger därmed ingen större vikt vid denna språkliga färdighet i sin undervisning.

6.4. Uppsatsens relevans i ett större sammanhang

Den tidsbrist som informanterna i studien uppger att de känner av i arbetet med autentiskt material samt den allmänna tidsbrist som vi på våra VFU-platser upplevt att många lärare lider av har lett till att vi ser ett behov av vissa organisatoriska förändringar inom skolan som institution. Större möjligheter till samarbete kollegor emellan skulle underlätta bördan med insamlande av undervisningsmaterial för varje lärare samtidigt som den kritiska granskningen av materialet skulle präglas av flera perspektiv. Lärarna skulle dessutom ges tillfälle att genom gemensam dialog utvecklas i sin yrkesroll. I ett sociokulturellt perspektiv känns det naturligt att ta vara på möjligheter till samspel och dialog och då detta är något som eftersträvas för elevers utveckling ser vi det som en naturlig förlängning att detsamma gäller för lärarkollegiet. Ytterligare en fördel med ett ökat samarbete lärare emellan är att möjligheterna att bedriva ämnesintegrerad undervisning blir större. I vår mening är en språkundervisning som bedrivs med hjälp av autentiskt material i och med dess flexibilitet lättare att anpassa till ämnesöverskridande arbete. De fördelar som autentiskt material för med sig i undervisningssammanhang kan vara intressanta att beakta även för lärare i andra ämnen än just språk.

För en framtida forskning skulle vi finna det intressant att komplettera den här uppsatsens resultat med en undersökning av elevernas uppfattning av autentiskt material, observationer av undervisningssammanhang där autentiskt material används. Det vore också intressant att titta närmare på hur de läromedel som finns på marknaden ser ut.

6.5. Reflektion

När vi blickar tillbaka på den inställning till autentiskt material som vi hade då detta arbete inleddes, kan vi se att det har skett en utveckling. I början hade vi ett relativt oproblematiskt förhållningssätt till arbete med autentiskt material, där tidsaspekten utgjorde det enda tvivlet inför användningen av uteslutande autentiskt material. Efter att ha tagit del av aktuell forskning och lärarnas attityder samt reflekterat över resultatet, känner vi att vår bild har nyanserats. Vår tidigare uppfattning om de många fördelarna med autentiskt material har genom vår studie bekräftats. Autentiskt material är dock inte per definition bättre än icke-autentiskt material och det finns många aspekter att förhålla sig till i arbetet med detta.

Referenser:

- Adams, Thomas W. (1995). What makes Materials Authentic?
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED391389>.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilmore, Alex (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal* 58/4, 363-374.
- Guariento, William & Morley, John (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal* 55/4, 347-353.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Mishan, Freda (2004). Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. *ELT Journal*, 58/3, 219-227.
- Peacock, Matthew (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* 51/2, 144-156.
- Skolverket. (2002). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*.
- Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen*. Rapport nr 284.
- Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94.
- Skolverket. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Lpf 94.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tornberg, Ulrika (1997). *Språkdidaktik*. Gleerups.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Vad använder du för arbetsmaterial i din språkundervisning?.
2. Varför arbetar du med detta material?
3. Hur länge har du arbetat med autentiskt material?
4. Vilka autentiska material använder du?
5. Ge exempel på något autentiskt material som du skulle vilja använda.
Varför vill du använda det?
6. Vilka fördelar ser du att det finns med autentiskt material?
7. Vilka nackdelar eller svårigheter kan det finnas med autentiskt material?
8. Hur upplever du möjligheterna att nå läroplansmålen med autentiskt material?
9. Använder du autentiskt material för att arbeta med
 - Uttal
 - Grammatik
 - Ordkunskap
 - Stavning
 - Skrivregler
 - Kulturella skillnader och likheter
 - Läs- och hörförståelse
 - Skriftlig kommunikationsförmåga
 - Muntlig kommunikationsförmåga
10. Lämpar sig autentiskt material bättre för något av ovanstående undervisningsmoment?
11. Hur utvärderar du kunskapsutvecklingen hos eleverna i ditt arbete med autentiskt material?
12. Vad tror du att elever tycker om att arbeta med autentiskt material?
13. Kan eleverna få läxa i autentiskt material?
Kan du ge några exempel.
14. Har det hänt att någon förälder undrat över/ifrågasatt det autentiska materialet i undervisningen?
15. Skulle du kunna tänka dig att arbeta uteslutande med autentiskt material?
Varför/Varför inte?

Bilaga 2

Enkätutskick

Göteborg, 2006-11-12

Hej!

Vi är tre lärarstuderande som är i det inledande skedet av vårt examensarbete. Vi planerar att undersöka användandet av autentiskt material i språkundervisningen. **Vi definierar autentiskt material som material som ej producerats i undervisningssyfte.**

Du, som språklärare, skulle kunna vara till stor hjälp för oss och vi skulle verkligen uppskatta om du kunde ta dig tid att svara på följande korta frågor och maila dina svar till oss. Det tar inte lång tid!

Tack på förhand!

1. Använder du dig av autentiskt material i din språkundervisning?

Ja Nej

2. Om ja, i vilken utsträckning (uppskattningsvis)?

Varje lektion Varje dag Varje vecka Varje månad Varje termin

Varje år Vid temaarbete

3. Ge exempel på autentiskt material som du använt dig av i en undervisningssituation.

4. Får vi återkomma till dig för en eventuell uppföljning?

Vi tackar för att du tog dig tid och är tacksamma för dina svar, som du kan maila till ingridliljekvist@hotmail.com.

Med vänlig hälsning,

Jeanette Danielsson, Suzanne Langley och Ingrid Liljekvist

