



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Autentiska texter i spanskundervisningen
En kvalitativ undersökning om fem spansklärares syn på att använda
autentiska texter

Lisa Elowson och Carina Larsson

”LAU390, LAU395”

Handledare: Richard Sörman

Examinator: Mårten Ramnäs och Iah Hansén

Rapportnummer: HT12-1160-05



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Autentiska texter i spanskundervisningen. En kvalitativ undersökning om fem spansklärares syn på att använda autentiska texter.

Författare: Lisa Elowson och Carina Larsson

Termin och år: Ht 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Richard Sörman

Examinator: Märten Ramnäs och Iah Hansén

Rapportnummer: HT12-1160-05

Nyckelord: autentiska texter, språkundervisning, spanska, främmande språk, moderna språk

Vårt syfte med detta examensarbete är att klargöra ett begränsat antal lärares syn på att använda autentiska texter i spanskundervisningen. Vi vill ta reda på lärarnas grundläggande inställning till att använda autentiska texter, i vilken utsträckning de använder dem, vilka för- och nackdelar de finner samt om de försöker övervinna eventuella svårigheter med att använda autentiska texter, och i så fall hur.

Vi har genomfört kvalitativa samtalsintervjuer med fem spansklärare, två inom grundskolans senare år och tre på gymnasieskolan. Resultaten från intervjuerna har vi ställt i relation till styrdokument, lärteorier och tidigare forskning.

Vårt resultat visar att fyra av fem lärare är positivt inställda till att använda autentiska texter i spanskundervisningen. Samtliga av lärarna anser att de använder denna typ av text och menar att det är lättare att arbeta med autentiska texter på de mer avancerade nivåerna än på nybörjarnivå. Den största nackdelen som lärarna finner är att spanska är ett nybörjarspråk som eleverna besitter knappa språkkunskaper i, vilket försvårar deras förståelse av texterna. Denna nackdel lyfter även lärarna fram som den största svårigheten. För att övervinna den svårigheten arbetar lärarna främst med elevernas ordförståelse, till exempel genom att ta fram nyckelord ur texten. De största fördelarna med att använda autentiska texter anser lärarna är att undervisningen blir roligare samt att eleverna får möta språket och kulturen i dess verklighet.

För lärarstudenter som studerar spanska och för verksamma spansklärare är denna uppsats av intresse då den uppvisar hur lärares grundinställning till att använda autentiska texter kan vara, vilka svårigheter en lärare kan uppleva med autentiska texter i språkundervisningen samt hur dessa svårigheter kan överbryggas. Dessutom, är denna uppsats av betydelse då bland annat internet har öppnat stora möjligheter att komma i kontakt med målspråksländer och autentiskt material.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1 Inledning	1
2 Syfte och problemformulering	3
3 Teoretisk anknytning	4
3.1 Begreppsdefinition	4
3.2 Lärteorier	4
3.2.1 Behaviorism	5
3.2.2 Kognitivism och konstruktivism	6
3.2.3 Det sociokulturella perspektivet.....	6
3.3 Tidigare forskning inom språkinläring.....	8
3.3.1 Läromedlets betydelse.....	8
3.3.2 Syftet med läsningen	9
3.3.3 Formell och informell inläring	10
3.3.4 För att underlätta läsningen	11
3.3.5 Motivation	12
4 Design, metoder och tillvägagångssätt	14
4.1 Metodval.....	14
4.2 Tillvägagångssätt.....	14
4.3 Trovärdighet och begränsningar	15
4.4 Utvärdering av undersökningen och dess upplägg	15
5 Resultatredovisning.....	17
5.1 Lärarnas inställning till användandet av autentiska texter	17
5.2 Lärarnas användande av autentiska texter i spanskundervisningen.....	18
5.3 Fördelar lärarna finner med att använda autentiska texter	20
5.4 Nackdelar lärarna finner med att använda autentiska texter	22
5.5 Svårigheter lärarna finner med att använda autentiska texter och hur de försöker övervinna dessa.....	23
6 Slutdiskussion	27
6.1 Diskussion av resultat	27
6.2 Slutsatser av resultat.....	28
Referenser och referenslista	31
Bilaga 1	34

1 Inledning

Inom vår ämnesinriktning i spanska på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet har vi gång på gång uppmärksammats på vikten av att använda autentiska texter inom spanskundervisningen. Våra lärare har betonat att de elever som studerar spanska i den svenska skolan skall få möta ett så verklighetsförankrat språk som möjligt.

Användningen av autentiska texter finner stöd i kursplan och ämnesplan för moderna språk, där syftet med undervisningen i spanska är att eleverna utvecklar en kommunikativ förmåga anpassad för skilda situationer, syften och mottagare samt få möjlighet att möta ett varierat målspråk (Skolverket 2011a:76; Skolverket 2011d). Detta syfte kan av allt att döma vara högst uppnåeligt genom att eleverna får tillgång till autentiska texter. Vidare skall eleverna utveckla kunskap i tillägnandet av språk såväl i som utanför undervisningen samt ta del av sociala och kulturella förhållanden i områden och sammanhang där målspråket används (Skolverket 2011a:76; Skolverket 2011d). Dessutom, skall eleverna ”ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen” (Skolverket 2011a:76) samt ”få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter och kunskaper” (Skolverket 2011d). Det finns således mycket i kursplanen och ämnesplanen för moderna språk som går att tolka till fördel för användandet av autentiska texter.

Även i *Läroplan för grundskolan 2011* [Lgr 2011] och *Läroplan för gymnasieskolan 2011* [Lgy 2011] finner användandet av autentiska texter stöd, så som att ”Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer.” (Skolverket 2011b:10) och ”Det är skolans ansvar att varje elev kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011c:9). Detta kan tolkas som att det inte räcker med att förhålla sig till uteslutande en lärobok i undervisningen, utan att även annat ämnesinnehåll och andra arbetssätt bör tillämpas. Vidare står det att läraren skall ”organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] upplever att kunskap är meningsfull” (Skolverket 2011b:14). Material som har verklighetsanknytning, så som autentiska texter, kan kopplas till att eleven upplever undervisningen som mer meningsfull, framför allt om eleven kan relatera det till sin egen verklighet och sina egna intressen.

Det finns även mer ordagrant beskrivet att autentiskt material skall användas. I *Kursplan för moderna språk* står det att ”Tydligt talat språk och texter som är instruerande och beskrivande från olika medier” (Skolverket 2011a:78) skall ingå i undervisningen. I *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk* står det som förklaring till detta att ”I dagens samhälle är omvärlden en i det närmaste outtömlig källa för autentiskt språk. Det finns en bredd i utbudet av information som tillgodoser de flesta intressen. Därför behöver eleverna i undervisningen i moderna språk arbeta med texter och talat språk från olika medier.” (Skolverket 2011e:15) Även ”Berättelser och annan fiktion även i talad eller dramatiserad form samt sånger och dikter” (Skolverket 2011a:78) skall förekomma.

Under våra VFU-perioder har vi emellertid uppmärksammat svårigheterna med att använda autentiska texter inom undervisningen i spanska. Vi har fått intrycket att spansklärare på såväl grundskolan som gymnasieskolan gärna använder en lärobok. Vi har upplevt att läroboken inger lärarna en trygghet av att undervisningen har en struktur och följer en progression. Dessutom tror vi att lärarna ser läroboken som en säkerhet att undervisningen dels befinner sig på en nivå som är anpassad för eleverna och dels innefattar de språkliga och kulturella kunskaper som eleverna skall tillägna sig enligt kursplan och ämnesplan för moderna språk.

Autentiska texter har vi sett användas som inslag i undervisningen för att uppmärksamma eleverna på framför allt målspråksländernas kultur. Läroboken har på så vis

varit den grund som undervisningen har vilat på och de autentiska texter som har använts har fungerat som ett slags komplement. Vår uppfattning är att spansklärare har ett stort intresse av att använda autentiska texter, men att de upplever det som både tidskrävande och problematiskt. Att detta är ett problem framgår även i studentuppsatsen *Lärare om autentiskt material i språkundervisning* av Jeanette Danielsson, Suzanne Langley och Ingrid Liljekvist (2006). Vi tror att de svårigheter som lärare anser att användandet med autentiska texter innebär är att för det första finna möjligheten att avsätta tid till att söka upp användbara texter, för det andra att hitta texter som är anpassade till elevernas språkliga nivå, och för det tredje att finna ett adekvat sätt att arbeta med texterna. Texterna upplevs helt enkelt som för svåra att arbeta med. Denna problematik tas även upp av Maria Jonsson och Jenny Fredman (2008) i deras studentuppsats av lärares användning av autentiskt material i språkundervisningen med titeln ”*Ett språk är vad de ’infödda’ säger, inte vad någon tycker att de bör säga*”?

Av engelskundervisningen tycks det finnas mer forskning kring användandet av autentiskt material i jämförelse med spanskundervisningen. Troligen beror detta på att engelska är ett mer förekommande språk i undervisningssammanhang samt att det är ett utbrett andraspråk för många människor. Eftersom det kan vara stor skillnad mellan att använda autentiska texter i undervisning i engelska och i spanska, som är ett nybörjarspråk i svenska skolor, är det relevant att göra en undersökning inom just spanskundervisningen.

2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att klargöra fem lärares syn på att använda autentiska texter inom spanskundervisning. Resultaten av lärarnas uppfattningar och inställningar ställer vi i relation till styrdokument, lärteorier och tidigare forskning.

Våra grundläggande frågeställningar är:

- Vilken inställning har lärarna till att använda autentiska texter?
- I vilken utsträckning använder lärarna dessa texter?
- Vilka för- och nackdelar finner lärarna med att använda autentiska texter?
- Finner lärarna några svårigheter med att använda denna typ av text? Hur försöker lärarna övervinna dessa eventuella svårigheter?

3 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt presenterar vi den litteratur som är relevant för vår uppsats. Först följer en definition av begreppet autentiska texter, sedan en presentation av de lärteorier som har haft stor betydelse för skolundervisning. Avslutningsvis redogör vi för de forskningsperspektiv som är relevanta för denna uppsats.

3.1 Begreppsdefinition

Det går att definiera autentiska texter på olika vis. Mishan (2004:219) beskriver hur autenticitet har blivit ett viktigt begrepp för språkundervisningen då det ger lärarna möjlighet att välja material som är relevant, intressant och passande för eleverna. Han menar att det är ett begrepp som ofta är kopplat till positiva associationer så som renhet, originalitet och kvalitet.

Att hitta en definition på autentiska texter är svårt, men det finns många definitioner på autentiskt material, där autentiska texter ingår. Det som är gemensamt bland olika forskares definitioner av autentiskt material tycks vara betydelsen av vilket syfte som materialet är skapat för. I undervisningssammanhang beskriver Hellström (1990:137) autentiskt material i språk som material som skapats i annat syfte än för språkundervisning. Tornberg (1990:221-222) använder en liknande definition men tillägger innehållets betydelse. Hon menar att ett materials autenticitet även kan bero på budskapet och mottagaren. Enligt henne kan även ett förenklat material som är skapat för undervisning vara autentiskt om det förmedlar ett autentiskt budskap. Little, Devitt och Singleton utgår även de från materialets syfte vid definitionen där de menar att syftet är "to fulfil some social purpose in the language community" (1989:25). Exempel på sådant material är tidningar, poesi och sånger menar Peacock (1997:146), som även han använder sig av denna definition.

Forskare som Mishan (2004:221) lyfter fram ett annat synsätt och menar att en autentisk text förlorar sin autenticitet då den tas från ett sammanhang och placeras i ett annat. Mishan (2004:221) citerar Hutchinson och Waters (1987) "A text can only be truly authentic [...] in the context for which it was originally written". I likhet med Hutchinson och Waters uttrycker Morrow att "we cannot recreate absolute authenticity in the texts we use" (1977:14-15) (Mishan 2004:221). Enligt Widdowson (1979, 1990) är en text istället autentisk eller äkta om läsaren uppfattar den som sådan. Det är möjligt att finna fler definitioner av vad som menas med en autentisk text och begreppet kan problematiseras ytterligare. Vidare går det att fråga sig vad en text är men denna problematik tas inte upp i denna undersökning då frågan inte kommit upp vid intervjuerna.

I detta arbete har vi valt att definiera autentiska texter som texter som har producerats av och för modersmålstalare av ett gemensamt språk, med hänvisning till Crossley m.fl. (2007:17), som i sin tur refererar till Grellet (1981), Lee (1995) samt Little, Devitt och Singleton (1989). Syftet med de autentiska texterna anser vi är annat än undervisningssyfte (Hellström 1990:137).

3.2 Lärteorier

De tre lärteorier som har haft störst inverkan på och betydelse för skola och undervisning; behaviorism, kognitivism och konstruktivism samt det sociokulturella perspektivet.

3.2.1 Behaviorism

Behaviorismen var den dominerande teorin om lärande under början av 1900-talet (Säljö 2000:48-49). Teorin har en empirisk syn på lärande och är baserad på individens faktiska erfarenheter, det vill säga konkreta och verkliga händelser som har kunnat observeras. Enligt Säljö (2000) kritiska syn på denna lärteori fäster behaviorismen ingen betydelse vid individens tankar, föreställningar eller reflektioner eftersom dessa inte går att studera med vetenskapliga metoder (2000:50).

Säljö (2000:50) berättar att ursprunget till behaviorismen kan härledas till den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov. I de studier som Pavlov genomförde upptäckte han att ett naturligt beteende, som att en hund som skall få mat börjar dregla, kunde utlösas av någonting helt annat, till exempel genom att hundens skötare kom in i rummet (2000:50). Dessa betingade reflexer, det vill säga denna koppling mellan stimuli (skötarens inträde) och respons (dregel) förvånade och intresserade Pavlov (2000:51). Han menade att dessa betingningar skaffar sig djur och människor genom erfarenheter, där de sätter en handling i samband med någonting, vilket så småningom etableras hos djuret eller människan som ett inlärt beteende (2000:51). Enligt Säljö (2000:51) kunde betingningen på så vis förklara lärandet och hur våra erfarenheter förändrar oss.

Vidare förklarar Säljö (2000:51) att behaviorismen senare utvecklades av den amerikanske psykologen B.F. Skinner. Han menade att en individ upprepar sina beteenden om han eller hon bemöts positivt, vilket i sin tur förstärker individens beteende. Vilket kan ses som ett självklart beteende då man gärna upprepar det beteende som blir positivt bemött. Belöningen främjar således individens användande av sitt beteende. Detta synsätt, menar Säljö (2000:52), slog igenom i skolundervisningen och de läromedel som utformades byggde på denna föreställning om positivt bemötande, vilket i praktiken kunde ske i form av feedback. Den kunskapssyn som genomsyrade skolundervisningen förklarades på följande sätt:

Kunskap finns utanför individen och den är färdigpackad i lämpliga, lätt avgränsbara, enheter. Den byggs sedan upp hos individen likt en tegelstensmur där kunskapsbit fogas till kunskapsbit, från den lilla enheten till den större. Individens ansvar är att införliva de separata kunskapsbitarna med sin beteendepertoar och se till att de fastnar (Säljö 2000:52).

Säljö (2000:53) menar att behaviorismen har haft ett stort inflytande på lärande och utbildning. Med en negativ ton förklarar han hur läromedel har utformats utifrån teorins tankar om kunskap som bildas utanför individen och individen som tillägnar sig kunskap bit för bit för att nå de stora kunskapsmålen¹. Vidare menar Säljö (2002:53) att kritiker till behaviorismen förenklat vetenskapsteorin och hävdade att den till stor del är uppbyggd på studier av djur, och därmed opassande att tillämpa på människor. De menar även att kunskap inte kan tillägnas uteslutande genom fysiska erfarenheter, utan att individens tankar och intellekt också har en avgörande betydelse.

¹ I den litteratur vi har valt och i de svar vi har fått från intervjudeltagarna används ofta begreppen mål och kriterier men i dagens *Kursplan* och *Ämnesplan* används begreppen kunskapskrav och förmågor.

3.2.2 Kognitivism och konstruktivism

Kognitivismen tog sin början under 1950-talet (Säljö 2000:49) med fokusering på rationalism och individens kognitiva förmåga (2000:55). Till skillnad från behaviorismen hade denna teori fokus på människans tänkande.

Inom kognitivismen växte konstruktivismen fram, och med denna en tydligare koppling till lärande (2000:56-58). Den schweiziske forskaren Jean Piaget, som kom att förknippas med konstruktivismen, hade ett stort intresse för kunskap och hur denna skapas. Detta studerade han genom barn och deras tankeutveckling (2000:57-58). Säljö menar (2000:57-58) att Piagets studier har haft, och har än idag, en stor betydelse för och inverkan på lärande och utveckling, bland annat i bedrivandet av undervisning och i utförandet av läroplaner.

Vidare förklarar Säljö (2000:58-59) att den piagetanska föreställningen var att barn skulle vara aktiva och nyfikna samt upptäcka och förstå oberoende av andra. Barnet skulle självständigt utforska och undersöka för att på egen hand tillägna sig kunskap. Piaget menade att den kognitiva utvecklingen innebar att människans erfarenheter utvecklade förnuftet. Denna utveckling skedde i stadier som var indelade efter människans förhållningssätt till och förståelse för omvärlden (2000:60-61).

Piaget såg det önskvärt att lärare inte föreläste under lektionerna, utan elevernas lärande skulle ske genom deras egna undersökningar och ansträngningar (2000:58). Säljö (2000:63) uttrycker att människans tänkande ansågs vara universellt och lika för alla, således menar han att konstruktivismen inte tog hänsyn till social eller kulturell bakgrund. Utgångspunkten för lärande låg i varje individs förutsättningar där läraren skulle skapa lärandesituationer där eleverna kunde utvecklas på egen hand, utan lärarens inblandning. Om eleven inte kunde tillägna sig den förväntade kunskapen menade Piaget att eleven inte befann sig i det utvecklingsstadiet ännu, eleven var alltså inte kognitivt mogen (2000:63-64).

Samtidigt förklarar Säljö (2000:64) den positiva inverkan Piagets tankar och studier har haft på skolundervisning. Den har lett till en diskurs som på många sätt har bidragit till en större hänsyn till barns förutsättningar och behov, vilket också genomsyrar *Lgr 2011*, *Lgy 2011*, *Kursplan för moderna språk 2011* och *Ämnesplan för moderna språk 2011*. Undervisningen har bland annat blivit mer elevaktiv genom grupparbeten och elevcentrering. Kort sagt:

Kunskap är således inte någon inre kopia av yttvärlden som lagras i barnet likt ett fotografi, utan den konstrueras av individen. För Piaget uppkommer kunskap just genom barnets eget manipulerande av objekt och av upptäckandet av relationerna mellan dessa. Det är när barnet är fysiskt i kontakt med omvärlden, känner på objekt, kombinerar dem och ser vad som händer, som det gör upptäckter om hur världen fungerar. Detta är ett konstruktivistiskt grundantagande (Säljö 2000:65).

3.2.3 Det sociokulturella perspektivet

Säljö (2000) förespråkar det sociokulturella perspektivet i sin bok *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Trots detta har såväl behaviorismen och kognitivismen/konstruktivismen haft en stor inverkan på skolundervisningen och har det än idag. Teorin har sitt ursprung i de tankar som Lev Vygotskij formade kring lärande och utveckling. Han menade att kunskap och undervisning vilar tungt på människans språk, kultur och kommunikation (Säljö 2011:154). Säljö (2011:155-156) berättar att människans tankar uppstår och utvecklas genom de sociala och kulturella erfarenheter som tillägnas genom språkliga och kommunikativa aktiviteter i samspel med andra. Således, menar Claesson

(2002:29), är det sociokulturella perspektivet en lärteori som betonar att lärande sker i en kontext, det vill säga i ett socialt sammanhang.

Vidare förklarar Säljö (2000:9) att det är i samspelet mellan människor som kunskap bildas för att sedan bli till den enskilde individens tänkande. Den sociala miljön har därmed en stor betydelse och kommunikationen är central. Människans språk ger henne en förmåga att i kommunikationen interagera med andra genom att utbyta erfarenheter, färdigheter och kunskap (2000:34). Människans agerande är baserat på de sociokulturella erfarenheter som hon har tillägnat sig (2000:35). I det sociokulturella perspektivet blir således kommunikationen vital eftersom det är genom denna som individen tar del av kunskap och bildar sig en uppfattning om världen (2000:37).

Enligt Säljö (2000:20) är de resurser, redskap eller verktyg, som individen använder sig av inom det sociokulturella perspektivet viktiga. Resurserna är hjälpmedel som människan använder för att kommunicera, lösa problem och minnas (2011:162-163). Hjälpmedlen kan vara fysiska, som en hammare för att slå i en spik eller en shoppinglista för att handla, men de kan också vara psykologiska som alfabet, siffror eller formler (2011:163). För att minnas en kod kan människan använda sin sociala och kulturella kunskap som hjälpmedel istället för att försöka minnas de enskilda siffrorna, till exempel kan människan minnas koden 1914 genom att tänka på första världskrigets utbrott (2011:162). Inom de psykologiska redskapen är språket det mest betydande då det är i de sociokulturella erfarenheterna som människan tillägnat sig andra perspektiv (2011:163-164). Det är i interaktionen med andra som människan skapar sina sociokulturella erfarenheter (2011:164). Hur individen och gruppen förser sig med och använder sina resurser samt hur individer samspelar med dessa resurser är av stort intresse då det förklarar hur inläringen sker, anser Säljö (2000:18).

Ett begrepp som "den närmaste utvecklingszonen" avsåg Vygotskij var det avstånd som finns mellan det som människan klarar av på egen hand och det som hon med stöd från andra klarar av (2011:167). Vygotskij menar således att ingen individ har några begränsningar för att tillägna sig kunskap, utan den lärande befinner sig i en zon där utveckling för lärande är möjlig genom undervisning och stöttning. Med detta menar Vygotskij därmed att processen hos den lärande är viktig, och inte produkten. Utvecklingszonen visar alltså vart människan är på väg och vilka kunskaper och färdigheter hon snart kan komma att uppnå. Således fokuserar utvecklingszonen på *hur* eleven tillägnat sig kunskap, och inte *vad* eleven tillägnat sig (2011:168).

Enligt Claesson (2002:31-32) förespråkar det sociokulturella perspektivet att eleverna samspelar i skolundervisningen genom att dela med sig av sina erfarenheter och förkunskaper. Det är viktigt att läraren tilldelar eleverna möjligheter att kommunicera, vilket kan ske genom dialog, gruppsamtal eller datorkommunikation (2002:31-32). Vidare menar Claesson (2002:32-33) att det sociokulturella perspektivet har haft ett stort inflytande på språkundervisningen där dagens undervisning i främmande språk understryker den kommunikativa förmågan. Säljö (2011:175) sammanfattar Vygotskij's inverkan på skola och undervisningen enligt följande positiva beskrivning:

det kan inte råda någon tvekan om att hans texter har mycket att säga oss om lärande och utveckling inom och utanför skolans väggar (och dessutom mycket om hur institutionellt lärande förhåller sig till lärande som sker i andra miljöer). Vygotskij placerar förståelsen av hur människor lär och utvecklas i samhällsliga och historiska sammanhang. Även om [...] hans teori måste förstås som en vetenskaplig teori som inte direkt kan omsättas i handlingsregler i klassrummet, är det uppenbart att perspektivet har mycket att bidra med i frågor om hur man kan organisera lärande och förstå vilka svårigheter som kan uppkomma (Säljö 2011:175).

Emellertid behöver inte den ena teorin utesluta den andra, utan behaviorismen, kognitivismen/konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet kompletterar varandra

och bildar tillsammans en syn på lärande. De olika teorierna har alla haft en stor inverkan på skolundervisningen har det fortfarande. Tornberg (2009:76) sammanfattar det som såhär:

Själva kärnfrågan när det gäller synen på lärande är således hur kunskap utvecklas; inom individen och genom tänkandet (kognitivistiskt perspektiv) eller i samspel med omgivningen genom språket (det sociokulturella perspektivet). Man skall emellertid inte dra slutsatsen att de båda perspektiven utesluter varandra. Snarare kompletterar de varandra i synen på hur individen utvecklar sin egen, inre kunskap (Tornberg 2009:76).

3.3 Tidigare forskning inom språkinläring

3.3.1 Läromedlets betydelse

Englund (1999:328) förklarar i sin artikel *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*, vikten av att finna läromedel som hjälper eleverna att uppnå de uppsatta målen. Englund (1999:327) har forskat kring läromedel och beskriver att läromedel eller läroboken i skolan är något som länge har kritiserats eftersom de kan styra undervisningen för mycket. Hon lyfter fram både det positiva och det negativa med att använda lärobok, i sin artikel, och drar slutsatsen att det positiva är att läroboken ofta har en sammanhållande roll och får undervisningen att kännas som en helhet. Dessutom har den en kunskapsgaranterande roll menar hon och lärare tror att kursplanens mål uppfylls om de följer boken samt underlättar den utvärderingen och betygsättningen av eleverna. Med andra ord underlättar den det praktiska arbetet för läraren och dessutom behöver lärarna inte producera eget material, vilket är tidskrävande menar Englund (1999:339-340). De fördelar som Lundahl (1998:59) ser med läromedel är att de är lättillgängliga, går att köpa in för ett överkomligt pris samt har tydliga nivåindelningar gällande svårighetsgrad, vilket inger läraren en trygghet om att läroboken är anpassad för eleverna och deras språkkunskaper.

Englund (1999:339-341) diskuterar även det negativa med att använda lärobok, vilket hon kommer fram till framför allt är hur den begränsar elevernas möjlighet till inflytande över undervisningen. Hon ställer sig även kritisk till hur lärobokens kunskapsgaranterande roll kan göra det svårt för lärare att fritt välja annat material för att anpassa till elevernas skilda behov och förutsättningar. Den kretsar dessutom kring ett visst innehåll och en viss kunskapssyn vilket även det bidrar till att det är svårt att byta ut den anser hon. Det går att kritisera detta och fråga sig om lärare inte kan välja material som kompletterar istället för att byta ut. Anledningen till varför läroboken har en så styrande roll tror hon kan bero på att den får lärarna att känna sig trygga eftersom de har tron att det garanterar att kursplanens mål uppfylls och dessutom är det tradition att ha lärobok. Enligt henne är det svårt att säga om det är bra eller dåligt med lärobok eftersom det kan variera beroende på vilket ämne och vilken bok.

Lundahl (1998:60) förklarar hur läroböcker kan innehålla originaltexter som har skrivits om och är anpassade till elevernas nivå. Detta har gjorts genom att korta ner texten och göra den enklare genom att se över textens struktur, ord och den information som texten förmedlar. Därefter är det vanligt förekommande att texterna indelas efter den svårighetsgrad de tilldelas (1998:60). De ändringar som kan förekomma är att svåra ord ersätts med enklare, att partikelverb byts ut till enkla verb, namn och nya ord upprepas, långa meningar blir till korta, det förekommer mycket dialog, vardagliga uttryck och dialektala ord ersätts av neutrala ord, det som verkar otydligt och svårtolkat förklaras, bisatser försvinner, en kronologisk ordning eftersträvas och så enkla tempusformer som möjligt används (1998:60).

Lundahl (1998:71) förklarar negativt hur korta texter som skall översättas och som förses med gloslista kan leda till en läsning som koncentrerar sig på ord och detaljer. Tvärtom

kan generell läsning av berättande texter leda till att eleverna fascineras av läsningen menar han. Lundahl (1998:71) förklarar positivt hur längre texter tillåter läsaren att gripas tag av läsningen i motsats till kortare lärobokstexter som presenterar flera kortare handlingar.

Vidare menar Lundahl (1998:61) att det råder delade meningar om vad tillrättalagda texter har för verkan. En del forskare säger att anpassade texter är som en stege där inläraren klättrar upp mot autentiska texter. Andra, däribland Honeyfield (1977) och Widdowson (1979), hävdar att synen på att språkutvecklingen måste ske stegvis är förlegad. De menar istället att de anpassade texterna leder till texter av samma slag och med ett blekt innehåll där de förenklingar som har genomförts inte med säkerhet gör texterna mer enkla att läsa, snarare tvärtom menar de. Lundahl (1998:61) tar emellertid inte upp huruvida det är skillnad eller inte beroende på vilket språk det handlar om.

Lundahl (1998:61) hävdar att de böcker som har försetts med en svårighetsgrad har skrivits för andraspråksinlärare med anpassning av språk och innehåll i åtanke. Således har inte bokens handling fokuserats anser han. Texter som är skrivna för de barn och ungdomar som har det skrivna språket som modersmål är mer inriktade på att förmedla känslor, tankar och upplevelser som gör att barnen och ungdomarna kan slukas upp av handlingen och bli berörda hävdar han (1998:62). Vidare hänvisar Lundahl (1998:62) till Carter och Long (1991) som menar att texter som har förenklats kan upplevas som konstruerade, vilket medför att läsaren tappar intresse för texten. Framför allt skönlitterära texter påverkas av att tillrättaläggas då de förlorar sitt litterära värde menar Carter och Long (1991).

Både Englund (1999:340) och Nixon (*Språkboken* 2001:225-234) i artikeln "Integrating the teaching of language with the teaching of content" tar upp vikten av att ställa sig kritisk till innehållet i undervisningen och vad det eventuellt kan förmedla. Enligt Nixon går det inte att undervisa i ett språk utan att undervisa ett innehåll eftersom ett språk inte består av sig självt utan i ett sammanhang. Genom att integrera språket med ett riktigt innehåll placeras språket i en verklig kontext enligt Nixon (2001:225-234). Att söka material som passar undervisningssyftet kan däremot vara mycket tidskrävande och det krävs kreativitet från läraren för att kunna använda materialet för ett annat syfte än det var ämnat, fortsätter han. Sedan måste läraren även fråga sig om språket är passande för eleverna och om innehållet är riktigt förklarar Nixon (2001:225-234). Att jobba med ett innehåll samtidigt som man undervisar i ett språk kan också vara dyrt då det krävs både tid och material för detta enligt honom.

3.3.2 Syftet med läsningen

Enligt Fernández López (2006:6) är syftet med dagens språkundervisning att erhålla en kommunikativ kompetens i målspråket. För att uppnå denna kompetens skall eleverna tilldelas möjligheten att kommunicera på ett så verklighetsförankrat språk som möjligt. Vidare menar Fernández López (2006:5) att undervisningen på främmande språk skall utgå från de kommunikativa behov och intressen som eleverna har. Eleverna skall således förses med autentiskt material som är kontextualiserat samt tilldelas möjligheter att tillsammans upptäcka, resonera och ifrågasätta målspråket (2006:7).

Tornberg (2009:114) instämmer och betonar att läsningen idag har för avsikt att diskuteras och målet är att förstå textens budskap. Således förväntas inte eleverna förstå målspråkets struktur och funktion in i minsta detalj, utan snarare bilda sig en uppfattning om vad texten förmedlar. Även Lundahl (1998:30) är av samma åsikt och anser att i läsningen är elevernas möte med texten det centrala och de arbetsuppgifter som eleverna tilldelas skall utgå från deras förutsättningar och förståelse. Eleverna skall alltså kunna knyta an texten till sina egna erfarenheter och kunskaper samt kunna analysera, diskutera och kritisera texten.

Enligt Picón Garfield och Schulman (1991:6) vidgas och berikas våra perspektiv genom att läsa litteratur. De menar att litteratur på främmande språk förenar oss med folk från andra kulturer och vi uppmärksammas på de likheter och skillnader som förekommer mellan vår och andra länders kultur. Mötet med den spanska litteraturen ger oss kulturella erfarenheter både från Spanien och Latinamerika. Leibbrandt (2006) är av samma mening och menar att mötet med litterära texter stimulerar kontakten med målspråket.

Lundahl (2001:98) förklarar att i skolan vilar lärandet till stor del på texter och de elever som har en positiv inställning till läsning har alla förutsättningar att lyckas, medan de elever som har en negativ inställning löper stor risk att stöta på svårigheter under sin skolgång. Enligt Lundahl (2001:98) är det därför viktigt att läraren uppvisar ett stort intresse för läsning och texter. Eleverna bör få känslan av att läsning inte alltid är knutet till arbetsuppgifter, utan att läsning kan vara bara avkopplande. Emellertid, menar Lundahl (2001:98), skall eleverna uppmärksammas på att läsandet bör ske i samverkan med lyssnande, samtalande och skrivande. Det är således av vikt att läraren förespråkar ett aktivt läsande där eleverna ifrågasätter och tolkar texten och dess innehåll.

På de mer avancerade språknivåerna har läraren möjlighet att ägna några lektioner åt att låta eleverna arbeta med sitt kritiska tänkande gentemot litterära texter i form av dialoger eller skriftliga arbeten. I de lägre språknivåerna är detta dock svårare att genomföra. Elevernas språkliga nivå är mer begränsad och eleverna har inte heller lika stor kunskap om den spanska omvärlden så som eleverna på de mer avancerade nivåerna har. Det är därför viktigt, anser Olsbu och Salkjelsvik (2008:870), att lektionerna i främmande språk har en balansgång mellan konkret språkundervisning och undervisning om kultur. De tillägger även att litteraturen är ett användbart verktyg för eleverna i deras arbete med språkförståelsen, kreativiteten, tolkningen, det kritiska tänkandet och den interkulturella kompetensen (2008:871).

Enligt Lundahl (1998:86) är ordförståelsen viktig då man läser en text. När läsaren kan avkoda orden automatiskt kan han eller hon rikta koncentrationen mot textens innehåll. Att kunna ord innebär således en väl utvecklad läsförmåga, men likaså utvecklas ordförrådet genom läsning. "Att exponeras för språket, dvs. att läsa och lyssna så mycket som möjligt på målspråket bidrar till ett utökat ordförråd", menar Börjesson (2012:9). Läsning leder till att eleverna utökar sitt ordförråd till viss del, men läraren bör även främja eleverna till att arbeta med att utöka ordförrådet (1998:30).

3.3.3 Formell och informell inläring

Smith (1992) menar att den formella inläringen är den som sker i skolan (Lundahl 1998:65). Denna inläring upprepas och elevens tillägnade kunskaper kontrolleras genom prov. Den informella inläringen sker utanför skolan. Den försiggår konstant samt sker omedvetet och utan möda (1998:65). Den huvudsakliga skillnaden mellan den formella och den informella inläringen är att i skolan förutsätts eleven vara aktiv, motiverad och strukturerad då han eller hon är i kontakt med ett språk (1998:65). På fritiden är eleven istället mer passiv och avslappnad (1998:70). Utanför skolans väggar är kommunikationen det viktiga, det vill säga att kunna förstå och göra sig förstådd. Eleven uppfattar på så vis språket någorlunda, men inte i detalj. Det som eleven inte förstår kan han eller hon inte söka upp i en gloslista utan han eller hon får fråga eller leta upp betydelsen av de ord som är nödvändiga (1998:70).

Liksom formell och informell inläring talar Stephen D. Krashen (1983) om naturligt tillägnande (*acquisition*) och medveten inläring (*learning*) (1998:64). Det naturliga lärandet skall, enligt Kraschen, vara det mest fördelaktiga då människan vid medveten inläring är så koncentrerad att språkanvändningen kan köra fast. Vidare menar han att inflödet skall vara strax över elevens språkliga nivå för att det skall leda till ett användbart utflöde (1998:64).

Enligt Lundahl (1998:68) menar Widdowson (1990) att såväl det naturliga tillägnandet som den medvetna inläringen har brister. För att kunna utveckla en språkförmåga måste man förses med kunskaper om språket och den uppnås nödvändigtvis inte genom kommunikativ verksamhet. Naturlig inläring bortser från kunskaper i språket som system och fokuserar på aktiviteter där eleverna skall kommunicera med stöd i kunskaper om språket som de inte har tillägnat sig. Vidare menar Widdowson (1990) att man inte kan likställa inläringen av ett främmande språk med inläringen av sitt modersmål eftersom att modersmålet tillägnas under en mycket lång period och utan någon större ansträngning. Syftet med språkundervisningen skall istället vara att finna strategier för att tillägna sig språket och dessa skall utgå från de kunskaper eleverna har om språkets system (Lundahl 1998:68-69). Lundahl (1998:69) hävdar att denna syn på språkinläring delar Widdowson med Lightbown och Spada (1993:103), som framhåller att inlärare som inte har studerat språkets system och dess funktioner har svårigheter med att tillägna sig språkets baskunskaper. Vidare menar de att det inte finns några belegg för att språktillägnandet sker av sig självt då inläraren förses med tillräckligt inflöde.

3.3.4 För att underlätta läsningen

Enligt Lundahl (1998:30) karaktäriseras en god läsförmåga av att kunna läsa och förstå olika slags texter. Börjesson (2012:5), Lundahl (1998:30) samt Olsbu och Salkjelsvik (2008:871) framhåller att syftet med läsningen avgör vilken lästeknik eleven skall använda sig av. Längre texter kan läsas mer översiktligt och för nöjes skull, medan texter innehållande information eller instruktioner skall läsas mer noggrant. Som lärare är det därför viktigt att förklara för eleverna vad syftet med läsningen är samt anpassa arbetsuppgifterna till läsningen (2012:5). Vidare förklarar Lundahl (1998:77) att de elever som befinner sig i början av sin språkinläring skall bekanta sig med kortare texter så som bilderböcker, men det är även viktigt att eleverna får ta del av viss facklitteratur och tidningstexter. Textmängden och urvalet kan sedan öka successivt. När eleverna befinner sig i slutet av sin språkinläring inom grundskolans senare år och på gymnasiet bör prosa och skönlitteratur varvas, säger Lundahl (1998:77), och syftar i synnerhet på engelskundervisningen.

Vidare menar Lundahl (1998:77-78) att en text skall vara både överkomlig och utmanande för eleverna. Svårighetsnivån skall dels utgå från de erfarenheter och kunskaper som eleverna har och dels från hur läsningen skall ske, det vill säga om eleverna skall arbeta enskilt, två och två, i grupper eller i halv- eller helklass.

Enligt Lundahl (1998:83) bör texten ha illustrationer som är eleverna behjälpliga i deras förståelse av texten. Textens innehåll skall kunna relateras till de mål och kriterier som kursplanen och ämnesplanen föreskriver, menar Lundahl (1998:83). Det kulturella innehållet i texten skall förmedla en överensstämmande bild av den kultur och det land som det representerar, fortsätter Lundahl (1998:83). Språket skall vara okonstlat och innehålla mycket dialog. Samtidigt, anser Lundahl (1998:83) skall språket vara utmanande, men inte för svårt. Eleverna skall vara bekanta med textens struktur. Texten och dess innehåll skall kunna knytas an till eleverna och leda till intressanta diskussioner, menar Lundahl 1998:83.

Lundahl (1998:15) skildrar förmågan att läsa som ett samspel mellan läsaren och texten. Vid läsning menar han därför att läsarens förförståelse är en viktig komponent som påverkar samspelet. Förförståelse kan innefatta läsarens tidigare erfarenheter, kunskaper, läsvana, motivation och för den som läser på ett främmande språk, även läsförmågan på modersmålet (1998:15). Enligt Börjesson (2012:5) visar flertalet studier att elevernas läsning har underlättats då de har fått arbeta med sina tidigare erfarenheter och kunskaper av en text innan de läst den. Börjesson (2012:5) förklarar att förförståelsen dels innefattar språkliga kunskaper och dels omvärldskunskaper. Börjesson (2012:5) menar att de språkliga kunskaperna kan

innefatta textstruktur, sats- och meningsbyggnad, ordförråd eller kunskaper i andra språk. Omvärldskunskaperna kan innefatta allmän omvärldskunskap (t.ex. att kunna namnet på USA:s president eller vetenskapen om att Filipinerna har varit en spansk koloni), genrekunskap (t.ex. kännedom om vad som utmärker en saga eller en dikt), kunskap om ett visst ämne (t.ex. läsarens intresse för en sport kan underlätta läsningen av en text som handlar om denna sport) och sociokulturell kunskap (t.ex. att veta hur man hälsar artigt eller beställer på en restaurang).

Tornberg delar Börjessons resonemang (2009:99) och tillägger att det är lärarens uppgift att göra eleverna medvetna om dessa kunskaper för att de på bästa sätt skall kunna läsa och förstå en text. Börjesson (2012:6) säger även att läraren skall ansvara för att eleven lär sig använda sina förkunskaper då han eller hon skall läsa en text. Läraren kan utgå från textens rubrik, undertitlar, ord eller fraser ur texten eller en tillhörande bild. Två och två eller i mindre grupper samtalar sedan eleverna om vad de känner till samt vilka associationer de får. Vidare för en diskussion i helklass där eleverna delar med sina av sina kunskaper. Dessutom, menar Lundahl (1998:30), att läsningen bör ske såväl enskilt som tillsammans, men han framhåller samtidigt att eleverna i den gemensamma läsningen kan förstå texten tillsammans vilket leder till att den språkliga förmågan kan hamna på en mer avancerad nivå än om eleverna skulle läsa enskilt

Vidare menar Lundahl (1998:72) att det är bättre att aktivera elevernas förförståelse och väcka deras intresse för en text än att använda sig av en gloslista. Ordarbete bör ske efter läsningen då det är fördelaktigt att orden utgör en del av arbetet med förståelsen av texten. Dessutom, säger Lundahl (1998:72), att istället för att låta eleverna översätta texten till svenska kan man ibland översätta sådant som är nödvändigt och som inte har gått att förklara med andra medel. Det är emellertid viktigt, menar Lundahl (1998:72), att ha i åtanke att somliga elever vill förstå textens innehåll utan och innan och att gissa är inte alltid den bästa lösningen då det kan vara både ansträngande och osäkert. Samtidigt anser Börjesson (2012:5) att det är av vikt att klargöra för eleverna att de inte behöver förstå vartenda ord då de läser en text på ett främmande språk.

För att bättre förstå de ord och den text man läser kan textsammanhanget vara behjälpligt, enligt Lundahl (1998:18) som hänvisar till Perfetti (1985), Stanovich (1980) och Stanovich (1986). Om läsaren har svårt att koda av texten på grund av ett begränsat ordförråd eller knappa bakgrundkunskaper kan han eller hon utveckla en förståelse för texten genom att förlita sig på dess sammanhang. Det är därför viktigt att som inlärare av ett främmande språk utveckla sin förmåga att gissa och hitta ledtrådar i texter och eventuella illustrationer. Samtidigt krävs det att läsaren har goda språkkunskaper för att kunna läsa en text på ett främmande språk (1998:18).

3.3.5 Motivation

Det är av stor vikt att läraren är medveten om det autentiska material som han eller hon använder och särskild hänsyn skall tas till elevernas ålder och om materialet är motiverande menar Olsbu och Salkjelsvik (2006:1). Lundahl (1998:83) instämmer och tillägger att eleverna skall ha ett intresse av att läsa den utvalda texten och kunna ta till sig dess innehåll.

Begreppet motivation i sig är ett begrepp med många definitioner visar det sig. Jenner (2004:37) förklarar i boken *Motivation och motivationsforskning* där han diskuterar motivationsforskning bland annat inom skola, att det ofta förknippas med frågor om viljan att lära och viljan att förändra. Han beskriver att en teori av 1700- och 1800-talets filosofer om motivation är att människor har en ständig strävan efter välbefinnande och njutning i vad de gör och försöker alltid undvika smärta. Jenner (2004:38) förklarar att senare teorier blandar in

drivkraften och risken att misslyckas som viktiga faktorer för motivationen. Att undvika smärta kan jämföras med att undvika möjligheten att misslyckas.

Han hävdar att det finns tre viktiga faktorer för motivationen, den första är om målet tycks uppnåeligt, den andra är om man ser nytta med att uppnå målet och den sista om hur man bedömer chansen att misslyckas. Han hävdar att ett misslyckande kan få olika effekt beroende på personens självförtroende. Ett synsätt enligt Jenner (2004:43) är att misslyckande av en svår uppgift å ena sidan kan bidra till att en person med lågt självförtroende sedan presterar sämre. Å andra sidan att en person med starkt självförtroende sedan anstränger sig mer för att kunna lyckas. Det går att ifrågasätta om inte även en person med starkt självförtroende får sämre då denna misslyckas eller att även en med lågt självförtroende kan vilja prestera bättre efter ett misslyckande för att lyckas.

Peacock (1997:144) har gjort en klassrumsundersökning som är intressant för denna uppsats, om huruvida autentiskt material i språkundervisningen motiverar eleverna mer eller inte. Trots att synsättet kan ha ändrats sedan 1997 är hans resultat intressant att ta upp. Han beskriver i artikeln *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners* att många författare (så som Allwright (1979) Freeman och Holden (1986), Little och Singleton (1991)) hävdar, utan att ha gjort undersökningar menar han, att autentiskt material motiverar eleverna eftersom de är mer intressanta eller mer stimulerande än sådant som är producerat för undervisnings syfte. I sin undersökning kunde Peacock (1997) inte bevisa detta.

Enligt Peacocks undersökning upplevde eleverna att det autentiska materialet är mindre intressant, därför kunde han inte koppla hur intressant materialet är till ökad motivation hos eleverna. Det betyder inte att han bevisat att autentiskt material inte är mer motiverande eftersom det är en liten undersökning gjord i endast en klass. Peacocks kritiska syn till tidigare författares slutsatser kan bero på att de definierar begreppet motivation olika då detta är, som nämnts tidigare, ett begrepp med många olika definitioner. Vidare förklarar han hur det däremot endast finns några få författare, så som Williams (1983), Freeman och Holden (1986), Morrison (1989), som hävdar att autentiskt material istället bidrar till en minskad motivation på grund av att det är för svårt.

Det Peacock (1997:152) kommer fram till är att det är viktigt att lärare väljer sådant material som motiverar eleverna, men han kan inte säga efter sin klassrumsundersökning om autentiskt material i sig gör det. Han kan ändå rekommendera lärare att använda sig av autentiskt material i språkundervisningen oavsett nivå, eftersom han genom sin undersökning upptäckt att det kan bidra till mer fokus på uppgiften samt mer koncentration och engagemang från eleverna jämfört med läroboken. Denna motsägande slutsats kan förklaras med att Peacock (1997:152) anser att motivation består av två skilda komponenter, vilka är intresse och engagemang. Om en uppgift eller ett material är motiverande eller gör att eleverna koncentrerar sig kan också kopplas till om det känns meningsfullt.

Tornberg (2009:20-21) förklarar i boken *Språkdidaktik* betydelsen av att undervisningen skall kännas meningsfull för eleverna. Att de känner mening med en uppgift kan enligt henne hindras av att eleverna inte förstår uppgiften eftersom de inte varit delaktiga vid problemformuleringen vilket leder till att de misslyckas med den. Det går att fråga sig om eleverna skulle känna det meningsfullt att vara med vid problemformuleringen. Dessutom är det viktigt att eleverna kan se att det de lärt sig i skolan även kan användas i livet utanför skolan anser Tornberg (2009:20-21). Om elever förknippar kunskap med klassrumsmiljön bestående av lärobokstexter, gloslistor och grammatik betyder det att eleverna inte kan se meningen med det de lär sig. Språkundervisningen är då långt ifrån verkligheten och de människor som talar språket hävdar Tornberg (2009:20-21). Man kan fråga sig om det betyder att hon menar att denna typ av material inte behövs, utan att allt skall bestå av autentiskt material.

4 Design, metoder och tillvägagångssätt

Vi kommer här att först förklara vårt metodval och tillvägagångssätt, sedan ta upp undersökningens trovärdighet och begränsningar och slutligen göra en utvärdering av undersökningens upplägg.

4.1 Metodval

Eftersom vårt syfte var att få reda på lärares uppfattningar och attityder angående användandet av autentiska texter i spanskundervisningen har vi valt att göra en kvalitativ undersökning i form av samtalsintervjuer, vilket passar sig bäst vid denna typ av undersökning enligt Esaiasson m.fl. (2007:260). Vid metodval har vi övervägt att även använda observation för att se hur lärare använder sig av autentiska texter, vilket var en av våra frågeställningar. Vi har emellertid kommit fram till att eftersom vårt huvudsyfte var att få reda på lärares uppfattningar så var detta inte nödvändigt. En kvantitativ undersökning i form av exempelvis enkätundersökning passar inte för vårt syfte eftersom det, enligt Esaiasson m.fl. (2007:259), är mer användbart för att ta reda på hur vanligt förekommande något är eller för att kunna se ett mönster.

Vid urvalet av lärare har vi tagit hänsyn till att få med lärare med olika lång yrkeserfarenhet, av olika kön och från både grundskolans senare år och gymnasiet. Det viktigaste är att de har behörighet i att undervisa i spanska. Vi har valt att kontakta lärare som redan är bekanta för oss och som uppfyller dessa krav. Ett övervägande har varit att göra intervjuer med för oss okända lärare eftersom det rekommenderas av Esaiasson m.fl. (2007:292) för att hålla en vetenskaplig distans mellan intervjuaren och den intervjuade. Ett annat övervägande vi har gjort är att ha fler intervjupersoner, men eftersom vårt syfte var att göra en kvalitativ undersökning skulle det istället ha kunnat försämra vår analys då varje intervju tar lång tid att analysera, vilket också framhållits tidigare av Stukát (2005:63).

4.2 Tillvägagångssätt

Vi har intervjuat fem spansklärare, varav två är verksamma inom grundskolans senare år och tre på gymnasiet. Intervjupersonerna består av fyra kvinnor och en man. Deras yrkeserfarenhet varierar från fyra år till 42 år. Intervjupersonerna är bekanta för oss sedan tidigare. Vi kontaktade dem via telefon eller e-post för en förfrågan om att medverka i vår undersökning och då beskrev vi även vårt syfte.

För att få en avslappnad stämning har vi valt att göra intervjuerna enskilt med en intervjuare och intervjusituationen har vi anpassat till lärarnas önskemål (Stukát 2007:40). Lärarna har därför fått välja plats och tid som passar dem. Vi har valt att spela in intervjuerna för att sedan kunna lyssna på dem igen och skriva en sammanfattning av det viktigaste. På så sätt var det lättare att följa med på lärarnas svar och resonemang men för att inte stressa igenom frågorna har vi fört stödanteckningar under intervjuerna, efter råd från Esaiasson m.fl. (2007:302). Vi har valt att inte transkribera hela intervjuerna eftersom det skulle ta omotiverat lång tid. Tid som är bättre att tillägna till att analysera intervjuerna mer ingående. Vi har följt Vetenskapsrådets rekommendationer angående informationskravet för att undersökningen skall gå rätt till och har därför informerat lärarna om att både de själva och skolorna de arbetar på skall vara anonyma i vår undersökning, att de när som helst får avsluta sin medverkan etc. (se bilaga 1, Intervjuguide).

Intervjun började med några inledande frågor angående yrkeserfarenhet och utbildning. Dessa frågor har gjort det möjligt för oss att ge en närmare presentation av lärarna under analysen. Vi utgick från en intervjuguide bestående av öppna frågor där lärarna fick förklara med egna ord. När det behövdes ställde vi följdfrågor och bad om exempel. Under intervjuerna följde vi inte intervjufrågorna helt eftersom det var viktigare att låta lärarna prata fritt (Johansson och Svedner 2001), än att få svar på alla frågor. Intervjuguiden såg vi mer som just en guide för att hålla oss till syftet. I slutet och under intervjuerna ställde vi frågor för att försäkra oss om att vi hade förstått intervjupersonen rätt (Esaisasson m.fl. 2007:299). Intervjuerna tog mellan 30 och 85 minuter, beroende på vad lärarna hade tid till och hur mycket de ansåg att de kunde uttala sig om ämnet.

Resultaten vi fick från våra intervjuer har vi diskuterat och tolkat tillsammans för att kunna se samband och jämföra. För att analysera dem har vi utgått från tidigare forskning och teorier om lärandet. Efter att ha sammanställt resultatet från intervjuerna har vi sedan låtit de intervjuade få ta del av detta för att ge dem möjlighet att kontrollera att vi inte har misstolkat eller gett en orättvis bild av deras svar.

4.3 Trovärdighet och begränsningar

Vi har begränsat oss till att ta reda på de fem lärarnas uppfattningar av användandet av autentiska texter, elevernas åsikter har inte undersökts. Det går inte att säga att vi har nått en teoretisk mättnad inom ämnet, om fler lärare skulle intervjuas skulle det antagligen innebära ny information.

Lärarnas inställning till användandet av autentiska texter har vi tagit reda på genom att fråga dem, men framförallt är detta något vi har bedömt utifrån ett helhetsintryck av intervjuerna. Därför kan detta ses som en tolkningsfråga och hade kunnat tolkas annorlunda av någon annan. Det är också möjligt att lärarna inte talar sanning men för att undvika detta och inte påverka lärarnas svar har vi varit noga med att uttrycka oss neutralt i förhållande till ämnet och inte visa om vi är för eller emot användandet av autentiska texter i spanskundervisningen.

Undersökningen vi har gjort har ett kvalitativt värde. Den går inte att använda för att säga något generellt om lärares uppfattningar av användandet av autentiska texter i spanskundervisningen då urvalet är mycket begränsat. Däremot framhäver den reflektioner och tankar kring användandet.

4.4 Utvärdering av undersökningen och dess upplägg

I efterhand kan vi se behov av att vara två intervjuare eftersom ytterligare en intervjuare hade kunnat komma på fler följdfrågor då man som ensam intervjuare kan bli stressad när man försöker koncentrera sig på att förstå intervjupersonens svar. Det var bättre att ha intervjuerna på en ostörd plats och med lite folk runt omkring. Det var även fördelaktigt att ha intervjuerna då lärarna inte hade begränsad tid utan kände sig avslappnade. Vi inser att det krävs bra teknik för att intervjuerna skall bli så lyckade som möjligt och för det krävs träning. Det hade därför varit fördelaktigt att göra en testintervju innan och även tänkt mer på olika svarsalternativ för att kunna ställa bra följdfrågor.

Syftet var begränsat på att klargöra lärares syn på användandet av autentiska texter, men de kom gärna in på autentiskt material generellt. Det kan bero på att det i kursplan och ämnesplan inte står specifikt att det är autentiska texter som skall ingå utan i *Kursplan för moderna språk* står det till exempel att ”Tydligt talat språk och texter som är instruerande och

beskrivande från olika medier” (Skolverket 2011a:78) skall ingå i undervisningen. Även ”Berättelser och annan fiktion även i talad eller dramatiserad form samt sånger och dikter” (Skolverket 2011a:78) skall ingå. Det är med andra ord inte bara texter som det läggs vikt på utan även annat autentiskt material.

5 Resultatredovisning

I detta avsnitt redovisar vi de fem intervjuerna och analyserar dem med hjälp av de valda lärteorierna (under rubriken *Teoretisk anknytning*) och tidigare forskning kring temat (under rubriken *Tidigare forskning*). Redovisningen är uppdelad i rubriker bestående av de forskningsfrågor som beskriver syftet med denna undersökning.

5.1 Lärarnas inställning till användandet av autentiska texter

Fyra av de intervjuade lärarna kunde säga att de var positiva till att använda autentiska texter i språkundervisningen, vilka var Anna, Bo, Carin och Eva. Diana ställde sig även hon positiv till användandet och förklarade att hon inte har något emot autentiska texter, men ”Jag har varken tid eller intresse av att luska ut texter som skulle passa”, sade hon. Detta kan kopplas till Nixon (2001:225-234) förklaring att det kan vara tidskrävande att hitta material som är passande för undervisningssyftet.

Vi upplevde att Diana uttryckte sig negativt till användandet och framför allt till de positiva åsikter angående autentiskt material som didaktiklärare framförde under hennes lärarutbildning. Diana förklarade att hon förstod att det kan vara som didaktiklärarna sade, mer intressant och motiverande då det är verklighetsanknutet, men hon undrade vems verklighet det är man syftar på. Är det människorna i Spanien eller i Mexiko frågade hon sig. Detta resonemang stämmer överens med Lundahls (1998:83) åsikt om hur det kulturella innehållet i en text skall ge en rättvis bild av det land och den kultur som den representerar. Då spanska talas i flera länder kan Lundahls yttrande tolkas som att det är viktigt att inte ge en sned bild av att spanska endast skulle talas i Spanien till exempel. Dessutom ifrågasatte Diana hur man kan ta hänsyn till elevers intressen genom att använda autentiska texter. ”Det som är intressant för en elev är inte intressant för en annan”, menar hon. Vidare förklarade hon att det är viktigare att fokusera på elevernas studieteknik, istället för användandet av autentiska texter. Därutöver ansåg hon att det är svårt att få utrymme för denna typ av text på grund av de nya kursplaner och ämnesplaner som finns som hon anser har mycket fokus på bedömning. Detta betydde emellertid inte att hon aldrig använder sig av autentiska texter utan hon kunde ge exempel på sånger och små notiser som hon använder i undervisningen.

Carin, som var positiv till användandet av autentiska texter, ansåg att de gör undervisningen roligare. Detta kan bero på Lundahls (1998:61) beskrivning av att lärobokstexter inte har fokus på innehållet. I jämförelse med läroboken är innehållet i autentiska texter det lärarna ofta fokuserar på då de använder dessa i undervisningen.

Två av lärarna uttryckte hur autentiska texter kan användas för att anpassa undervisningen till elever på olika nivåer. Både Diana och Eva förklarade att till exempel sagor kan vara bra för elever som är på en högre nivå eller som är klara med en uppgift och behöver en utmaning. Carin förklarade att hon försöker hitta material som eleverna klarar av. En viktig faktor för motivationen enligt Jenner (2004:43) är just om eleverna upplever att målet är uppnåeligt eller inte. Att lärarna väljer sådant material som eleverna känner att de klarar av kan med andra ord bero på att de vill stärka elevernas motivation och självförtroende.

Carin berättade att hon känner till mycket forskning kring autentiskt material i språkundervisningen och fyra av de intervjuade kommer ihåg att det var något som togs upp under deras utbildningar. De uttryckte sig därför mestadels positivt till användandet, men berättar om svårigheter de har stött på som hindrat dem från att använda denna typ av text i större utsträckning i sin undervisning (se avsnitt 5.5).

Eva förklarade att det är lättare att arbeta utifrån läroboken eftersom den följer en viss arbetsgång, men hon tycker att det är viktigt att ha med andra inslag, så som autentiskt material, för att variera undervisningen och göra den roligare. Denna strukturerande funktion hos läroboken diskuterar även Englund (1999:339-340) och hon anser att det medför att undervisningen upplevs som en helhet. Även Bo hävdade att läroboken är värdefull och att de autentiska texterna inte kan ersätta den, utan att deras funktion är att vara ett komplement till den. Eva poängterade att det inte finns mycket autentiska texter i läroböckerna för de lägre stegen. Det kan bero på att hon följde vår definition av autentiska texter medan Carin och Anna förklarar att läroboken *Caminando* (Natur & Kultur) innehåller texter som förmedlar ett autentiskt innehåll, en definition som sammanfaller med Tornbergs (1990:221-222). Som Eva tidigare nämnt om lärobokens betydelse så ansåg även Anna, Bo och Carin att läroboken är viktig. Dessa tre nämnde framför allt boken *Caminando* (Natur & Kultur) som en bra bas med en tydlig struktur som dessutom innehåller autentiska texter.

Carin tog upp vikten av att vara källkritisk om man vill arbeta med autentiska texter. Hon förklarade bland annat svårigheten med att använda tidningsartiklar som kan ha ett journalistspråk och som inte helt är språkligt korrekta. Hon poängterade att det även är viktigt att vara källkritisk till läroboken som inte alltid har uppdaterade texter. Även Bo uttryckte att lärobokstexter bör ifrågasättas och kritiskt granskas. Både Englund (1999:339-341) och Säljö (2000:217) förklarar hur lärobokstexter kan förmedla en viss syn på kunskap, vilket kan vara en annan anledning till att även ställa sig kritisk till innehållet i läroböcker. Carin föredrog ändå att använda läroboken, vilket framför allt beror på att texter skall vara på elevernas nivå, vilket lärobokstexter är, enligt henne. Lundahl (1998:59) tar upp detta som en fördel med läroböcker och förklarar hur det ger lärare en trygghet om att undervisningen är på rätt nivå för eleverna. Diana ansåg att det positiva med lärobokens konstruerade texter är att det eleverna skall lära sig upprepas. De vet även vad som skall tränas i jämförelse med en autentisk text där eleverna själva måste skapa sig en uppfattning om vad de skall lära sig, förklarar hon.

5.2 Lärarnas användande av autentiska texter i spanskundervisningen

Flera av lärarna sade till en början att de inte använder sig av autentiska texter, men senare i intervjun visade det sig att de gör det. Diana inledde intervjun med att säga att hon antagligen inte har så mycket att säga om autentiska texter eftersom det är något som hon inte använder sig av. Även Eva uttryckte denna ståndpunkt i början av intervjun. Det visar sig senare att alla fem lärare använder autentiskt material i olika utsträckning, men att använda just autentiska texter på alla nivåer verkar svårare enligt lärarna.

Både Bo och Carin förklarade att det är lättare och vanligare att de använder autentiska texter på högre nivåer. Anna berättade att det är mer passande att använda denna typ av text i steg fem. I de lägre stegen är det behövligt att arbeta med baskunskaperna och repetera, därför finns det inte utrymme för arbete med autentiska texter, menar Anna. Detta kan jämföras med den behavioristiska synen på lärande, där kunskap består av byggstenar där man bygger på från ”den lilla enheten till den större” (Säljö 2000:52). Även Lundahl (1998:61) tar upp synen på hur anpassade texter används som en steg för att slutligen nå autentiska texter.

Framför allt att använda hela texter är svårt, sade Bo, men han kan använda sig av utdrag ur autentiska texter på högre nivåer. Grafiska saker, som en skämtteckning, rubriker eller en väderprognos, kan man använda till de lägre nivåerna om man är påhittig, menade han. Även Eva sade att hon kan se hur denna typ av text är mer passande för de högre stegen, men att det inom grundskolans senare år, där hon undervisar, är svårt. Carin nämnde även hur det i steg tre är stor variation på språkkunskaperna då eleverna kommer med olika

baskunskaper. Det är därför viktigt att samla ihop gruppen och stämma av vad eleverna kan, förklarade Carin. Berättelser, ansåg Carin, är först lämpliga på en avancerad språknivå. Anna berättade att hon har tagit med sagoböcker till lektionerna, men de har mest varit för eleverna att bläddra i och uppmärksamma språkskillnader, mer än att utföra arbetsuppgifter med dem.

Enligt Carin beror det även mycket på elevgruppen i vilken utsträckning hon använder autentiska texter. Vilka mål eleverna har med undervisningen och hur engagerade de är menade hon är avgörande faktorer. Elever som bara läser spanska för att få extra poäng vill oftast bara göra det som är nödvändigt, medan de som är intresserade av språket och har planer på att läsa vidare är mer öppna för utmanande material, menade hon. Carin tar med andra ord hänsyn till elevernas motivation (Jenner 2004:37). Bo ansåg istället att autentiska texter kan användas för att skapa motivation då eleverna får möta språket i verkligheten. Autentiska texter i sig behöver inte vara motivationsskapande (Peacock 1997) samtidigt som Lundahl (1998:83) förklarar hur det finns en koppling mellan motivation och om lärandet känns meningsfullt.

Vilken typ av autentiska texter som lärarna använder varierar. De kom gärna in på autentiskt material och nämnde inte endast texter. När betygen är satta brukar Diana låta eleverna i årskurs 8 och 9 se på någon spansk film eftersom de då inte är motiverade att studera, men att se på film tycker de är roligt och då lär de sig något ändå anser hon. De aktiveras alltså av att de tycker det är roligt och att de är intresserade. I årskurs 7 är det däremot svårt att hitta filmer med passande innehåll tycker hon, men TV-serier kan vara lättare.

Tidningar, framför allt kändistidningar använder Eva för att prata om bland annat kläder. Hon använder sig då både av bilden och texten och anser att det är roligt för eleverna och de kan se hur människor är klädda i spansktalande länder. Hon utgår från elevernas intressen och behov (Fernández López 2006:5). Autentiska texter är däremot aldrig huvudmaterial i undervisningen och hon använder det aldrig för att bedöma, utan ser det som just roliga inslag. Diana uttryckte att det viktigaste är att välja sådant material där alla kan lyckas, samtidigt som duktiga elever kan komma vidare. Varför hon väljer sådant material där alla kan lyckas kan kopplas till Jenners (2004:43) idéer om vad ett misslyckande för elever med dåligt självförtroende kan medföra. Om de misslyckas med en svår uppgift skulle det enligt honom medföra att de sedan presterar sämre.

Lärarna jobbar med olika förmågor och mål i styrdokumentet med hjälp av autentiska texter. Anna förklarade att hon använde autentiska texter för att arbeta med realia och kultur. Likaså gör Eva då hon använder sig av sånger som hon låter eleverna både sjunga och översätta, men målet är framförallt kulturellt och hon vill att eleverna skall få uppleva musiken. Bo hade liknande skäl och tyckte att det kunde användas för att förmedla kultur och fakta om målspråkets länder. Han använder till exempel tidningsartiklar, nyhetsinslag, kartor och dikter för att upplysa eleverna om länderna för målspråket. Att med hjälp av autentiska texter arbeta med kultur och kontakten med de länder där målspråket talas sammanfaller med vad Leibrandt (2006) uttrycker om hur litterära texter stimulerar kontakten med målspråket.

Carin använder även hon autentiska texter för att arbeta med kultur men också för att arbeta med läsförståelse och grammatik. Bo använde, i likhet med Carin, dessa texter för att arbeta med läsförståelse, men har även låtit eleverna summera texter och fått bilda sig en ståndpunkt utifrån texterna. Tornberg (2009:114) poängterar att idag är avsikten med läsningen att förstå textens budskap och att diskutera. Det är viktigt att eleverna får nytta av språket utanför skolan, förklarade Bo. Eleverna har enligt honom nytta av att träna läsförståelse och denna syn överensstämmer med Lundahls (1998:70) åsikt om att kommunikationen utanför skolan är viktig. Då handlar det inte om att förstå en text i detalj utan istället förstå den i stora drag.

Sångtexter är något som alla lärare nämnde att de använder. Diana förklarade att hon använder sångtexter för att behandla innehåll eller ord. Lundahl (1998:86) förklarar hur ordförrådet är viktigt för att förstå en text, men i likhet med Diana menar han att de kan användas för att utöka ordförrådet, vilket även Börjesson (2012:9) anser. Carin nämner även att hon använder sångtexter för att träna grammatik. Carin lade också till att hon använder anekdoter. Roliga notiser använder Diana för att ge eleverna en tankställare. Exempel på en sådan är en etikett från ett klädesplagg, där skötselråd och material står på bland annat portugisiska, italienska, franska och spanska. Med denna vill hon få eleverna att se hur lika språken är och meningen är inte att de skall förstå texten.

De autentiska texter som de fem lärarna använder hittar de bland annat på internet, UR:s hemsida (www.ur.se), hemsidan www.lyricstraining.com, den spanska tidningen *El País* och veckotidningen *¡Hola!*. Fyra av lärarna (Anna, Bo, Carin och Eva) nämnde läroböcker som källa till autentiska texter. De sånger Eva använder hittar hon i sådant material som redan finns, så som sånghäften för språkundervisning.

Då vi frågade om lärarna föredrar att arbeta med läroboken eller autentiska texter uttryckte alla att läroboken eller lärobokstexter utgör det största undervisningsmaterialet. Varför läroboken utgör den största delen kan bero på att det länge har varit tradition att använda lärobok (Englund 1999:339-341). Det går också att ifrågasätta denna syn och istället förklara att det underlättar lärares arbete (Englund 1999:339-341). Englund (1999:339-341) menar att läroboken inger lärarna en trygghet i att kursplanens och ämnesplanens mål och kriterier uppfylls. De fördelar som Lundahl (1998:59) ser med läromedel är att de har tydliga nivåindelningar gällande svårighetsgrad, vilket inger läraren en trygghet om att läroboken är anpassad för eleverna och deras språkkunskaper. Det framgår klart och tydligt att läroboken är ett tryggt stöd för lärarna i undervisningen och att de autentiska texterna inte kan ersätta den, däremot kan de användas som komplement. Englund (1999:327) påstår att läromedel länge har kritiserats eftersom de fått ta så stor plats i undervisningen.

5.3 Fördelar lärarna finner med att använda autentiska texter

De fördelar lärarna fann med att använda autentiska texter i spankundervisningen var framför allt att eleverna får möjlighet att möta språket i dess verklighet. Anna, Bo och Eva var de lärare som särskilt uttryckte detta. I *Kursplan för moderna språk 2011* och *Ämnesplan för moderna språk 2011* kan man läsa att eleverna skall få möta ett varierat målspråk samt ta del av sociala och kulturella förhållanden i områden och sammanhang där målspråket används (Skolverket 2011a:76; Skolverket 2011d). Genom att läsa autentiska texter får eleverna möta målspråket i dess genuina skepnad och på så vis ta del av målspråket så som det är utformat för dem som har det som modersmål.

Dessutom framhåller kursplanen och ämnesplanen att syftet med språkundervisningen är att eleverna skall erhålla en kommunikativ förmåga i målspråket (Skolverket 2011a:76; Skolverket 2011d). Även Fernández López (2006:6) hävdar att eleverna i undervisningen på främmande språk skall uppnå en kommunikativ kompetens. Således, menar hon, skall eleverna ges möjligheten att kommunicera på ett så verklighetsförankrat språk som möjligt. Språkundervisningen skall utgå från autentiskt material, fortsätter Fernández López (2006:7) till vilket eleverna skall kunna koppla sina erfarenheter och kunskaper tillägger Lundahl (1998:30).

Vidare menade Bo att han som lärare i spanska har ett stort intresse för det spanska språket och den spanska kulturen. Han ansåg att om han lyfter fram sitt intresse i klassrummet finns det goda förutsättningar för att detta intresse sprids till eleverna så att även de fascineras av det spanska språket och den spanska kulturen. I likhet med Bo framhåller Lundahl

(2001:98) att det är viktigt att läraren uppvisar ett stort intresse för läsning och texter. Han säger att i skolan vilar lärandet till stor del på texter och de elever som har en positiv inställning till läsning har alla förutsättningar att lyckas, medan de elever som har en negativ inställning löper stor risk att stöta på svårigheter under sin skolgång. Att läraren visar sig intresserad för det ämne som han eller hon undervisar i kan alltså medföra att även eleverna blir intresserade för ämnet. Särskilt läsningen bör framhåvas som en positiv färdighet eftersom det påverkar elevernas hela skolgång, och inte bara inom ett enskilt ämne.

Dessutom menade Carin att eleverna skall känna sig nöjda med sin prestation i undervisningsämnet och att de klarat av något som ligger snäppet över deras nivå. Kraschen (1983) förespråkar just detta då han förklarar att inflödet för en elev som lär in ett språk bör ligga strax över elevens språkliga nivå för att han eller hon skall producera ett tillräckligt utflöde (Lundahl 1998:64). Således skall utmaningen för eleverna vara stimulerande, men inte alltför svår för att eleverna skall behålla intresset för att lära.

Carin underströk också att det positiva för eleverna med att läsa autentiska texter är att det förbereder dem för att läsa just autentiska texter, vilket blir ett slags förberedande för de texter de kommer att möta i verkligheten. Detta kan liknas vid Smiths (1992) skildring av den formella inläringen som den som sker i skolan, och den informella inläringen som den som sker utanför skolan (Lundahl 1998:65). Kontakten med autentiska texter inom undervisningen i främmande språk kan på så vis fungera som en länk mellan den formella och den informella inläringen. Eleven får genom att läsa och tolka de autentiska texterna en uppfattning om på vilka premisser den informella inläringen sker.

Anna uppgav att hon brukar använda autentiska texter som eleverna är intresserade av. Hon anser att den spanska dagstidningen *El País* är för svår för eleverna, medan veckotidningen *¡Hola!* är mer användbar då den innehåller korta texter och tilltalande bilder som lockar eleverna till läsning. Som vi tidigare nämnt kan detta kopplas till Fernández López (2006:5) och hennes betoning av att undervisningen på främmande språk skall utgå från de kommunikativa behov och intressen som eleverna har. Lundahl (1998:30) instämmer och tillägger att eleverna skall kunna knyta an texten till sina egna erfarenheter och kunskaper samt kunna analysera, diskutera och kritisera texten. Även *Kursplan för moderna språk 2011* och *Ämnesplan för moderna språk 2011* står det att eleverna skall få möjlighet att "sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen" (Skolverket 2011a:76) och "få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter och kunskaper" (Skolverket 2011d). Att i undervisningen utgå från elevernas intressen och behov tycks således vara en viktig förutsättning för att eleverna skall känna lust och glädje med de kunskaper de tillägnar sig. Diana var emellertid skeptisk till att undervisningen skall utgå från elevernas intressen då hon menar att alla elever inte har samma intressen. Det blir därför svårt att hitta en text som tilltalar samtliga elever, menar hon.

Vidare tillade Carin att det är roligt att leta texter och se hur de fungerar i praktiken. De autentiska texterna är givande för eleverna och det förbereder dem för livet utanför skolan. *Lgr 2011* (Skolverket 2011b:14) säger att eleverna skall uppleva att den kunskap som förmedlas känns meningsfull. Det kan således innebära att eleverna skall se nyttan med att tillägna sig kunskap i det spanska språket för att han eller hon kommer att ta med sig denna kunskap till vidare studier eller ut i arbetslivet. Fernández López (2006:7) betonar också att eleverna skall förses med autentiskt material som utgår från ett sammanhang samt ges möjligheter att tillsammans upptäcka och ifrågasätta målspråket.

5.4 Nackdelar lärarna finner med att använda autentiska texter

De nackdelar lärarna fann med att använda autentiska texter i spanskundervisningen var huvudsakligen att eleverna besitter en låg språkkunskap i målspråket, vilket lärarna menade försvårar elevernas förståelse för autentiska texter. Lärarnas synpunkt finner stöd i Olsbus och Salkjelsviks (2008:870) resonemang om att eleverna på de lägre språknivåerna har en mer begränsad kunskap i språket och den spanska omvärlden gentemot de elever som läser på de mer avancerade nivåerna.

Diana sade att autentiska texter är svåra för i dem är ingenting bortrensad eller anpassat. Lundahl (1998:60) förklarar, i likhet med Diana, hur läroböcker har anpassat texter till elevernas nivå genom att ha kortat ner texten och gjort den enklare. Diana menade att det i de autentiska texterna blandas olika tempus och ibland förekommer det tempusformer som eleverna inte kommer i kontakt med förrän i slutet av språkundervisningen. Lundahl (1998:60) förklarar att de förändringar som brukar påträffas i anpassade texter är att så enkla tempusformer som möjligt används. Dessutom, tillägger Lundahl (1998:60) bland annat att nya namn och ord upprepas, korta meningar är att föredra framför långa, huvudsakligen huvudsatser används och texten har en kronologisk ordning.

Anna och Carin betonade vikten av att inte göra undervisningen för svår för eleverna. De menade att användningen av autentiska texter innebär att eleverna får anstränga sig mer. Om motståndet i undervisningen blir för stort för eleverna kan de skrämmas bort, sade Anna. Eleverna kan uppleva att undervisningen är för svår och tung, vilket gör att de tappar intresset, lusten och orken, fortsatte Diana. Anna och Diana framhävde därför att det är viktigt som lärare att hålla elevernas motivation uppe. I motsats till Annas och Dianas uppfattning menar Peacock (1997:144) att det finns författare som framhåller autentiskt material som motiverande då det upplevs som intressant och meningsfullt. Dessa författare har emellertid inga belägg för dessa påståenden då de inte har genomfört några undersökningar i denna fråga. Som vi tidigare nämnt fann Peacock (1997) i sin egen undersökning att elever upplevde autentiskt material som mindre intressant och kunde således inte visa att intresset hos eleverna leder till större motivation. Trots detta rekommenderar Peacock (1997:152) lärare att använda autentiskt material i språkundervisningen. Han styrker detta påstående med att han i sin undersökning upptäckte att det autentiska materialet kan leda till mer engagemang och koncentration från eleverna till skillnad från läroboken.

Carin och Diana nämnde att det är tidskrävande att leta efter autentiska texter. Likaså menade de att det är svårt att hitta texter som är överensstämmande med elevernas språkliga nivå. Eva sade att det är roligt om man hittar texter som är på elevernas nivå, men underströk också att det är svårt. Carin förklarade att man som lärare måste vara noga i sina val av autentiska texter. Hon framhöll det som viktigt att texterna är på elevernas nivå. Lärarna får medhåll av Nixon (2001:225-234) som menar att sökandet efter användbart material är tidskrävande och det krävs kreativitet från läraren för att kunna använda materialet för ett annat syfte än det var ämnat. Dessutom, förklarar Nixon (2001:225-234) samt Olsbu och Salkjelsvik (2006:1) att materialet skall tilltala eleverna och vara passande för deras ålder.

Bo sade att romaner och noveller är alldeles för svåra för eleverna. Kortare utdrag ur en roman eller en novell skulle kunna fungera på de mer avancerade nivåerna, menade han. Likaså Carin sade att noveller är för svåra och frågade sig om det är värt besväret för eleverna att kämpa sig igenom en novell. Anna tog vid ett tillfälle med sig romaner till klassrummet och eleverna fick bläddra i dem. Eleverna upptäckte att de hade svårt att förstå romanerna. Denna syn på läsning av litteratur som lärarna uppvisar kan kopplas till Picón Garfield och Schulman (1991:6) som menar att våra perspektiv vidgas genom att läsa litteratur. De menar att litteratur på främmande språk sammanbinder läsaren med den främmande kulturen och

uppmärksammar honom eller henne på de likheter och skillnader som förekommer mellan de båda kulturerna. Lundahl (1998:77) anser emellertid att de elever som läser främmande språk bör komma i kontakt med kortare texter i form av bilderböcker. Kvantiteten och sortimentet av texter bör sedan öka i takt med att eleverna utvecklar sin språkförmåga. Först i slutet av språkinläringen inom grundskolans senare år och på gymnasiet bör eleverna bekanta sig med såväl prosa som skönlitteratur. Lundahl (1998:77) syftar emellertid framför allt på engelskundervisningen.

Vidare menade samtliga lärare att eleverna har ett begränsat ordförråd som hindrar deras möjligheter att läsa spanska texter och arbeta med dem. Enligt Börjesson (2012:9) och Lundahl (1998:86) krävs det en väl utvecklad läsförmåga för att kunna förstå ord på målspråket, men samtidigt utvecklas ordförrådet genom just läsning. Lundahl (1998:86) menar att då läsaren kan avkoda läsningen automatiskt riktar han eller hon in sig på textens innehåll. Vidare förklarar Lundahl (1998:30) att läraren bör uppmärksamma eleverna på vikten av att de medvetet arbetar med att bredda sitt ordförråd.

Diana ansåg att autentiska texter är otryggt för de elever som vill förstå allt. Hon trodde att denna otrygghet vilar på en kunskapssyn som skolsystemet förmedlar, vilken innefattar att varje ord skall översättas. ”Det är så många elever som känner ett ganska stort behov av att se hur allt i texten fungerar och i en autentisk text är det där såklart inget bortrensat”, sade hon. Vidare förklarade Diana att denna kunskapssyn hämmar de ambitiösa eleverna då de är av uppfattningen att de måste förstå allt. Lundahl (1998:72) påtalar betydelsen av att som lärare ha i åtanke att somliga elever vill förstå textens innehåll utan och innan och att gissa är inte alltid den bästa lösningen då det kan vara både ansträngande och osäkert.

Vidare menade Diana att de autentiska texterna är alldeles för komprimerade, specialiserade och tidsbundna. Med hänvisning till styrdokumentet så ligger det för stort fokus på att samla betygsunderlag och därmed finns det ingen tid till att bara njuta av spanskundervisningen, sade Diana. Hon prioriterar därför annat i undervisningen än användningen av autentiska texter. Lundahl (2001:98) understryker att eleverna bör få känslan av att läsning inte alltid är sammankopplat med arbetsuppgifter, utan att läsning kan vara en avkoppling. Vidare säger Lundahl (2001:98) att eleverna likväl skall uppmärksammas på att läsandet bör ske i samverkan med lyssnande, samtalande och skrivande. Läraren skall alltså förespråka ett aktivt läsande där eleverna ifrågasätter och tolkar texten. Även Anna påpekade att man som lärare har många arbetsmoment som skall gås igenom och eleverna har många mål att sträva mot och kriterier som skall uppfyllas. Detta gör att tiden inte räcker till så mycket annat. Vidare menade Carin att hon upplever det svårt att bedöma och betygsätta eleverna då hon arbetar med autentiska texter i undervisningen.

5.5 Svårigheter lärarna finner med att använda autentiska texter och hur de försöker övervinna dessa

Den största svårigheten som lärarna framhöll var att eleverna har otillräckliga språkkunskaper för att kunna läsa och förstå autentiska texter på spanska. För att övervinna denna svårighet menade Bo att han brukar hjälpa eleverna med ordförståelsen om syftet med läsningen av texten är att eleverna skall komma åt innehållet. Säljö (2011:167) förklarar att inom det sociokulturella perspektivet används begreppet ”den närmaste utvecklingszonen”. Begreppet avser det avstånd som finns mellan det som människan klarar av på egen hand och det som hon med stöd från andra klarar av. Lärarens roll är således att stötta eleven i hans eller hennes kunskapsutveckling för att han eller hon skall nå nästa nivå (Säljö 2011:168). Denna vetenskapliga synpunkt stämmer bra överens med Bos skildring av stöttning:

Om det är för svårt så hjälper jag dem så att de snabbt kommer åt innehållet. Att de snabbt ser vad som är vitsen med det här, men ändå får känna på. De tittar ändå på det och ser texten. Och när jag hjälper dem med den så ser de ändå att ja, det står ungefär så här. Det är som att cykla med stödhjul lite grann eller att gå med någon som håller en under armarna, men man går ändå på egna fötter.

Vidare menade Bo att om läraren bistår eleverna i deras arbete med att komma igenom texten och nå innehållet så kan eleverna trots allt känna att de, om än med hjälp, har lyckats förstå en spansk text. Detta kan härledas till Jenner (2004:38) och hans förklaring av tre viktiga faktorer som påverkar motivationen. För det första skall målet vara uppnåeligt, för det andra skall man kunna se nyttan med målet och för det tredje och sista är inställningen till ett misslyckande avgörande. Vidare menar han att ett misslyckande kan få olika effekt beroende på personens självförtroende. Om läraren tydliggör dessa faktorer för eleverna samt stödjer dem i deras arbetsprocess, däribland med att uppnå målet med texten, är chanserna goda att eleverna upplever arbetet med texten som motiverande.

Samtidigt menade Bo att eleverna skall ha lite att bita i ibland. Det skall vara lite av en utmaning för dem att förstå en text, men de skall ändå ha möjlighet att klara av den. Enligt Lundahl (1998:77-78) skall eleverna uppleva en text som både genomförbar och utmanande. Svårighetsgraden skall bland annat utgå från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper.

Anna förklarade att hon brukar ta upp svåra ord och begrepp som förekommer i texten eller samtala om texten så att eleverna får en uppfattning om dess innehåll. Även Eva nämnde att hon brukar arbeta med elevernas ordförståelse om de upplever en text som svår. Hon brukar då låta eleverna söka upp orden i lexikon eller använda sina mobiltelefoner. Enligt Lundahl (1998:18), som hänvisar till Perfetti (1985), Stanovich (1980) och Stanovich (1986), kan textsammanhanget vara behjälpligt om läsaren inte förstår de ord som förekommer i texten. Med andra ord kan den läsare som har ett begränsat ordförråd utveckla en förförståelse för texten genom att utgå från eventuella illustrationer och ledtrådar i texten. Emellertid menar Lundahl (1998:18) att det krävs goda språkkunskaper för att kunna läsa en text på ett främmande språk.

Diana instämde och menade att syftet är att eleverna skall tilldelas möjligheten att visa vad de kan, inte vad de inte kan, för att på så vis höja sitt självförtroende. Hon sade: ”Det är lite därför som jag väjer mig för att använda autentiska texter [...]. Jag vill liksom inte att de skall känna att de inte lär sig någonting, när de i själva verket har lärt sig jättemycket. Om det är för autentiskt så ser inte eleverna vad de kan, utan hur mycket de inte kan”. Dianans synpunkt kan kopplas till Jenner (2004:43) som menar att misslyckandet av en svår uppgift kan leda till att en person med lågt självförtroende presterar sämre. Samtidigt kan en person med starkt självförtroende anstränga sig mer för att kunna lyckas. Emellertid skulle även en person med lågt självförtroende spurras av en utmaning och en person med högt självförtroende skulle kunna känna press.

Carin uppgav att hon brukar ge eleverna ordlistor på de mindre viktiga orden i en text så får eleverna leta upp de ord som de upplever som svåra på egen hand. Hon kan också översätta hela meningar till eleverna, särskilt om texten tar upp ny grammatik. Lundahl (1998:72) menar dock att det är bättre att aktivera elevernas förförståelse och väcka deras intresse för en text än att använda sig av en gloslista. Vidare säger han att arbetet med orden skall ske efter läsningen då orden bör utgöra en del av arbetet med förståelsen av texten. Dessutom, säger Lundahl (1998:72), att istället för att översätta hela texten till svenska kan man ibland översätta sådant som är nödvändigt och som inte har gått att förklara på andra sätt.

Bo berättade att han ibland har delat upp texten mellan eleverna så att de får översätta olika delar av den. Svårigheten med detta, menade Bo, är att eleverna vill översätta texten ord för ord och fastnar ofta i detaljer. Lundahl (1998:71) ger en negativ förklaring till korta texter som skall översättas och menar att problematiken blir att eleverna fokuserar på just ord och

detaljer. Vidare förespråkar Lundahl (1998:71) att eleverna läser längre texter för att på så vis gripas av textens handling. Diana ansåg att det är viktigt att upplysa eleverna om att de inte behöver förstå varje ord för att kunna bilda sig en uppfattning om texten, vilket Börjesson (2012:5) instämmer i.

Både Bo och Carin talade om vikten av att arbeta med elevernas förförståelse om texterna och deras innehåll. Bo menade att det är en stor fördel om eleverna är bekanta med det tema eller de ämnen som texten innehåller. På så vis, sade Bo, att Pippi Långstrump är användbar litteratur och information om Sverige på spanska är gångbart, så som nyheter om författaren Stieg Larsson och hans böcker eller om kronprinsessan Viktoria. Carin menade att läraren kan ge eleverna bakgrundsinformation på svenska eller enkel spanska, eller ge eleverna betydelsen av några svåra ord. Carin angav att man kan använda bilder som hjälpmedel eller så kan man samtala om textens innehåll. Anna brukar ta upp viktiga ord och begrepp.

Enligt Lundahl (1998:15) är förmågan att läsa ett samspel mellan läsaren och texten där förförståelsen är en viktig komponent. Lundahl (1998:15) menar att förförståelse kan innefatta läsarens tidigare erfarenheter, kunskaper, läsvana, motivation och för den som läser på ett främmande språk, även läsförmågan på modersmålet. Börjesson (2012:5) förklarar att flertalet studier visar att elevers läsning har underlättats då de har fått arbeta med sina tidigare erfarenheter och kunskaper av en text innan de har läst den. Börjesson (2012:5) förklarar att förförståelsen dels innefattar språkliga kunskaper och dels omvärldskunskaper. Tornberg (2009:99) är av samma åsikt och tillägger att det är lärarens uppgift att göra eleverna medvetna om dessa kunskaper för att de på bästa sätt skall kunna läsa och förstå en text.

Diana betonade att eleverna bör lära sig att arbeta med strategier, vilket kan kopplas till de verktyg som Säljö (2000:20) framhåller inom det sociokulturella perspektivet. Han menar att verktygen är hjälpmedel som människan använder för att kommunicera, lösa problem och minnas (Säljö 2011:162-163). Säljö (2011:164) tillägger att det är i interaktionen med andra som människan skapar sina sociokulturella erfarenheter. Det är således av intresse hur eleverna förser sig med och använder sina verktyg samt hur eleverna samspelar, anser Säljö (2000:18). Lundahl (1998:68-69) framhäver att syftet med språkundervisningen är att finna just strategier för att utveckla sin språkförmåga på bästa sätt. Börjesson (2012:5), Lundahl (1998:30) samt Olsbu och Salkjelsvik (2008:871) understryker att syftet med läsningen avgör vilken lästeknik, eller vilken lässtrategi, eleverna skall använda sig av. Texter innehållande information eller instruktioner skall läsas noggrant, medan längre texter kan läsas med översiktligt. Lärarens uppgift är att förklara för eleverna vad syftet med läsningen är samt anpassa arbetsuppgifterna till läsningen, menar Börjesson (2012:5).

Börjesson (2012:6) säger att läraren kan utgå från textens rubrik, undertitlar, ord eller fraser ur texten eller en tillhörande bild vid arbetet av elevernas förförståelse. Eleverna skall sedan två och två eller i mindre grupper samtala om vad de känner till samt vilka associationer de får. Vidare för eleverna en diskussion i helklass där de delar med sina av sina kunskaper, fortsätter Börjesson (2012:6). Dessutom, menar Lundahl (1998:30), att läsningen bör ske såväl enskilt som tillsammans, men han framhåller samtidigt att eleverna i den gemensamma läsningen kan förstå texten tillsammans vilket leder till att den språkliga förmågan kan hamna på en mer avancerad nivå än om eleverna skulle läsa enskilt.

I likhet med Börjesson ansåg Diana att eleverna skall diskutera frågor och uppgifter först i par och sedan i helklass. Hon förklarade att hon tycker eleverna bör diskutera texten tillsammans så att ingen elev känner sig utsatt. Att först få diskutera med en klasskamrat inger eleverna en trygghet i att elevens tankar och åsikter ventileras inom en mindre krets innan diskussionen lyfts fram i en större grupp, menade Diana. Denna syn tar Säljö (2011:155-156) upp då han menar att lärande uppstår och utvecklar människans tankar genom de sociala och kulturella erfarenheter som hon tillägnar sig i samspel med andra. Säljö (2000:9) förklarar att

kunskap bildas i interaktionen mellan människor och att den sociala miljön har en stor betydelse. Kunskap och undervisning vilar tungt på människans språk, kultur och kommunikation, menar Säljö (2011:154). Att diskutera i par, grupper och sedan i helklass kan därför ses som passande sätt att tillägna sig kunskap enligt det sociokulturella perspektivet.

Lärarna uppgav att de är villiga att dela med sig av det material de har, men det är ingen av dem som gör det aktivt. Carin uttryckte att det är mycket viktigt att dela med sig av material lärare emellan eftersom att det går åt mycket tid till att leta efter autentiska texter och utforma arbetsuppgifter. Således ser hon på delandet av material som ett sätt att övervinna svårigheten med att avsätta tid till att leta autentiska texter och göra tillhörande uppgifter. Nixon (2001:225-234) säger att sökandet efter material som har annat syfte än undervisningssyfte är tidskrävande och det krävs stor kreativitet hos läraren för att kunna utforma materialet. Särskild hänsyn måste tas till textens språk och innehåll. Englund (1999:339-340) är av samma åsikt och menar på så vis att läroboken underlättar lärarens praktiska arbete då han eller hon inte behöver ägna tid åt att producera eget material.

6 Slutdiskussion

I detta avsnitt diskuterar vi det resultat vi har fått, vilket vi värderar och tolkar för att utifrån det dra slutsatser och diskutera vilka konsekvenser det kan ha för yrkespraktiken.

6.1 Diskussion av resultat

Syftet med vår uppsats har varit att genom en kvalitativ metod, bestående av samtalsintervjuer, klargöra fem lärares syn på att använda autentiska texter inom spanskundervisningen. Detta syfte tydliggjorde vi genom att bryta ner det i huvudfrågor som bestod av att få reda på vilken inställning lärarna har till att använda autentiska texter, i vilken utsträckning de gör det, vilka för- och nackdelar lärarna finner med att använda dessa texter och slutligen om lärarna finner några svårigheter med användandet och hur de försöker övervinna dessa eventuella svårigheter.

Under vår lärarutbildning har vi uppmärksammats på hur viktigt det är att använda denna typ av text inom språkundervisningen. En ståndpunkt som även Lgr 2011 och Lgy 2011 framhåller genom att ”Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (Skolverket 2011b:10) och ”Det är skolans ansvar att varje elev kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011c:9). Likaså *Kursplan för moderna språk 2011* och *Ämnesplan för moderna språk 2011* lyfter fram vikten av autenticitet i språkundervisningen då syftet är att eleverna utvecklar en kommunikativ förmåga anpassad för skilda situationer, syften och mottagare samt får möjlighet att möta ett varierat mål språk (Skolverket 2011a:76; Skolverket 2011d).

Dessutom, har lärarna i vår lärarutbildning framhållit vikten av att eleverna skall se en mening med det de lär sig, vilket även Tornberg (2009:20-21) poängterar. Att man ser nytta med att uppnå ett visst mål är också enligt Jenner (2004: 43) en viktig faktor för motivation, men att autentiska texter i sig fungerar motiverande är Peacock (1997) kritisk till. Även lärarna verkar ha en tveksam syn på kopplingen mellan autentiska texter och elevernas motivation. Samtidigt som lärarna förklarar att de använder autentiska texter för att göra undervisningen roligare (se avsnitt 5.1) så uppmärksammar de också svårigheterna med att dels hitta texter som tilltalar alla elever och dels hitta texter som är användbara med hänsyn till elevernas ålder och språknivå (se avsnitt 5.4). Således försöker lärarna utgå från elevernas intressen och behov i undervisningen, så som Fernández López (2006:5) påtalar, men likaså är lärarna väl medvetna om att eleverna kan uppleva texterna som svåra och ansträngande, vilket i sin tur kan leda till att eleverna tappar lusten till att lära sig spanska.

Vårt resultat visar att fyra av lärarna (Anna, Bo, Carin och Eva) har en positiv syn på användandet av autentiska texter. Även den femte läraren (Diana) kan se nytta, men hon är mer kritisk. Hon var bland annat kritisk till de didaktiklärare hon hade som sade att det skulle vara mer intressant för eleverna att använda dessa texter. Hon menade att det som är intressant för en elev är inte intressant för en annan (se avsnitt 5.1). Därför ansåg hon i likhet med Peacock (1997) att autentiska texter automatiskt inte är mer intressanta för eleverna.

Överlag har vi uppfattat att alla de intervjuade lärarna tycker att lärobok eller lärobokstexter är viktiga för spanskundervisningen, bland annat för att eleverna behöver bygga upp en baskunskap då spanska är ett nybörjarspråk. Trots att tre av lärarna (Anna, Diana och Eva) inledde intervjun med att säga att de inte använder sig av autentiska texter visar det sig att samtliga lärare använder det, men i olika utsträckning. Även om läroboken anses viktig förklarade lärarna att det finns mycket positivt med att använda autentiska texter.

Bo lyfter särskilt fram hur dessa texter kan användas för att behandla innehållet och till exempel arbeta med kultur. Han menar också att denna typ av text kan användas för att öka elevernas motivation (se avsnitt 5.2). Eva förklarade hur hon använde dessa texter för att eleverna skulle komma i kontakt med kulturen och för att det är roligt för eleverna. Alla de intervjuade ansåg att eleverna skall få komma i kontakt med spansktalande länder och dess kulturer, vilket också var en av de största anledningarna till att lärarna använder autentiska texter. Både i *Kursplan för moderna språk 2011* och *Ämnesplan för moderna språk 2011* står det att eleverna skall få ta del av sociala och kulturella förhållanden i sammanhang och områden där målspråket används (Skolverket 2011a:76; Skolverket 2011d). Bo förklarade vikten av detta och tycker att autentiska texter är passande för att förmedla kultur och fakta om målspråket (se avsnitt 5.3).

Carin nämnde att autentiska texter är bra eftersom det förbereder eleverna för att läsa denna typ av text (se avsnitt 5.3). Vidare förklarade Anna (se avsnitt 5.3) hur det ger henne möjlighet att välja sådana texter som intresserar eleverna och som inbjuder till läsning, vilket är något *Kursplan för moderna språk 2011* tar upp vikten av. Eleverna skall få möjlighet att "sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen" (Skolverket 2011a:76).

6.2 Slutsatser av resultat

Baserat på vårt resultat drar vi slutsatsen att lärarna har den gemensamma uppfattningen att autentiska texter passar som komplement till läroboken eller som roliga inslag, men de utgör aldrig undervisningens huvudmaterial. Detta förvånar oss inte eftersom Diana förklarade att de nya kursplanerna har fokus på att samla in betygsunderlag, vilket Carin upplever som en svårighet i arbetet med autentiska texter.

Vi antog först att det största hindret för de intervjuade lärarna att använda autentiska texter skulle vara tidsbristen, vilket många av dem uttryckte var ett hinder, men i de intervjuer vi har haft har de framför allt tagit upp svårigheterna som finns för eleverna. Den största svårigheten som alla lärare uttryckte var att autentiska texter är för svåra för eleverna och de förklarade alla hur det är mer passande att använda denna typ av text för högre steg i spanskan eller för att anpassa till de elever som ligger på en högre nivå i en klass. Anna till exempel förklarade att det är mer passande i steg fem (se avsnitt 5.2). Att eleverna inte anses redo för att läsa autentiska texter förrän i högre nivåer kan bero på vilken typ av läsning som förväntas av dem.

Problematiken som Carin och Diana lyfte fram, hur användandet av autentiska texter skall ingå som betygsunderlag, går inte att finna i den tidigare forskningen. De kunskapskrav som läroplanen, kursplanen och ämnesplanen föreskriver tar stort utrymme i språkundervisningen och således menar lärarna att det är svårt att få plats med autentiskt material. Diana förklarade även hur den nya kursplanen gör det svårt att hinna med och behandla material som endast är för njutning av språket eftersom det är mycket fokus på att samla betygsunderlag (se avsnitt 5.3). Även Carin betonade svårigheten med att ha med användandet av autentiska texter i betygsunderlaget då hon menade att det tar tid att först hitta passande texter som ligger på elevernas nivå och sedan utforma uppgifter eller annat som kan användas som underlag till betygen (se avsnitt 5.3). Det är intressant hur endast två av lärarna tar upp denna problematik och vi drar slutsatsen att det beror på vilket syfte lärarna har med användandet av autentiska texter, om det endast är för njutning och för att höja motivationen eller för att användas som huvudmaterial. Det hade därför varit av intresse, för yrket som spansklärare, att bedriva vidare forskning kring kopplingen mellan att arbeta med autentiskt

material och hur det kan användas som betygsunderlag med hänsyn till de nya styrdokumenterna.

Det ska gå att arbeta med läroplanens, kursplanens och ämnesplanens kunskapskrav och förmågor genom det autentiska materialet och på så sätt ska det kunna vara ett naturligt inslag i undervisningen. Med teknikens framgång är det lättare idag än förr att få tag i autentiskt material. Samtidigt skapar det svårigheter då lärare själva ska finna sitt material som sedan måste värderas. Det är, som Carin säger (se avsnitt 5.1), därför viktigt att kritiskt granska de autentiska texter man använder. Likaså uppmärksammar Englund (1999:340) och Nixon (2001:225-234) vikten av att ställa sig kritisk till innehållet i undervisningen och vad det eventuellt kan förmedla. Å andra sidan är det även viktigt att göra detta med läroboken som förmedlar ett visst budskap och syn på kunskap, vilket både Englund (1999:229-341) och Säljö (2000:217) förklarar.

Att lärarna ser olika svårigheter och hinder med att använda autentiska texter kan bero på vilket syfte de har med texterna. Om syftet är att komma åt innehållet förklarade Bo att han brukade underlätta för eleverna genom att hjälpa de med ordförståelsen, likaså gör Anna. Carin förklarade hur det ibland kan vara nödvändigt att översätta hela meningar. Att arbeta med elevernas förförståelse togs även upp av bland annat Carin och Bo. Det sociokulturella perspektivet lyftes fram av Diana som ansåg att eleverna kan ta hjälp av varandra. Genom utförandet av denna undersökning har vi insett vikten av att som lärare dela med sig av sitt material till andra då vårt resultat visar vilka svårigheter lärarna finner med att hitta texter som är på en passande nivå för eleverna. Vi har även kommit fram till hur viktigt det är att klargöra för sig själv vilket syfte man som lärare har med en autentisk text eftersom det tycks avgörande för hur man underlättar elevernas förståelse av autentiska texter.

Liksom Tornberg (2009:99) menar vi att lärarna skall uppmärksamma eleverna på vikten av att de aktiverar sin förförståelse då de läser texter, särskilt på ett främmande språk. Det är även viktigt att lärarna uppmärksammar eleverna på att syftet är att eleverna skall arbeta med sin kommunikativa förmåga där de diskuterar, reflekterar och ifrågasätter det spanska språket, så som Lundahl (1998:30) och Fernández López (2006:7) påpekar. Dessutom är det som bland annat Diana säger viktigt att poängtera att de absolut inte behöver förstå allt i texten, vilket även Börjesson (2012:5) tar upp. Antagligen är det en tidigare kunskapssyn på språk som läroböckerna och skolsystemet förmedlat där eleverna skall översätta ord för ord. Dagens syfte med språkundervisningen är istället att skaffa sig en kommunikativ kompetens anser Fernández López (2006:6). Liknande åsikter uttrycker Widdowsons (1990) och lyfter fram att syftet med språkundervisningen skall vara att finna strategier för att tillägna sig språket (Lundahl 1998:68-69). Därför menar vi att eleverna skall utveckla sin språkförmåga genom att utveckla tekniker för att tolka målspråket.

Under intervjuerna kom lärarna ofta in på autentiskt material så som filmer, radio och bilder. Det kan hända att lärarna inte skulle ha uttryckt att det fanns lika många svårigheter om vi hade vidgat vårt syfte till att klargöra lärares syn på användandet av autentiskt material istället för endast texter. Vi fick intrycket av att lärarna upplevde att det just är texter som är för svåra för eleverna. Vi drar slutsatsen att detta beror på att eleverna är vana att de skall förstå varje ord och en autentisk text skulle därför upplevas som för svår av eleverna, vilket inte skulle fungera motiverande enligt Jenner (2004:38).

Genom våra samtalsintervjuer med de fem lärarna har vi uppmärksammats på att forskningen ibland kan kännas avlägsen i en lärares yrkesliv, då lärarna tenderar att basera sin undervisning mer på tidigare erfarenheter än på vad forskningen säger. Detta kan liknas vid behaviorismens empiriska syn på lärande då det är individens egna erfarenheter och vad han eller hon själv har kunnat observera som lärandet baseras på, vilket Säljö (2000:48-49) förklarar. Med detta menar vi inte att kritisera lärarna utan vi har förståelse för deras agerande då vi upplever det lättare att lita på vad man själv sett och upplevt istället för vad någon annan

har kommit fram till, och där omständigheterna antagligen sett annorlunda ut. Vi anser det viktigt att reflektera och utvärdera sitt arbete, men för att kunna gå vidare så är det viktigt att söka stöd i forskningen, tror vi, för att som lärare kunna bedriva en så bra undervisning som möjligt.

Referenser och referenslista

- Allwright, R. (1979) Language learning through communication practice. I: C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach To Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 167-182.
- Börjesson, Lena (2012) *Om strategier i engelska och moderna språk*. Skolverket. http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.177030!/Menu/article/attachment/Strategier%20i%20engelska%20och%20moderna%20spr%C3%A5k.pdf Hämtad 2012-12-13
- Carter, R. & Long, M. (1991) *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Crossley, Louwrese; McCarthy & McNamara (2007) A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts I: *The Modern Language Journal* 91 (2007): 15-30.
- Danielsson, J; Langely, S. & Liljekvist, I. (2006) *Lärare om autentiskt material i språkundervisning*. Studentuppsats. Göteborgs universitet.
- Englund, B. (1999) Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 4, nr 4. S. 327–348.
- Esaiasson, Peter m.fl. (2003) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts.
- Fernández López María Sonsoles (2006) *Una clase abierta para el aprendizaje de lenguas*. Universidad de Rioja.
- Freeman, D. & Holden, S. (1986) Authentic listening materials. I: S. Holden (ed.) *Techniques of Teaching*. London: Modern English Publications: 67-69.
- Grellert, F. (1981) *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellström, S-G. (1990) Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen. I: *Undervisning i främmande språk*. Kommentarmaterial Lgr 80. Stockholm: Utbildningsförlaget. S. 137-139.
- Honeyfield, J. (1977) "Simplification". *TESOL Quarterly* 11:4. 431-440.
- Hutchinson, T & Waters, A (1987) *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenner, H. (2004) Motivation och Motivationsarbete i skola och behandling I: *Forskning I focus*, Nr 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jonsson, M. & Fredman, J. (2008) "Ett språk är vad de 'infödda' säger, inte vad någon tycker att de bör säga"? Studentuppsats. Växjö universitet.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language acquisition in the Classroom*. Hayward, California: Alemany Press.
- Lee, W.Y. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. I: *ELT Journal*, 49, 323–328.
- Leibrandt, Isabella (2006) "El aprendizaje intercultural a través de la literatura." *Espéculo* <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html> Hämtad 2012-12-13
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993) *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D; Devitt, S. & Singleton, D. (1989) *Learning Foreign Languages from Authentic Texts*. I: *Theory and Practice*. Dublin: Authentik.
- Little, D & Singleton, D. (1991). Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning. I: C. James and P. Garret (eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman: 123-132.

- Lundahl, Bo (1998) *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Bo (2001) "Att läsa aktivt, kreativt och kritiskt." I: *Språkboken* (red. Rolf Ferm & Per Malmberg) Myndigheten för skolutveckling. 94-109.
- Mishan, F. (2004) Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution I: *ELT Journal*, 58/3, 219-227.
- Morrison, B. (1989) Using news broadcasts for authentic listening comprehension I: *ELT Journal* 43/1: 14-18.
- Morrow, K. (1977) Authentic texts in ESP I: S. Holden (ed.). *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications: 13–15.
- Nixon, John (2001) "Integrating the teaching of language with the teaching of content". I: *Språkboken* (red. Rolf Ferm & Per Malmberg). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. 225-234.
- Olsbu, Inger & Salkjelsvik, Kari S. "Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega". *Hispania* Vol. 91. Nro. 4. 2008, pp. 865-876.
- Olsbu, Inger & Salkjelsvik, Kari S. "La literatura en clase II: libro de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria". <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionSalkjelsvik.pdf>. Hämtad 2012-12-13
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. I: *ELT Journal*, 51, 2. S: 144-156.
- Perfetti, C.A. (1985) *Reading Ability*. New York: Oxford.
- Picón Garfield, Evelyn & Schulman, Ivan A. (1991) "Capítulo I." *Las literaturas hispánicas, Introducción a su estudio, vol. I*. Detroit: Wayne State university Press. 3-12.
- Skolverket 2011a (2011) *Kursplan för moderna språk*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> Hämtad 2012-12-13
- Skolverket 2011b (2011) *Läroplanen för grundskolan 2011*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> Hämtad 2012-12-13
- Skolverket 2011c (2011) *Läroplanen för gymnasieskolan 2011*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> Hämtad 2012-12-13
- Skolverket 2011d (2011) *Ämnesplan för moderna språk*. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/mod?subjectCode=MOD> Hämtad 2012-12-13
- Skolverket 2011e (2011) *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2560> Hämtad 2013-01-11
- Smith, F. (1992) "Learning to Read: The Never-Ending Debate." *Phi Delta Kappan*, February 1992. 432-441.
- Stanovich, K. (1980) "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency." *Reading Research Quarterly*, 16. 32-71.
- Stanovich, K. (1986) "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy." *Reading Research Quarterly*, 21. 360-407.
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger (2011) "L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär". I: *Boken om pedagogerna* (red: Anna Forssell). Stockholm: Liber. 153-177.
- Tornberg, Ulrika. (1990) Text och läsning i Lgr 80. I: *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget. 200-217.
- Tornberg, Ulrika (2009) *Språkidaktik*. Malmö: Gleerups.

- Widdowson, H.G. (1979) *Explorations in the Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, E. (1983) Communicative reading. I: K. Johnson and D. Porter (eds.). *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press: 171-188.

Bilaga 1

Samtalsintervju

Vi som står bakom denna forskning är Carina Larsson och Lisa Elowson från lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Gemensamt har vi båda spanska som en av våra inriktningar samt ett intresse för hur spanskundervisningen med framgång bör bedrivas. Denna forskning ligger till grund för vårt examensarbete som vi skall genomföra inom kurs LAU 390/LAU395. Ansvarande institution är Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap. Vårt examensarbete kommer att publiceras på Göteborgs universitets forskningsportal GUPEA.

Vår plan för forskningen är att använda oss av en kvalitativ undersökning som metod där vi intervjuar endast ett fåtal lärare på högstadiet och gymnasieskolan för att sedan analysera svaren med hjälp av tidigare forskning om ämnet, styrdokument samt teorier om lärande.

Vårt syfte är att undersöka lärares uppfattning om och inställning till att använda autentiska texter i spanskundervisningen. Vi vill ta reda på vilka för- och nackdelar spansklärare finner med att använda autentiska texter samt hur de försöker övervinna de eventuella svårigheter de finner med användandet av autentiska texter i spanskundervisningen.

Vi definierar autentiska texter som texter som har producerats av och för modersmålstalare av ett gemensamt språk och vars syfte är annat än undervisningssyfte.

Ditt deltagande i samtalsintervjun är frivilligt. Såväl du som den högstadieskola eller gymnasieskola som du arbetar på kommer att förse med anonymitet. Således skall det vara omöjligt att avslöja din identitet och arbetsplats. Du har när som helst rätten att avbryta din medverkan i intervjun eller i denna undersökning. Material som berör dig kan tas bort om du så önskar. För att du inte skall känna dig misstolkad kommer du få ta del av redovisat resultat, innan vi publicerar vår forskning.

För att underlätta genomförandet av intervjun samt analysen önskar vi spela in intervjun. Om du misstycker så avstår vi från att spela in.

Vi informerar om detta för att följa vetenskapsrådets råd om vetenskaplig etik.

Allmänna frågor

1. När tog du din lärarexamen?
2. Vilka ämnen har du behörighet att undervisa i? På vilken nivå? (Högstadiet och/eller gymnasiet samt vilka steg).
3. Förekom det någon diskussion om autentiska texter i din lärarutbildning? Utveckla.

Planering

1. Använder du autentiska texter i din spanskundervisning? Varför? Varför inte? (Vad ser du för eventuella hinder?)
2. Vad föredrar du att arbeta med, autentiska texter eller lärobokstexter? Varför?
3. Vilken typ av autentiska texter använder du? (Till exempel sånger, berättelser, sagor, noveller, romaner, tidningsartiklar).
4. Var hittar du de autentiska texter du använder dig av?
5. Hur väljer du autentiska texter? Vad tar du hänsyn till? Vad är viktigt?

Genomförande

6. Hur ofta använder du autentiska texter? Skiljer sig användandet mellan stegen?
7. Vad anser du är positivt och negativt med att använda autentiska texter? För läraren? För eleverna?
8. Hur försöker du övervinna eventuella svårigheter med att arbeta med autentiska texter?
9. Vilken typ av autentiska texter anser du är enklare respektive svårare att använda? Varför?

Utvärdering

10. Vilka mål i Kursplan – Moderna språk/Ämnesplan för moderna språk ser du kan nås med hjälp av autentiska texter? Vilka färdigheter anser du kan utvecklas med hjälp av autentiska texter?
11. Anser du att det finns något stöd i styrdokument för att använda autentiska texter? Känner du till någon tidigare forskning som stödjer användandet? Utveckla.

12. Delar du med dig av det eventuella arbete du lagt ner på en autentisk text till andra lärare? (Till exempel genom lektion.se).

Detta var mina frågor. Har du någonting du vill lägga till?