



# **GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Institutionen för pedagogik och didaktik

## *Dialog mellan elevläsare*

***En studie om påverkan på elevers motivation och reception vid läsning av fiktiva texter i spanskundervisning***

**Nelson Antonio Gallardo Alvarez**

Uppsats: 15 hp  
Kurs: PDA161  
Nivå: Avancerad  
Termin: VT2011  
Handledare: Marianne Molander Beyer  
Examinator: Marianne Dovemark  
Rapport nr: VT11-IPS-07 PDA161

## Abstract

PDA161 Magisteruppsats i pedagogik, 15 poäng

Title: Dialogue between student-readers.  
A study of the effect on students' motivation and reception in reading fictional texts in the teaching of Spanish as a Second Foreign Language

Author: Nelson Antonio Gallardo Alvarez

Semester och year: Spring semester 2011

Institution: Department of Education (pedagogy and didactic)  
University of Gothenburg

Instructor: Marianne Molander Beyer

Keywords: Subjects didactic, education, reading, fiction, learning

---

A high school class of Spanish as Foreign Language level 4 filled out three questionnaires about how dialogue can be used as a didactic resource for a common reading of literary texts, in this case flash fiction. Dialogue is a key concept, understood as a didactic resource for creating new knowledge and meaning of the text based on a continuous interaction between the student readers, i.e. readers who are students reading in a learning situation. The study comprise aspects of the fictional text and its reading from a dialogical perspective, the relationship between reading and dialogue for comprehension and interpretation of the fictional text; student-reader's motivation, participation and involvement in the different phases of reading and dialogue, and how the didactic set to use the fictional text in teaching influences students' interpretation.

The results show that a dialogical cooperation reduces difficulties in reading fictional texts. Student-readers' goals of reading are to learn new words and to express themselves in Spanish and to a less degree the interpretation of the fictional text itself from culture and the author's context.

The dialogue is seen as an appropriate strategy to facilitate the text's difficulty in terms of translation, comprehension and interpretation. Student-readers indicate that conditions for a dialogical common reading are: proximity between student-readers, creativity, consensus, disposition to cooperate, trust, and having a good text to discuss.

Factors such as authenticity, if the text is interesting, the length of the text and that the text is adapted for student-readers' level emerge as factors which motivate students to a dialogic reading.

The results show that it was difficult for student-readers to link the reading of the flash fiction to their own personal experiences and reach an identification with the text.

In the analysis of the text from a literary perspective are the uses of literary terms at its full value for student-readers.

The results are discussed in terms of dialogue implications for the reading of flash fiction.



## Sammanfattning

PDA161 Magisteruppsats i pedagogik, 15 poäng

**Titel:** Dialog mellan elevläsare.  
En studie om påverkan på elevers motivation och reception vid läsning av fiktiva texter i undervisning i spansk som modernt språk.

**Författare:** Nelson Antonio Gallardo Alvarez

**Termin och år:** Vårterminen 2011

**Institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

**Handledare:** Marianne Molander Beyer

**Rapportnr:** VT11-IPS-07 PDA161

**Nyckelord:** Ämnesdidaktik, Undervisning, Läsning, Skönlitteratur, Lärande

---

En gymnasieklass i spanska som modernt språk, steg 4, fyllde i tre enkäter om hur dialogen kan fungera som en didaktisk resurs för en gemensam läsning av skönlitterära texter, i detta fall en microberättelse/kortprosa. I studien är begreppet dialog centralt och förstås som en didaktisk resurs för att skapa ny kunskap och innebörd av texten utifrån en kontinuerlig interaktion mellan elevläsare, dvs. läsare som är elever och läser i ett skolsammanhang. Studien omfattar relevanta aspekter av den fiktiva texten och dess läsning ur ett dialogiskt perspektiv, relationen mellan läsning och dialog för förståelse och tolkning av den fiktiva texten, elevläsarnas motivation, deltagande och delaktighet inom de olika faserna av läsningen och dialogen samt hur det didaktiska sättet att använda den fiktiva texten i undervisningen påverkar elevernas tolkning.

Resultatet visar att ett dialogiskt samarbete minskar svårigheter i läsningen av skönlitterära texter. Elevläsarnas mål med läsningen är att lära sig nya ord samt att uttrycka sig på spanska och i mindre grad tolkningen av själva texten utifrån kultur och författarens kontext.

Dialogen ses som en adekvat strategi för att underlätta svårigheter i läsningen av texten när det gäller i översättning, förståelse och tolkning. Elevläsarna anger som förutsättningar för en dialogisk gemensam läsning: närhet, kreativitet, konsensus, lust, tillit och en lagom lång text att diskutera.

Faktorer som autenticitet, om texten är intresseväckande, textens längd och att texten är anpassad till elevernas kunskapsnivå dyker upp som faktorer som motiverar elevläsarna till en dialogisk läsning.

Resultatet visar att det var svårt för elevläsarna att koppla läsningen av microberättelsen till sina egna personliga erfarenheter och att uppnå en identifikation med texten.

I analysen av texten utifrån ett litterärt perspektiv är litterära begrepp till hjälp och uppskattas av elevläsarna.

Resultatet diskuteras i termer av dialogens innebörd för läsningen av microberättelser.



## Förord

Att lära sig ett språk, vare sig det gäller modersmålet och/eller ett främmande språk, är en social aktivitet och innebär en kulturell utveckling. Det är genom språket som vi formar och konstruerar vår verklighet, våra styrkor och våra svagheter.

Att undervisa i ett språk och använda skönlitteratur som ett litterärt och socialt verktyg samt som en didaktisk resurs innebär att öppna en möjlighet för våra elever att närma sig samhällets mångfald. Med hjälp av skönlitteratur kan vi skapa utrymme för en elevläsare som är mer reflexiv och redo att inleda demokratiska dialoger kring litteratur. Skönlitteratur återspeglar inte bara verkligheten utan konstruerar också denna verklighet.

En demokratisk skola som inbjuder till reflexion och till demokratiska dialoger – vad innebär detta? En demokratisk skola anstränger sig för att utbilda medborgare som förstår demokrati som en livsform, där individen blir central i stället för individualismen. Medborgare som samarbetar med varandra och samtidigt är olika.

Språket hjälper oss att konstruera vårt liv och tolka andras synsätt på livet.

Om vi tror på Norwood Russel Hansons (1958) tankar i boken *Patterns of discovery. An inquiry into the conceptual foundations of Science* kan man hävda att ”vi aldrig ser enskilda sinnesdata, utan alltid tolkade data, data som placerats in i en viss referensram” (Alvesson, Mats och Sköldbberg, Kaj 1994, s 63). Om det stämmer är språket våra verkliga ögon.

Och det är skönlitteraturen som är språkets främsta röst.

Det är utifrån dessa tankar som mitt intresse för skönlitteratur som en adekvat didaktisk resurs för undervisning i spanska som modernt språk har sitt ursprung.

Göteborg 2011-02-22

Nelson Antonio Gallardo Alvarez

# Innehållsförteckning

## Abstrakt

1 Bakgrund .....	1
1.1 Begreppsdefinitioner .....	4
1.1.1 Lärande och lärande grupp .....	4
1.1.2 Kunskap .....	5
1.1.3 Appropiering och Internalisering .....	5
1.1.4 Läsning och en gemensam läsning på ett modernt språk .....	6
1.1.5 Normalisering och aktualisering av texten .....	6
1.1.6 Elevläsare .....	8
1.1.7 Litterär Socialisation .....	8
1.1.8 Interkulturell kommunikativ kompetens .....	9
1.1.9 Dialog och diskussion .....	10
1.2 Disposition .....	10
2 Teoretisk utgångspunkt .....	12
2.1 Styrdokument och läsning på moderna språk .....	12
2.2 Pedagogiska implikationer av det litterära perspektivet av läsning .....	14
2.3 Läsning av skönlitteratur ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv .....	15
2.4 Dialog kring en skönlitterär text .....	16
3 Tidigare forskning .....	20
3.1 Läsning på moderna språk under lektionen .....	20
3.2 Modeller för läsningen av skönlitteratur i språkundervisning .....	22
4 Problemställning .....	24
4.1 Hypoteser/antaganden .....	24
4.2 Syfte .....	24
4.3 Frågeställning .....	25
5 Metod .....	26
5.1 Enkätstudie .....	26
5.2 Urval av skola och klass.....	27
5.3 Lärarens roll .....	27
5.4 Urval av gruppdeltagarna för en gemensamläsning .....	28
5.5 Genomförande .....	28
5.5.1 Lektion 1 .....	29
5.5.2 Lektion 2 .....	29
5.5.3 Lektion 3 .....	29
5.6 Granskning av microberättelsen .....	29
5.7 Validitet och reliabilitet .....	30
5.8 Enkäter och etik .....	32

6 Resultatet .....	33
6.1 Relevanta aspekter av texten och läsningen av fiktiva texter i undervisningen av moderna språk ur ett didaktiskt perspektiv .....	33
6.2 Dialog och grupper genom en gemensam läsning .....	37
6.3 Strategier för en gemensam läsning av en microberättelse .....	41
6.4 Hur stimuleras elevläsarens till gemensam läsning och dialog? .....	42
6.5 Elevläsares reception av gemensam läsning och dialog .....	45
6.5.1 Elevläsarnas litterära analys .....	47
6.5.2 Diskussion kring texten och dess litterära analys .....	49
6.6 Resultatsammanfattning .....	49
7 Slutdiskussion .....	51
8 Fortsatt forskning .....	58
Referenser .....	60
Bilaga	

# 1 Bakgrund

Mitt intresse för skönlitteratur, speciellt för kortprosa och microberättelser dök upp när jag försökte hitta en adekvat didaktisk resurs för undervisning i spanska som modernt språk ur ett sociokulturellt, interaktivt och kommunikativt perspektiv. Detta intresseområde kallar jag framöver för PLUS-Sp, dvs. Projekt för Lärande och Undervisning genom Skönlitteratur i Spanska. Projektet består av flera undersökningar varav de flesta är utförda i samband med mina studier på Göteborg universitet, både på Humanistiska fakulteten och på Institutionen för pedagogik och didaktik. Hittills har jag genomfört två studier, vilket betyder att detta är den tredje studien jag genomför på området.

PLUS-Sp utgår från 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, *Lpf 94* som syftar till att utveckla en undervisning där eleverna hittar en grund för ett livslångt lärande. Följaktligen bör eleverna ur ett kommunikativt och socialt perspektiv utveckla bland annat "förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra" (*Lpf 94*, 1.2 Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna skolans uppdrag, s 61-62). *Lpf 94* ger utrymme för en interaktiv läsning och ett lärande i samband med den sociala omgivningen.

I det nya förslaget Gy 2011 finns dessa utgångspunkter kvar. Gy 2011 (Ämnets syfte) inriktar sig på att utveckla en undervisning där kommunikationen står i direkt förhållande till ett särskilt sammanhang. Kommunikationen sker i ett interaktivt samspel där språket anpassas till olika situationer, syften och mottagare.

Gy 2011 föreslår en kommunikation, en interaktion och en syn på kunskap som utgår från ett språkligt och kulturellt perspektiv samt ett lärande baserat på samverkan.

PLUS-Sp utgår från ett helhetsperspektiv på undervisningen, dvs. att läraren i moderna språk inte bara lär ut ett modernt språk utan också inkluderar målet att stötta eleverna i att utvecklas som personer och medborgare i en allt mer globaliserad värld. Utifrån detta resonemang kopplas lärandet och undervisningen i spanska som modernt språk samman med elevernas omedelbara omgivning liksom med omvärlden och den kultur där spanska är ett levande språk.

Sålunda har PLUS-Sp som utgångspunkt en rik pedagogisk tradition som ser skolan som en demokratisk institution, en tradition som grundats av pedagoger som John Dewey, Celestin Freinet, Paulo Freire, Loris Magaluzzi (Regio Emilia) och Steve Bell (Storyline).

En viktigt och grundläggande fråga för PLUS-Sp är *hur* en lärare i spanska som modernt språk kan bidra till att forma väl fungerande medborgare. Kan lärare i spanska bidra till det målet genom läsning av skönlitteratur? I vilken mån är läsning av skönlitteratur viktig för en demokratisk skola och för samhället? Dessa frågor är en del av PLUS-Sps intresseområde.

Idén om en demokratisk skola hittar vi redan i Deweys filosofi för en skola som grundas på "tron på människonaturens möjligheter, tron på den mänskliga intelligensen och på betydelsen av den samlade och samverkande erfarenheten" (Dewey 1980, s 148). Enligt Gunnar Sundgren (2005) är erfarenhet en viktig aspekt i Deweys pedagogiska resonemang om att "[e]rfarenheten måste kvalificeras för att kunna utgöra grund för lärande. Det är den reflekterande erfarenheten som är viktig, inte den planlösa eller oreflekterade upplevelsen" (Sundgren 2005, s 90).

Detta demokratiska och medmänskliga synsätt på skolan som placerar elevernas erfarenhet i centrum tas in i *Lpf 94* där skolan inriktar sig på att "skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet"; att utveckla elevernas förmåga att "leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" (*Lpf 94*, 1.1 Grundläggande värden, s 59).

Utifrån dessa pedagogiska idéer och inriktningar gör PLUS-Sp ett preliminärt antagande att skönlitteratur i allmänhet och kortprosa i synnerhet kan bidra till att skapa en demokratisk skola. Skönlitteratur erbjuder och skapar en ständig dialog mellan läsarens och textens ideologiska, litterära, religiösa etc. repertoarer samt mellan olika läsares repertoarer. Texten kan inte tolkas eller ges betydelse utanför en dialog. PLUS-Sp ser en stor möjlighet i microberättelser som didaktisk resurs genom vilken läraren tillför ett demokratiskt historiskt och kulturellt perspektiv i sin undervisning av spanska som modernt språk.

Följaktligen inriktar sig PLUS-Sp på att ta reda på *hur* lärare i spanska som moderna språk kan använda skönlitteratur så att eleverna kan vända sig till sina repertoarer utifrån sina erfarenheter, tankar och teorier (se begreppet lärande i Carlgren och Marton 2007, s 227-229; Dahlberg och Åsén 2005, s 190; Mourau och Wretman 2005, s 247; Molloy 2003, s 62).

Språket är kultur. Språket är inte bara ett uttryck för kulturen utan även skapare av kulturen. Sålunda bör lärare i spanska som moderna språk ta i beaktande att språkundervisningen till viss del handlar om kultur och om ett möte mellan kulturer.

Sålunda bidrar PLUS-Sp ur ett sociokulturellt perspektiv till att skapa kunskap om relationen mellan litteratur och kultur och hur skönlitteratur (kortprosan) kan bredda möjligheten för eleverna att reflektera utifrån sina egna erfarenheter. Följaktligen ses lärande i språkundervisningen som ett kommunikativt och kulturellt samspel (Törnberg et al. 2009, s 19; Säljö 2000, s 124-126), där ett interaktivt och dialogiskt synsätt betonas (Dyste 2003, s 10-11; 1995, s 46-52). PLUS-Sp utgår även från idéer som ser läsningsprocessen som en social verksamhet (Malmgren 1983, s 11, 27; McCormick och Waller 1987, s 193; Rosenblatt 2002, s 38; Molloy 2003, s 302; Thorson 2005, s 28-29).

PLUS-Sp anser utifrån ett kommunikativt och sociokulturellt perspektiv att skönlitteratur är en adekvat didaktisk artefakt i ett mångkulturellt samhälle som siktar på flerspråkiga medborgare.

Genren kortprosa och microberättelser är en passande didaktisk resurs i undervisningen av moderna språk på grund av sin textlängd, dvs att den är kort. Detta ger enligt min uppfattning stor möjlighet att bearbeta den skönlitterära texten i sin helhet under en kort period så att eleverna också kan se ett resultat. Att texten är kort betyder dock inte att läsningen av texten är enkel.

En annan viktig aspekt som gör skönlitteratur på ett modernt språk till en adekvat didaktisk resurs för att utveckla inte bara elevernas sociala och kulturella repertoarer utan också elevernas språkkunskap och språkerfarenhet är dess autenticitet (Collie och Slater 1987, s 3-6; Sitman och Lerner 1999 web; Council of Europe 2009, s 4-7). Skönlitteraturen har som särskild kvalitet att utgöras av autentiska texter.

Ett situerat perspektiv på lärande är nära besläktat med autentiska aktiviteter (Dyste 2003, s 43) där språkinlärandet förstås som en ständigt skapande process som utgår från ett möte mellan elevens erfarenhetsvärld och omvärlden (Lindö 2002, 20).

De litterära studierna har varit grundläggande för att nå en mer tydlig förståelse av skönlitteraturens potential i undervisningen. PLUS-Sp utgår från Isers synsätt (1985, s 169) om att läsningsprocessen är en aktualisering av den litterära texten, det vill säga att det litterära verkets struktur bestämmer ett särskilt sätt att läsa texten och tolka texten (se punkt 3.3).

Dessutom införlivar PLUS-Sp Bakhtins idé om att de litterära verken är flerstämmiga, vilket är en idé som Olaga Dyste (1995, 2003) har vidareutvecklat ur ett pedagogiskdidaktiskt perspektiv. Att förstå texten som flerstämmig öppnar för möjligheten att läsarna utifrån sina erfarenheter och repertoarer genom samtal med boken eller med andra läsare kan ge betydelse till texten. Begreppet läsning är viktigt för PLUS-Sp som ett gränssnitt mellan textens och läsarens repertoarer.



Begreppet dialog är också viktigt inom PLUS-Sp. Ett dialogiskt perspektiv på läsningen väcker frågan om hur dialogen mellan textens och läsarens repertoarer fungerar när det gäller utbyte av erfarenhet och kultur.

De undersökningar som jag har genomfört inom PLUS-Sp utgår från målsättningarna i Lpf 94 (avsnitt 1.2, s 61; 1.3, s 64) när det gäller att åstadkomma ett livslångt lärande för eleverna, och utifrån detta perspektiv valde jag att använda skönlitteratur som en autentisk didaktisk resurs för min språkundervisning ur ett dialogiskt perspektiv.

PLUS-Sp har tidigare genomfört två undersökningar vars resultat redovisas i: *Realización de una encuesta a profesores de E/LE sobre posibles aplicaciones didácticas de la narrativa breve* (Eventuella tillämpningar av kortprosa i undervisningen av spanska som moderna språk, Gallardo 2008) och *La minificción en ELE. Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumno* (Microberättelser i spanska som främmande språk. Litteraturdidaktisk tillämpning och elevernas reception av texten, Gallardo 2009).

Våren 2008 började jag undersöka om spanskalärare på några gymnasieskolor i Göteborg använder kortprosa (se Jacobsen 2003, 10-14) eller någon annan typ av skönlitteratur som didaktisk resurs i sin undervisning. I min första undersökning *Posibles aplicaciones didácticas de la narrativa breve en ELE* (Gallardo 2008) framgår att de lärare som intervjuades inte använde kortprosan inom undervisningen i spanska som modernt språk på steg 4 på gymnasienivå. Dessutom visar det sig att lärarna är anhängare av samverkan med eleverna i fråga om vilka texter som ska väljas ut, ett interaktivt sätt att tolka den litterära texten samt läsning som orienterar till att förstå temautveckling och textens organisation. Lärarna är negativa till en värderande och/eller en kritisk läsning av den litterära texten. Dessutom anser de å ena sidan att en autentisk text har en icke vardaglig vokabulär vilket de ser som ett problem, samtidigt som de å andra sidan hävdar att kortprosan för elevläsaren närmare den dagliga problematiken och den kulturella och språkliga mångfalden inom den spanska/latinamerikanska världen.

I min andra studie *La minificción en ELE...* (Gallardo 2009) undersökte jag elevläsarnas uppskattning i fråga om användning av kortprosa som didaktisk resurs i undervisningen i spanska steg 4 som modernt språk samt utvärderade ett förslag till en didaktisk modell för läsning av kortprosa där eleverna läste microberättelserna "Alas" av Enrique Anderson Imbert och "El carpintero" av Eduardo Galeano.

Studien kom fram till att elevläsaren på steg 4 har den kompetens och kunskap som krävs för att ta sig an läsningen av autentiska texter – ett resultat som överensstämmer med andra studier i moderna språk såsom Anna Thyberg (2009, s 107) och Angela Marx (2009, 94). Dessutom dras slutsatsen att det finns en mer positiv inställning till läsning av kortprosa och autentiska texter än till läsning av läroböcker; att kortprosan skulle kunna hjälpa eleverna att lära sig grammatik och att få en ny vokabulär; att kortprosan skulle föra eleverna närmare de dialektala och kulturella skillnaderna i den spanskspråkiga världen och att kortprosan skulle ge möjlighet till diskussioner om värderingar.

I min andra studie *La minificción en ELE...* presenteras ett förslag till en litteraturdidaktisk modell för undervisning i spanska med hjälp av kortprosa samt en utvärdering av modellens funktionssätt. Studien drar som slutsatser att modellens effektivitet är beroende av faktorer både inom och utom texten såsom motivation, variation, sättet att lösa problem i grupp, säkerhet i den givna situationen och brister i ordkunskap etc. Elevläsarna tycker att en litteraturdidaktisk modell för undervisning med kortprosa i spanska bör baseras på en princip av samverkan och samarbete när det gäller att ta beslut om vad som ska läsas och även om vad som ska undervisas med utgångspunkt i läsningen; arbete och diskussion i grupp; en interaktiv modell för analys och tolkning av den litterära texten samt en integrerad litterär textanalys, det vill säga att arbeta med texten både som ett stilistiskt och kulturellt verk.

Min nuvarande studie, *Dialog mellan elevläsare*, som denna undersökning heter, utgör det tredje steget i PLUS-Sp och grundar sig på en dialog mellan elever där de genom att läsa microberättelser på lektionen försöker tillägna sig ett särskilt sätt att läsa, förstå och tolka den fiktiva texten. Sålunda är min nuvarande studie ur ett sociopedagogiskt perspektiv ett försök till vägledning i hur lärare kan stimuleras att använda kortprosa i undervisningen i spanska och på detta sätt öka ansträngningarna för att uppnå en litterär socialisation i skolan (Malmgren 1983, s 27; Thorson i Arfwedson 2006, s 111; Thavenius 1991, s 38). I denna studie har jag valt att använda begreppet elevläsare (se avsnitt 1.1) för att betona de dialogiska aspekter av den litterära socialisationen som konstituerar målet för både skolor, lärare och elever som arbetar med läsning i gymnasiet.

Till skillnad från min andra studie *La minificción en ELE* fokuserar jag i min nuvarande studie på hur dialogen fungerar som didaktisk resurs för läsning av skönlitterära texter och vilken uppfattning elevläsarna har om denna (se avsnitt 4.1, Syfte).

Min nuvarande studie utgår från ett didaktiskt helhetsperspektiv som svarar på frågan om vilken typ av läsning och analys som bör genomföras, vilken roll dialogen och grupparbetet spelar i läsningen på spanska, varför kortprosa bör användas i undervisningen i spanska på gymnasiet (vilken legitimitet) samt vilka färdigheter läsningen av autentiska texter kräver.

## 1.1 Begreppsdefinitioner

I min nuvarande studie använder jag några begrepp som: Lärande, Kunskap, Appropiering och Internalisering, Läsning på ett modernt språk, Normalisering och Aktualisering av texten, Elevläsare, Litterär Socialisation, Interkulturell Kompetens, Dialog samt Diskussion – vars definitioner i högre eller mindre grad är grundläggande för en djupare analys och reflektion kring syftet. Även om begreppen, med undantag av Dialog, inte utgör något enskilt mål i min nuvarande studie, är alla begrepp viktiga för att klargöra inriktningen av den didaktisk-litterära modellen samt hur dialogen förstås och fungerar i undervisning i spanska som modernt språk ur ett helhetsperspektiv.

### 1.1.1 Lärande och lärande grupp

Begreppet *lärande* förstås av Knud Illeris (2007, s 13) som en förändring inom oss, dvs. en konsekvens av en rad processer såsom socialisation, kvalificering, kompetensutveckling och terapi. För Carlgren och Marton (2007, s 224) handlar lärande om ”att lära sig se, erfara, uppfatta, förstå värden på olika och i förhållande till olika situationer och olika kriterier, olika effektiva sätt”.

Skolans Styrdokument utgår från att dagens samhälle är ombytligt och turbulent, dvs. att vi drabbas av kontinuerliga förändringar när det gäller arbetsliv, teknologi, miljöfrågor, kunskaper, etc. Därför bör skolan ge eleverna ”en grund för livslångt lärande /.../ utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra” (Lpf 94, 1.2, s 62).

Mara Krechevsky och Ben Mardell (2006, s 284-294) definierar en *lärande grupp* utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv och ett konstruktivistiskt perspektiv som ”en samling personer som är emotionellt, intellektuellt och estetiskt engagerade i att lösa problem, skapa produkter och mening – en samling där varje person lär sig både självständigt och genom andras sätt att lära”. Begreppet lärande grupp placerar individerna i en ständig interaktion där människor lär sig av och tillsammans med andra, en ömsesidig påverkan och ett ömsesidigt beroende (Svein Stensaasen och Olav Sletta 1996, s 26).

Asko Leppilampi och Pasi Sahlberg (2005, s 65) använder begreppet samarbetsinläring för att karakterisera ”studier i smågrupper för att nå gemensamma mål”. Samarbetsinläring kräver att gruppdeltagarna är öppna för att hjälpa de andra i gruppen och vara aktiva i den gemensamma aktiviteten. Sålunda kräver begreppet samarbetsinläring en social interaktion: ”Vid sidan av kognitiva inlärningsresultat, utvecklar samarbetsinläring sådana sociala och språkliga interaktionsfärdigheter som är nödvändiga i livet”.

Leppilampi och Sahlbergs (s 76-80) fem grundläggande principer för samarbetsinläring är: samhörighet, mångsidig och öppen interaktion, individuellt ansvar, utvärdering av gruppens arbete och inläring samt att identifiera och utveckla samarbetsfärdigheterna.

### **1.1.2 Kunskap**

Lars-Åke Kernell (2002, 177-180) definierar kunskap som en kvalitativ utveckling av vår tidigare erfarenhet. Curt Anderson (2000, s 19) ser på kunskapen som förankrad ”i samhällets praktiska vardag och funktionssätt” medan Ingrid Carlgren (2007, s 194-204) uppfattar kunskap som rationell, kontextuell, moralisk och etisk samt relativ. I Lpf 94 (1.2, kunskap och lärande, s 62) står att ”Kunskap kommer till uttryck i olika former -- såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet -- som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen”.

Ingrid Carlgren (2002) säger att kunskap utvecklas (varierar under tid och i olika sammanhang), ”fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet” (s 29). Kunskap fungerar som ett redskap. Kunskapen är ett sätt att begripa den subjektiva och objektiva sidan i oss själva. Kunskapen är inte bara kognitiv eftersom en stor del av kunskapen inte är formulerad, och detta medför att de praktiska erfarenheterna blir viktigare än förut (den dolda läroplanen). Carlgren definierar kunskap som något mellan individen och omgivningen, dvs individens förhållande till ”andra människor, det sociala sammanhang där kunskapen kommuniceras genom språket” (s 40).

Sammanfattningsvis kan sägas att elevernas kommunikativa och praktiska erfarenheter inte kan skiljas från individens kognitiva utveckling. Det vill säga att det måste finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer.

### **1.1.3 Appropriering och Internalisering**

Ur ett sociokulturellt perspektiv har jag valt två begrepp som hjälper oss att förstå begreppen lärande och kunskap. Roger Säljö (2005, s 128) presenterar två begrepp som ”alternativ till synen på lärande som ’inhämtande’ av information eller färdigheter”: appropriering och internalisering.

Med appropriering menas att lära sig någonting genom att bekanta sig med fysiska och intellektuella redskap vilket medför att eleverna ökar sin förtrogenhet med hur man använder dem och möjligheter att använda dem i olika situationer. Säljö säger att det är ”en gradvis process som sker i samtal och olika sociala praktiker”

Internalisering är ett begrepp som hämtats från Vygotskij. Med internalisering avser Vygotskij (Säljö 2005, s 129; Knutagård, 2007, s 77-79) en dynamisk process där människors upplevelser utgör en repertoar av erfarenheter i olika situationer som är införlivade i den egna personen. Följaktligen menar Säljö att:

Internalisering innebär att vi i vårt eget tänkande kan rekonstruera sociala processer och relationer, och dra slutsatser om hur vi skall handla. [---] Det är således internalisering som gör

oss till sociokulturella varelser med en repertoar av erfarenheter av hur sociala situationer fungerar och hur man agerar i dem”.

### 1.1.4 Läsning och en gemensamläsning på ett modernt språk

Ingvar Lundberg (1984, s 10) förstår läsning genom att definiera en prototyp för läsning som utgår från en syn på läsning som ”en tolkning av skriften som språk”. Prototypen utvecklas i tre punkter: den läsandes talspråkliga kompetens, det sätt på vilket skriften kodifierar talspråket och den egenart som språket i skrift har i förhållande till det talade språket i fråga om ordval, statsbyggnad och allmän uppläggnings.

Mats Myrberg (2007, s 74) anser att läsningen innebär en avkodningsprocess som med tiden blir automatisk och omedveten eftersom ”[v]anliga ord så småningom bildar ett ’ortografiskt lexikon’ i barnets minne där ordens visuella form och ortografiska särdrag kan matchas direkt mot texten så att mer av de kognitiva resurserna kan avsättas till det som är läsningens syfte: att finna meningen med texten. Att kunna läsa betyder att uppleva, roas, röras, lära sig något nytt – kort sagt att förstå”.

Mats Myrberg (s 90) hävdar att läsningen även kan beskrivas som en uppifrånprocess där läsningen startar med ”läsförväntan och läsmål, och slutar i att uppmärksamhetsprocesser riktar blicken på bokstäver och ord”. I denna process är det ”[l]äsarens förförståelse (som) avgör vad texten kommer att säga honom eller henne” (s 90).

Utifrån ett socialt perspektiv ses läsningen som en process där en läsare tar kontakt med en text och dess repertoar, vilken är en social konstruktion.

*Dialog mellan elevläsare* utgår från att lärare som undervisar spanska som modernt språk inte lär eleverna att läsa. Eleverna i ett modernt språk bör redan kunna läsa på sitt modersmål och har dessutom ofta erfarenhet av att läsa på engelska som främmande språk – vilket skolverket bedömer som ”mycket goda kunskaper” (Skolverket, Nyhetsbrev 7/2004). Sålunda lär vi lärare i spanska som modernt språk ut att läsa ur ett helt annat perspektiv. Eleverna i ett modernt språk bör lära sig att överföra (*transfer*) läsfärdigheter, lässtrategier och sociala upplevelser från sitt modersmål och andra främmande språk till läsning på det moderna språket, liksom att skapa nya läsfärdigheter, lässtrategier och sociala upplevelser. Dessa överföringar inriktar sig på att eleverna ska lyckas förstå och tolka texten på ett modernt språk samt kommunicera sina åsikter, känslor och nya kunskaper, det vill säga att uppnå en *extensive reading* (Sanz González 1995 s 121; Giovannini 2003, s 30).

I *Dialog mellan elevläsare* använder jag begreppet ”gemensam läsning” som jag kopplar ihop med begreppet grupp lärande (se 1.1.1). Begreppet gemensam läsning används här i betydelsen att elevläsarna läser en text i par eller i grupp, där läsningen ger möjlighet till samhörighet mellan gruppdeltagarna – att läsningen öppnar för samtal och tankeutbyte och leder till en verbalisering av elevläsarnas tankar kring texten.

### 1.1.5 Normalisering och aktualisering av texten

Wolfgang Iser säger i sin läsare-respons teori att det litterära verket inte endast angår texten utan också läsarens respons (svar) på och eventuella handling kopplad till texten. Därmed placerar han fokus på läsaren och relationen med texten så att läsaren blir aktiv i läsningens processen.

Iser (1980, s 20-21) pekar på att det litterära verket består av två poler: den konstnärliga polen (*the artistic pole*) som inkluderar författarens text och bereder plats för receptionsteori samt den estetiska polen (*the aesthetic pole*) som handlar om textens realisation hos läsaren. Texten kan inte identifieras med vare sig den ena eller den andra polen.

Iser beskriver det fiktiva verket ur ett inifrån- och utifrånperspektiv. Ur ett utifrånperspektiv säger Iser (1985, s 169) att en litterär text är en fiktiv text, det vill säga en form som inte är verklig. Härigenom kan den fiktiva texten varken förklara eller framställa verkligheten och inte heller likställas med läsarens verkliga erfarenhet. Det är precis det som skapar obestämdheter (*inderterminacy*), det vill säga bristande korrelation mellan det fiktiva objektet och det verkliga objektet – det är omöjligt att verifiera det fiktiva objektet i verkligheten.

Enligt Iser (1985, s 172) normaliseras obestämdheter under läsprocessen (*normalization*) och dessa normaliseringar kan ur ett schematiskt synsätt realiseras genom att läsaren relaterar ”texten till verkliga och därmed verifierbara fenomen och går så långt att den bara framstår som en spegel av dem”. Men, det kan också finnas instanser där texten inte kan relateras till verkligheten, vilket medför att den fiktiva verkligheten konkurrerar med den verkliga verkligheten, ”att det inte går att göra en förväxling med den verkliga värden”. Här kan textens förutsättningar avslöjas. Ett annat sätt att normalisera textens obestämdheter är genom att ”reducera texten till de erfarenheterna (läsarens) själv gjort”.

Ur ett inifrånperspektiv analyserar man hur det litterära objektet har skapats. Det litterära verket och speciellt det litterära konstverket är schematiskt strukturerat (Ingarden 1973, s 50-55), det vill säga att det litterära verket består av olika skikt, såsom stoff, former, betydelsefält, konventioner och perspektiv (Agrell 2009) som innehåller flera obestämdheter. Iser (1985) talar om schematiserade bilder som är nödvändiga för att det litterära objektet ska framträda tydligt. Iser hävdar också att det uppstår tomma platser (*blanks* eller *gaps*, Ingarden, 1973, s 50-55) som ”öppnar ett spelrum för texttolkningen, dvs för hur man kan sätta de olika synvinklar som bilderna representerar i förhållande till varandra” (s 174). En process som Ingarden kallar konkretisation (*concretization*).

Till skillnad från Ingarden menar Iser att man inte kan fylla ut tomma platser utifrån texten själv. Man kan dock betona att både Ingarden och Iser anser dessa obestämdheter som icke slumpmässiga och snarast nödvändiga för att den fiktiva texten ska fungera.

Enligt Iser (1985, s 173-174) skapas hela tiden schematiserade bilder under läsningen, genom vilka läsaren fyller ut dessa tomma platser. Dessutom menar han att ”var bild för sig aktualiserar i regel bara *en* aspekt”. Beata Agrell (2009, s 35) beskriver denna process så här:

Dessa schematiska aspekter återgår på texten i dess historiska kontext, men utfylls först genom läsningen, och hur läsaren fyller ut den beror av referensram och tidigare läserfarenheter (...) Läsarens text blir således till dels konstruerad i läsakt – en text-i-användning, det vill säga, en dynamisk tillblivelseprocess snarare än en behållare av statisk mening. [---] Samtidigt blir emellertid läsaren (läsarrollen) själv konstruerad i/av texten och den referensram denna bygger upp: texten producerar sin läsare i samma mån som läsaren producerar sin text.

Utifrån Ingardens synsätt på läsaren och texten förstår Iser (1985, s 169) läsprocessen som en aktualisering (*actualization*) av den litterära texten, vilket innebär att textens betydelse skapas *under* läsningen och inte före läsningen. Men det som enligt Iser skiljer honom från Ingarden är att han ser aktualisering som en dynamisk interaktion mellan texten och läsaren där läsaren framställer sambandet mellan schematiserade bilder och omvandlar dem.

Iser (1980, s 37) säger att aktualisering representerar en selektiv realisation av den implicita läsaren, det vill säga att den egna implicita läsarens struktur ger en referensram där individuell respons ger grund till andras respons.

Begreppet aktualisering är viktigt i min forskning, eftersom det säkerställer läsarens roll som ”medskapare” av textens mening genom att fylla ut tomrummen i textens schematiska struktur: ”Such a meaning must clearly be the product of interaction between the textual signals and the reader’s acts of comprehension” (Iser 1980, s 9).

Implicit läsare (*implied reader*) är ett avgörande begrepp för att förstå aktualisering. Iser (1980, s 34-38) menar att en implicit läsare föds eller uppkommer ifrån textens struktur, sålunda det är en konstruktion. En implicit läsare utgör rollen som textens struktur erbjuder till läsaren för att aktualisera texten. Iser talar om en Implicit läsare med följande ord:

The concept of implied reader offers a means of describing the process whereby textual structures are transmuted through ideational activities into personal experiences. (s 38)

Till dessa teoretiska begrepp kring texten och läsaren och dess pedagogiska och didaktiska implikationer återkommer jag senare (se 2.2 s 14).

### 1.1.6 Elevläsare

I både *Dialog mellan elevläsare* och mina två tidigare undersökningar använder jag begreppet elevläsare, men inte i den snävare betydelsen av en elev som läser på grund av ett personligt intresse eller för att prestera ett visst skolresultat. En elevläsare är en elev som läser för att konstruera kunskap i ett ämne där det krävs att läsa utifrån ett litterärt perspektiv. En elevläsare är medveten om att hon/han försöker tillägna sig ett särskilt sätt att läsa, förstå och tolka den fiktiva texten på ett modernt språk. Sålunda söker en elevläsare utveckla "förmågor att hantera litteraturvetenskapliga begrepp som analysverktyg" samt "beskriva och diskutera egna uppfattningar och förståelse av det lästa" (Staffan Thorson 2009, s 247-248)

En elevläsare är följaktligen medveten om att läsningen på något sätt inte är en självständig handling skild från texten eftersom läsaren ingår i en interaktion med textens struktur för att skapa textens innebörd. En elevläsare läser inte för att redovisa innehållet som enda syfte, utan för att utifrån läsningen konstruera kunskap i ett socialt och interaktivt sammanhang.

En elevläsare kan förstås som en kulturell aktör (Gallardo 2009) som har förmåga att ta kontakt med den litterära diskursen, bearbeta och analysera den samt koppla ihop den med ett historiskt och sociokulturellt sammanhang av elevläsarens erfarenheter.

Sålunda skiljer jag elevläsaren (*alumno-lector*) från "läsare-elev" (*lector-alumno*) som används av den argentinska pedagogen och forskaren Ana Ester Eguinoa vid Universidad Veracruzana, (1999 web). Eguinoa definierar läsare-elev som en reell läsare som tar kontakt med texten, med en annorlunda lingvistisk och textuell ordning än det som är konstruerat av författaren (jmf implicit läsare av Iser 1980, s 34-38) och som lyckas med att etablera en förbindelse, ett intersubjektivt förhållande av kommunikation, empati och överföring.

Jag ser elevläsare som en läsare som går utöver den implicita läsaren till en läsare som skapar nya kunskaper och omfattar sina repertoarer genom en internaliseringsprocess. En elevläsare approprierar ett sätt att läsa och använder det för att konstruera sin egen värld.

### 1.1.7 Litterär socialisation

Den litterära socialisationen kan förstås som ett försök att skapa ett beteende kring läsningen (Thavenius 1991, s 38), att utveckla en social interaktion kring läsningen och en kommunikation med texten (Thorson i Arfwedson 2006, s 111), att få elevläsaren att använda sin egen erfarenhet i kommunikationen med texten (Malmgren 1983, s 27) och följden blir att ett visst sätt att ta sig an läsningen utformas (Malmgren 1983, s 5).

Joseph A. Appleyard (1991, s 14-15) beskriver den litterära socialisationen och vilken typ av läsning som läsaren genomför ur ett mänskligt utvecklingsperspektiv. Utifrån detta perspektiv förstås den litterära socialisationen som en process där läsaren går igenom fem steg för att bli en utvecklad läsare: 1) Läsaren som deltagare (*The Reader as Player*, 2-6 år), det vill säga att läsaren har svårt att skilja mellan verklighet och fantasi; 2) läsaren som hjälte /hjältinna

eller huvudperson (*The Reader as Hero and Heroine*, 7-12 år), där läsaren identifierar sig med huvudperson i berättelsen och upplever texten som en verklig värld; 3) läsaren som tänkare (*The Reader as Thinker*, 13-17 år) är en läsare som hittar mening för honom/henne genom läsningen av skönlitteratur; 4) läsaren som tolkare (*The Reader as Interpreter*, 18-23) söker tyda och analysera texten ur olika perspektiv; 5) den pragmatiska läsaren (*The Pragmatic Reader*) är en mogen läsare som läser litteratur på olika sätt och för olika ändamål.

Man får betona att dessa steg är ackumulerande eftersom en läsare kan kännetecknas av flera olika lästyper medan han/hon utvecklas som läsare. I min undervisning med skönlitteratur strävar jag efter att elevläsarna ska uppnå dels en typ av läsning där de tolkar och analyserar microberättelser både ur ett litterärt och ett personligt perspektiv, dels en identifikation. En viktig del i läsningen av skönlitteratur på spanska som modernt språk är att elevläsarna identifierar sig med inslag i texten. Identifikation svarar enligt Staffan Thorson (1988, s 165; 2005, s 10) på frågan: ”skulle jag göra likadant?”. Genom att arbeta för en identifikationsprocess i läsningen utvecklas ett interkulturellt möte där ett utbyte mellan våra elevers repertoarer och textens och författarnas repertoarer sker. Ett mötte mellan den svenska kulturen och den latinamerikanska eller spanska kulturen.

### **1.1.8 Interkulturell kommunikativ kompetens**

Ett annat begrepp som är centralt inom språkundervisningen är kommunikativ och interkulturell kompetens. Begreppet kommunikativ kompetens tillför ett perspektiv där den språkliga sidan sätts i samband med andra dimensioner såsom ”sociokulturell medvetenhet, föreställningsförmåga, känslomässiga relationer, lära att lära etc.” (Council of Europe 2009, s 7).

Jane Brodin (2005, s 26) definierar kommunikativ kompetens som ”en förmåga att vara funktionellt tillräcklig i den dagliga kommunikationen. Det innebär att man måste ha både kunskaper och färdigheter för att kunna kommunicera”. Enligt Joe Sheils (1988, s 1-2) innefattar den kommunikativa kompetensen andra kompetenser såsom: grammatisk eller lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskursiv kompetens (talförmåga), förmågan att använda kommunikativa strategier samt sociokulturell och social kompetens.

*Gemensam europeisk referensram för språk...* lägger ett interkulturellt perspektiv till den kommunikativa kompetensen. De antyder att språkinläring ur ett interkulturellt perspektiv kräver ett sammanhang som främjar ”en positiv utveckling av den lärandes personlighet och identitetskänsla vid möten med människor med en annan språklig och kulturell bakgrund” (Skolverket 2007, s 1). Inger Lindberg (2005) definierar interkulturell kompetens som ”förmågan att förstå och respektera andras kultur, att bli medveten om och att kunna ifrågasätta den egna kulturen samt att överbrygga skillnader mellan olika kulturbundna perspektiv och synsätt” (s 329). Följaktligen kommer språkeleverna att utveckla en medvetenhet om likheter och skillnader i ”den regionala och sociala mångfalden i båda världarna” (s 101).

*Gemensam europeisk referensram för språk...* syftar till att skapa en flerspråkig skola och ett samhälle som medför en utveckling av en interkulturell kompetens hos sina medborgare (elever). Cem Alptekin, (2002, s 58-62) utvecklar en ny pedagogisk modell av kommunikativ kompetens som hon kallar för Interkulturellt Kommunikativt Perspektiv, där språkundervisning förstås ur ett internationellt och interkulturellt perspektiv. Detta perspektiv ifrågasätter den konventionella pedagogiska modellen för kommunikativ kompetens som strikt ansluter sig till modersmålsnormer inom målspråkets kultur. I stället menar hon att ett internationellt och interkulturellt perspektiv utgår från ett tvåspråkigt perspektiv.

## 1.1.9 Dialog och diskussion

Olga Dysthe (2003, s 11) skiljer mellan ett deskriptivt perspektiv på dialog, det vill säga samtalet mellan parter, och ett normativt perspektiv som visar de kvalitativa egenskaperna i dialogen såsom ”symmetri mellan deltagarna, vilja att lyssna, öppenhet för andras argument och vilja att ändra ståndpunkt”.

En dialog är ett samtal. Ingvar Lundberg (1984, s 13-16) ser ett samtal som ett ömsesidigt samspel mellan parter som kompletteras och som ”[lever] sig in i varandras tankar, känslor och avsikter, där de kan ta varandras roller”.

Mikhail Bakhtin utgår från ett dialogiskt perspektiv i sin litterära analys. Det som kännetecknar det dialogiska perspektivet i Bakhtin är att röster i dialogen är autonoma och utvecklas på lika villkor, följaktligen förnekas alla former av auktoritetsprincip i dialogen. Sålunda är det omöjligt att det skulle kunna finnas ett enhetligt och/eller övergripande budskap. Vikten av ”den andre” utgör ett centralt begrepp i dialogen (Dysthe 1995, s 62-76). Den dialogiska gestaltningen karakteriseras av att vara flerstämmig och till skillnad från dialektiken leder den inte till en syntes (Ugurtua 1997, s 221-224).

I min nuvarande studie gör jag en distinktion mellan dialog och diskussion. Curt Andersson (2000, s 133) hävdar att dialogen skiljer sig från diskussionen på grund av att dialogen är ”kunskapsbildande genom att vi i denna försöker komma fram till ömsesidig förståelse på relativt rättfärdiga villkor”. Jag tycker att både dialog och diskussion ger möjlighet att skapa kunskap eftersom där finns ett fortlöpande utbyte av erfarenheter och följaktligen en möjlig kvalitativ utveckling av dessa tidigare erfarenheter.

Jag använder begreppet dialog som ett sätt att betona de aktiviteter där elevläsarna skapar kunskap i interaktion med andra elevläsare och *försöker komma överens* genom den inbördes dialogen (samtalet) om sitt möte med texten. Å andra sidan använder jag begreppet diskussion för att betona att det som elevläsarna gör under denna aktivitet är en *komparativ analys av resultatet av olika grupper dialog* kring sitt möte med texten.

Kort sagt, i min nuvarande studie handlar dialog och diskussion om att utbyta tankar kring litterära tolkningar och konstruering av textens betydelse, och de skiljer sig i sitt syfte. Således får begreppet interaktion både mellan text och läsare och mellan de olika läsarna, en större betydelse när det gäller utbyte av språkliga och kulturella repertoarer. Därför blir begreppet dialog som didaktisk resurs signifikant och centralt.

Genom att använda begreppet dialog som en didaktisk resurs eftersträvas att eleverna ska utveckla sin interkulturella kommunikativa kompetens, det vill säga att läsningen förstås som en social och dialogisk verksamhet. Det medför att elevläsarna behöver samarbeta och tolka den fiktiva texten med utgångspunkt från sina egna erfarenheter, vilka självklart inte är desamma för olika läsare. Följaktligen är det genom denna variation och utbytet av kritiska litterära reflektioner som eleverna skapar nya kunskaper.

Sammanfattningsvis, utifrån begreppet dialog syftar jag i till att sätta fokus på å ena sidan *hur* dessa elevläsare aktualiserar den fiktiva texten genom en dialogisk gemensamläsning, och å andra sidan *hur* elevläsare använder sin egen erfarenhet i tolkningen av texten samt i interaktionen dem emellan. Följaktligen är det genom dialogen jag eftersträvar att eleverna ska appropriera och internalisera de nya redskap som de får genom/av läsningen av texten.

## 1.2 Disposition

Studien delas in i sju delar. I det föregående avsnittet *Bakgrund* presenterats olika begrepp såsom lärande grupp, läsning och gemensam läsning, interaktiv kompetens, dialog och diskussion, mm. Begreppen utgör en begreppsram för min studie och dess reflektioner kring



gemensam läsning och microberättelser som didaktisk resurs i undervisning i spanska som modernt språk.

I avsnitt 2 *Teoretisk utgångspunkt* redogörs för olika teorier kring litteraturläsning ur ett pedagogiskt, litterärt och dialogiskt perspektiv. Detta avsnitt utgår från ett allmänt synsätt på skönlitteratur som didaktisk resurs, och en analys av vad som står i styrdokumentet kring läsning av skönlitteratur i undervisning i spanska som modernt språk.

Avsnitt 3 *Tidigare forskning* behandlar tidigare erfarenheter och teorier kring läsning av skönlitteratur i undervisning i moderna språk inklusive i engelska. Dessutom presenteras några modeller som försöker underlätta läsning och läsförståelse av texter för elever i moderna språk.

I avsnitt 4 *Problemställning* klargörs undersökningens syfte, frågeställningar och antaganden.

I avsnitt 5 *Metod* behandlas uppsatsens metodologi och metod utifrån ett reflekterande empiriskt perspektiv på forskning. I avsnittet redogörs för artefakter som används i undersökningen, kriterier för urvalet och metoden för att tillämpa en gemensam läsning och dialog i undervisningen.

I avsnitt 6 *Resultatet* och *analys* sammanställs de slutsatser som kan dras av enkäternas resultat. Även en validitets- och reliabilitetsanalys presenteras.

I avsnitt 7 *Diskussion* genomförs en kritisk reflektion, diskussion och analys av uppsatsens resultat och metod samt utmaningar inför framtida undersökningar.

I avsnitt 8 *Fortsatt forskning* anges förslag på några möjliga undersökningsområden utifrån mina resultat.

## 2 Teoretisk utgångspunkt

*Dialog mellan elevläsare* har som utgångspunkt de synsätt och perspektiv som finns i olika styrdokument som är grundläggande för undervisningen i spanska som modernt språk. I detta avsnitt behandlar jag styrdokumentet Lpf 94 och Gy2011 samt läsningen ur ett litterärt perspektiv och dess pedagogiska implikationer. Dessutom redovisar jag olika teoretiska synpunkter om förhållandet mellan läsning och dialog ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv.

### 2.1 Styrdokument och läsning på moderna språk

I Lpf 94 står som ett mål att sträva mot att ”ge uttryck för erfarenheter, tankar och känslor” och att eleverna har ”insikt i den egna kulturen och känner till och visar förståelse för andra kulturer”. Även under rubriken ”mål att uppnå” framförs att eleverna på gymnasieskolan ska ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje”.

Ur ett helhetsperspektiv kan man därför betrakta lärarna i moderna språk, inte bara som lärare i att undervisa ett språk, utan även som lärare med uppgift att göra betydande ansträngningar för att nå ovanstående mål. Följaktligen behöver läraren utifrån detta perspektiv nya resurser och tekniker för att lyckas med denna utmaning. I min nuvarande studie undersöker jag en av dessa potentiella resurser och tekniker: autentiska texter såsom det skönlitterära verket.

I kursplanen för moderna språk kan man läsa under rubriken *Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs* att eleverna ska kunna:

[D]elta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar.

[M]untligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne.

[L]äsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden.

[B]egära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något.

[H]a kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där språket har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter.

[R]eflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig språket.

I dessa målsättningar hittar man ett tydligt dialogiskt och interaktionistiskt perspektiv på lärande och undervisning samt ett interkulturellt perspektiv på språkundervisning. Dessutom finner man ett elevcentrerat perspektiv på hur eleverna ska tillägna sig kunskap.

Målet som syftar till att eleverna ska skaffa sig kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i de områden där språket som man läser talas och jämföra dessa kulturella aspekter med sina egna kulturella erfarenheter öppnar för en interkulturell reflektion av lärande och undervisning (Holm och Zilliacus 2009, s 11-27). Utifrån detta synsätt kan man hävda att mötet mellan kulturer som sker genom läsningen av skönlitteratur i klasrummet medför en process av interaktioner och förhandlingar mellan läsarnas erfarenheter och texten.

När det gäller betygsriterier står det också explicit att: ”Eleven läser och tillgodogör sig innehållet i skönlitterära texter och texter på sakprosa när språket är enkelt” för att få betyget godkänd.

Skönlitteratur för steg 4 ses som en högre nivå efter det att eleverna har lärt sig att läsa ”enkla texter på sakprosa”.

Det framgår således tydligt att det i kursplanerna refereras till skönlitteratur som en didaktisk resurs inom undervisningen i moderna språk. Ändå är det otydligt hur läraren bör uppfatta uttrycket: ”språket är enkelt”. Undersökningar om undervisning med skönlitteratur visar att eleverna har kompetenser för att läsa och diskutera kring fiktiva texter (Gallardo 2009, Thyberg 2009, s 107) trots vissa svårigheter som både elever och lärare lyfter fram. I mina observationer kan jag konstatera att ett sätt att minska språkliga svårigheter i läsningen av skönlitteratur inom moderna språk är att hitta adekvata tekniker för att underlätta elevernas översättning och förståelse av texten. Exempelvis innebär det att inskaffa bra lexikon. Jag har i mina undersökningar konstaterat att inte alla gymnasieskolor har tillräckligt bra lexikon alternativt saknar dem helt. Grundläggande är lexikonens kvalitet samt att eleverna lär sig att använda dem. En annan strategi är att läraren i förväg gör en analys av texten svårighet (Beck et al. 1997, s 19, 68) så att han eller hon kan hitta lämpliga strategier för att minska svårigheterna för eleverna.

Dessutom lägger betygskriterierna vikt vid att (Kursplan för MSPR1204 - Moderna språk, steg 4):

Eleven förstår tydligt, vårdat vardagsspråk också med någon regional färgning, när språket talas i måttligt tempo.

Eleven deltar och gör sig förstådd i samtal kring välbekanta ämnen samt söker i samtal aktivt stöd hos samtalspartnern bl.a. genom att ställa frågor.

Eleven talar begripligt och med sammanhang.

Eleven uttrycker sig begripligt i skrift och skriver t.ex. såväl personligt på ett enkelt språk om erfarenheter och tankar som korta referat av enkla berättelser och artiklar.

Eleven ger exempel på samhällsförhållanden, kulturella företeelser och levnadssätt i några områden där språket talas samt gör enkla jämförelser mellan olika kulturella företeelser.

I det kommunikativa perspektivet på lärande inom undervisning i moderna språk är framträdande även i förslaget Gy 2011 när det gäller ämnesplanets syfte. Där står att läsa

Undervisningen i moderna språk ska syfta till att eleven utvecklar en allsidig kommunikativ förmåga för att delta och verka i en globaliserad värld. Eleven ska få möjlighet att utveckla en bred språklig repertoar och en allt större kommunikativ säkerhet som gör att eleven vill och vågar använda språket i varierande sammanhang och för olika syften.

I diskussionen kring ämnesplanen för moderna språk Gy 2010 utvecklas det dialogiska, multikulturella och demokratiska perspektivet på lärande och på undervisning i moderna språk genom att förstå det moderna språkklassrummet som en mötesplats för kulturellt utbyte.

Ämnets innehåll utgörs av elevens möten med människor, texter och situationer, samt sätts i relation till egna kulturella erfarenheter och livsvillkor.

(Förslaget Gy 2011, Diskutera ämnesplanen och dess kurser i diskussionsforumet för Humanistiska ämnen, 2009-02-25)

Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innefattar dels reception, som innebär att förstå talat språk och texter, dels produktion och interaktion, som innebär att formulera sig och samspela med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare.

(Förslaget Gy 2011, Diskutera ämnesplanen och dess kurser i diskussionsforumet för Humanistiska ämnen, 2010-06-16)

Utifrån föregående citat kan man även hävda att mötet mellan elev och text syftar till att skapa kunskap utifrån Kernells (2002, s 177-180) definition, dvs. att eleverna kvalitativt kommer att utveckla sin tidigare erfarenhet och livssituation genom att uppleva textens innehåll och förknippa den med sina egna erfarenheter. I undervisningen av moderna språk

finns dessutom en riktning mot att placera individen i en omgivning, vilket med Carlgrens ord innebär kunskap. Hon hävdar att kunskap är något yttre mellan individen och omgivningen, där "[e]n viktig del av denna omgivning är andra människor, det sociala sammanhang där kunskapen kommuniceras genom språket".

När det gäller målen för undervisningen i moderna språk ska eleven enligt Gy 2011 utveckla förmågan att:

[L]yssna på talat språk och läsa olika slags texter samt att reflektera över och bearbeta innehållet för upplevelser, information och, kunskaper.

[K]ommunicera i tal och skrift genom att samtala, berätta, beskriva, informera, förklara, diskutera och argumentera.

[F]örbättra språket mot en ökad säkerhet, variation och komplexitet i tal och skrift.

[A]nvända strategier för att förstå och göra sig förstådd i varierande sammanhang.

[A]npassa språket efter olika syften och till olika mottagare i tal och skrift.

[R]eflektera kring kulturer där språket används och att använda sina kunskaper om och förståelse av kulturella och sociala sammanhang.

I Gy 2011 leder elevernas språkliga förmågor: tala, läsa och skriva, till individens utveckling av sin kapacitet att reflektera, samtala, berätta, beskriva, informera, förklara, diskutera och argumentera. Dessa förmågor utvecklas i en kulturell kontext ur ett sociokulturellt perspektiv. Denna aspekt tydliggörs i dokumentet "Ämnesplaner i språk" där det talas om centralt innehåll för moderna språk för steg 4, som är min urvalsgrupp i denna studie. Under rubriken produktion och interaktion står:

Samtal, diskussioner, argumentation och skriftväxling om händelser, aktuella ämnen, framtids tankar, erfarenheter, åsikter, känslor och värderingar i olika situationer från vardags- och samhällsliv samt ämnen som tar sin utgångspunkt i kulturer där språket används.

(förslaget Gy 2011, Diskutera ämnesplanen och dess kurser i diskussionsforumet för Humanistiska ämnen, 2009-02-25)

Instruktioner, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Samtal, diskussion och argumentation för kommunikation och kontakt i olika situationer.

(förslaget Gy 2011, Diskutera ämnesplanen och dess kurser i diskussionsforumet för Humanistiska ämnen, 2010-06-16)

Liksom Lpf 94 introducerar Gy 2011 skönlitterära texter på steg 4 där det ska ingå:

Texter och talat språk med anknytning till andra kunskapsområden, om aktuella ämnen, skönlitteratur och annan fiktion samt till exempel intervjuer och nyhetsrapportering,

Texter och talat språk om aktuella händelser och historiska skeenden i kulturer där språket används.

Här konstateras att tillsammans med det interkulturella perspektivet introduceras också ett historiskt perspektiv.

## 2.2 Pedagogiska implikationer av det litterära perspektivet av läsning

Ur ett utifrån perspektiv på textens struktur förstår Iser (1985, se avsnitt 1.1.5 s 6) att den fiktiva texten varken identifieras med den verkliga världen eller med läsarens egna erfarenheter, vilket enligt Iser (1985, s 171-172; 1980, s 172) skapar obestämdheter. Det fiktiva verket uppnår sin verklighet genom att "läsaren upplever de reaktioner som texten erbjuder" och på det sättet normaliserar texten.

I normaliseringsprocessen kan elevläsarna relatera texten till sina individuella erfarenheter, vilket innebär att texten öppnas för olika möjliga anpassningar till individuella karaktärer.

Ur ett inifrånperspektiv av textens struktur anser Iser (1980, s 174) att det i fiktiva texter finns tomma platser (*blanks* eller *gaps*) som läsaren måste aktualisera under läsprocessen. Det betyder att dessa tomma platser ger läsaren oräkneliga möjligheter att genomföra texttolkningar. Läsaren skapar i läsprocessen en uppfattning om hur de schematiserade bilder som presenteras i texten kan förknippas med varandra. Aktualiseringen sker utifrån textens struktur.

Utifrån dessa två resonemang får elevläsarnas åsikter kring texten ett nytt värde när det gäller att behandla verket utifrån texten själv. Elevläsaren får en mer aktiv roll som läsare. Elevläsaren blir på så sätt central i skapandet av betydelsen i texten, inte bara utifrån signalerna i den schematiserade texten utan också utifrån sina egna erfarenheter. Iser's begrepp normalisering och aktualisering tydliggör textens didaktiska potential i undervisning med hjälp av litteratur (Davis 1989, s 420-426).

McCormick och Waller (1987, s 193-194) anser inte att läsning är en individuell eller subjektiv erfarenhet utan en kognitiv verksamhet som sker i en social kontext. Läsningen är *overdetermined*, det vill säga att det finns olika obestämda faktorer (Ingarden 1973, s 52-53; Iser 1985, s 172-174) som är sammankopplade vilket leder till många olika läsningar. McCormick och Waller föreslår en interaktiv modell av läsning där både läsaren och texten är å ena sidan ideologiskt situerade och å andra sidan bidrar till läsningsprocessen.

I McCormicks och Wallers modell är begreppet *ideology* centralt och omfattar både texten och läsaren: "The term *ideology*, a crucial one in our model, refers to the shared though very diverse beliefs, assumptions, habits, and practices of a particular society".

Författarna säger att texten är producerad av en allmän och litterär ideologi utifrån den sociokulturella omgivning som texten tillhör. Ett sätt för texten och läsaren att tillägna sig dessa ideologier är genom litterära och icke litterära repertoarer (McCormick och Waller 1987, s 194).

Den nuvarande studien, *Dialog mellan elevläsare*, utgår från receptionsteorin och kognitivistiska teorier av lärande vilket innebär att elevläsaren är en aktiv aktör som skapar innebörd och mening i läsandet. Läsaren konstruerar eller omkonstruerar innebörd och mening i läsprocessen beroende på läsarens kunskap och reflexivitet. Således finns det alltid en dialogisk interaktion mellan läsare och text. I min nuvarande studie står interaktionen i form av dialog mellan läsare och text och mellan läsarens repertoarer i fokus.

## 2.3 Läsning av skönlitteratur ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv

Idén om att det är läsaren som skapar betydelsen i texten (Iser 1985, s 172; Ingarden 1973, s 55) hittar man också hos Frank Smith (2000, s 89-97): "Läsaren måste tillföra de skrivna orden betydelser i stället för att förvänta sig att få betydelser från dem". Det är således läsaren som ger språket djupstruktur i läsningen genom att använda icke-visuell information om ämnet och språket i texten.

*Dialog mellan elevläsare* utgår från ett interaktivt perspektiv på läsningen vilket är i överensstämmelse med *Whole-language* traditionen (se Frost 2002, s 11-15). Det innebär att läsningen uppfattas som en socio-psyko-lingvistisk process, dvs. en process där läsarens förståelse och senare tolkning förknippas med sociala förutsättningar och inte bara med utvecklingen av lingvistiska förmågor och kunskaper eller psykologiska faktorer. Dessutom är det läsaren som tillför texten betydelse och följaktligen är textens betydelse en social konstruktion.

Rosenblatt (2002) skiljer mellan litteraturläsning som interaktion och som transaktion. Hon anser läsningen som en interaktion och ”förknippat med föreställningen om separata och på förhand definierade enheter som inverkar på varandra” (s 36). Det innebär att inom detta perspektiv betraktas läsningen som en process där läsaren antingen inpräglas av eller drar fram textens mening:

När texten rullas upp inför läsarens blick skapar han av de första orden en mening som bestämmer vad han kommer att tänka på och välja till de kommande tecknen. Men om dessa tecken inte överensstämmer med den mening som hittills utvecklats kan läsaren revidera den så att den införlivar de nya orden, eller så kan han börja om på nytt med andra förväntningar (s 36-37).

Rosenblatt (2002, s 128) definierar transaktion som en process ”där elementen är aspekter eller faser av en total situation. Den bakomliggande metaforen är organisk, som i den ekologiska föreställningen om människan i ett ömsesidighetsförhållande till den naturliga miljön”.

Transaktion mellan läsaren och författarens text baseras på att båda har ett socialt ursprung. Transaktionen handlar om en kommunikation mellan gemensamma upplevelser eller erfarenheter och de personliga variationerna: ”Precis som läsarens personlighet och intressen i stor utsträckning formas socialt, är det litterära verket, liksom språket själv, en social produkt”.

Lars-Göran Malmgren (1983, s 21) hävdar att läsningen är bestämd av läsarens erfarenheter och förväntningar av olika slag, således är läsningen en social verksamhet. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man uppfatta läsarens erfarenheter och förväntningar som en konsekvens av kommunikation/interaktion mellan människor (Säljö, 2000, s 22). *Dialog mellan elevläsare* uppfattar att kommunikationen mellan läsaren och texten samt mellan olika läsare och dess repertoarer sker genom olika dialoger eller typ av dialoger (se avsnitt 3.2, s 22).

I min nuvarande studie handlar dialogen om ett samtal mellan aktiva läsare. Monica Reichenberg (2005, s 7-12, 2008, s 60-61) definierar en aktiv läsare som en medveten läsare som ”har kunskap om hur och varför kan man använda vissa strategier när man läser”. Reichenberg hävdar också att en aktiv läsare syftar till en djup förståelse av texten, att anpassa sina strategier beroende på textgenren, att bedöma sin egen förståelse med tanken att förbättra den, att läsa mellan raderna, att aktualisera eller inferera texten och att dra slutsatser om läsningen. En aktiv läsare betraktar inte en författare som en auktoritet.

## 2.4 Dialog kring en skönlitterär text

I den nuvarande studien, *Dialog mellan elevläsare*, uppfattas läsning som en social och dialogisk aktivitet. Detta perspektiv stödjer idén att sätta samtalet mellan elevläsare i centrum av läsningen.

Olga Dysthe (1995, s 63) tydliggör att Michail Bakhtin har ett dialogiskt livsperspektiv där kommunikationen är väsentlig. Vi är i samband med den andre: ”Att vara är att vara någon för den andre, och genom den andre att vara någon för sig själv”. Olga Dysthe (1995, s 65-66) skriver att Bakhtin till skillnad från personalisterna och dekonstruktionisterna anser att meningen är ”något som uppstår i dialogen och i samspelet mellan den som pratar och den som är mottagare”. Kort sagt är meningen en social skapelse. Enligt Dysthes tolkning av Bakhtin leder det till att mottagaren aktivt konstruerar nya meningar utifrån sin ideologiska repertoar.

Förståelsen i Bathins bemärkelse innebär aldrig överföring av mening från sändare till mottagare. Förståelsen är alltid beroende av att mottagaren aktivt går ”budskapet” till mötes

genom en eller annan form av reaktion, och det är i detta möte eller samspel som mening och förståelse uppstår. (...) Förståelse kräver alltid en eller annan form av respons, gensvar och dialogisk utbyte.

Louise Rosenblatt (2002, s 36) menar att i undervisningen med hjälp av litteratur söker lärare öka elevernas ”förmåga att frammana mening ur texten genom att få henne att reflektera självkritiskt över denna process”. Läraren roll är att ”utveckla fruktbara interaktioner – eller mer exakt, transaktioner – mellan enskilda läsare och enskilda litterära texter”. I *Dialog mellan elevläsare* vill jag gå längre och utveckla transaktioner, inte bara mellan läsaren och texten utan också mellan olika läsares tolkningar av en enskild text, genom en dialog mellan läsarnas olika repertoarer.

Bakhtins tankar om dialogen ger mig grund för att omfatta förståelse av texten genom dialog. Modellen strävar efter att elevläsaren etablerar en transaktion med den fiktiva texten, en kommunikativ dialog mellan textens repertoar och elevläsarens repertoar, men modellen syftar till att fördjupa förståelsen och tolkningen av den litterära texten genom att främja att elevläsarna för en dialog kring textens repertoar. Modellen söker omfatta utbyte av elevläsarnas erfarenheter och stimulera till ett samtal mellan kultur och motkultur.

Vad är det som krävs för att en dialog ska uppstå mellan elevläsare? Anita Malmqvist (2008, s 125-128) menar att tillit till sina egna och till gruppdeltagarnas kompetenser, respekt mellan samtalspartners och attityden till uppgiften utgör kvalifikationer för den dialogiska förmågan.

Ann-Kari Sundberg (2009, s 114-115) anser utifrån ett undervisningsperspektiv att dialogen handlar om: förhållandet mellan de olika sociala aktörerna i klassrummet, interaktions-/kommunikationsformen och synen på kunskap och kunskapens ursprung eller källa.

Utifrån Pekarek Doehler hänvisar Sundberg, (s 65) till att det finns referensramar som i högre eller lägre grad stödjer konstruktionen av samtalet. Exempelvis kan läsarna uteslutande referera till texten eller gå utanför textens ram. Dessutom pekar Doehler på att modaliteter, dvs. att ”ett yttrande exempelvis innehåller olika lexikala element som visar talarens förhållningssätt till innehållet i yttrandet (t.ex. uttryck som ”jag tycker inte att”, osv.)” förbättrar interaktionen och dialogismen.

Nu dyker en annan undran upp om hur läraren i spanska som modernt språk ska kunna stimulera elevläsarna till dialog, det vill säga hur elevläsarna ska bli mer aktiva och involverade när de läser och hanterar information och skapar betydelse. Isabel Beck (et al. 1997, s 18-21) tar upp två förutsättningar som är kopplade till texten som elevläsarna bör vara medvetna om: författarens felbarhet (*fallibility of the author*) och konstruktionen av betydelse under läsningsprocessen (*construction of meaning during reading*). Hon lägger också till två premisser kopplade till diskussionen: samarbete med kamrater och med lärare för att skapa betydelse (*collaborating*) och konstruktion av betydelse utifrån elevernas respons (*construction of meaning: responding to students*).

Ett intressant element att analysera är hur läraren utformar frågorna kring texten. Frågorna spelar en stor roll för elevernas motivation till att läsa och att samarbeta samt för att vägleda till en djupare förståelse av texten.

Isabel Beck (et al. 1997, s 31-33) analyserar diskussioner som förs utifrån frågor som inbjuder till reflexion (*query-driven discussions*) - vilka Staffan Thorson (2005, s 10) kallar *frågor mer tveksamma* – respektive *vanliga frågor* (*question-driven discussions*) utifrån tre perspektiv:

1. Ett elevresponsperspektiv (*student responses*): diskussionsfrågor som inbjuder till reflexion bör vara långa och mer utarbetade än frågor med ett-ords-svar (*one-word answers*) samt vara utformade utifrån elevernas tungomål istället för utifrån författarens språk.

2. Ett perspektiv med inriktning mot texten (*text orientation*): reflexiva frågor karakteriseras av att formuleringen leder till att formulera idéer kring texten i stället för att samla information ur texten. Dessutom förväntar sig reflexiva frågor inte ett enda rätt svar.
3. Ett perspektiv av en dynamisk diskussion (*discussion dynamics*) lägger fokus på att formulera frågor som skapar interaktion mellan eleverna istället för mellan lärare och elever. Följaktligen söker de reflexiva frågorna stimulera elevernas engagemang. Dessutom inriktar sig reflexiva frågor på processen och inte på resultatet.

Det finns flera didaktiska förslag på hur man kan utforma frågor som vägleder till ett mer reflekterande samtal kring läsningen av skönlitteratur. I en analys av flera författare som arbetat med frågor som inbjuder till reflexion kommer jag fram till sju kategorier av frågetyper.

Den första kategorin handlar om frågor som manar fram en känsla i elevläsarna av att de kan skapa ett samtal kring texten. Lars Lindström (2000, s 82) hävdar att dessa inledande frågor inriktar sig på att stimulera elevläsarna till att ”öppna ett reflekterande samtal”. Till denna kategori hör också Chambers (1993, s 108, 114) förslag på grundfrågor, dvs frågor som tar reda på vad läsaren gillar och inte gillar i läsningen.

Den andra kategorin består av frågor som Isabel Beck (et al. 1997, 34-36) kallar inledande frågor (*initiating queries*). Dessa frågor inriktar sig på att uppmärksamma de viktigaste idéerna i texten och att påminna eleverna om att dessa idéer tillhör en författare. I denna kategori hittar man även Chambers (1993, s 108-110, 115-117) allmänna frågor som riktar sig till förståelsen av texten genom att de ”vidgar det språk- och referensområde man rör sig i, ger jämförelsematerial, och tillför samtalet idéer, upplysningar och åsikter som underlättar förståelse”. Dessa frågor hjälper oss att jämföra vår text med tidigare texter som vi läst, hitta variationer i våra förväntningar, runda av samtalet och dra slutsatser. I den här kategorin inkluderar jag även Lindströms (2000, s 84) faktafrågor som handlar om frågor ”som påminner oss om och hjälper oss att sammanfatta vad vi läst: svaren finns på raderna”.

Den tredje kategorin omfattar följdfrågor (*follow-up queries*) som Isabel Beck (et al. 1997, 37-41) säger fäster vikt vid textens innehåll och hjälper eleverna att knyta samman textens idéer i syfte att konstruera betydelse. I denna kategori hittar man även Staffan Thorsons (1988, s 165-166, 2005, s 10) innehållsfrågor och frågor som kontrollerar läsförståelsen samt Jörgen Dimenäs (1995, s 95) kontrollerande frågor som har som syfte att ”få klarhet över var eleven befinner sig i utvecklandet av kunskap (...) också i form av prov och diagnoser”.

Den fjärde kategorin består av frågorna som Isabel Beck (et al. 1997, 41-46) kallar narrativa frågor (*narrative queries*) som redovisar de narrativa kännetecken i texten som hjälper eleverna att skapa betydelse som författarskap, mål, och textstruktur. Chambers (1993, s 111-114, 117-120) speciella frågor handlar om vad som kännetecknar texten när det gäller språk, form och innehåll såsom tid och plats där händelserna pågick, vem som berättar historien, vilka personer som finns i historien och till sist läsarens perception av dem. Lars Lindströms (2000, s 85) tolkningsfrågor är också en typ av fråga som faller i denna kategori eftersom de har som syfte att hjälpa läsaren att förstå vad han eller hon läste, dvs. vad författaren kommunicerar – ”svaren måste sökas ’mellan raderna’”. Dimenäs (1995, s 96) handledande frågor inriktar sig på att ”utmana elevens tänkande, stödja och hjälpa eleven att sortera sina tankar”.

I den femte kategorin hittar man Dimenäs (1995, s 99) problematiserande frågor som leder eleverna till att problematisera och argumentera och som ”syftar medvetet på en uppfattning om att människor lär sig genom att bearbeta problem”. Till denna kategori kan man räkna Staffan Thorsons bedömning/omdöme om texten (bra/dålig)”, dvs. ”eleven skall bedöma det lästa och ta ställning till textens kvaliteter”. Ändå skulle man kunna argumentera



att bedömning/omdöme-frågor inriktar sig till ett högre steg än att problematisera kring textens innehåll.

I den sjätte kategorin finns Lars Lindströms (2000, s 85) värderingsfrågor som syftar till att ”tillämpa det vi läst på våra egna liv och annat som vi är intresserade av: svaren kräver att vi går ’utöver raderna’”. Staffan Thorson (1988, s 165; 2005, s 10) syftar på en identifikation – ’skulle jag göra likadant?’, dvs. ”eleven skall identifiera sig med inslag i texten”. Syftet med dessa frågor är att elevläsarna går längre än att bara förstå texten och drar sig till ett djupare plan, det vill säga att orienteras till samhället eller till elevläsarens egen erfarenhet.

Alla frågetyper i de samtalsmodeller som presterats har gemensamt att de utgår från läsningen och att samtalet inleds med frågor som leder till reflexion på en låg nivå för att sedan öka kraven på elevernas reflexiva förmåga allt eftersom samtalet pågår.

Till skillnad från de andra författarna tillfogar Dimenäs (1995, s 97) även utforskande frågor där läraren införskaffar sig kunskap om elevernas metakognition. Jag anser att utforskande frågor är till stor hjälp för att en lärare ska kunna utveckla sin undervisning. Samtidigt kan alla frågetyper tillhandahålla information som kan vara användbar för en utveckling i vår undervisning. Frågorna är verktyg för en ständigt utforskande lärare.

### 3 Tidigare forskning

Tyvärr finns väldigt få studier om hur svenska lärare undervisar genom skönlitteratur på spanska och/eller om elevers reception av litterära texter i undervisning på spanska, liksom i övriga moderna språk. Det finns dock forskning om undervisning i moderna språk allmänt.

#### 3.1 Läsning på moderna språk under lektionen

En viktig undersökning om lärande inom spanska och andra moderna språk samt engelska är STRIMS (Projektet strategier vid inläring av moderna språk). STRIMS syftar till att utröna ”hur elever tillgodogör sig innehållet i en okänd text, och vilka strategier de använder för att förstå ord och uttryck som de inte tidigare träffat på” när det gäller läsning och läsförståelse (Per Malmberg red. 2002, s 152).

STRIMS utgår från förståelse av läsningen som ett möte mellan läsarens och författarens repertoarer som finns i texten. Undersökningen kommer fram till att förkunskaper är grundläggande för läsförståelse och tolkning av texter – det vill säga läsarens ”kunskap om världen och om logiska sammanhang” (Per Malmberg red. 2002, s 173). Följaktligen är strategier för hur vi använder dessa förkunskaper relevanta. Då är läsningen mer än avkodning snarare en kreativ process.

En viktig slutsats som STRIMS kommer fram till är att gymnasieelever kommer ihåg orden bättre när de associerar ordet till ett sammanhang och att ”inkodningen av de ord som eleverna valt själva blir mer aktiv och därmed lättare bevaras i långtidsminnet” (Per Malmberg red. 2002, s 89). Detta resultat har en stor betydelse för läsningen. Rigmor Eriksson och Annsofi Jacobsson (2004, s 19-21) betonar att en association mellan ord och kontext underlättar elevernas upplevelser av historien och ordet, vilket är till hjälp när det gäller att ”plocka fram orden ur minnet senare” och sålunda även för att etablera dialog.

Anna Thyberg (2009) utgår i sina reflektioner kring läsning av skönlitteratur inom undervisningen i engelska från begreppet kontaktzon, dvs. en mötesplats där eleverna möter andra kulturer genom läsningen av skönlitteratur. I sitt verk kommer Thyberg fram till både positiva och mindre positiva resultat av användning av litteratur på gymnasienivå. Bland de positiva resultaten nämner hon för det första att gymnasieeleverna har förmåga att ”ägna sig åt djuplodande diskussioner om existentiella frågor på en avancerad nivå” (s 107) på ett främmande språk. Denna slutsats är i överensstämmelse med Angela Marxs resultat (2009, s 14). För det andra visar eleverna empatiförmåga i betydelse av att de kan formulera ”sina värderingar i kontrast till textvärldens”. För det tredje konstaterar hon att eleverna ”uppvisar en rik språklig produktion, både i tal och i skrift”.

Studien uppvisar även mindre positiva resultat så som att ”eleverna ibland hamnar i diskussioner och läsningar av litteraturen som riskerar att förstärka fördomar och den uppleva skillnaden mellan ’vi och dem’”. Dessutom hävdar Thyberg (2009 s 107) att ”ett okritiskt förhållningssätt till romanläsning kan också leda till att eleverna tar över de värderingar som den fiktiva texten ger uttryck för”.

Angela Marx (2009, s 81-96) har studerat förhållandet mellan skoluppgifter och läsning av tysk skönlitteratur ur ett didaktiskt perspektiv. Marx presenterar denna relation som ett dilemma i lärarens didaktiska verksamhet. Hon säger att det finns två inriktningar att förhålla sig till när det gäller förhållandet mellan skoluppgifter och läsning. Å ena sidan får uppgifterna en meningsbärande betydelse, dvs. läsningen kretsar alltid kring uppgifterna som utgör resultatet av läsprocessen. Å andra sidan får läsningen en överordnad ställning i undervisningen som upplevelse: ”här ses själva läsningen som en uppmaning med anknytning till livet utanför skolan och läsningarna som ges till texten kan fungera som ett stöd för att läsningen ska lyckas” (s 91).

Angela Marx (2009, s 87-88) menar att elever som läser på ett annat språk än sitt modersmål har en begränsad reception eftersom de oftast inte förstår allt som står i texten. Enligt Marx utgör flyt eller drivkraft en viktig komponent för att läsaren ska kunna uppleva textens innehåll och övervinna de största hindren för att få flyt i texten kan eleverna ändå nå en intensiv upplevelse av läsningen på ett främmande språk. De största begränsningarna för eleverna är ett otillräckligt ordförråd, att de gör mindre egna antaganden kring texten – dvs mindre förmåga att ta in textdata än en modersmålläsare. Dessutom måste främmande språkläsare skaffa sig förmågan att bortse från det som inte är grundläggande i läsningsprocessen, dvs öka förmågan till global läsning.

Gallardo (2009) undersökte elevläsarens uppskattning i fråga om användning av kortprosa som didaktisk resurs i undervisningen i spanska som modernt språk, och utvärderade tillämpningen av ett förslag till en didaktiskmodell för läsning av kortprosa där microberättelserna ”*Alas*” av Enrique Anderson Imbert och ”*El carpintero*” av Eduardo Galeano användes i undervisningen av spanska, steg 4.

I överensstämmelse med Marx (2009) och Tyberg (2009) kommer jag i min andra studie fram till att elevläsaren på steg 4 har den kompetens och kunskap som krävs för att ta sig an läsningen av autentiska texter. Enligt eleverna kan det finnas möjliga svårigheter med autentiska texter som inte bara beror på texten i sig, utan också på hur elevläsaren organiserar sitt eget lärande och sitt sätt att läsa.

Eleverna nämner de ovanliga orden som en svårighet som beror på texten i sig vilket kan bli ett hinder för lärandet. Samtidigt betraktar de läsningen av skönlitteratur som en sätt att lära sig nya (användbara) ord. De anser alltså att kortprosan skulle hjälpa dem att få en ny vokabulär och att lära sig grammatik vilket samtidigt betraktas som grundläggande för att kunna göra en analys av den litterära texten och för läsningen.

Resultatet visar också att eleverna tycker att kortprosan skulle föra dem närmare de kulturella uttrycken i den spanskspråkiga världen. Ändå fäster elevläsarna mer vikt vid att lära sig ord än att få kontakt med textens kulturella betydelse. Följaktligen skulle kortprosa vara lämplig för att skaffa sig kunskap om dialektala skillnader i den spanskspråkiga världen. När det rör sig om huruvida läsningen av kortprosa öppnar för dialoger tycker eleverna att kortprosan ”i mindre grad” ger möjlighet till diskussioner om värderingar. Trots dessa svårigheter har eleverna en mer positiv inställning till läsning av kortprosa och autentiska texter än till läsning av läroböcker, eftersom autentiska texter utvidgar lärandet och erbjuder nya utmaningar.

Vad beträffar den didaktiska modellen för läsning av kortprosa (Gallardo, 2009) kommer studien fram till att modellens effektivitet är beroende av faktorer både inom och utom texten såsom motivation, variation, sättet att lösa problem i grupp, säkerhet i den givna situationen och bristande ordkunskap etc. När det gäller mer specifika aspekter i tillämpningen av modellen är eleverna positivt inställda till en princip av samverkan och samarbete när det gäller att ta beslut om vad som ska läsas och även om vad som ska undervisas med utgångspunkt i läsningen. Dessutom ses samverkan i form av arbete och diskussion i grupp som positiv.

Eleverna uppskattar en interaktiv modell för analys och tolkning av den litterära texten. De tycker att en integrerad litterär textanalys är en bra analys av texten, dvs. att arbeta med texten både som ett stilistiskt och kulturellt verk. För elevläsarna bör analysen och tolkningen av texten ta hänsyn till lärarens och litteraturkritikers åsikt lika mycket som till elevläsarnas erfarenhet och känslor. Dessutom tycker elevläsarna att det är nödvändigt att behärska litterära termer för att förstå texten.

### 3.2 Modeller för läsningen av skönlitteratur i språkundervisning

Isabel Beck (et al. 1997) föreslår en modell för att arbeta med både faktatexter och skönlitterära texter kallad *Questioning the Author* (QtA). QtA-metoden har som syfte att underlätta för eleverna att bygga förståelse kring idéer som finns i texten. Trots att modellen inte riktar sig till litteraturundervisning i moderna språk tycker jag att modellen är intressant på grund av dess interaktiva utgångspunkt och intentionen att simulera eleverna till att skapa betydelse ur texten genom diskussion. Modellen utgår från ett konstruktivistiskt synsätt där konstruktion av textens betydelse sker genom diskussion och *queries*, frågor som leder till reflexion, eller som Staffan Thorson kallar dem: ”frågor mer tveksamma” (2005, s 10). Denna typ av frågor förstärker diskussionen om textens idéer och uppmuntrar till en interaktion både mellan eleverna (*student-to-student*) och mellan läraren och eleverna (*teacher-to-student*), medan vanliga frågor fokuserar på en individuell utvärdering av elevernas respons på lärarens frågor kring texten. Sammanfattningsvis kan man säga att modellen består av följande steg: Analys av textens svårigheter, konstruktion av förståelse genom att segmentera texten och formulering av reflexiva frågor.

Collie och Slater (et al.1987, s 196-225) presenterar en modell för undervisning med skönlitteratur som inkluderar microberättelser (*short stories*). Författarna ifrågasätter det traditionella undervisnings sättet fråga-svar (*question-and-answer*) till förmån för förutsättningslösa frågor, dvs. en mindre centrerad inställning hos läraren. Sättet att tillämpa en microberättelse varierar beroende på texten. Bland de tekniker som används för att undervisa genom litteratur kan nämnas; att introducera texterna med uppvärmningsövningar eller förberedande övningar; att läsa texten segmenterad i olika avsnitt; att läsa individuellt för att sedan arbeta i grupp och slutligen en gemensam diskussion.

Gunnar Hansson (1974, s 72-83) redovisar i rapporten *Litteraturläsning i gymnasiet* resultat och synpunkter utifrån projektet Litteraturläsning i gymnasiet. Trots att rapporten inte riktar sig till läsning på moderna språk är den mycket intressant att analysera och där finns mycket inspiration att hämta. Han presenterar en studiemodell för fri läsning som provades i gymnasiets årskurs 1 och 3 som består av följande komponenter: val av bok, individuell läsning av boken, små gruppdiskussioner med 3 till 5 elever som alla hade valt och läst samma bok, förberedelse för redovisning, redovisning inför klassen och skriftlig utvärdering genom frågeformulär.

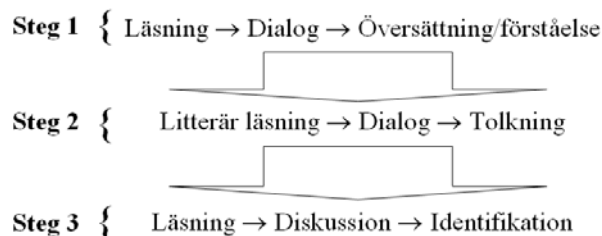
Anna Thyberg (2006, s 67-68) beskriver en metod för språkundervisningen i engelska. Metoden baseras på arbete i grupp i klassrummet. Eleverna väljer mellan 17 olika böcker, men minst tre elever skulle läsa samma bok. I läsprocessen ingick att eleverna skulle lämna in skriftliga redovisningar på olika steg av läsningen. Inom varje grupp fanns en gruppleddare som fick en lathund för att stimulera de andra i gruppen att ”komma till tals och att man lyssnade på varandra”. På det sista mötet av sju arbetade eleverna i tvärgrupper och ”då skulle de täcka in fem områden (författaren, intrigen, karaktärerna, viktiga frågor samt eget omdöme)”. I Thybergs studie kunde lärarna endast ta del av tvärgruppernas aktivitet och skriftliga redovisningar.

Carla Jonsson (2008, s 84-87) presenterar ett didaktiskt förslag att undervisa i spanska genom litteratur utifrån ett interkulturellt perspektiv. Modellen är inriktad mot läsning av hela eller delar av autentiska texter oavsett om det rör sig om romaner, dikter eller sånger. Författaren föreslår att läraren tillämpar aktiviteter före-läsningen där eleverna samarbetar i grupp kring olika teman förknippade med textens ursprungliga kultur för att etablera en interkulturell dialog samt ett samtal kring lingvistiska fenomen. Aktiviteter efter-läsningen består också av grupparbete kring textens teman eller så kan eleverna individuellt skriva en komposition (skoluppsats) om sina värderingar kring läsningen. Dessutom kan eleverna

skriva multilingvistiska romaner (*novelas*) som de sedan redovisar för klassen. Modellen föreslår även en bedömning av aktiviteterna så att eleverna kan utvärdera sitt lärande.

Nelson Gallardo (2009) presenterar en didaktisk modell för en gemensamläsning och en litterär analysmodell för kortprosa. I figur 5 (se nästa sida) visas modellen som består av tre steg som motsvarar tre faser för dialog utifrån tre olika typer av läsning.

**Figur 5.**  
Steg för  
litteraturdidaktisk  
tillämpningsmodell av  
kortprosa.



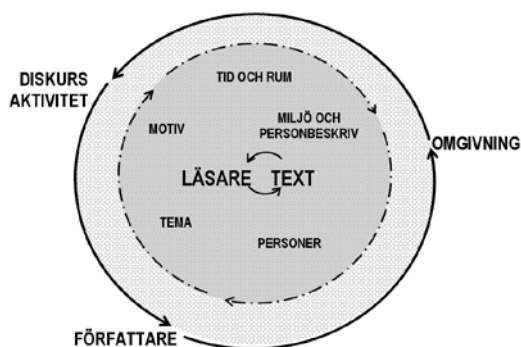
På det första steget läser elevläsarna texten för första gången. Här samarbetar elevläsarna i små grupper för att översätta texten och svarar på frågor som syftar till en reflekterande dialog. Dialog sker kring översättningen – ordens eller meningarnas betydelse. Såunda skaffar elevläsarna sig en inledande förståelse av texten.

På det andra steget sker dialogen kring en litterär analys av texten i grupp. Här skapar elevläsarna en djupare förståelse genom att svara på frågor som inriktar sig på en mer litterär förståelse av texten.

Det tredje och sista steget handlar om att elevläsaren etablerar en allmän diskussion där de vänder sig till texten på ett djupare och mer reflexivt sätt samt integrerar sina egna erfarenheter i läsningen och tolkningen av texten, dvs en identifikation (Thorsons 1988, s 165; 2005, s 10).

I den andra dialogen introduceras analysmodellen (figur 6) och med den presenteras dialogiska tekniker och verktyg för att analysera texten. Elevläsarens reception av texten genomförs till viss del med hjälp av följande litterära begrepp: *tema; motiv; tid och rum; personer; miljö- och personbeskrivning* (Lengqvist et al. 1999, s 47-49, 154-155). Notera att dessa begrepp inte utgör ett mål i sig själva utan endast utgör stödverktyg för en analys av texten där elevläsaren använder sin egen erfarenhet.

**Figur 6.**  
Litterär analysmodell för  
kortprosa i undervisning i  
spanska som modernt  
språk, steg 4 (Gallardo,  
2009).



Av figur 6 framgår att komponenterna i modellen kopplas samman på ett cirkulärt vis och placerar mötet mellan elevläsaren och den litterära texten i centrum. Analysen med utgångspunkt i de litterära termerna ovan handlar om den *diskursiva aktiviteten*, dvs. de diskurser som finns i och utanför texten, *historicitet* när det gäller den historiska omgivningen som avgränsar texten-författaren-läsaren samt *intertextualitet*. Dessa tre komponenter skapar en spänning (samverkan) i förhållandet mellan elevläsaren och texten.

## 4. Problemställning

Mitt ämnesområde är skönlitteratur som didaktisk resurs för lärande och undervisning i spanska som modernt språk på gymnasienivå. Följaktligen är mitt ämne förknippat med begrepp som skönlitteratur, litteraturdidaktik, lärande och undervisning.

### 4.1 Hypoteser/antaganden

Med utgångspunkt i mina tidigare studier (Gallardo 2008, 2009), andra forskares tidigare studier inom området samt läsningen av litteraturteoretiker har jag utvecklat olika hypoteser:

- a) En didaktisk modell för en dialogisk och gemensam läsning av kortprosa borde baseras på en princip av *samverkan* på samtliga nivåer, vilket skulle underlätta läsningen av microberättelsen som en didaktisk artefakt.
- b) Tolkningen av texten observeras som social (trots att tolkningen från början är en individuell handling), där interaktionen mellan lärare och elevläsare är överordnad.
- c) För elevläsarna utgör det litterära verket i första hand en intressant variation, utan att det ersätter läroboken, och i andra hand en resurs som de kan utnyttja i alla dess dimensioner (grammatik, kultur, sociolingvistik etc.)
- d) Mötet mellan elevläsaren och texten influeras först och främst av dissonansteorin (Malmgren 1983, s 23).
- e) De tomma utrymmena i texten utgör det främsta kännetecknet för den litterära texten i sin didaktiska funktion, vilket lämnar utrymme för den implicita läsaren (Iser 1980, 37).
- f) Kortheten i kortprosan är inte en avgörande faktor för dess tillämpbarhet som didaktisk resurs.

### 4.2 Syfte

Syftet med denna studie är att utvärdera *in situ* ("på plats") hur dialogen kan fungera som didaktisk resurs för en gemensam läsning av skönlitterära texter inom undervisning i spanska som modernt språk på gymnasiet, vilket inkluderar elevläsarnas uppfattning om dialogen under läsprocessen. Studien utgår från en didaktisk modell för en dialogisk och gemensam läsning av kortprosa som jag presenterat i min andra studie *La minificción en ELE...* (Gallardo 2009). Denna inbegriper reflekterande iakttagelser av hur mötet mellan elevläsaren och den litterära texten utformas på lektionerna i spanska som modernt språk, och på vilket sätt det här mötet påverkas av den didaktiska modellen för en dialogisk och gemensam läsning.

En del i den didaktiska modellen för en dialogisk och gemensam läsning är *en litterär analysmodell* av kortprosan. I min nuvarande studie genomförs en reflekterande iakttagelse av hur mötet mellan elevläsaren och den litterära texten utformas samt hur elevläsaren analyserar de litterära texterna. På det sistnämnda steget genomfördes iakttagelser av vad elevläsaren tolkar inom läsprocessen, hur och varför de tolkar det som de tolkar, och dess samband med tillämpningen av modellen i sin helhet.

Den didaktiska modellen för en dialogisk och gemensam läsning är ett öppet förslag för kritisk reflektion och förändring antingen före, under eller efter modellens tillämpning. Utifrån detta perspektiv räknas alla aktörer som är involverade i undersökningen (framförallt elevläsare och lärare) som reflekterande och kritiska aktörer som ständigt påverkar (om)formningen av den didaktiska modellen för en dialogisk och gemensam läsning. Baserat på detta antagande talar jag om "om-formning" utifrån två perspektiv. Å ena sidan förändras modellen pga en ständig återkoppling utifrån mina observationer, studier och reflexioner som

lärare och å andra sidan pga reflexioner från elever, andra lärare och andra aktörer som bidrar under forskningens gång.

### **4.3 Frågeställningar**

Syftet preciseras med hjälp av följande grundläggande frågeställningar:

- a) Vilka aspekter i den fiktiva texten och dess läsning ur ett dialogiskt perspektiv är relevanta för undervisningen i spanska på gymnasienivå?
- b) Vilken roll spelar relationen mellan läsning och dialog för förståelse och tolkning av den fiktiva texten?
- c) Vad är det som är positivt eller negativt med att översätta, läsa, och samtala kring den fiktiva texten i grupp?
- d) Vad är avgörande för elevläsarens högre eller lägre deltagande och delaktighet inom de olika faserna av läsningen och dialogen?
- e) På vilket sätt sker elevläsarens reception av kortprosatext? Påverkar det didaktiska sättet att tillämpa den fiktiva texten elevernas tolkning?

## 5 Metod

Min forskningsuppgift har som metodisk utgångspunkt en reflekterande empirisk forskning (*investigación empírica-reflexiva*) som karakteriseras av att tolkning och reflexion blir centrala i forskningsprocessen. Även om insamling och behandling av data är en viktig del av undersökningen är detta inte det mest centrala (Alvesson och Skoldberg 1994, s 480-528).

En orienteringspunkt i min nuvarande studie är konstruktionen av data (empiridriven) ur ett kritiskt perspektiv – en process som startar redan när jag tar den första kontakten med forskningsdeltagarna och den första observationen sker.

Denna studie kan definieras som en fallstudie eftersom den fokuserar på specifika grupper där observationsanteckningar, elevernas inlämningsuppgifter och enkäter fyller en viktig funktion för att kunna konstruera en flerdimensionell bild av mitt forskningsobjekt. Tillämpningen av observationer genomförs på grundval av fenomenografiska utgångspunkter, där eleverna beskriver sina idéer kring sina egna erfarenheter av det observerade fenomenet (Stukat 2005, s 33-34).

Utifrån typen av forskningsintresse drar min undersökning nytta av några element från aktionsforskningen. Studien är en aktion där jag riktar uppmärksamheten på hur jag i min roll som lärare blir medveten om min undervisning med hjälp av skönlitteratur och min utveckling i praktiken. Undersökningen och handlingen förenas och stimulerar till förändringar.

I min nuvarande undersökning hittar man i större eller mindre utsträckning några element som Knut Halvorsen (1992, s 52) poängterar som kriterier för aktionsforskning: framställnings-, provokations-, självförståelse- och praxiskriterium. Exempelvis var klassen informerad om undersökningssyftet och varför jag tycker att det är viktigt att undervisa i spanska med hjälp av skönlitteratur. Dessutom delgavs eleverna vilken deras roll skulle vara i studien och att alla steg av läsningen skulle framkalla reaktioner hos elevläsarna. De stenciler som eleverna arbetade med och elevenkäterna inriktar sig inte bara på att framkalla reaktioner från elevläsarna utan också på att eleverna ska vara medvetna om sitt lärande i läsningen. Deltagarna i undersökningen var också informerade om att undersökningen söker hitta information som stödjer undervisning med hjälp av microberättelser.

Min undersökning kan definieras som en dynamisk undersökning på grund av att jag försöker observera förändringar och jämför två olika tidpunkter –före och efter läsningen av microberättelsen.

### 5.1 Enkätstudie

Enkäterna är min grundläggande datainsamlingsmetod för konstruktionen av primärdata. De inriktar sig på två typer av undersökningsenheter: gymnasieelever och klassgrupper.

Dokumentationen av data i undersökningen genomfördes genom tillämpning av 3 enkäter. Den första enkäten har som syfte att samla in information om hur eleverna uppfattar läsning på ett modernt språk innan de böjar läsa microberättelsen; den andra enkäten söker information om hur elevläsaren upplever det första steget av modellen, dvs. att läsa och översätta den fiktiva texten samt att samarbeta i grupp kring läsningen så att läsningen sker individuellt men också socialt. Den andra enkäten tar reda på hur elevläsaren upplever det andra steget av modellen, dvs. att genomföra en mer litterär läsning av microberättelsen och att tolka den fiktiva texten. Den tredje enkäten tillämpas när läsprocessen är slut och har som syfte att ta reda på elevläsarens tankar om hela processen, speciellt de samtal som sker i små grupper och mellan grupperna.

Formgivningen av enkätformulären följer ett tillvägagångssätt som består av fyra steg: På det första steget definieras områden, dvs de utrymmen där händelser inträffar som leder till en effekt – positiv eller negativ – i tillämpandet av den föreslagna modellen. På det andra



steget konstrueras variabler som utgör grunden för formulering av enkätfrågor. På det fjärde steget preciseras betydelsen av varje variabel och slutligen formuleras frågor (slutna och/eller halvslutna). Varje steg påverkas av en ständig återföring som kan leda till förbättring.

Tillämpningen av enkäten och insamlingen av data legitimeras genom en analys av validitet och reliabilitet (Trost 1994, s 53-57; Kvale 1997, s 213-221; Bell 1995, s 62-64). Datamaterialet analyseras utifrån en kontrastiv metod där information som kan sammankopplas samlas under en och samma variabel för att sedan jämföras.

Det är inte bara enkäter som jag använder mig av i konstruktionen av data. En del av underlaget kommer från elevernas prestation på lektionerna under de tre stegen som presenteras i modellen. Dessutom används information från mina observationer *in situ* i analysen, vilka kontrasteras mot enkäternas resultat. Under mina observationer av läsningen antecknade jag situationer som jag tyckte var relevanta för målet såsom undersökningsdeltagarnas kommentarer till varandra medan de samarbetade, deltagarnas spontana reaktioner på läsningen och hur samarbetet fungerade mellan deltagarna. Härigenom kunde jag bli medveten om när en viss händelse inträffade och om dess frekvens, repetition och omfattning, för att möjliggöra en systematisering av utmärkande och signifikanta observerade situationer. Sammanfattningsvis skapades data från enkäterna, forskarloggbooken, gruppernas inlämningsuppgifter på läsningen samt samtal före och efter varje lektion med läraren som ansvarar för kursen.

## 5.2 Urval av skola och klass

Mitt val blev att utgå från en kurs på gymnasienivå i spanska som modernt språk på steg 4, vilket enligt *Lpf 94* och Skolverket *Gy 2011* är den nivå då lärare i spanska som modernt språk bör introducera ”enkel litteratur” eller skönlitteratur.

Urvalsmetoden av skolan och klassen är icke-slumpmässigt och kan definieras som bekvämlighetsurval, dvs. jag använder mig av den population som jag får tillgång till. Även om jag inte har någon större kontroll över detta värnar jag samtidigt om att antalet intervjupersoner ska vara tillräckligt. Det är dock på samma gång ett strategiskt urval eftersom populationen har valts utifrån variabler som är av teoretisk betydelse för undersökningen. Variablerna ges sedan värden eller delas upp i olika kategorier som därefter ordnas i tabeller (Trost 1994, s 28-32).

Utifrån tidigare samarbete med en kursansvarig lärare valde jag att genomföra studien på gymnasiet där hon arbetade.

På klasslistan fanns totalt 31 elever, men när jag träffade kursen för att tillämpa den första enkäten var bara 17 elever närvarande. Från det att läsningen påbörjades tills den avslutades var närvaron på samtliga lektioner 20 elever av 31. Även om gruppansättningen till viss del varierade medverkade flertalet av deltagarna vid samtliga lektioner.

## 5.3 Lärarens roll

Den kursansvariga läraren var närvarande men deltog inte i läsprocessen och/eller diskussionerna under de tre stegen som avser läsningen. Ändå fanns det en ständig samverkan mellan oss, inte bara i planeringen av tiden för läsningen utan också för att lära känna kursen.

Jag hade två olika roller i undersökningen – en som undersökare och en som lärare. Som undersökare hade jag en osystematisk kontroll genom att utforma och tillämpa enkäterna och göra observationsanteckningar om elevernas prestation och beteende i klassrummet. Dessutom hade jag en systematisk kontroll genom planeringen av hur läsningen skulle gå till,

exempelvis genom utformningen av stenciler. I min roll som lärare tog jag ansvar för klassen under två lektioner innan läsningen började. Syftet med de två lektionerna var att vi skulle lära känna varandra. För mig var det viktigt att skapa en relation med eleverna innan läsningen för att underlätta kommunikationen och öka engagemanget inför läsningen.

## 5.4 Urval av gruppdeltagarna för en gemensamläsning

Denna undersökning förstår läsningen framförallt som en social verksamhet. Följaktligen är grupparbetet centralt och frågan om hur eleverna arbetar i grupp blir väsentlig.

Under mina första observationer kunde jag konstatera att det fanns ”täta” grupper i klassen. För att stimulera en mer tillitsfull muntlig kommunikation mellan gruppdeltagarna och med mig som lärare beslöt jag att försöka bevara dessa kulturella klassorganisationer i gruppindelningen som ett sätt att motivera eleverna till skolarbete.

Dilemmat är att läraren genom att respektera elevernas egna gruppordningar lätt bidrar till uppkomsten av det som jag kallar för *valtyranni*. Begreppet omfattar när en eller flera elever tvingas vara delaktiga i beslut om grupptillhörighet trots att de har mycket svårt att själva bestämma på grund av att de är utanför i klassen och/eller har svårt att integrera sig i en grupp på egen hand. Att tvinga en elev att välja när de inte vet hur man väljer för att integrera sig i en grupp eller inte är välkomna som gruppdeltagare i någon grupp kan leda till att denna elev hamnar utanför ur gruppkonstellationen och mår mycket dåligt på grund av detta.

Av den orsaken var jag väldigt försiktig med de elever som jag observerade satt ensamma eller i par. Kriterierna när jag delade in eleverna i grupper var att undvika att en elev som satt ensam skulle hamna i en grupp som var helt homogen. Istället formades två typer av grupper, dels grupper som utgjordes av elever som redan satt tillsammans, dels grupper som utgjordes av de elever som satt i par eller ensamma.

Grupperna utgjordes av 4 till 5 personer. Detta antal elever garanterade att varje elev hade möjlighet att samarbeta och uttrycka sina åsikter på ett aktivt sätt.

## 5.5 Genomförande

Undersökningen utgörs av flera faser. Mina första observationer startade den 15:e mars 2010 när jag träffade läraren som var ansvarig för spanskaklassen, steg 4, på det aktuella gymnasiet. Vid detta möte pratade vi om projektets mål samt om klassen. Hon betonade i sin beskrivning att det fanns nivåskillnader i klassen i elevernas kunskap i spanska.

Lektionerna var schemalagda på tisdagar kl 08.00-9.40 och på torsdagar kl 14.20-16.00.

Tillämpningen av enkäterna gjordes efter vecka 14 på grund av att eleverna under denna vecka hade påsklov. En orsak till detta beslut var att jag ville att processen skulle vara sammanhängande utan att avbrytas.

Den 20:e april träffade jag klassen för första gången. Målet med mötet var att vi skulle lära känna varandra och att berätta för eleverna om min undersökning samt observera elevernas inställning till att samarbeta med mig.

Den andra gången vi träffades var den 27:e april då eleverna svarade på den första enkäten. Enkät 1 applicerades innan eleverna började läsa microberättelsen och inriktade sig på att ta reda på elevernas litterära socialisation och elevernas åsikter om gemensam läsning.

Tillämpningen av de tre resterande enkäterna gjordes efter det att läsningen av *La inmoción por la belleza* hade börjat, dvs efter den 20:e maj. Läsningen av microberättelsen utvecklades sedan under 3 lektioner i form av de tre dialogiska steg som jag gick igenom i avsnitt 3.2 (se s 22-23).

### 5.5.1 Lektion 1

Lektion 1 genomfördes den 20:e maj. Denna lektion motsvarar steg 1 i den didaktiska modellen för läsning av kortprosa. Eleverna besvarade först enkät 1. På denna lektion samarbetade elevläsarna sedan i små grupper med en stencil där de började översätta microberättelsen. De gjorde en lista med alla ord eller meningar som var svåra att förstå och definierade dem samt sammanfattade microberättelsen. De svarade på en kontrollerande fråga (Thorsons 1988, s 165-166, 2005, s 10; Dimenäs 1995, s 95), dvs en frågetyp som söker kontrollera vad elevläsarna förstod av texten och hjälpa dem att komma ihåg fakta ur texten: *Du berättar för en kompis att du läste en microberättelse på spanskalektionen och när han/hon frågar dig: vad handlade microberättelsen om? Vad svarar du?*

Dessutom svarade elevläsarna på en utforskande fråga (Dimenäs 1995, s 97) om hur eleverna individuellt eller i grupp skaffar sig kunskap: *Har du förstått texten? Eller tycker du att de saknades information för att förstå texten? Om de är så - vilken information tycker du saknades?*

### 5.5.2 Lektion 2

Lektion 2 genomfördes den 25:e maj. Denna lektion motsvarar steg 2 i den didaktiska modellen för läsning av kortprosa och i slutet av lektionen besvarade de enkät 2. Elevläsarna utvecklade en litterär analys av microberättelsen genom att använda sig av litterära termer samt författarens bibliografi.

Detta steg strävar efter att ställa frågor som riktar sig mot att ge kunskap till elevläsarna om hur man analyserar en text litterärt samtidigt som elevläsarna försöker internalisera textens innehåll med sina egna erfarenheter eller upplevelser. Några exempel på dessa frågor är: *Tror du att temat speglar ett aktuellt problem? Vilken är din uppfattning om karaktärerna? Vilka är igelkottarna? Tror du att problemet som historien beskriver också finns i Sverige?*

### 5.5.3 Lektion 3

På denna lektion diskuterade hela klassen kring texten och författarens idéer. Klassen diskuterade tillsammans textens betydelse så att alla grupper hade möjlighet att lyssna på andras tolkningar av microberättelsen. Målet med diskussionen var att stimulera eleverna att nå en identifikation med microberättelsens historia.

Enkät 3 tillämpades under denna lektion och det var de grupper som genomfört en gemensamläsning som besvarade en gruppenkät.

På detta steg stimulerades elevläsarna att utveckla ett öppet samtal kring texten. Här använder läraren frågor ur samtliga sex kategorier. Vilka frågor som används styrs av hur samtalet fortskrider.

Alla aktiviteter som eleverna genomförde under läsningen utfördes på lektionerna vilket innebär att det inte fanns några hemläxor.

## 5.6 Granskning av microberättelsen

*La inmoliación por la belleza* (egen översättning: Uppoffringen för skönheten) är ett litterärt verk skrivit av Marco Denev – en argentinsk författare och journalist, född 1922 och död 1988.

Jag valde denna microberättelse därför att Denev var en författare som intresserade sig för samhällsproblem som demokratiska frågor och han hade ett kritiskt förhållningssätt till samhället. Enligt mitt synsätt är samhälligt orienterad skönlitteratur adekvat för att representera det historiskt kulturella perspektivet i undervisningen i spanska som modernt språk. En sådan litteratur är direkt förknippad med vardagliga problem ur olika perspektiv och ger även möjlighet att jämföra dessa verkligheter med det svenska eller nordiska samhället.

*La inmólación por la belleza* handlar om en igelkott. Både han själv och andra såg honom som ful, och igelkotten var väl medveten om detta. Denna fulhet gjorde honom frustrerad och gjorde att han valde att bo på avlägsna platser och att dra sig undan och inte prata med någon annan. En dag hittade en person ”detta konstiga kreatur” som var ihoprullat som en boll med taggarna ut. Istället för att experimentera med honom, exempelvis ”stänka vatten på honom eller kasta rök på honom såsom de zoologiska böckerna tillråder” utsmyckades igelkotten med krimskrams som ett pärlband, en klase vindruvor av kristall, ädelstenar, bjällror, paljetter, lysmaskar, en guldblock, blommor, konstgjorda fjärilar, en korall, en fjäder, etc.

Igelkotten förvandlades på detta sätt från en otrevlig varelse till ett sagolikt djur. Igelkotten blev populär och gillade sitt nya tillstånd så mycket att han inte ville förlora sin popularitet. Därför vågade han inte röra sig av rädsla för att den fantastiska utstyrelsen skulle lossna från honom. Därför förblev han stilla under hela sommaren, och när den första kylan kom hade han dött av hunger och törst. Men han förblev vacker...

*La inmólación por la belleza* är enligt min åsikt en intressant microberättelse att använda som didaktisk resurs i undervisningen i spanska som modernt språk på steg 4. Det är inte en lätt text, men ändå är det en text som kan öppna eleverna för samtal. Jag värderar microberättelsen som en text med medelhög svårighetsgrad.

Microberättelsen består av 264 ord vilket betyder att det är en kort text. Metoden som jag valde för att mäta textens svårighet var att först räkna microberättelsens ord och sedan räkna bort de ord som eleverna bör behärska på steg 3 i spanska som modernt språk (exempelvis: *era* [han/hon var], *feo* [ful], *lo* [det], *sabía* [han/hon visste]).

De ord som jag räknade bort ordnades på följande sätt: artiklar; prepositioner; konjunktioner; pronomen; adverb; interjektion och adverbial. Antalet ord som det enligt mitt omdöme inte är självklart att eleverna känner till minskade då till 176 ord. Det betyder att 66% (174) av 264 ord är ord som kan vara svåra att förstå för elevläsarna. Sedan räknade jag de ord som kan utgöra en svårighet för elevläsarna och resultatet var 71 ord av 174 (40%) med hög svårighetsgrad.

Några exempel på meningar och ord som representerar textens svårighet är: *matorrales sombríos* (mörka buskage), *solitario y taciturno* (ensam och tystlåten), *arrojarle humo* (kasta rök på honom), *racimo de uvas de cristal* (en klase vindruvor av kristall), *ropaje miliunanochesco* (tusen-och-en-natt kläder), *mariposas artificiales* (konstgjorda fjärilar), *fragmento de la cola del Pájaro Roc* (en bit av Fågel Rocks svans), etc.

Att hitta ett sätt att hjälpa elevläsarna att hantera orden var nödvändigt på grund av textens svårighet. Jag bestämde mig för att endast ge elevläsarna betydelsen av de meningar som jag bedömde har en stor svårighetsgrad för att stimulera elevläsarna att arbeta med tvåspråkig ordbok (spansk-svensk och vice versa). Det innebär att jag tillsammans med texten gav elevläsarna betydelsen av två meningar som jag tycker är svåra att förstå betydelsen av på kort tid eftersom det kräver ett visst arbete utanför klassrummet, exempelvis: *un fragmento de la cola del Pájaro Roc* (en bit av Fågel Rocks svans) och *el fanal de una góndola empavesada para la fiesta del Bucentauro* (lanternan på en flaggprydd gondol för Bucentaur festligheterna).

## 5.7 Validitet och reliabilitet

Steinar Kvale (1997, s 218) säger att validitet är en bedömning av ”kvaliteten hos den producerande kunskapen” och beskriver validiteten utifrån tre perspektiv: att kontrollera, att ifrågasätta och att teoretisera. Ur ett kontrollerande perspektiv av validiteten skulle man kunna säga att de intervjuer som inte genomfördes begränsande kunskapsproduktionen i studien.

Man kan betona att de elever som var involverade i undersökningen visade ett stort intresse och var positiva till att medverka i studien. Denna faktor är ett viktigt element för validiteten eftersom närvaron av de elever som deltog i läsningen med några få undantag var konstant. Detta innebär sålunda att grupperna har träffats regelbundet.

Enkäterna utformades för att mäta tre olika situationer: elevernas litterära socialisation före-läsningen, elevernas attityd till samarbete i-läsningen och elevernas åsikter om den gemensamma läsningen efter-läsningen.

Enkäterna utformades utifrån följande steg: definition av studiemål och frågeställningar, definition av variabel för varje mål, konstruktion av frågor samt kodifiering. Definitionen av mål, syfte och frågeställning var det första steget. Ett absolut villkor var att mål, syfte och frågeställningar var en utgångspunkt för att utforma undersökningens artefakter (jmf. Kvalens ifrågasättande perspektiv av validiteten).

Situationen som beskrivs ovan samt en analysdiskussion av enkäterna med handledare Marianne Molander Beyer garanterar i viss mån en hög grad av validitet och reliabilitet i enkäterna. Denna analys kretsade kring formuleringen av frågorna utifrån en teoretisk grund och korrigering av rättstavning samt tydlighet.

En annan faktor som förstärker validiteten av min nuvarande studie är att modellen utifrån vilken enkäterna skapades ursprungligen utformades år 2008 i min första undersökning och därefter förbättrades i samband med en ny undersökning år 2009. Dessa två studier gav mig en teoretisk föreställning (Kvalens teoretiska perspektiv) av validiteten.

Reliabilitet härrör sig till resultatens konsistens (Kvale 1997, s 85). Det första steget relaterat till reliabiliteten var att förklara syfte och mål med min nuvarande studie för eleverna så att alla deltagare blev medvetna om varför de läste en microberättelse. I samband med detta gavs så tydliga instruktioner som möjligt när det gäller både didaktiska resurser för läsningen och instruktioner för hur enkäterna skulle fyllas i.

Jag kunde bara upptäcka ett viktigt element i enkät 2, fråga G-7 som påverkade negativt, både vad gäller skapande av kunskap och att uppnå syftet med frågan (validitet) samt beskaffenheten av frågans resultat (reliabilitet). Svaren på den öppna frågan G-7 visar att 4 elevläsare av de 16 som svarade på frågan inte tyckte att deras tidigare erfarenheter hjälpte dem att förstå eller samtala kring texten, och de svarade på frågan med ett ord – ”nej”. 11 av de 16 elevläsarna svarade på frågan endast med ett ”ja”. Detta kan bero på dels att det i enkäterna inte finns någon definition eller förklaring på vad som avses med en gemensam förståelse av begreppet erfarenhet, dels på att frågan är fel konstruerad och ger eleverna möjlighet att svara med endast Ja eller Nej.

Användningen av variabler i utformningen av frågorna (bilaga 1, 3 och 5) är en aspekt som förstärker reliabiliteten av studiens mättningsresurser eftersom det underlättar och tydliggör identifieringen av de faktorer som kan förklara studiens mål, undersökningsfrågor och antaganden.

En annan mätresurs i undersökningen var stencilerna som grupperna använde vid den gemensamma läsningen. I steg 2 av modellen (litterär läsning-dialog-tolkning) arbetade elevläsarna tillsammans i grupp med en stencil för att stimulera till samarbete med en litterär analys av microberättelsen. På denna stencil finns en fråga som är fel formulerad: *¿Estás de acuerdo con el motivo de la obra?* (fråga c). Jag tycker inte att frågan stimulerar elevläsarna att utveckla sitt svar eftersom eleverna kan svara ”ja” eller ”nej” istället för att formulera en egen åsikt, vilket skulle ha bidragit med mer information som grund för vidare analys. Det här minskar validiteten och reliabiliteten i resultatet av den specifika frågan. Frågans formulering påverkar både validitet och reliabilitet negativt.

Jag hade planerat att göra intervjuer att förstärka den kvalitativa delen av studien. Jag ville få fram information för att kunna genomföra en kontrastiv analys av två representativa grupper av elever i spanska, en grupp elever som hade svårigheter med att uttrycka sig på

spanska och en grupp med mindre svårigheter i sitt lärande. Tyvärr kunde intervjuerna inte genomföras innan terminen avslutades på grund av ändrade förutsättningar i de klasser där intervjuerna skulle utföras.

Slutligen vill jag betona att metoden som användes i min nuvarande undersökning var effektiv för att konstruera kunskap kring studiens syfte och mål. De data som samlades in via enkäter, undersökningsdagbok samt arbetsuppgifter som eleverna lämnade in i samband med läsningen utgör de undersökningsresurser som möjliggör för mig att svara på undersökningsfrågorna och kontrastera informationen.

## **5.8 Enkäter och etik**

I min analys av undersökningsetik utgår jag från de fyra allmänna huvudkraven från Vetenskapsrådet (2010, s 7-14): informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

När det gäller informationskravet var alla deltagare informerade om vem jag är, om undersökningssyftet och om deras uppgift som undersökningsdeltagare i studien. Dessutom informerades undersökningsdeltagarna om att det var frivilligt att vara med i undersökningen. Denna information fick undersökningsdeltagare vid det första mötet.

När det rör sig om samtyckeskravet gav alla elever sitt tillstånd med hög röst inför klassen och de som inte var närvarande den lektion informerades innan de påbörjade läsningen av microberättelsen då jag bad om deras samtycke i en privat konversation.

Under de dagar som enkäterna tillämpades frågade jag eleverna varje gång om de ville vara med. De gavs information om anonymitet, tidsåtgång för att svara på enkäten och att det var en individuell uppgift.

Konfidentialitetskravet uppfylls genom att jag inte lämnar ut information som kan kopplas till någon enskild elev i min undersökning. För att kunna kontrollera närvaron hade jag tillgång till en lista med namnet på alla elever som går i klassen, men denna lista lämnades tillbaka till den ansvariga klassläraren. Alla kopior av inlämningsuppgifter som eleverna besvarade under lektionerna lagras av författaren.

Min undersökning har inget kommersiellt syfte och därmed uppfylls nyttjandekravet.

## 6 Resultat och analys

Varför skulle eleverna på gymnasieskolan tycka om användandet av skönlitteratur på svenska eller på ett främmande språk i inlärningsprocessen? Undersökningen uträknar detta i enkät 1 och jag fick ett förväntat resultat som visar att det finns en tydlig tendens att eleverna anser att läsning av skönlitteratur är ett lämpligt sätt att lära sig nya ord (fråga A2c, 71% A och 29% B, tabell 1, enkät 2) och lära sig att uttrycka sig på ett främmande språk (fråga A2b, 59% A och 29% B).

Att få kontakt med ett vardagligt språk (fråga A2a, 47% B, tabell 1) eller att lära känna andra livssituationer (fråga A2d, 53% B, tabell 1) är även de positiva aspekter för elevernas del, men dessa intar en sekundär ställning i jämförelse med att lära sig nya ord och att uttrycka sig.

**Tabell 1. Elevernas uppskattning av läsning av skönlitteratur**

		A	B	C	D	E	F	T						
		A <sub>s</sub> %		B <sub>s</sub> %		C <sub>s</sub> %		D <sub>s</sub> %		E <sub>s</sub> %		F <sub>s</sub> %		T
<b>Enkät 1</b>	A-2 Jag gillar att läsa skönlitteratur oavsett språk eftersom													
	a jag får kontakt med ett vardagligt språk	4	24	8	47	3	18	2	12					17
	b jag lär mig nya sätt att uttrycka mig	10	59	5	29	2	12							17
	c det är ett bra sätt att lära sig nya ord	12	71	5	29									17
	d jag lär känna andra livssituationer, levnadsöden	5	29	9	53	2	12	1	6					17

Genom enkät 1 ville jag även utreda elevernas tidigare litterära socialisation innan de började läsa den valda microberättelsen. Den inledande frågan för att uppfylla detta syfte handlade om huruvida eleverna i klassen hade läst skönlitteratur på ett annat språk än svenska tidigare (Tabell 2).

Som förväntat visar svaret på frågan att samtliga elever tidigare hade läst skönlitteratur på ett främmande språk: engelska. I Tabell 2 fråga A1 (enkät 1) visas att 100% av eleverna (17) hade läst skönlitteratur på engelska och att en mycket liten andel av dessa elever tidigare även hade läst fiktiva texter på spanska (2 elever) och/eller franska (1 elev). Följaktligen kan man hävda att samtliga elever har en tidigare erfarenhet av att läsa på främmande språk.

**Tabell 2. Läsningen på ett främmande språk**

		Val	%	T
<b>Enkät 1</b>	A-1 Jag har läst skönlitteratur på (du kan välja flera alternativ)			
	Engelska	17	100	17
	Spanska	2	12	17
	Franska	1	6	17
	Tyska			

Däremot, hur ofta eller på vilket sätt eleverna har läst skönlitteratur på främmande språk är något som jag inte har utforskat i min nuvarande studie.

### 6.1 Relevanta aspekter av texten och läsningen av fiktiva texter i undervisningen av moderna språk ur ett didaktiskt perspektiv

I fråga A3 (enkät 1, tabell 3) tar jag reda på om eleverna tyckte att det var svårt att läsa skönlitteratur på ett annat språk än svenska (i detta fall för de flesta engelska) och i så fall varför. Fråga A3b visar att 70% av eleverna helt eller i stor sett helt instämmer i påståendet att skönlitterära texter innehåller många ord som är konstiga som man inte använder i vardagliga situationer. Fråga A3c visar att nästan hälften av eleverna (47%, A+B) tycker att meningarna

som skönlitterära texter innehåller är för litterära, samtidigt som samma andel (47%, C) ställer sig tveksamma till påståendet.

**Tabell 3.**  
**Elevläsarnas åsikter om att läsa skönlitteratur på annat språk än svenska innan läsningen av microberättelsen**

		A	B	C	D	E	F	As	As	Antal svaralternativ		T		
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Total elever som svarade på enkätfrågor				
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		Svara inte						
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 1	A-3 Jag tycker det är svårt att läsa skönlitteratur (på annat språk än svenska) därför att													
	a det är svårt att hitta ordens rätta betydelse	5	29	8	47	4	24							17
	b det finns många ord som är konstiga och som man inte använder i vardagen	6	35	6	35	3	18	2	12					17
	c meningarna är alldeles för litterära, dvs. att meningar skrivs på ett konstigt sätt	3	18	5	29	8	47	1	6					17

Vilken åsikt har eleverna om textens svårighet efter den första läsningen (steg 1, se figur 2, s 14), dvs. efter processen läsning-dialog-översättning-förståelse? Har elevernas tidigare åsikter förändrats efter läsningen av microberättelsen?

Efter den första läsningen och den första dialogen kunde jag konstatera en variation i elevernas åsikter till en mer positiv inställning när det gäller hur de skattade de svårigheter som eleverna stöter på i läsningen av skönlitteratur på ett främmande språk. Exempelvis, fråga A3 (enkät 1, tabell 3) visar att eleverna tenderar att se orden och meningarna som de betraktar som konstiga och alltför litterära som ett hinder för att läsa på ett annat språk än svenska, men i enkät 2 ändras dessa åsikter. Från det att 70% av eleverna ansåg orden som konstiga i enkät 1 (A3b, A+B, tabell 3, enkät 1) visar svaren på motsvarande fråga i enkät 2 att andelen faller ner till 45% (E4a, A+B, tabell 4), och att eleverna som inte instämmer med påståendet ökade från 12% till 30% (se fråga E4a, D, tabell 4).

**Tabell 4.**  
**Svårigheter med att läsa skönlitteratur efter läsningen av microberättelsen**

		A	B	C	D	E	F	As	As	Antal svaralternativ		T		
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Total elever som svarade på enkätfrågor				
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		Svara inte						
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 2	E-4 Det svåraste med att läsa texten var att													
	a orden var konstiga, vilket hindrade mig att förstå texten	3	15	6	30	5	25	6	30					20
	b det var svårt att förstå historien även om jag förstod orden pga grammatiken (ordföljd, verbens tempus etc)	2	10	6	30	6	30	6	30					20
	c det var svårt att hitta rätt betydelse av några ord i texten	6	30	6	30	7	35	1	5					20
	d historien var menlös	3	15	3	15	8	40	4	20	1	5	1	5	20
	e meningarna som är alldeles för litterära, dvs. att meningar skrivs på ett konstigt sätt			8	40	8	40	4	20					20

Samma positiva tendens observeras när det gäller elevernas åsikt om att meningarnas litterära komplexitet i skönlitterära texter är ett problem, som syns i svaren på enkät 1. I enkät 2 minskar andelen som instämmer i att detta är ett problem. Andelen elever som instämmer helt i att meningars litterära komplexitet är ett problem sjunker från 47% (fråga A3c, A+B, enkät 1, tabell 3) till 40% (fråga E4e, A+B, enkät 2, tabell 4) samtidigt som andelen elever som inte alls instämmer i påståendet ökar. Svaret på denna fråga i enkät 1 och enkät 2 visar att antalet elevläsare som instämmer helt med påståendet att meningar i skönlitterära texter är alltför litterära minskar från 18% till 0%. Trots detta finns fortfarande 40% elevläsare som i stort sett instämmer i påståendet (fråga E4e, B, enkät 2, tabell 4).



Resultatet visar en betydande förändring av elevernas åsikter, som enligt min tolkning blir mer öppna för att läsa skönlitteratur, dvs. att man kan anta att ”meningar som är alldeles för litterära” nu blir ett mindre problem för läsning, översättning och förståelse av skönlitterära texter.

Kan en orsak till dessa variationer vara att microberättelsen *La inmoliación por la belleza* inte innehåller många ”konstiga eller för litterära” ord? Enligt min åsikt stämmer inte det. Som jag presenterar i avsnitt 5.7 har microberättelsen ett antal ”konstiga ord” eller meningar som av elevläsarna kan betraktas som för litterära, och utifrån min klassificering betraktas själva texten som svår. Var har då denna variation sitt ursprung? Min tolkning är att den beror på att eleverna var informerade och stimulerade att läsa texten med syfte att förstå vad texten kommunicerar, vilket innebär att det inte är nödvändigt att förstå alla ord som står i texten. Det betyder att eleverna själva kan påverka vilka ord de tycker att de behöver lära sig, förstå och internalisera.

Fråga A3a, enkät 1 (tabell 3) utreder svårigheten med att hitta ordens rätta betydelse. Tendensen är att eleverna ser detta som ett viktigt problem (76%, A+B) medan några av eleverna svarar att de är tveksamma. Resultatet på samma fråga i enkät 2 (E4c, tabell 4), dvs efter det första steget av läsningen-dialog-översättningen, visar en minimal variation mellan före och efter läsningen av microberättelsen. Andelen ”tveksamma” ökar något medan de som ”instämmer i stor sett” minskar något.

Betraktades grammatiken från elevläsarnas sida som en svårighet för läsningen av microberättelsen? Svaret på frågan E4b (enkät 2, tabell 4) uppvisar inte någon bestämd tendens, även om det verkar finnas en viss benägenhet att se . Det finns endast en lätt tonvikt på att anse att grammatiken som ett hinder för att förstå microberättelsen.

**Tabell 5. Uppskattning av samverkan i läsningen**

		A	B	C	D	E	F	T				
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		As				
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		T				
								Antal svaralternativ				
								Total elever som svarade på enkätfrågor				
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 2	E-1 Det var lättare att förstå dialektala ord, vardagliga ord eller uttryck i texten genom att prata om dem med mina klasskamrater	6	30	12	60	1	5	1	5			20
Enkät 2	E-2 Att läsa och diskutera texten med mina klasskamrater hjälpte mig att förstå grammatiken i texten.	12	60	4	20	4	20					20

De flesta elevläsare anser att samarbete i form av dialog hjälpte dem att ta reda på betydelsen av dialektala ord, vardagliga ord eller uttryck (90% A+B, fråga E1, enkät 2, tabell 5) samt underlättade förståelsen av grammatiken (80% A+B, fråga E-2, enkät 2, tabell 5).

Har verkligen eleverna förstått texten trots de språkliga och grammatiska svårigheterna? I utvecklingen av steg 1 i modellen (dialog-läsning-översättning-förståelse) frågade jag elevläsarna om det var svårt att förstå texten eller om de tyckte att det saknades information för att förstå texten. I de skriftliga svaren ser man att elevläsarna i alla grupper anser att texten var svår men att de ändå lyckades förstå textens innehåll. Den främsta svårigheten var de nya okända orden (åsikt 1, 4 y 5). En grupp ansåg att texten var mycket beskrivande (åsikt 1).

Åsikt 1: Texten är mycket svår eftersom det är mycket beskrivande och orden är konstiga. (egen översättning)

Åsikt 2: Ja, men det var lite svårt. Det var svårt att förstå. (egen översättning)

Åsikt 3: Vi förstår texten lite. Orden var mycket svåra, men vi förstår argumentet. (egen översättning)

Åsikt 4: Ja, vi förstod det mesta av texten men vi använde lexikon. (egen översättning)

Åsikt 5: Vi förstod nästan alla meningar. Det var många ord som vi inte kunde, men vi kunde översätta dem. (egen översättning)

Jag kontrollerade elevernas förståelse genom att ställa en följdfråga: Du berättar för en kompis att du läste en microberättelse på spanska lektionen och när han/hon frågar dig: Vad handlade microberättelsen om? Vad svarar du? Jag kunde konstatera att elevläsarna lyckades förstå microberättelsen. Så här sammanfattade några av elevläsarna microberättelsen:

Sammanfattning 1: Microberättelsen handlar om en igelkott, som var ful, ensam och tystlåten. Någon hittade honom och satte på honom vackra kläder och fina saker som paljetter och pärlor. Igelkotten blev som kronan på en bysantinsk kejsare. Han vågade inte röra sig för att inte förlora sina plagg, och slutligen dog han av hunger och törst. (egen översättning)

Sammanfattning 2: Berättelsen handlar om en igelkott. Vissa människor satte stenar och pärlor på varelsen. Djuret såg mycket vackert ut och uppehöll sig så här hela sommaren, men dog eftersom han inte hade mat och vatten. (egen översättning)

Sammanfattning 3: Berättelsen handlar om en igelkott som visste att den var ful. Han satte på sig många vackra saker som paljetter och blommor. Då omvandlades denna otäcka varelse till ett fantastiskt djur. Han vågade inte röra sig av rädsla för att hans underbara klädsel skulle lossna. Hade dött av hunger och törst. (egen översättning)

Sammanfattning 4: Microberättelsen handlar om en ful igelkott. Vissa människor satte kläder och exotiska saker på honom. Han förvandlades till ett fantastiskt djur. Han vågade inte röra sig av rädsla för att hans klädsel skulle kunna lossna. På grund av denna anledning dog han av hunger och törst under vintern. (egen översättning)

En annan aspekt av elevernas tidigare litterära socialisation som mättes var rollen som författarens biografi, textens ursprung och kontext spelar enligt eleverna. Resultatet visar en tveksamt negativ tendens till att anse dessa aspekter som viktiga för läsningen och förståelsen av en fiktiv text (A4, enkät 1, tabell 6). Endast på fråga A-4c visar svaren att eleverna fäster en relativt stor vikt vid om texten är äldre eller modern.

**Tabell 6. Författarens roll för läsförståelsen enligt elevläsare**

		A	D	E	As	Antal svaralternativ		F		T				
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Total elever som svarade på enkätfrågor				
		B		C		F		T						
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T		
Enkät 1	A-4 När jag läser en skönlitterär text oavsett språk brukar jag ta reda på													
	a vem författaren är (nationalitet, yrke, etc.)	2	12	2	12	10	59	3	18			17		
	b var texten är skriven			1	6	10	59	6	35			17		
Enkät 2	c vilket år boken är skriven	1	6	6	35	6	35	4	24			17		
	Enkät 2 E-5 Vilken information om författaren tycker du kan hjälpa dig att förstå en text bättre													
	a författarens ursprung (nationalitet) och livshistoria	1	5	3	15	4	20	8	40	3	15	1	5	20
Enkät 2	b författarens politiska ideologi eller religion	1	5	4	20	5	25	7	35	2	10	1	5	20
	c författarens kön (man eller kvinna)			2	10	5	25	10	50	2	10	1	5	20
Enkät 2	E-6 Om vi hade fått veta lite om författaren och textens historiska kontext skulle det ha gjort det lättare att skapa en dialog kring texten i grupp			3	15	10	50	4	20	2	10	1	5	20

Efter det att eleverna har läst och etablerat en dialog kring översättningen och förståelsen av den fiktiva texten (steg 1) konstaterar jag att elevläsarna fortfarande har åsikten att de inte behöver veta något om författarens livshistoria, ideologi och/eller kön för att förstå texten (jfr. fråga A4a, enkät 1, med E5a, E5b, E5c enkät 2, tabell 6). Hälften av elevläsarna svarar att de är tveksamma (50%, E6, enkät 2, tabell 6) och en del av dem (20%) tycker inte att en djupare kunskap om författaren och/eller textens historia skulle kunna underlätta samtalet mellan elevläsarna kring texten. Endast 15% av elevläsarna lägger vikt vid påståendet. Trots det kunde jag i mina observationer konstatera att de elevläsare som inte fäste vikt vid författaren hade svårare att hitta betydelser i texten och att delta i diskussionerna.

Hur brukar elevläsarna läsa en fiktiv text? Läsningstrategin som de flesta elevläsarna säger sig använda före den första läsningen av microberättelsen (tidigare litterär socialisation, enkät 1) var alternativet att inte försöka översätta alla ord i texten utan att skaffa sig en allmän idé om textens innehåll (95%, fråga A6b, enkät 1, tabell 7). 88% av elevläsarna (fråga A6a, enkät 1, tabell 7) visar sig tveksamma till att använda strategin att försöka översätta alla ord – vilket kan bero på att eleverna, trots att de fäster stor vikt vid att lära sig nya ord, är medvetna om att en strategi där man översätter alla ord i en text är ogenomförbar om det ska gå att läsa en skönlitterär text på ett främmande språk och sålunda använder de istället en gissningsstrategi.

**Tabell 7. Strategier för läsförståelse**

		A	B	C	D	E	F	As		T				
		Instämmer helt		Instämmer i stor sett		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Antal svaralternativ				
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		Svara inte		Total elever som svarade på enkätfrågor				
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T		
Enkät 1	A-6 När jag läser en skönlitterär text (på annat språk än svenska)	1	6			15	88	1	6			17		
	a försöker jag översätta alla ord													
	b översätter jag inte alla ord utan försöker skaffa mig en allmän idé av vad texten berättar med hjälp av de ord jag förstår	12	71	4	24	1	6					17		
Enkät 2	E-7 Jag tycker att textens titel hjälpte mig att förstå textens betydelse och skapa en dialog med mina klasskamrater	1	6	7	41	8	47	1	6			17		
	c brukar jag läsa texten minst två gånger om jag hinner													
	E-8 Jag läste texten som jag fick	2	10	4	20	6	30	5	25	2	10	1	5	20
Enkät 2	a genom att översätta alla ord	6	30	5	25	2	10	2	10	1	5	4	20	
	b genom att försöka skaffa mig en allmän idé om vad texten i sin helhet berättar utan att översätta alla ord	6	30	10	50			2	10	1	5	1	5	20
	c genom att läsa texten minst två gånger	4	20	7	35	5	25	1	5			3	15	20
Enkät 2	E-9 Jag läste texten _____ gånger innan jag förstod texten													
	a 1	2	10											
	b 2	10	50											
	c 3	5	25											
	d 5	1	5											

Valde elevläsaren samma strategi som de sagt sig använda (tidigare litterär socialisation, enkät 1) i läsningen av microberättelsen *La inmoción por la belleza*? Det är intressant att notera att här visar svaren att 55% (A+B, fråga E8a, enkät 2, tabell 7) valde strategin att översätta alla ord vilket representerar en höjning av detta alternativ i jämförelse med deras tidigare litterära socialisation (se fråga A6a, enkät 1, tabell 7), och nu är det bara 10% som visar sig tveksamma inför detta alternativ. Samtidigt svarar 80% (A+B, fråga E8b, enkät 2) av elevläsarna att de valde att skaffa sig en allmän idé om texten utan att översätta alla ord.

Jag tolkar dessa resultat som att elevläsarna använde sig av båda dessa strategier trots att det finns en tydlig tendens till att inte översätta alla ord. Följaktligen fortsätter flera elever att använda sig av båda strategierna. Detta kan bero på att ingen av dessa strategier är lättare än den andra, vilket gör att eleverna istället växlar mellan dem beroende på den specifika texten.

En annan strategi som elevläsarna använde för att läsa en skönlitterär text på ett främmande språk både innan och efter läsningen av microberättelsen var att läsa texten två gånger (jfr. A6c, enkät 1 med E8c och E9, tabell 7, enkät 2).

Det är intressant att se att det finns en något mer negativ än positiv tendens när det gäller att betrakta förståelsen av textens titel som en strategi som kan leda till förståelse av texten.

## 6.2 Dialog och grupper genom en gemensam läsning

Eleverna betraktar i första hand läsningen av skönlitteratur som en individuell verksamhet (59%, fråga B1, enkät 1, tabell 8, nästa sida). En tredjedel av eleverna tycker att det är lättare att läsa skönlitteratur i par och endas 12% av eleverna tycker att det är lättast att läsa skönlitteratur i grupp.

Vad kan det bero på? Eleverna som föredrar läsning som en individuell aktivitet anger som främsta orsaker att det är lättare att koncentrera sig när man läser individuellt samt att de väger in en tidsfaktor eftersom de anser att de läser fortare och mer effektivt. En elev kommenterar att en av fördelarna med att läsa individuellt är att man kan ta läsningen i sin egen takt. Följaktligen eftersträvar eleverna en mer effektiv läsning genom en individuell läsning (B3, enkät 1, tabell 8).

**Tabell 8.**  
**En gemensam läsning eller en individuell läsning av skönlitteratur**

		A	D	E	As	Antal svaralternativ													
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		As		Antal svaralternativ		Total elever som svarade på enkätfrågor							
		B		C		F		T											
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		T											
FRÅGOR		A <sub>s</sub>		B <sub>s</sub>		C <sub>s</sub>		D <sub>s</sub>		E <sub>s</sub>		F <sub>s</sub>		T					
		%		%		%		%		%		%							
Enkät 1	B-1 För mig är det lättare att läsa en text i grupp	2	12																
	i par	5	29																
	individuellt	10	59																
Enkät 1	B-2 Jag föredrar att läsa en text i grupp eller i par eftersom																		
	a jag kan få hjälp med det som jag inte förstår	6	75	2	25														8
	b jag lär mig bättre genom att samtala med andra personer	3	38	5	63														8
	c jag tycker att det är roligt	4	50	2	25	1	13	1	13										8
Enkät 1	B-3 Det är lättare att läsa individuellt än att läsa i grupp eller i par eftersom																		
	a det är lättare att koncentrera sig	7	78	2	22														9
	b jag läser fortare och mer effektivt	6	67	3	33														9
Enkät 1	B-5 För mig är det lättast att uttrycka mina åsikter																		
	Skriftligt	12	71																17
	Muntligt	5	29																

De som istället tycker att det är lättare att läsa i par och i grupp anger som främsta skäl för samarbete att det möjliggör att kunna få hjälp med att förstå det som man inte förstår på egen hand vid individuell läsning (B2, tabell 8). Andra orsaker till att samarbeta kring läsningen är att man kan lära sig bättre genom att samtala med andra och att det är roligt att samarbeta.

Den positiva inställningen till individuell läsning skulle också kunna förklaras av elevernas bristande självförtroende när det gäller sin egna skriftliga och muntliga förmåga. I tabell 8, fråga B5, framgår att 71% av eleverna tycker att det är lättast att uttrycka sina åsikter skriftligt och endast 29% muntligt.

Trots att eleverna föredrar att läsa individuellt, har de en positiv inställning till att diskutera med varandra. 88% (A+B, fråga B6, enkät 1, tabell 9) anser att diskussion som ger möjlighet att lyssna på andras tolkningar av texten berikar läsningen med andra perspektiv och ökad förståelse.

**Tabell 9. Uppskattning av att skapa en dialog kring läsning**

		A	D	E	As	Antal svaralternativ													
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		As		Antal svaralternativ		Total elever som svarade på enkätfrågor							
		B		C		F		T											
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		T											
FRÅGOR		A <sub>s</sub>		B <sub>s</sub>		C <sub>s</sub>		D <sub>s</sub>		E <sub>s</sub>		F <sub>s</sub>		T					
		%		%		%		%		%		%							
Enkät 1	B-6 En fördel med att diskutera kring en text skulle kunna vara möjligheten att lyssna på andras tolkningar av texten för att få andra perspektiv och ökad förståelse	8	47	7	41	2	12												17

Efter steg 1 påvisar resultatet att elevernas åsikter om individuell läsning modifieras. 50% av elevläsarna (F3,enkät, tabell 10) visar sig nu tveksamma till att det är lättare att läsa fiktiva texter individuellt. En fjärdedel instämmer inte alls medan en fjärdedel i stort sett instämmer (F3 tabell 10). Resultatet visar en signifikativ förändring av elevläsarnas svar jämfört med enkäten som besvarades innan läsningen av microberättelsen.

På steg 1 där elevläsarna läste, översatte och samtalade kring texten samarbetade eleverna i grupper om 4 eller 5 personer. Hur upplevde elevläsarna att arbeta i grupp med en

gemensam läsning? Jag konstaterar att inställningen är positiv till en gemensam läsning där eleverna arbetar i grupp och etablerar dialog. 80% (fråga F2a, enkät 2, tabell 10) av elevläsarna instämmer helt och 15% instämmer i stor sett i att de kunde få hjälp att förstå de delar i texten som var svåra att förstå. Samma tendens uppvisas i svaren på frågan om att det var lättare att lära sig genom att samtala med andra i grupp (fråga F2a, 75%, A och 25%, B eller fråga F1, 75%, enkät 2, tabell 10).

**Tabell 10. Uppskattning av en dialogiskt gemensam läsning**

		A	D	E	As	Antal svaralternativ													
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		As		Antal svaralternativ		Total elever som svarade på enkätfrågor							
		B		C		F		T											
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte													
FRÅGOR		A <sub>s</sub>		B <sub>s</sub>		C <sub>s</sub>		D <sub>s</sub>		E <sub>s</sub>		F <sub>s</sub>		T					
		%		%		%		%		%		%							
Enkät 2	F-1 Dialogen om texten mellan mina klasskamrater och mig hjälpte mig att förstå texten	15	75	4	20									1	5				20
Enkät 2	F-2 Det som var bra med att läsa texten i grupp var att a jag kunde få hjälp med det som jag inte förstod i texten b det var lättare att lära mig genom att samtala med andra personer c jag tycker att det var roligt d det inte alls var bra (Varför?)	16	80	3	15	1	5												20
		15	75	5	25														20
		8	40	6	30	4	20	2	10										20
Enkät 2	F-3 För mig är det lättare att läsa skönlitteratur individuellt än i grupp			5	25	10	50	5	25										20

En annan intressant aspekt är att 70% av elevläsarna (A+B, fråga F2c, enkät 2, tabell 10) tyckte att det var roligt att gå igenom texten i en gemensam läsning.

Hur elevläsaren lyckades etablera en dialog inom gruppen kring texten var en huvudfråga för undersökningen. Svaret på fråga F-4b (enkät 2) i tabell 11 visar att kommunikationen i första hand skedde på svenska och att bara ett litet antal av elevläsarna kommunicerade på spanska.

**Tabell 11. Elevernas individuella upplevelse av dialog inom gruppen**

FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 2	F-4 Hur har ni lyckats etablera en dialog inom gruppen? a vi pratade svenska, skrev ner våra åsikter och försökte sedan prata spanska Ja Nej Delvis	8	40	20
	b vi försökte prata spanska hela tiden Ja Nej Delvis	12	60	20
	c jag skrev först ner mina åsikter och försökte sedan berätta för de andra Ja Nej Delvis	1	5	20
		15	75	
		4	20	
Enkät 2	F-5 Det var svårt för mig att samtala med mina klasskamrater i gruppen Ja Nej	2	10	20
		13	65	
		5	25	
		20	100	

Enligt resultatet på fråga F-4b (enkät 2, tabell 11) etablerade 40% av eleverna en dialog genom att först prata svenska och sedan spanska. Att 60% av dem bara delvis gjorde på detta sätt betyder att svenska var det språk som var dominerande. En strategi för att minska den svenska språkdominansen i samtalet var att jag i min roll som lärare gick runt i grupperna och försöka prata spanska med grupperna om frågorna som de svarade på. Det ökade både möjligheten för elevläsarna att uttrycka sig på spanska och att reflektera kring texten. Diskussionen som utvecklas på steg tre i modellen för läsningen av kortprosa har bland annat som syfte att öka samtalet på spanska. Utifrån detta synsätt kan diskussionen ses som en språkstrategi

Hur svårt är det för eleverna att prata med varandra när de arbetar i grupp? För 100% av eleverna där jag tillämpade microberättelsen var detta uppenbart inte ett problem (F-5, enkät 2, tabell 11). Orsakerna till detta hittar vi i några kommentarer till fråga F-5, där elevlärarna tar upp olika faktorer som påverkar samtalet positivt såsom att känna de personer som man ska prata med, att ha bra idéer, att komma överens, att ha lust, att ha tillit och en lagom lång text att diskutera.

Hur eleverna gör för att översätta en text var en fråga som eleverna svarade på innan de började läsa microberättelsen. Svaren visar att eleverna tycker mer om att samarbeta antingen i par eller i grupp med översättningen av texten (94% A+B, fråga B7b, enkät 1, tabell 12) samt även att använda en kontrastiv strategi genom att skriva ner texten till svenska (82% A+B, fråga B7c, tabell 12). Denna strategi att arbeta med översättning är förhärskande över att översätta alla ord i texten. Den sistnämnda strategin upplevdes som ett alternativ för endast 40% av eleverna medan det var tveksamt eller inte passande alls för 29% av dem.

**Tabell 12.**  
**Strategier för översättning av texter från ett annat språk än svenska**

FRÅGOR		A		B		C		D		E		F		T
		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	
Enkät 1	B-7 Jag tycker att det bästa sättet att översätta en text från annat språk än svenska är a att ensam översätta alla ord som jag inte förstår i texten b att arbeta i grupp eller i par och samarbeta med översättningen av de ord vi inte förstår c att skriva ner översättningen till svenska	1	6	6	35	5	29	5	29					17
		6	35	10	59	1	6							17
		5	29	9	53	3	18							17

Som jag redan har sagt består modellen av tre steg, där det första steget handlar om att eleverna ska läsa den fiktiva texten en första gång. I denna aktivitet kommer elevlärarna att etablera en dialog kring textens översättning med syfte att förstå textens innehåll, och frågan är nu hur de hanterade detta.

Tendensen visar att elevlärarna försökte översätta hela texten genom att översätta de flesta orden som de inte förstod till svenska. 70% (F-7a, enkät 2, tabell 13) av elevlärarna gjorde så och 30% av dem väljer alternativet "delvis". Resultatet uppvisar en ökning av andelen elevlärare som vill använda denna strategi i jämförelse med den tidigare mätningen (enkät 1), innan läsningen av microberättelsen började.

**Tabell 13. Strategier för översättning av microberättelsen**

FRÅGOR		A		B		C		D		E		F		T
		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	
Enkät 2	F-6 Genom att samarbeta och samtala med mina klasskamrater var det lättare för mig att översätta texten	16	80	3	15	1	5							20
Enkät 2	F-7 Jag (eller vi) översatte texten på följande sätt a genom att översätta de flesta orden i texten till svenska Ja Nej Delvis	14	70											20
	b genom att skriva om hela texten till svenska Ja Nej Delvis	6	30											20
		1	5											
		16	80											
		3	15											

När det gäller strategin att skriva ner texten till svenska varierar resultatet inte i svaren på enkät 1 och 2 (enkät 1; 82% A+B, fråga B-7c, tabell 12 och enkät 2; 80%, fråga F7b tabell 13). Det märks inte heller någon variation när det rör sig om effektiviteten av att samarbeta

och samtala med klasskamraterna i översättning av texten (94% A+B, fråga B7b, tabell 13 och 95% A+B, fråga F-6, tabell 13).

### 6.3 Strategier för en gemensam läsning av en microberättelse

Vilka strategier var de viktigaste för elevläsarna i läsförståelsen av *La inmolación por la belleza*? I tabell 14 framgår att det finns en tydlig positiv tendens från elevläsarnas sida att dialogen var en strategi i läsningen som hjälpte dem att översätta och förstå texten (85% A+B, fråga F-9b, enkät 2).

**Tabell 14. Strategier för läsförståelse**

		A	B	C	D	E	F	As		T				
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svaret		Antal svaralternativ				
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		T		Total elever som svarade på enkätfrågor				
FRÅGOR		A		B		C		D		E		F		T
		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 2	F-9 Det viktigaste för min förståelse av texten var													
	a vokabulären	6	30	11	55	2	10					1	5	20
	b dialogen med andra klasskamrater	10	50	7	35	2	10					1	5	20
	c översättning av texten till svenska	5	25	11	55	4	20							20
Enkät 2	F-10 Det var lättare för mig att förstå texten genom att													
	a översätta alla ord som jag inte förstod i en mening till svenska	10	50	5	25	3	15	2	10					20
	b gissa meningarnas betydelse	8	40	8	40	3	15					1	5	20
	c översätta en del av de ord som jag inte förstod och sedan gissa meningarnas betydelse	8	40	7	35	5	25							20

Jag har konstaterat att dialogen som en didaktisk resurs och strategi för en gemensam läsning uppfattas som fördelaktig av elevläsarna när det gäller att förstå dialektala och vardagliga ord och uttryck samt grammatik (E1 och E2, enkät 2, s 61, tabell 5).

Vilka strategier använder då elevläsarna för att genom dialogen lyckas med textförståelsen? Först av allt konstaterar jag utifrån resultatet på fråga F9 (enkät 2, tabell 14) att elevläsarna tyckte att de faktorer som gjorde det mer eller mindre svårt att förstå microberättelsen var: vokabulär, dialog och möjlighet att använda modersmålet. Hur hanterar elevläsarna dessa svårigheter? I enkäten frågar jag om elevläsarna använder följande strategier: översättning till svenska, kontroll av svåra ord och samarbete genom dialog. De flesta eleverna strävar efter att använda flera strategier samtidigt såsom översättning till svenska av de svåra orden och/eller gissning av meningarnas betydelse (F10, enkät 2, tabell 14).

Resultatet visar att alla dessa strategier är viktiga för elevläsarna, men trots detta kan man lyfta fram att det finns en lätt favorisering av dialogen som en bra lässtrategi (50% av elevläsarna valde alternativ ”instämmer helt” på fråga F9b, tabell 14).

Utifrån resultatet kan man anta att dialogen fungerar som en strategi för att underlätta svårigheten med ordens betydelse. Som man ser i tabell 14 fäster 85% av elevläsarna (A+B, F9a, enkät 2) vikt vid vokabulären i texten. Detta står i överensstämmelse med den öppna frågan G5 där 9 av de 17 elevläsare som svarade (3 av totalt 20 svarade inte) anger att orden var en faktor som gjorde det svårt att läsa och samtala kring texten.

På vilket sett inleddes dialogen? Resultatet uppvisar att elevläsarna tenderar att från början etablera en dialog kring vokabulären i texten (F8b, tabell 15, nästa sida), där eleverna samarbetar kring orden som de inte känner till eller har svårt att hitta betydelsen av. Ändå fanns en del elever i klassen som försökte läsa hela texten på egen hand och sedan samtala med de andra elevläsarna om textens svårigheter.

**Tabell 15. Strategier för att skapa en dialog kring microberättelsen**

		A	B	C	D	E	F	As		T				
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Antal svaralternativ				
		Instämmer i stor sett		Tveksamt		Svara inte		Svara inte		Totalt elever som svarade på enkätfrågor				
FRÅGOR		A <sub>s</sub> %		B <sub>s</sub> %		C <sub>s</sub> %		D <sub>s</sub> %		E <sub>s</sub> %		F <sub>s</sub> %		T
Enkät 2	F-8 Jag läste texten på följande sätt:													
	a jag läste igenom hela texten först och sedan samtalande jag med mina klasskamrater för att få hjälp	7	35	5	25	3	15	4	20			1	5	20
	b varje gång jag inte förstod någonting i texten frågade jag mina klasskamrater	10	50	7	35	2	10	1	5					20

## 6.4 Hur stimuleras elevläsaren till gemensam läsning och dialog?

I studien gjord av Thorson, Molander Bayer och Dentler (2003, s 4) nämns tre huvudfaktorer som påverkar elevernas motivation eller brist på motivation i sina språkstudier: framgång, utdelning och autenticitet. Utifrån dessa begrepp kan man fråga sig om och på vilket sätt den fiktiva litteraturen kan motivera eleverna i sina språkstudier samt vilka aspekter av skönlitteraturen som gör eleverna motiverade att utveckla sina språkliga förmågor.

Innan läsningen av microberättelsen påbörjades tillfrågades elevläsarna om vilka allmänna egenskaper den skönlitterära texten bör ha för att de ska känna sig stimulerade till läsning. De svarade att temat bör vara intressant (100% A>B, C2b, tabell 16) och att texten ska vara ganska kort (88% A+B, C2a, enkät 1, tabell 16). När det gäller att inleda en diskussion kring texten med någon annan visar resultatet att detta är mindre viktigt för elevernas motivation än de andra två alternativen (64% A+B och 29% C, fråga C2c, enkät 1, tabell 16).

**Tabell 16. Elevläsarnas önskemål kring texten**

		A	B	C	D	E	F	As		T				
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Antal svaralternativ				
		Instämmer i stor sett		Tveksamt		Svara inte		Svara inte		Totalt elever som svarade på enkätfrågor				
FRÅGOR		A <sub>s</sub> %		B <sub>s</sub> %		C <sub>s</sub> %		D <sub>s</sub> %		E <sub>s</sub> %		F <sub>s</sub> %		T
Enkät 1	C-2 Om jag ska läsa skönlitteratur på spanska vill jag att													
	a texterna ska vara ganska korta	9	53	6	35	1	6	1	6					17
	b temat ska intressera mig	14	82	3	18									17
	c diskutera texten med någon annan	5	29	6	35	5	29	1	6					17

I svaren på den öppna frågan C3 (enkät 1) framgår av citaten nedan vad eleverna förväntar sig av att läsa fiktiva texter: lätta ord, förstå helheten genom att förstå detaljer, anpassad till elevernas nivå, kort, ordförklaringar i kanten samt som ger nya kunskaper.

Elev 1: Att det är lätta ord så att jag fattar texten.

Elev 2: Att man kan förstå helheten, detaljer är så viktiga.

Elev 3: Att det ska vara lätt läst.

Elev 4: Att det ska vara anpassad till oss som inte har så mycket kunskaper.

Elev 5: Att den ska vara kort och lättläst. Gärna med ordförklaringar i kanten. (13)

Elev 6: Att kunna lära mig nya saker kring spanska språket.

Utifrån resultatet av C1 och elevernas åsikter i C3 kan man dra slutsatsen att för de elever som besvarade frågan är huvudfaktorerna för motivation att:

1. uppleva framgång med läsningen av skönlitteratur, denna aspekt uppvisas i användandet av ordet "lätt" (elev 1, 3 och 5) och "ordförklaringar" (elev 5).
2. känna att läsningen lönar sig genom att texten är "anpassad till oss" (elev 4), "förstå helhet" och "vara kort" (elev 5).
3. rikta in sig på autenticiteten "lära mig nya saker" (elev 6)



Innan eleverna började läsa microberättelsen var deras inställning att fördelarna med att läsa skönlitterära texter är att få kunskap om den spanska kulturen (77% A+B, C1a, enkät 1, tabell 17), få kontakt med vardagliga situationer i den spanstalande världen (71% A+B, C-1b, enkät 1, tabell 17), stifta bekantskap med olika livssituationer som kan intressera eleven (oavsett kultur) och människooöden (71% A+B, C-1c, enkät 1, tabell 17), lära sig att läsa spanska med hjälp av autentiska texter (70% A+B, C-1d, enkät 1, tabell 17).

**Tabell 17. Fördelar med att läsa skönlitteratur på spanska**

		A	B	C	D	E	F	As		T		
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		As		Antal svaralternativ		
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		T		Total elever som svarade på enkätfrågor		
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 1	C-1 Genom att läsa skönlitteratur på spanska kan jag											
	a få kunskap om den spanska kulturen	3	18	10	59	2	12			2	12	17
	b få kontakt med vardagliga situationer i den spanstalande världen	3	18	9	53	2	12	1	6	2	12	17
	c stifta bekantskap med olika livssituationer som kan intressera mig (oavsett kultur) och människooöden	3	18	9	53							12
	d lära mig att läsa spanska med hjälp av autentiska texter	6	35	6	35	2	12	1	6	2	12	17

Vilket intryck har elevläsaren av sitt lärande efter läsningen av *La inmoliación por la belleza*? I den öppna frågan G2 (enkät 2) tar undersökningen reda på vad elevläsarna tycker om textens längd och vilken betydelse detta hade för elevernas motivation till läsningen. Så här säger några elevläsare om detta:

- Elev 7: Det var bra längd på texten, den kändes inte (---) jobbigt att läsa den då.
- Elev 8: Det var bra längd. Finns inget att klaga på.
- Elev 9: Den var perfekt, lagom lång!!!
- Elev 10: Den var alldeles lagom! Inte så lång att den blev avskräckande och inte för kort.
- Elev 11: Lagom lång – mer motiverad.
- Elev 12: Den var lagom. Bra historia.
- Elev 13: Den var lagom lång, så att man hann läsa igenom hela texten och diskutera innehållet.
- Elev 14: Kort, man orkar försätta.
- Elev 15: Den var lagom lång, men ganska svår.
- Elev 16: För lång och svår.
- Elev 17: Lite för lång men helt okej.

16 av 18 elevläsare som svarade på frågan tycker att microberättelse var ”lagom lång” vilket jag *in situ* konstaterade var en motiverande faktor. Som framgår av citaten ovan associerar elevläsarna en kort text med ”inte jobbigt” (elev 7), inte ”avskräckande” (elev 10), att hinna göra (elev 13), att ”orka” (elev 14). Följaktligen har textens ”korthet” något att säga när det gäller motivationen, speciellt när det rör sig om ”framgång” och ”utdelning”.

Av de åsikter som eleverna 15, 16 och 17 framför framgår att en kort text inte nödvändigtvis är lättare att läsa än en längre text.

Tyckte elevläsarna att läsningen av microberättelsen var positiv för deras lärande? Studien tar reda på detta genom fråga G-1 (enkät 2, tabell 18, nästa sida). Resultatet uppvisar att elevläsarna värderar upplevelsen av att läsa den fiktiva texten positivt, framförallt på grund av att de utökar sitt ordförråd (95% A+B, fråga G1c). Andra positiva, men inte lika högt skattade, aspekter är möjligheten att lära sig hur infödda spanstalande skriver och uttrycker sig (60% A+B, fråga G1b) samt chansen att få kontakt med ett vardagligt språk (60% A+B, fråga G1b).

Det är intressant att se att relativt få elevläsare instämmer helt i att microberättelsen var intressant (30% A+B, fråga G1d och 20%, fråga G3, tabell 18) och att 50% känner sig tveksamma. Låt mig påminna om att det inte var elevläsarna som valde microberättelsen. Kanske kan det förklara en del av elevläsarnas åsikter när det gäller fråga G1d.

**Tabell 18.**

**Lärande i spanska som modernt språk genom läsning av skönlitteratur**

A Instämmer helt      D Instämmer inte alls      E Kan inte svara      As Antal svaralternativ  
 B Instämmer i stor sett      C tveksamt      F Svara inte      T Total elever som svarade på enkätfrågor

FRÅGOR		A		B		C		D		E		F		T
		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	
Enkät 2	G-1 Jag tycker att texten som vi läste var positiv för vår inläring eftersom													
	a jag fick kontakt med ett vardagligt språk	3	15	9	45	5	25	2	10			1	5	20
	b jag lärde mig hur infödda spansktalande skriver och uttrycker sig	4	20	8	40	3	15	4	20			1	5	20
	c jag lärde mig nya ord	12	60	7	35	1	5							20
Enkät 2	d innehållet var intressant	2	10	4	20	10	50	3	15			1	5	20
	G-3 Var temat i texten intressant													
	Ja	4	20											20
	Nej	7	35											
	Delvis	9	45											

Vad är det som elevläsarna betraktade som svårt i läsningen av microberättelsen? 16 elevläsare av 20 svarade på den öppna frågan G5 där jag tar reda på svårigheterna i läsningen under steg 1 och 2 av modellen. 9 (55%) av de 16 elevläsarna pekar på att orden är ”svåra” eller ”för svåra”. 3 av dessa elevläsare betonar att orden är ”ovanliga” och att det även är ett ”ovanligt” eller ”konstigt ämne”. Endast 1 elevläsare av 16 påpekar att meningarna är svåra.

Jag hade förväntat mig att eleverna skulle ta upp de svårigheter som svaren på fråga G5 visar, och jag hade dessutom trott att en större andel av elevläsarna skulle uppfatta texten som svår eller alltför litterär pga orden, meningarna eller innehållet/temat i texten.

6 (37%) elevläsare anser att de inte hade något problem med läsningen och 3 av dessa elevläsare accentuerar samarbetet: ”Nej vi arbetade bra och vi var en bra grupp”, ”Nej! Vi arbetade på för fullt!”, ”Nej det var bra att prata på”. Bara 1 elevläsare av 16 tycker att orden i microberättelsen är svåra och att det inte hjälper att etablera någon typ av samtal för att förstå dem: Ja, orden var svåra och det fanns inget direkt att samtala om.

Kunde eleverna innan läsningen av microberättelser se någon fördel med att läsa i grupp? I enkät 1 undersöker jag elevläsarnas åsikt om vilka fördelar det har att läsa i grupp. Denna fråga strävar efter att värdera motivationen kring en gemensam läsning.

Enligt resultatet på fråga C6c (enkät 1, tabell 19) instämmer 65% av eleverna helt i att det är ”lättare” att samtala när de sitter med kompisar och 29% instämmer i stor sett. Båda dessa svarsgrupper väljer kompisarna som en mycket viktigt faktor för samtal (84% A+B).

Sålunda är en faktor som underlättar samtalet mellan eleverna att arbeta i par (81% A+B, C6a) eller i grupp (83% A+B, C6b). Det finns en lätt tendens till att favorisera att arbeta i par vilket framgår i och med att fler elever valde alternativet ”instämmer helt” jämfört med att arbeta i grupp.

Å andra sidan visar resultatet att faktorn kön och huruvida gruppen är homogen inte spelar en viktig roll för hur eleverna ser på att etablera ett samtal i klassen. Svaren tenderar att koncentreras till alternativet ”tveksamt” (homogen 41%, C6d och kön 35%, C6e, tabell 19) och svaren fördelar sig jämt på de andra svarsalternativen med en lätt tendens som favoriserar att det är lättare att samtala inom homogena grupper (41% A+B, C6d) eller om grupperna består av bara killar eller tjejer (41% A+B, C6e).

Det är i viss mån förväntat att eleverna tycker mest om att prata med sina klasskamrater (59% A+B, C5b, enkät 1, tabell 19) eller kompisar (59%, A+B, C5a, tabell 19) om en bok eller en text som de gillade. Det är utan tvivel intressant att se att bara 36% (A+B, C-5c, tabell 19) av eleverna skulle välja läraren att prata med om en text som de gillade och att 47% visar sig tveksamma.

**Tabell 19. Vem vill elevläsarna samtala om microberättelsen med?**

		A	B	C	D	E	F	As		T		
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Antal svaralternativ		
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		Svara inte		Total elever som svarade på enkätfrågor		
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 1	C-5 När jag läser en bok (på annat språk än svenska) tycker jag om prata om den med mina											
	a kompisar	4	24	6	35	5	29	3	18			18
	b klasskamrater	3	18	7	41	4	24	1	6			15
	c lärare	4	24	2	12	8	47	1	6	1	6	16
Enkät 1	C-6 Det är lättare för mig att samtala											
	a i par	7	41	7	41	3	18					17
	b i smågrupper (3 till 6 deltagare)	4	24	10	59	3	18					17
	c när jag sitter tillsammans med mina kompisar	11	65	5	29			1	6			17
	d när gruppen är homogen	2	12	5	29	7	41	1	6	2	12	17
	e när gruppen består av bara killar eller tjejer	2	12	5	29	6	35	2	12	2	12	17

Hur upplevde elevläsarna en gemensam läsning av microberättelsen? 7 av 17 elevläsare som svarade på den öppna frågan G8 (enkät 2) anser att en fördel med att läsa i grupp är att ”Man kan hjälpa varandra”. Enligt 2 elever ”slipper [man] fråga läraren så ofta” och ”det blir roligare”. 3 av 17 elevläsare tycker att ”det är lättare att förstå textens innehåll” genom att samarbeta i grupp. Samma andel av elevläsarna lägger till att ”Fler hjärnor, mer kunskap”. Ytterligare 3 elevläsare betonar möjligheten att diskutera texten eller ”innehåll” av texten genom att samarbeta. Genom arbete i grupp tycker 3 elevläsare att man kan ”få kunskap”, ”ta del av andras åsikter” och att ”man lär sig av varandra”.

När det gäller elevläsarnas åsikt om huruvida textens innehåll är anpassat för att skapa en diskussion på steg 3 av modellen, svarade 55% av elevläsarna ”ja” (G-4, enkät 2, tabell 20), vilket framgår av tabell 20 och bara 20% valde alternativet ”nej”. Resultatet är ganska positivt för en text som jag själv anser som svår och denna svårighet kunde ha påverkat eleverna negativt när det gäller att etablera en dialog kring texten.

**Tabell 20. Innehållet och diskussion kring innehållet**

		A	B	C	D	E	F	As		T		
		Instämmer helt		Instämmer inte alls		Kan inte svara		Svara inte		Antal svaralternativ		
		Instämmer i stor sett		tveksamt		Svara inte		Svara inte		Total elever som svarade på enkätfrågor		
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 2	G-4 Textens innehåll passade bra för att skapa en diskussion											
	Ja	11	55									20
	Nej	4	20									
	Delvis	5	25									

Resultatet av enkät 3 visar att det för de flesta grupperna var en bra upplevelse att samtala kring texten i små grupper och sedan avsluta med en diskussion i hela klassen. Varför? Elevläsarna värdesätter att samtalen och diskussionen ger möjlighet att ”höra andras synvinklar och vad andra tycker [och] tänker samt få ”en annan innebörd av texten förklarad”. Dessutom upplever de att det är positivt för dem att man uttrycker gruppens åsikter i klassen. I mina observationer kunde jag konstatera att diskussionen i helklass var svårare för elevläsarna än att arbeta i små grupper, framför allt på grund av att elevläsarna hade svårt att framföra sina åsikter kring texten muntligt. Trots all den informationen som de fick till följd av den gemensamma läsningen saknade de enligt min uppfattning träning i att prata på spanska.

## 6.5 Elevläsares reception av gemensam läsning och dialog

Genom en gemensam läsning eftersträvar jag att elevläsarna i möjligaste mån ska använda sina repertoarer i tolkningen av texten samt utvidga dessa repertoarer, dvs att ur ett

pedagogiskt perspektiv skapa nya kunskaper, en kvalitativ utveckling av tidigare erfarenhet (Kernell 2002, s 177-180).

I tabell 21 uppvisas att 48% (fråga D-1, enkät 1) av eleverna i klassen föredrar att läsa skönlitteratur som de kan koppla till sina livserfarenheter, medan 47% valde alternativet ”tveksam”. Således kan man konstatera att elevernas litterära socialisation är präglad av elevernas livserfarenhet när det gäller att välja en text eller motivationen för att läsa en text.

**Tabell 21. Läsarens erfarenhet i relation till läsningen**

		A	B	C	D	E	F	As		T		
		Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Instämmer inte alls tveksamt	Kan inte svara Svara inte	Kan inte svara Svara inte	Antal svaralternativ		Total elever som svarade på enkätfrågor			
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 1	D-1 Den skönlitteratur (oavsett språk) som jag gillar bäst är den som jag kan koppla till min livserfarenhet	4	24	4	24	8	47	1	6			17

Hur upplevde elevläsaren läsningen av *La inmolación por la belleza* när det gäller att koppla läsningen till sin egen livserfarenhet? Har elevläsarnas tidigare kunskaper hjälpt dem att översätta och förstå texten på något sätt? Resultatet av den öppna frågan G7 (enkät 2) visar att 4 av de 16 elevläsarna som svarade på frågan inte tyckte att tidigare erfarenheter hjälpte dem att förstå eller samtala kring texten medan 11 av de 16 elevläsarna svarade JA på frågan.

På vilket sätt kopplade elevläsarna läsningen av texten till sina erfarenheter? Erfarenheter som elevläsarna nämner är: tidigare ordförråd (2 elevläsare), liknande ord på spanska och svenska (1), ”hört liknande berättelser” (1) och ”det stämmer med mina erfarenheter i verkliga livet” (1).

Lyckades elevläsarna använda sina erfarenheter för att tolka microberättelsen? Enligt resultatet av fråga K2 (enkät 3) är svaret ”nej”. Exempelvis skriver en grupp: ”Ingenting eftersom vi diskuterade fram det. Man bildade ingen direkt koppling”. En annan grupp nekar också till att ha använt sina erfarenheter för att tolka texten och tror inte heller att författaren har använt sin erfarenhet för att skriva texten: ”Vi tolkade inte texten med hjälp av erfarenheter och känslor. Vissa håller inte med och anser att de tolkat texten med erfarenheter från tidningarnas utseende fixering”.

En annan grupp elevläsare säger att de tolkade microberättelsen ”utifrån ett samhällsperspektiv”, men nämner inte att de använde sina egna erfarenheter i tolkningen.

Dessa åsikter från elevläsarna bekräftas i resultatet på fråga G6 (enkät 2, tabell 22) där 80% av elevläsarna svarar att deras tidigare kunskaper har hjälpt dem att översätta och förstå texten på något sätt.

**Tabell 22. Elevernas tidigare erfarenhet som ett stöd för läsningen**

		A	B	C	D	E	F	As		T		
		Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Instämmer inte alls tveksamt	Kan inte svara Svara inte	Kan inte svara Svara inte	Antal svaralternativ		Total elever som svarade på enkätfrågor			
FRÅGOR		A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	A <sub>s</sub>	%	T
Enkät 2	G-6 Har tidigare kunskaper hjälpt dig att översätta och förstå texten på något sätt? Ja Nej	16	80							1	5	20
		3	15									

Kunskaperna som elevläsaren hade nytta av i sin läsning var enligt svaret på fråga G-6: ordkunskap (6 elevläsare), uttryck (1), grammatik (4), verbtempus (1), saker från läroboken (1), tidigare skrivuppgift om fjärilar (1), spansk musik (1), tidigare spansklektioner (1).

### 6.5.1 Eelevläsarnas litterära analys

I den litterära analysen (steg 2, ”dialog-litterär läsning-tolkning”) av microberättelsen använde elevläsaren följande litterära begrepp som verktyg: tema (*tema*), motiv (*motivo*), tid och rum (*tiempo y espacio*), personer (*personajes*) och författarsynvinkel (*visión del escritor*) (se s 14, Lengqvist et al. 1999, s 47-49, 154-155). Utifrån dessa begrepp ställde jag reflexiva frågor (2.5, s 38) som elevläsarna besvarade i grupp.

Med hjälp av den första frågan tog jag reda på om microberättelsens tema återspeglar en aktuell problematik? Elevläsarna tycker att microberättelsen tar upp en aktuell problematik som drabbar ungdomars hälsa och exemplifierar med en ökande användning av plastikkirurgi, vilket framgår av åsikt 6 och 7.

Åsikt 6: Ja, temat återspeglar ett aktuellt problem. För många ungdomar är det denna aspekt som är viktigast. Detta problem påverkar ungdomars hälsa. (egen översättning)

Åsikt 7: Vi anser att det är ett aktuellt problem. Eftersom fler och fler har gjort skönhetsoperationer. (egen översättning)

Andra åsikter är att det är ett aktuellt problem som man kan märka i verkligheten, att ett kännetecken på dagens samhälle är skönhetsfixering (Åsikt 8, 9).

Åsikt 8: Precis samma problem finns i verkligheten. Vi bryr oss för mycket om utseendet, även om vi plågas av det. (egen översättning)

Åsikt 9: Det tar upp den aktuella skönhetsfixeringen i samhället. (egen översättning)

Ytterligare en reflexiv fråga kring microberättelsen var: vilket är motivet till att författaren väljer detta tema? (*¿Cuál es el motivo por el cual el autor elije este tema?*). Enligt elevläsarna ville författaren lyfta fram samhällsproblem (Åsikt 10), framhäva att man värderar fel saker i livet (Åsikt 11) och/eller att temat handlar om att det är viktigt att vara sig själv och inte bry sig om utseendet (Åsikt 12, 13).

Åsikt 12 Författaren anser att det är viktigt att vara sig själv och inte oroa sig för sitt utseende. (egen översättning)

Åsikt 13: Motivet är att igelkotten inte är nöjd med sitt utseende. (egen översättning)

En grupp anger att det faktum att författaren använder en igelkott som huvudperson i berättelsen gör att elevläsarna inte tänker på själva problemet direkt. De tycker att det krävs en närmare eftertanke för att koppla temat till verkligheten (Åsikt 14).

Jag försökte skapa en reflektion och ett samtal kring microberättelsens motiv genom att fråga elevläsarna huruvida de höll med om microberättelsens motiv (*¿Estás de acuerdo con el motivo de la obra?*). Svaren var korta och utan någon djupare reflexion. Alla gruppsamtal resulterade i att de höll med om microberättelsens motiv, det vill säga att de på något sätt tycker att det är viktigt att tala om den konfliktsituation som beskrivs: ”*Sí, un motiv muy buen*”, ”*Si, estamos de acuerdo*”, ”*Si, es un problema actual*”.

Två andra begrepp som elevläsarna arbetade med i den litterära analysen av microberättelsen var tid och rum (*tiempo y espacio*). Elevläsarna svarade på frågan om huruvida man kan bestämma vilken tid och vilket rum som microberättelsen utspelades i? (*¿Se puede determinar el tiempo y el espacio en que se desarrolla la historia?*). Det var svårt för några elevläsare att förstå vad jag menade med tid och rum. Detta kan förklara varför 3 grupper inte reflekterar över rummet där microberättelsen utspelas i sitt svar. Endast två grupper svarar på frågan och anger motsägelsefullt att microberättelsen äger rum i en urban miljö eller i naturen.

När det gäller tid anger 3 av de 5 grupperna att historien är tidlös medan 2 grupper anser att verket är kronologiskt berättat. Enligt en grupp skulle historien utspelas efter 1700-talet

eftersom det finns böcker om zoologi, medan den andra menar att historien utspelas i en relativt modern tid.

Jag försökte ta reda på om elevläsarna på något sätt kunde koppla igelkotten till sina erfarenheter genom att fråga vad elevläsarna hade för uppfattning om personerna och vem de tyckte att igelkottarna motsvarade. En grupp lyckades inte hitta något samband mellan igelkotten och sina tidigare eller aktuella upplevelser. De svarade på frågan på ett mer konkret sätt, det vill säga att personerna i microberättelsen är en igelkott eller en stickig glob. Orsaken till att de inte lyckades hitta någon koppling beror inte på frågans utformning eller att de inte förstod eftersom jag förklarade för var och en av grupperna vad frågan syftade till. Utifrån mina observationer *in situ* framgick att flera elevläsare inte kunde relatera textens betydelse till verkligheten, vilket enligt min uppfattning inte heller hade något att göra med ordens svårighet eller grammatik utan att approprieringen av fiktiva texter som ett sätt att lära sig inte var utvecklad.

Fyra grupper kunde närma sig till ett mer reflexivt svar, men inte heller de skapade en betydelse av texten som kopplades till egna erfarenheter. En grupp beskriver personerna som blyga och räddhågade. Andra grupper ser ett samband mellan texten och samhället. En grupp säger att igelkottarna symboliserar människor eftersom de har känslor och beteenden som liknar människors. Två grupper beskriver igelkottarna som en föreställning av dem som har fallit för skönhetsidealen eller en bild av det utseendefixerade samhället.

En annan fråga som elevläsarna samarbetade kring var: Vad tror du är författarens synvinkel. Skulle historien kunna vara något som författaren har upplevt själv. Genom denna fråga söker jag ta reda på elevläsarnas åsikt kring vem som berättar historien. Ur vilken synvinkel berättas historien, är det en "jag-berättelse" eller är texten skriven i tredje person (han/hon/den)? Elevläsarna delar åsikten att det är författaren själv som berättar historien i tredje person. Elevläsarna tror att det är en historia som handlar om författarens liv eller någon annan person som han/hon känner: "*El autor cuenta*", "*La visión del escritor es de tercera persona*", "*El erzio muerte*".

Svaren på denna fråga var väldigt korta och i avsaknad av djupare reflexion. En grupp anser att det är författaren som berättar (jag-berättelse) medan andra grupp säger att historien berättas i tredje person. Ytterligare två grupper betraktar historien som självupplevd av författaren. Endast en grupp gjorde en djupare analys, men hade trots det ett mycket kortfattat svar. De menar att det var samhället som tog död på igelkotten.

Elevläsarna fick ett dokument med information om författaren. Målet med detta dokument var att ge elevläsarna mer fakta så att de lättare skulle kunna argumentera kring texten, exempelvis kring ett möjligt samband mellan historien i texten och författarens intressen och upplevelser.

Den sista frågan på detta steg var: Tror du att problemet som det berättas om i historien inträffar också i Sverige. Elevläsarna tycker inte att problemet som presenteras i texten är aktuellt bara i Sverige utan i hela världen.

Nu kommer jag tillbaka till två enkätfrågor som man kan sätta i samband med steg 2 i modellen. Den första frågan inriktade sig på att ta reda på hur elevläsarna uppfattade att analysera den fiktiva texten med hjälp av litterära begrepp såsom tema, motiv, tid och rum, personer, miljö- och personbeskrivning. Alla grupper tyckte att det var till hjälp vilket kan exemplifieras med följande svar: "Ja, absolut. Ledorden var hjälpsamma och vi läste texten med nya ögon".

Den andra frågan gällde i vilken mån det är viktigt att veta någonting om författaren och textens historiska kontext när man analyserar texten. Elevläsarna hade olika syn på detta. Vissa tycker att textens betydelse går att hitta endast i texten (grupp 1, 2 och 3) och andra tycker att kontexten (författarens och textens historia) underlättar förståelsen av texten (grupp 3 och 4).

Grupp 1: Det är egentligen inte alls viktigt såvida inte det är en biografi.

Grupp 2: Inte viktigt, om texten talar för sig själv.

Grupp 3: Det är viktigt att förstå varför han skrev texten. Vissa håller inte med för de anser att anledningen framgår i texten.

Grupp 4: Lättare att förstå textens syfte om man vet lite om författaren.

## 6.5.2 Diskussion kring texten och dess litterära analys

Steg 3 ”diskussion-läsning-identifikation” handlar om att elevläsarna skapar en allmän diskussion där de vänder sig till texten på ett djupare och mer självreflekterande sätt, samt integrerar sina egna erfarenheter i läsningen och tolkningen av texten.

Diskussionen genomfördes efter det att alla grupper hade förstått, läst och tolkat *La inmoción por la belleza*. Jag motiverade elevläsarna att etablera dialogen genom att ställa en allmän fråga: Vad är det som är intressant med microberättelsen? (*¿Qué es lo interesante del (con el) microrrelato?*). Det var en fri diskussion där eleverna när som helst kunde ta ordet genom att räkna upp handen.

Eleverna upprepade muntligt vad de hade skrivit – resultatet av deras samarbete genom dialog. Diskursen som elevläsarna konstruerade uttrycker sammanfattningsvis följande åsikt: microberättelsen behandlar ett aktuellt problem i vårt samhälle, och det är därför författaren skrev om denna problematik. Enligt elevläsarna är problemet att det är mer och mer viktigt att se snygg ut i samhället. Det har blivit en norm för samhället. Anledningen till att detta är ett problem för samhället är att det drabbar ungdomars hälsa.

Elevläsarna sätter två begrepp emot varandra – den fula (*lo feo*) och den vackra (*lo bonito*). De säger att i samhället associeras den fula med ett negativt värde medan den vackra får ett positivt värde.

För elevläsarna är det möjligt att berättelsen relaterar till en tidigare erfarenhet av författaren, och att igelkotten representerar författaren. Elevläsarna beskriver igelkotten som blyg och räddhågad.

## 6.6 Resultatsammanfattning

I resultatet framgår att de relevanta aspekterna i den fiktiva texten och dess läsning i undervisningen av moderna språk ur ett didaktiskt perspektiv enligt elevläsarna är att utöka sitt ordförråd och att uttrycka sig på spanska, och i mindre grad att få kontakt med de kulturella värdena. De ser det som sekundärt att få lära sig hur infödda spankaltalande skriver och uttrycker sig samt chansen att få kontakt med ett vardagligt språk. Elevläsarna upplever att de största problemen när det gäller att läsa skönlitteratur i lärandet är att de fiktiva texterna är för litterära eller svåra att använda i praktiken.

Elevläsarnas svårigheter när de läste microberättelsen var framförallt de nya orden, grammatiken och textens deskriptiva struktur. Elevläsarna ser dock samarbete som en bra strategi för att minska dessa svårigheter.

Samspelet mellan läsning och dialog för förståelse och tolkning av den fiktiva texten spelar en viktig roll för att underlätta läsningen. Följaktligen ser elevläsarna en dialogiskt gemensam läsning som en lämplig och användbar strategi för att underlätta översättning, förståelse och tolkning av den fiktiva texten.

Läsningen i små grupper som en didaktisk strategi för att översätta, läsa och samtala kring den fiktiva texten uppvisar både positiva och negativa särdrag. Ett element som nämns som positivt är att läsning i grupp underlättar förståelse av textens innehåll, tillåter utbyte av information mellan elevläsarna, leder till att öka elevernas autonomi och gör det roligare att läsa under lektionen.

Ett negativt element i gruppens samtal uppstod om elevläsarna inte lyckades hitta strategier för att prata på spanska om microberättelsen. Det ledde till att elevläsarna undvek att öva på att prata spanska och istället använde sig av svenska under läsningen.

Elevläsaren anser som avgörande för ett högre eller lägre deltagande och delaktighet inom de olika faserna av läsningen och dialogen att a) elevläsaren ska känna de personer som han/hon ska prata med, b) elevläsaren ska ha bra idéer (kreativitet), c) elevläsarna ska ha förmåga att komma överens (konsensus), d) ha lust, e) ha tillit till varandra och f) få en lagom lång text att diskutera. Kön spelar enligt deras uppfattning ingen roll alls för dialogen och läsningen. Dessutom visar resultatet att de element i texten som stimulerar elevläsarna till en dialogisk läsning är autenticitet, intresseväckande, kort längd och att texten är lagom anpassad till elevernas nivå.

När det gäller sättet på vilket elevläsarens reception av kortprosatext sker kan noteras att det finns en tendens att elevläsarna varken före och efter läsningen av microberättelsen fäster vikt vid författarens biografi, livshistoria, ideologi och/eller kön samt textens ursprung och kontext. Elevläsarna anser inte heller att det är nödvändigt att analysera textens titel för att skapa en inledande förståelse av texten.

Elevläsarna kunde inte koppla läsningen av microberättelsen till sina egna personliga erfarenheter. Istället tog de samhällets eller författarens perspektiv i sin tolkning där de använde sig av tidigare kunskaper.

Det didaktiska sättet att läsa den fiktiva texten påverkar elevernas tolkning framförallt genom de litterära begreppen samt genom interaktion mellan elevläsare och utbyte av åsikter. Elevläsarna uppskattar att använda litterära begrepp såsom tema, motiv, tid och rum, personer, miljö- och personbeskrivning och begreppen anses vara till hjälp för att analysera texten utifrån ett litterärt perspektiv. Kontexten, dvs författarens och textens historiska sammanhang, ansågs inte väsentligt för att förstå texten.

Till lässtrategier som elevläsarna använder för att förstå och tolka den fiktiva texten kan räknas användning av både svenska och spanska samt den kontrastiva metoden att skriva ner texten på svenska för att jämföra och hitta likheter och skillnader mellan de två språken. Dessutom uppvisas en ökning i användandet av strategin där elevläsaren försöker översätta hela texten i jämförelse med elevernas svar innan läsningen. Därutöver konstaterar man att tendensen att använda översättningsstrategin av ord/meningar i texten under läsningen av microberättelsen ökar i jämförelse med resultatet på motsvarande fråga i enkät 1 (elevernas tidigare socialisation).

Resultatet uppvisar att dialog och diskussion berikar elevernas tolkning. Observationerna visar även att diskussionen i helklass var svårare för elevläsarna jämfört med att arbeta i små grupper, framförallt på grund av att elevläsarna hade svårt att framföra sina åsikter kring texten på spanska i helgrupp.



## 7 Slutdiskussion

En gymnasieelev som studerar spanska på steg 4 är en elev som kan läsa på sitt modersmål och har en grundläggande språkkunskap i spanska som modernt språk samt besitter en utvecklad läsförmåga på engelska som andra språk. Resultatet av nationell utvärdering 2003 (NU-03) bedömer exempelvis elevernas kunskap i engelska som ”mycket goda kunskaper” när det gäller att skriva och tala på engelska (Skolverket, Nyhetsbrev 7/2004, s 1). I ämnesprovet år 2007 i grundskolans årskurs 9 uppvisas att ”58 procent [av eleverna i engelskämne] fick VG eller MVG. Många elever i Sverige har alltså en mycket god receptiv förmåga på engelska, något som också har kunnat konstateras i ett internationellt sammanhang” (Skolverket, 2004, s 14). När det gäller läsfärdigheter når 92% av eleverna målet och 58% fick VG eller MVG.

Utifrån dessa fakta kan man anta att när det gäller att lära eleverna att läsa skönlitteratur på spanska som modernt språk bör man utgå från elevernas tidigare erfarenhet genom läsningen, inte bara på sitt modersmål utan också på engelska. Följaktligen bör läraren i spanska som modernt språk anstränga sig för att eleverna ska pröva och/eller transferera de lässtrategier de använder på svenska och engelska, och utifrån dessa erfarenheter skapa nya lässtrategier.

Utöver detta finns undersökningarna av Anna Thyberg (2009, s 97-110) och Angela Marx (2009, s 87-88) som visar att trots att elevläsarna kan ha svårigheter i läsningen kan de nå en intensiv upplevelse av textens innehåll och ägna sig åt djupa och reflexiva diskussioner. Då är frågan hur vi kan hjälpa eleverna att hitta strategier för att uttrycka sina åsikter kring en skönlitterär text i undervisningen i spanska med skönlitteratur.

Utifrån resultatet i min nuvarande undersökning fungerar dialogen som en bra strategi i läsningen på spanska som modernt språk som kan underlätta för eleverna att transferera lässtrategier från andra språk.

Den första frågeställningen i studien syftar till att klargöra vilka aspekter i den fiktiva texten och dess läsning som är relevanta att använda i undervisningen i spanska på steg 4.

Liksom STRIMS (Per Malmberg et al. 2002, s 22) har jag konstaterat (Gallardo 2009) att det som är viktigt för elevläsarna i sitt lärande av spanska genom läsningen är lärandet av nya ord och att utveckla sin förmåga att uttrycka sig på spanska. Detta resultat visar oss att orden är en viktig faktor att ta hänsyn till när vi ska välja en text, planera hur texten ska presenteras samt vilka arbetsresurser vi ska ge eleverna för att de ska lyckas med läsningen. Hur vi hanterar orden i en text kan vara avgörande för elevernas framgång eller misslyckande i läsningen av en fiktiv text.

Selena Millares (2003, s 40) noterar ord med litterär komplexitet som hinder för läsförståelse och Angela Marx (2009, s 87-88) lägger tonvikten på elevläsarnas otillräckliga ordförråd som en faktor som kan påverka både läsningen och motivationen. Dessa två hinder har jag också observerat i samband med undersökningen och läsningen av microberättelsen.

Resultatet av enkäterna uppvisar att elevläsarna tar sig an textens svåra ord genom att samarbeta för att hitta ordens betydelse. Som slutsats kan man hävda att elevläsarna uppskattar både samarbetsmetoden och att använda lexikon högre än att få en färdig vokabulär/ordlista till texten.

Enligt mina resultat utgör ordförrådet en nödvändig drivkraft för att etablera en dialog och samarbete kring översättningen av texten. Ett ökat ordförråd och samarbete leder till att den språkliga förmågan hos eleverna kan utvecklas och gör dialogen mer givande och möjlig. Samtidigt ger dialogen möjlighet för elevläsarna att associera ett ord med en upplevelse. I detta delar jag Gunilla Molloy:s (2008, s 95) uppfattning att ”genom att *läsa och prata* om olika ord och använda dem när egna erfarenheter skall beskrivas, kan ord infogas i elevens eget ordförråd på ett mer levande sätt än mekaniskt ifyllande av olika rutor”. Till samma

slutsats kommer också STRIMS (Per Malmberg et al. 2002, s 51, 76), Eriksson och Jacobsson (2004, s 19-21).

Dessutom visar mina observationer att en adekvat didaktisk kunskap om hur man arbetar med ord är ett grundläggande villkor för att lyckas med en god läsning, där elevläsarna klarar avkodning och förståelse av texten. Det har som konsekvens att lärarens kunskap och kreativitet bör inrikta sig på att hitta strategier som hjälper elevläsarna att hantera förståelsen av ord. Ändå är målet med läsningen ett annat, och inte ordet i sig självt. Ordförråd är en resurs för att stödja utvecklingen av elevernas repertoarer ur en dialogisk, litterär, kulturell och ideologisk inriktning.

Ett viktigt resultat av Dialog mellan elevläsare är att ju mer elevläsarna fäster vikt vid att hitta eller skapa textens betydelse desto mindre sätter elevläsarna fokus på att behärska alla ord. Det vill säga att det blir mindre viktigt att översätta alla ord i texten och/eller upplevelsen av att alla ord som står i texten måste memoreras och inte får glömmas. Fokus på textens innebörd medför att ordens betydelse står i starkt samband med kontexten där texten eller berättelsen sker.

De didaktiska stödresurserna till läsningen av microberättelsen var tvåspråkligt lexikon, en översättning av de meningar som hade en hög komplexitet och definitioner av några komplexa ord. Dessa resurser uppskattades av elevläsarna. En annan didaktisk resurs var lärarens engagemang för att stimulera elevläsarna att själva välja eller sortera de ord som han eller hon tyckte att de behövde lära sig, förstå och internalisera. Denna strategi beskrivs av Whiteman (2003 i Marx 2009, s 88) och kallas global läsning. Utifrån detta antagande blir ordet mindre viktigt. Tvärtom blir meningarna viktigare som redskap för att skapa en tanke om texten betydelse, ett villkor som Richards och Rodgers (2003, s 205) har för ett lärande ur ett kommunikativt perspektiv. Dessutom blir elevläsarna mindre beroende av gloslistan och mer aktiva i läsningen när de lär sig nya ord eller meningar, samt stimuleras att hitta egna strategier för att välja de ord som de tycker är viktiga.

Mina observationer visar att även om elevläsarna svarar att de föredrar en läsningstrategi för att hitta en allmän idé om textens innehåll finns i praktiken en tendens att de använder en översättningsstrategi där läsaren översätter alla ord. Detta kan förklaras med hjälp av Lars-Göran Malmgren (1983, s 23) när han utifrån dissonansteorin hävdar att eleverna i en gymnasieklass vill undvika konflikter som gestaltas i texterna genom att inte erkänna dem, "eftersom ett sådant erkännande hotar människor balans och harmoni".

En av elevernas åsikter kring läsning av microberättelsen var att textens grammatiska konstruktion ses som ett hinder för förståelsen, men inte som ett stort problem för läsningen. Elevläsarna vänder sig till ett gemensamt arbete och samtal för att underlätta sin förståelse av textens grammatiska konstruktion.

Man kan säga att ordens didaktiska hantering är en aspekt av texten som presenteras som viktigare för elevläsarna än mer grammatiska aspekter. Man kan även lägga betoning på att elevläsarna ger den kulturella och historiska sidan i läsprocessen en sekundär ställning jämfört med ordens och grammatikens betydelse. Utifrån mina observationer *in situ* kan jag säga att de elevläsare som inte fäste vikt vid författaren och det kulturella och historiska sammanhanget hade svårare att delta i samtalet och att hitta och skapa en betydelse av texten. Detta visar att eleverna förstår läsningen på spanska som modernt språk mer som en avkodning av texten än en avkodning och tolkning av en diskurs i sin kontext. Denna attityd till läsningen står i motsats till McCormick och Wallers (1987, s 193) uppfattning att texten och läsningen är förknippad med en viss social kontext och dess komplexitet vilket ger upphov till olika typer av läsningar och tolkningar av en och samma text (Ingarden 1973, s 53, 58; Iser 1985, 174).

Kort sagt, kommunikativa och interaktiva didaktiska procedurer kan minska elevläsarnas stress när det gäller svårigheten att hantera ordens betydelse. En konsekvens av

denna observation är att språklärare/spanskalärare bör utforma strategier som ger elevläsarna mer möjligheter att samarbeta och etablera en dialog kring orden och deras betydelse i texten.

Ett problem som STRIMS-projektet beskriver för elever som studerar spanska är att: "[d]e gav sig heller inte tid att fundera över vad ett ord kunde betyda, utan slog snabbt upp ordet i en ordlista eller en ordbok, alternativt frågade en kamrat" (Malmberg et al. 2002, s 162). Detta beteende kunde jag observera vid elevläsarnas första gemensamläsning på steg 1 (läsning-dialog-översättning). Ett möjligt sätt att hantera denna icke önskvärda situation är att vidareutveckla alternativet "fråga en kamrat" och stimulera dem att reflektera kring ordens betydelse (kontrastiva metoder mellan olika språk). Denna reflektion är nödvändigt för att utveckla ordens betydelse i sin respektive omgivning. Ett viktigt element som påverkar den didaktiska modellens effektivitet är typen av frågor som man ställer kring texten. Mina observationer visar att om dessa frågor inte inbjuder till reflexion leder de till att elevläsarna inte funderar tillräckligt mycket över ordens betydelse i den aktuella texten. Således kan kommunikativa och interaktiva strategier i läsningen i spanska som modernt språk stimulera elevläsarna till en mer reflexiv attityd till ordens betydelse.

En annan viktig didaktisk resurs för läsning i grupp, samarbete och samtal är att ge elevläsarna tillräckligt med tid för att kunna läsa texten minst två gånger samt tid för att svara på frågorna som inbjuder till reflexion och leder elevläsarna till dialog.

En annan undersökningsfråga som jag ville ta reda på var vilken roll relationen mellan läsning och dialog spelar för förståelse och tolkning av microberättelsen, och vad det är som uppfattas som positivt eller negativt med att översätta, läsa, och samtala kring den fiktiva texten i grupp.

En attityd som jag observerade under läsningsprocessen var att elevläsarna ser den gemensamma läsningen som "en läxa" där det krävs att de presterar och är effektiva. Denna observation stämmer överens med Lars-Göran Malmgrens (1983, s 23) åsikt om att det finns en viss instrumentalism i läsningen i skolan och sålunda blir läsningen mindre personlig. Man kan poängtera att ingen elevläsare anger något argument kopplad till känslor, njutning eller smak när det gäller läsningen.

Elevläsarna är mer positivt inställda till en individuell läsning, med argument som bättre koncentration, snabbare läsning (effektivitetsfaktor) eller att man kan läsa i sin egen takt (tidsfaktor). Ändå visar undersökningen att elevläsaren upplevde sin erfarenhet av en gemensamläsning som positiv på grund av att elevläsarna kände att de kunde få hjälp av varandra och lära sig på ett bättre och roligare sätt. Därför menar jag att gemensamläsningen är ett annat didaktiskt element för att främja elevernas motivation och minska de problem som eleverna upplever kopplade till texten.

Att lyckas med en gemensam läsning beror till stor del på elevläsarnas förmåga till dialog. Elevläsarna uppskattar att samtalet och diskussionen ger möjlighet att lyssna på andras tolkningar av texten vilket berikar läsningen med andra perspektiv och ökad förståelse. Resultatet visar att gemensamläsning leder till ett lärande som framförallt sker i en ömsesidigt interaktiv social handling som redan George H. Mead (1995, s 121) och Olga Dysthe (1995, s 50-52) konstaterade. Under arbetet i små grupper (steg 1 och 2 i modellen) brukar de flesta elevläsare tendera att etablera en dialog på svenska, och bara en liten del av dialogen genomförs på spanska. Denna dialogiska språkstrategi skulle kunna vara en konsekvens av osäkerhet och/eller brist på träning i att samarbeta i grupp med det spanska språket som resurs. Detta överenskommer med resultatet av STRIMS där det anges att "[m]ånga elever övergår till att tala svenska, när det fattas dem ord på det främmande språk" (Malmberg et al. 2002, s 149).

Enligt min åsikt är det viktigt att läraren finner strategier för att motverka detta. Risken är inte att elevläsarna använder svenska eller engelska som hjälp för att förstå eller tolka textens innehåll, utan att eleverna undviker att öva på spanska eftersom det är lättare att prata

på svenska och sedan redovisa uppgiften skriftligt på spanska. Eelevläsarna kan uppfatta läsningen som en aktivitet där de måste prestera bra för att få ett bra betyg istället för ett tillfälle att lära sig och att utvecklas. Jag blir alltid förvånad när eleverna frågar om de ska göra aktiviteten på svenska eller spanska när de är på lektion i spanska.

Mina observationer visar att eleverna behöver tid för att förbereda sig på att prata för att våga prata om hur de har översatt texten, om vad de har förstått av texten och om hur de har tolkat texten. Dialogen är på det sättet en konstruktion som utvecklas inom läsprocessen. Min didaktiska modell för läsning av kortprosa (se figur 5, 6) söker tillgodose detta behov genom att beakta tre steg för läsning och diskussion. Dessa steg försöker leda elevläsarna till att steg för steg konstruera en dialog där de talar uteslutande på spanska om texten samt ger eleverna resurser för att undvika svenskans dominerande närvaro på de två första stegen.

Elevläsarna i klassen visar en stor lust att samarbeta, men de ställer några villkor för bra samarbete och samtal som man kan klassificera som inre villkor och yttre villkor. Inre villkor: närhet (att de känner till de personer som de ska prata med), kreativitet (att deltagare har bra idéer), konsensus (en inställning att försöka komma överens), kommunikation (att deltagarna ska ha lust och tillit att prata). Ett yttre villkor för samarbete och samtal är att texten är lagom lång. Dessa villkor stämmer överens med begreppet ”verkligt” grupparbete av Hammar-Chiriac (2008, 71-72) där grupparbete kräver ”gemensamma ansträngningar, samlat utnyttjande av gruppens kompetens” samt att läraren uppmuntrar att gruppens åsikter utnyttjas i uppgiften och att grupparbetet kretsar kring en gemensam problemlösning och/eller ett reflexivt arbete. Detta utgör även några utgångspunkter för en lämplig miljö för en lärande grupp (Krechevsky och Mardell 2006, s 284-294) och/eller samarbetsinläring (Sahlberg och Leppilampi 2005, s 76-80). Resultatet i min nuvarande studie visar att en gemensam läsning i form av grupparbete är uppskattat av elevläsaren, och sålunda presenterar sig som en lämplig didaktisk resurs för dialog.

Resultatet påvisar en ökad positiv värdering av detta alternativ i jämförelse med elevläsarnas tidigare läsningssocialisation. Elevläsarna har haft en positiv upplevelse av gemensam läsning i form av grupparbete där de sociala dragen betonas. Mina observationer stämmer helt med andras forskningsresultat såsom Ulla Runesson (1995, s 80) som hävdar att ”när arbetet i gruppen fungerar som bäst bidrar det alltså till att eleven utvecklas såväl kognitivt som socialt”; Svein Stensaasen och Olav Sletta (1996, s 33) säger att ”eleverna kan utveckla ömsesidigt förståelse och lära sig att ta hänsyn till varandra” genom grupparbete; Sahlberg och Leppilampi (2005, s 74) säger att genom grupparbete utvecklar eleverna den sociala förmågan (interaktionen) vilket gör att inläringen blir bättre både kvalitativt och kvantitativt. Inger Gröning (1997) anser att ”eleverna som i samspel med varandra och läraren aktivt deltar i klassrumsinteraktionen gynnas både socialt, språkligt och kunskapsmässigt”.

Undersökningen har tagit upp faktorer som antingen gjorde det mer eller mindre svårt eller underlättade elevläsarnas förståelse av microberättelsen. Vokabulären var ett hinder för en flytande läsning och förståelse, medan dialogen kan presenteras som en läsförståelsestrategi som underlättar förståelsen av texten och samtidigt ger möjlighet att använda modersmålet för att fördjupa förståelsen av ordens innebörd i en gemensam läsning. En annan strategi är att översätta texten genom att skriva ner texten till svenska.

Lars Wolf (2002, s 135) menar att ett mål för undervisningen, sålunda även för språkundervisningen, ”bör vara att underlätta för eleverna att öka sin förmåga att utveckla och förklara sina tolkningar, muntligt och skriftligt”. Utifrån resultatet i *Dialog mellan elevläsare* kan man säga att dialogen fungerar som en strategi för att underlätta svårigheter i texten och med läsning. En dialogisk gemensamläsning hjälper elevläsarna, inte bara att förstå utan tillåter också en bredare tolkning av texten. I dialogen skapas både ett samarbete mellan elevläsarna och ett utbyte av åsikter som Dysthe (1995, s 228) säger är en aktiv konstruktion av nya meningar. Dialog etableras kring vokabulären och det finns två sätt att genomföra

dialogen: Några läser och pratar samtidigt om det som är svårt medan andra försöker läsa hela texten ensamma för att sedan samtala med de andra elevläsarna om textens svårigheter.

En dialogisk gemensamläsning är även en didaktisk resurs som kan stimulera eleverna till läsning. Det är en drivkraft som gör kunskap, insikt och fostran möjligt i läsningen. Samtidigt får man betona att man inte kan ta för givet att eleverna vet hur man kommer in i en dialog. Detta är något som elevläsarna måste lära sig och läraren bör vara medveten om att det är så.

De aspekter som är avgörande för elevläsarens deltagande och delaktighet inom de olika faserna av läsningen och dialogen är exempelvis: en text anpassad till elevläsarnas kunskapsnivå, ord/meningsförklaringar, en kortare skönlitterär text, autenticitet och att temat är kopplat till elevläsarnas intressen.

Svaren på de didaktiska frågorna om *hur* hanteringen av ordförrådet presenteras och planeras, *hur* elevernas uppfattar ordens betydelse och *hur* man planerar samarbete och dialog har ett direkt samband med elevläsarnas motivation till läsning (förståelsen och tolkningen), dialog och samarbete. Jag håller med Arfwedson och Arfwedson (2002, s 37) när de hävdar att svårigheterna med en arbetsuppgift inte beror på arbetsuppgiften i sig utan hur man organiserar arbetet och samverkan kring uppgiften. Författarna anger att i en alltför fri och ostrukturerad gruppuppgift lär sig eleverna ganska litet.

En särskild aspekt som stimulerar elevläsarna att samarbeta och följaktligen skapar en positiv inställning till en gemensamläsning är att sitta och samarbeta med kompisar eller klasskamrater man känner.

Arfwedson och Arfwedson (2002, s36) nämner att "vid grupparbete ersätts lärarens information av informationsutbyte mellan gruppens medlemmar". I min nuvarande undersökning anger elevläsarna i överensstämmelse med Arfwedson och Arfwedson att en motiverande faktor för en gemensamläsning är att känna sig självständiga från läraren. En annan aspekt som elevläsarna tar upp är att lärandet blir roligare och mer effektivt med flera hjärnor, och att genom en gemensamläsning kan elevläsarna utbyta åsikter och lära sig från varandra. Dessa aspekter som nämns av elevläsarna överensstämmer med Johan Näslunds (2008, s 187-195) resultat i sina studier om elevers och studenters syn på grupparbete. Dessutom ses dessa faktorer som viktiga för att producera återföring, frågor, alternativ eller ifrågasättande mellan gruppdeltagarna i den gemensamma läsningen. De faktorerna är även viktiga för att gruppmedlemmarnas åsikter, attityder och fallenheter ska kunna förändras genom samspelet. Däremot är faktorer som kön och homogenhet mellan gruppdeltagarna inte viktigt för att samarbeta och samtala.

Lars Wolf (2002, s 136) hävdar att det är viktigt att litteraturundervisningen ger möjlighet för elevläsarna att "lära känna varandra i egenskap av litteraturläsare och därmed skapa förståelse för hur olika man kan läsa texter". I *Dialog mellan elevläsare* undersöks hur elevläsarna ser på det mångfasetterade sättet att uppleva en text i en dialogisk gemensamläsning. Resultatet stämmer absolut överens med Lars Wolfs påstående och visar att samtalet och diskussionen uppskattas på grund av de tankeutbyten som sker vilket är till hjälp för att hitta en betydelse av texten.

Elevläsarna hade större svårigheter att etablera en diskussion inför hela klassen (steg 3 i modellen) än i små grupper. Orsaken till detta kan framförallt vara att de var tvungna att uttrycka sig på spanska och att de hade svårt att framföra sina åsikter kring texten muntligt. En faktor som underlättade samtalet i de små grupperna var att samtalet skedde mer på svenska än på spanska och att elevläsarna samtidigt uttryckte sig skriftligt på spanska.

Orsaken till att inte alla lyckades med att prata på spanska och uttrycka sina åsikter kring texten inför hela klassen beror troligen också på att dessa elevläsare saknade träning i att prata på spanska. De elevläsare som lyckades säga sina åsikter på spanska inför hela klassen upprepade det som de precis hade pratat och skrivit om under arbetet i smågrupper. Ändå

avvisar jag inte möjligheten att det låga deltagandet i diskussionen i helgrupp kan bero på att elevläsarna "känner sig osäkra inför varandra" vilket Rigmor Eriksson och Annsofi Jacobsson (2004, s 55) har observerat i sina undersökningar. Detta är dock en frågeställning som jag inte tog upp i mina enkäter. Det fanns också vissa elevläsare som inte hade ett tillräckligt ordförråd för att lyckas med en dialog kring texten. Det är ett hinder, men inte lika betydelsefullt som att sakna träning i konversation på spanska tycker jag. Elevläsare med otillräckligt ordförråd eller med bristande träning i att uttrycka sig på spanska var mer passiva än aktiva, men ändå inte ointresserade av att lyssna på sina klasskamrater.

Om man analyserar elevernas delaktighet i samtalet både under dialogen i smågrupp och diskussionen inför hela klassen utifrån Lars Wolfs (2002, s 145) villkor för en läsarorienterad undervisning kan man säga att under hela läsningsprocessen (steg 1, 2 och 3 i modellen) var *samarbetet* elevläsarnas starka sida. I dialogen var de toleranta gentemot andras åsikter, fel och okunnighet. De skapade en demokratisk relation till varandra där de försökte skapa en gemensamläsning genom att respektera varandras individualiteter.

*Mottaglighet* att få "formulera sina reaktioner och uppfattningar" var inte ett problem. Elevläsarna själva skapade en miljö där de kände att de kunde säga sina åsikter vilket kan relateras till lärarens agerande för att skapa en adekvat miljö.

När det gäller den litterära analysen använde elevläsarna de litterära begreppen som en resurs för att underlätta analysen av microberättelsen. Dessa resurser utgör dock på inga villkor målet för analysen. Däremot försöker jag underlätta elevläsarnas förståelse och tolkning genom användandet av dessa resurser, det vill säga att elevläsarna ska komma till sina egna antaganden och dra sina egna slutsatser utifrån sina egna upplevelser. Liksom Gunilla Molloy (2008, s 70) anser jag att läraren "måste träna eleverna i att reflektera över de texter de läser och att samtala både om de erfarenheter som texten beskriver och om de egna tankar som texten kan väcka, dvs. ge textrespons". Det innebär att eleverna reflekterar kring texten genom att använda och utveckla både intellekt och känslor. Angående elevläsarnas reflexiva gemensamläsning tycker jag att grupperna var relativt noggranna, exempelvis förklarade några elevläsare microberättelsens problematik utifrån ett samhällsperspektiv.

*Förändringsbenägenheten* var svag, framförallt på grund av att elevläsarna inte uttryckte personliga tankar och känslor, vilket enligt min uppfattning gjorde att elevläsarna intog en distanserad attityd till problematiken. Detta betyder att deras tanke-, åsikts- och känsloproduktion inte var tillräcklig för en förändringsbenägenhetsprocess. Det låga känslomässiga engagemanget i diskussionerna kan bero på att textens tema kan ses som alltför privat för att diskutera i klassen om det kopplas till den egna kroppsuppfattningen, hur man ser på sitt utseende och vilken betydelse utseendet har för en själv.

På vilket sätt sker elevläsarens reception av kortprosatexten? Varför tolkar de det som de tolkar? Påverkar det didaktiska sättet att arbeta med den fiktiva texten elevernas tolkning?

De flesta elevläsarna tycker att tidigare erfarenheter (ordkunskap, flerspråkkunskap, tidigare läsningar samt verkligheten) hjälpte dem att förstå och/eller samtala kring texten. Ändå uttrycker ingen elevläsare någon upplevelse där de tycker att den egna erfarenheten kan kopplas till texten betydelse.

Microberättelsens tolkning skedde "utifrån ett samhällsperspektiv". Microberättelsen tar upp ett problem som elevläsarna bedömer som en aktuell problematik som drabbar ungdomen och hela samhället. Det här var en positiv aspekt av microberättelsen som påverkade elevläsarnas intresse och lust att läsa positivt.

Vissa elevläsare hade svårigheter att tolka texten på grund av att elevläsarna inte trodde att författarens historia och ideologi var viktig för tolkningen och inte heller refererade till någon upplevelse där deras känslor dras in. När det gäller elevernas synpunkt på författarens betydelse i tolkningen av microberättelsen delar grupperna in sig i två inriktningar: en som

tycker att textens betydelse hittas endast i texten och en som tycker att kontexten (författarens och textens historia) underlättar förståelsen av texten.

Två didaktiska resurser är viktiga för att underlätta för elevläsarna att tolka texten. För det första var användningen av litterära termer en hjälp utifrån ett pedagogisk och didaktisk synsätt för att elevläsarna skulle kunna ordna sina åsikter kring texten. Samtidigt var det tydligt att elevläsarna inte hade goda kunskaper om litterära termer.

För det andra presenterar sig diskussionen i helklass som nödvändig för att förstärka elevernas muntliga förmåga och tillit att prata på spanska. I diskussionen upprepade vissa elevläsare muntligt det som de hade skrivit ner på papper, och som var en produkt av samarbetet genom dialog. I detta fall drar jag slutsatsen att trots svårigheterna hjälper en tydligt formulerad och organiserad uppgift elevläsarna att samtala. Denna åsikt överensstämmer med Ulla Håkansons slutsats i STRIMS, där hon hävdar att "ett samarbete kring en tydligt formulerad uppgift kan stimulera eleverna att helhjärtat använda sina språkliga resurser" (Malmberg et al. 2002, s140).

STRIMS-projektet hävdar också att "tala det främmande språket är alltså inte bara en fråga om att vilja och våga, utan också i hög grad om att kunna" (Malmberg et al. 2002, s 142). Genom den trefas modell som jag använder mig av strävar jag efter att elevläsarna ska kunna skaffa sig kunskap om det som de ska prata om (microberättelsen), det vill säga inte bara ord utan också ett sammanhang och att konstruera ett budskap som framförs till andra.

Trots det positiva med diskussionen kunde jag konstatera att det efter två steg var svårt att iaktta utifall identifikationen i Staffan Thorsons mening (1988, s 165; 2005, s 10) hade inträffat. Även om elevläsarna pratade utifrån ett samhällsperspektiv och kunde tala om vad de tyckte var rätt och fel visade de inte någon klar identifikation med personerna eller åsikterna i texten. En direkt konsekvens av avsaknaden av identifikation är att dialogen minskar mellan eleverna.

Utifrån detta faktum drar jag slutsatsen att läraren i början av läsningen bör betona att identifikation är ett eftersträvat mål med läsningen, och att läsningen fungerar som en identitetsutveckling (Molloy 2008, s 289).

Man får säga att dialogen och typen av frågor är två didaktiska resurser som kan underlätta ett reflexivt samtal kring det fiktiva, samt att skapa en reflexiv attityd till språket och sålunda till kulturen (Kramsch 1993, s 11). Det är två didaktiska resurser som påverkar huruvida elevläsarna gör en mer eller mindre djup, intensiv och uppriktig tolkning av texten. Varför är det så viktigt med en dialogisk läsning? Om man förstår läsningen utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv som Isabel Beck (1997, s 6-16) gör blir dialogen och typen av frågor grundläggande för konstruktionen av innebörden i läsningen utifrån elevläsarnas egen respons eller utifrån den fiktiva världen skapad i texten. Dialogen är en plats där utbyte av åsikter sker i en social kontext, och där inträffar en ömsesidig påverkan mellan den enskilda elevläsaren och gruppen. Utifrån Collies och Slaters (1987, s 9) tankar tycker jag att dialogen i grupp också är ett sätt för elevläsarna att öka sitt självförtroende i att uttrycka sig – och jag förväntar mig att kommunikationen sker på spanska.

I den didaktiska modellen för en gemensam läsning av kortprosa (Gallardo 2009) utgör dialogen grunden för alla steg i den gemensamma läsprocessen. I modellen finns tre steg där dialogen utvecklas gradvis där elevläsarna å ena sidan ska förstå texten och skaffa sig en idé om textens betydelse och å andra sidan öka självförtroendet för att prata på spanska. För att eleverna ska våga prata behövs först att de har ett tema att prata och träna kring. Min uppfattning är att dessa tre steg tenderar att underlätta elevernas prestation i läsningen och grupparbetet, motivationen och lärandet i grupp.

*Hur* man ställer frågorna är mycket viktigt för att leda eleverna till en mer reflexiv läsning. I avsnitt 2.4 har jag redovisat flera typer av frågor som läraren kan använda i sin undervisning under läsningsprocessen. Observationer *in situ* visar att alla dessa typer av

frågor kan användas beroende på klassens eller gruppens särskilda egenskaper. Ingen av dessa frågeställningar bör väljas bort i förväg.

Mina observationer stämmer överens med Isabel Becks (et al. 1997, 32) åsikter om att både skriftliga och/eller muntliga frågor kring texten bör vara frågor där det krävs att eleverna inte ska kunna svara med ett ja eller nej utan som leder till att de formulerar egna idéer kring läsningen. Frågor som hjälper gruppen och elevläsarna att etablera ett dynamiskt samtal – som i möjligaste mån leder till en identifikation.

I den didaktiska modellen för en gemensam läsning av kortprosa vill jag betona att steg tre i läsningen inte slutar med analysfrågor (Alsing och Högströms i Rigmor Lindö 2005, s 118) eller problematiserande frågor (Dimenäs 1995, s 99) utan istället inriktar sig på att eleverna ska uppnå en identifikation i enlighet med Staffan Thorsons (1988, s 165; 2005, s 10) tankar eller att de ska göra en värdering av temat i texten (Lindström 2000, s 85).

Låt mig avsluta detta avsnitt med några positiva elevröster angående läsningen (Fråga F-1) på steg fyra i undervisningen:

Elev 18: Jag har gått i spanska i flera år men förstår inte många ord/texter. Det svåra är att lära sig detta. Om jag skulle kunna flera ord skulle det vara roligare att läsa spanska texter.

Elev 19: I skolan läser vi väldigt lite skönlitteratur på spanska, vilket är synd.

Elev 20: Jag vill gärna läsa litteratur på spanska, jag har funderat över det men inte riktigt haft tid, vi läser alltid böcker i svenska och engelska och det tar för mycket tid att läsa i alla tre ämnena. Men det vare kul.

## 8 Fortsatt forskning

Microberättelsen är en autentisk skönlitterär resurs som placerar elevläsarna i en autentisk situation. Det är autenticiteten som i mina ögon gör microberättelsen så speciell ur ett didaktiskt perspektiv. Eleverna uppmanas att läsa en text som inte bara överför det kulturella, utan också skapar kulturen. I modellen som jag föreslår skapar eleverna en kulturell och litterär betydelse av texten genom dialogen mellan elevläsarna, och de lär sig spanska på ett interaktivt sätt genom grupparbetet.

En fråga i min nuvarande studie är hur läraren i spanska i sin undervisning ska kunna utveckla färdigheter för en gemensam dialogisk läsning i sina elever, och leda dem till att bli en lärande grupp. Dessa teman öppnar för en rad utmaningar i undervisningen i spanska kring dialog och dess förhållande till lärandet, motivation, bedömning, litterär och kulturell reception, gemensam inläring, grupparbete, översättning av autentiska texter, skapande av innebörd av en fiktiv text, val av text, främmande skönlitteratur som didaktisk resurs, etc. I vart och ett av dessa teman finns flera utmaningar som enligt min uppfattning är aktuella och nödvändiga och som ger möjlighet till variation i vår undervisning i spanska.

Ett intressant undersökningstema som mina resultat presenterar är hur dialogen kan fungera som en motiverande didaktisk resurs för en kulturell gemensamläsning av skönlitteratur, samt bidra till att eleverna fäster samma vikt vid den kulturella litterära analysen som vid lärande av ord. Hur dialogen kan motverka elevernas negativa inställning till skönlitteratur, som de ser som ”svår” på grund av att den innehåller ”konstiga” eller ”alltför litterära” ord och meningar, är en didaktisk problematik i undervisningen av spanska som modernt språk som behöver undersökas vidare.

Transferering av språkstrategier från svenska, engelska eller andra moderna språk till spanska är en intressant och viktigt aspekt. Hur elevläsarna transfererar strategier för läsning, förståelse och tolkning från andra språk till läsning på spanska och vilken funktion dialogen spelar för denna process är också en aktuell fråga.



I min nuvarande studie, liksom i de två föregående studierna år 2008 och 2009, har jag i någon grad lyckats med att skapa en diskurs kring undervisning i spanska som modernt språk genom microberättelsen. En diskurs som öppnar dörrarna till en grundläggande fråga kopplad till funktionalitet av en gemensamläsning av microberättelser och en dialogisk lärande grupp kring läsning av skönlitteratur/microberättelser. Hur ska läraren bedöma elevläsarnas kulturella och litterära reception i spanska som modernt språk?

## Referenslitteratur

- Agrell, Beata (2009). Mellan Råderna? Till frågan om textens apellstruktur. I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red). *Främlingskap och främmandegörning. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Alptekin, Cem (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal* Volume 6/1 January. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Curt (2000). *Kunskapssyn och lärande – I samhälle och arbetsliv*. Sverige: Studentlitteratur.
- Appleyard, Joseph J. (1991). *Becoming a Reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arfwedson, Gerd och Arfwedson, Gerhard (2002). *Arbete i lag och grupp. Om grupparbete, tema, projekt, lärarlag och lokala arbetsplaner i skola och undervisning*. Stockholm: Liber.
- Arfwedson, Gerd B. (2006). *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Beck, Isabel L., Mckeown, Margaret G., Hamilton, Rebecca L., Kucan, Linda (1997). *Questioning the author. An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, Delaware.: International Reading Association
- Bell, Judith (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Benson, Cathy (2002). Transfer/Cross-linguistic influence. *ELT Journal* Volume 56/1 January. Oxford: Oxford university Press.
- Brodin, Jane (2005). Kommunikativ kompetens – begrepp och definitioner. Forskningsrapport nr 39. Stockholm: Lärarhögskolan Lärarhögskola i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Carlgren, Ingrid och Marton, Ference (2007). *Lärare av i morgon*. Sverige: Lärarförbundet.
- (2002). *Kunskap och lärande. I: Bildning och kunskap*. Stockholm: Skolverket-Liber.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss : om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Chiriac, Eva Hammar (2008). *Olika sätt att arbeta i grupp. I: Chiriac, Eva Hammar och Hempel, Anders (red.). Handbok för grupparbete : att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Collie, Joanne and Slater, Stephen (1987). *Literature in the language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2009). Gemensam europeisk referensram för språk. Stockholm: Skolverket. Från: <http://www.skolverket.se/sb/d/2622>
- Dahlberg, Gunilla och Åsén, Gunnar (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I: Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Davis, James N. (1989). The Act of Reading in the Foreign Language: Pedagogical Implications of Iser's Reader-Response Theory. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 4 (Winter, 1989), pp. 420-428. Pennsylvania State University: Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations.
- Dewey, John (1980). *Individ, skola och Samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dimenäs, Jörgen (1995). Frågan – en metod att nå kunskap?. I: Lendahls, Birgit och Runesson, Ulla (red.). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

- (2003). *Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande*. I: Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Eguinoa, Ana Ester (1999). "Didáctica de la literatura: proceso comunicativo". *Colección Pedagógica Universitaria*, Nr. 31. Veracruz: Universidad Veracruzana. Från: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_31/did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_literatura.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm)
- Eriksson, Rigmor och Jacobsson, Annsofi (2004). *Språk för livet*. Stockholm: Liber.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm, Sverige: bokförlaget Natur och kultur.
- Gallardo Alvarez, Nelson Antonio (2008a). *La narrativa breve en el aula ELE. Realización de una encuesta piloto sobre posibles aplicaciones didácticas de la narrativa breve*. Opublicerad manuskript. Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteratur, Spanska.
- (2008 b). Posibles aplicaciones didácticas de la narrativa breve en ELE. *Moderna språk*, Vol 102, No 2. Sverige. Från: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/issue/view/39> (2009-09-13)
- (2009). *La minificción en ELE. Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumnos*. Sverige: Gupea. Från: <http://hdl.handle.net/2077/20484> (2009-09-13)
- Giovannini, Arno (2003). *Profesor en acción 3*. Colección investigación didáctica. España: Edelsa.
- Gröning, Inger (1997). Grupparbetet som arbetsform. I: Gröning, Inger (red). *Att lära i samarbete: grupparbete i förskola och skola*. Uppsala: Inst. för lärarutbildning (ILU), Uppsala Universitet.
- Halvorsen, Knut (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Gunnar (1974). *Litteraturläsning i gymnasiet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och utbildningsförlaget.
- Holm, Gunilla och Zilliacus, Harriet (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. I: Talib, Mirja-Tytti ... (eds.). *Dialogs on diversity and global education*. Frankfurt am Main Lang
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingarden, Roman (1973). *The Cognition of Literary Work of Art*. (translated by Ruth Aann Crowley and Kenneth Rr. Olson) States of American: Northwestern University Press.
- Iser, Wolfgang (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. London : Routledge.
- (1985). Textens apellstruktur. I: Thavenius, Jan y Lewan, Bengt (red). *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Göteborg: Förlaget Akademitlitteratur AB.
- Jacobsen, Jørn (2003). *Kortprosa: 1990-2003*. Århus: Systime.
- Jonsson, Carla (2008). La literatura chicana bajo un enfoque didáctico – Cultura e interculturalidad. *Moderna språk*, Vol 102, No 1. Sverige. Från: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/viewFile/321/322> (2010-04-24)
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutagård, Hans (2007). *Introduktion till verksamhets teori*. Lund: 2007.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krechevsky, Mara och Mardell, Ben (2006). Fyra karakteristiska drag i grupplärande. I: Lärarhögskolan i Stockholm, Harvard Project Zero, Reggio Children. *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp* (svensk översättning: Gerd B. Arfwedson). Stockholm : HLS förlag.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Sverige: Studentlitteratur.
- Lengqvist, Inger, Lindecrantz, Kerstin, Svedjeholm, Lena (1999). *Handbok i svenska för vuxna*. Sverige: Almqvist & Wiksell.

- Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland. 2001 [svensk text: Agneta Johansson Vasberg]. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Lindberg, Inger (2005). Om skolans flerspråkiga kapital. I: Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Lindström, Lars (2000). Sokratiska samtal och reflekterande läsning. I: Björk, Maj (red.). *Att växa med språk och litteratur*. Svensklärarserien nr 223. Stockholm: Svenskläraryrskriften 2000.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- (2005). *Den meningsfulla språkväven. Om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. I: (2008). Lärarens handbok. Danmark: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.
- Lundahl, Bo. (1998) *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, Per (red.), Bergström, Inger, Håkansson, Ulla, Tornberg, Ulrika & Öman, Martin. (2000). *I huvudet på en elev: Projektet STRIMS – Strategier vid inlärning av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Malmgren, Lars-Göran (1983). *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Lund : Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Univ.
- (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmqvist, Anita (2008). Vem bestämmer? Makt och identitet som påverkansfaktorer i responsgruppsamtal. I: Granfeldt, Jonas, Håkansson, Gisela, Källkvist, Marie och Schlyter, Suzanne. *Språkinlärning, språkdiraktik och teknologi*. (rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8-9 november 2007). Uppsala : ASLA : Swedish Science Press [distributör],
- Marx, Angela (2009). "Uppgift eller upplevelser?" Om läsuppgifters roll vid läsning av att litterära texter i språkundervisning. I: Tornberg, U., Malmqvist E. L., Valfridson, I. *Språkdiraktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- McCormick, Kathleen och Waller, Gary F. (1987). Text, reader, ideology. The interactive nature of the reading situation. *Poetics* 16 (1) 193-208 North-Holland.
- Mead, George Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund : Argos.
- Millares, Selena (2003). "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua". *Rev. Frecuencia* Nr. 22. Madrid: Editorial Edinumen.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Poland: Studentlitteratur
- Mourau, Helena och Wretman, Stewe (2005). Portfolio och storyline – två metoder i tiden. I: Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, Mats (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolutveckling – Liber.
- Näslund, Johan (2008). Elevers och studenters syn på grupparbete. I: Hammar Chirac, Eva och hempel, Anders (red.). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerade grupparbeten i undervisning*. Hungary: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2005). "Det är därför vi aldrig läser i den boken." Gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter. (rapport Nr 2005:06, Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik). Göteborg: Göteborgs universitet.
- (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press (sucursal en España).
- Rosenblatt, Louise (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (översättning: Sven-Erik Torhell). Lund: Studentlitteratur.
- Runesson, Ulla (1995). *Elever lär av varandra*. I: Lendahls, Birgit och Runesson, Ulla. *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Russel Hanson, Nordwood (1958). *Patterns of discovery. An inquiry into the conceptual foundations of Science*. London: Cambridge at the university press.
- Sahlberg, Pasi och Leppilampi, Asco (2005). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Runa förlag.
- Sanz González, Félix (1995) "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?". *Didáctica*, Nr. 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Sheils, Joe. (1988). *Communication in the Modern Languages Classroom*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sitman, Rosalie, Lerner, Ivonne (1999). "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?". Från: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- Skolverket. *Gy 2011. Förslag till examensmål och programstrukturer i den nya gymnasieskolan. Ämnesplanerna moderna språk*, publiceras den 22 december 2009. Från: <http://www.skolverket.se/sb/d/3091> (2009-12-24)
- (2004). Nyhetsbrev nummer 7 oktober.
- (2007) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Rådet för kulturellt samarbete. Utbildningskommittén. Enheten för moderna språk, Strasbourg (Skolverket on Swedish translation). Stockholm: Skolverket.
- (2008). Ämnesprovet 2007 i grundskolans årskurs 9. Från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1779> (2010-9-2)
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Stensaasen, Svein och Sletta, Olav (1997). *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Stukat, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund : Studentlitteratur, 2005.
- Sundberg, Ann-Kari (2009). Att hantera det främmande är inte alltid så lätt. I: Tornberg, U., Malmqvist E. L., Valfridson, I. *Språkdiraktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Sundgren, Gunnar (2005). John Dewey – reformpedagog för vår tid? I: Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- (2005). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I: Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran : om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thorson, Staffan (1988). "Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska". I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. (rapport från läromedelsöversynen. DS, departementsserie, 1988:24 Stockholm). Stockholm: allmänna förslaget.
- , Marianne Molander Beyer och Sigrig Dentler (2003). *Språklig enfald eller mångfald ...?* (UFL-rapport, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, 2003:06 Göteborg).
- (2005). *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg : Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet

- (2009). Den dubbla responsen – om samtal som läsning. I: Bengt Schüllerqvist, Margaretha Ullström & Sten-Olof Ullström (Red.) Ämnesdidaktiska Brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning. Karlstad: Karlstad University Press
- Tornberg, Ulrika, Malmqvist, Anita och Valfridsson, Ingela (2009). *Språkdiraktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Trost, Jan (1994). *Enkätboken*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Thyberg, Anna (2009). Litteraturläsning som kontaktzon. I: Tornberg, U., Malmqvist E. L., Valfridson, I. *Språkdiraktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- (2006). Deliverativa samtal inom engelskundervisningen. I: Tornberg, U. (red). Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker. (Konferensrapport från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 13). Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolf, Lars (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1: Utformning av enkätfrågor till enkät 1.

**KOMMENTAR:** Enkät 1 försöker ta reda på elevernas inställning till läsningen och tolkning av skönlitterära texter, antingen i skolan eller på fritiden. Frågorna utformades utifrån frågeställningarna i min studie.

**KONTEXTUALISERING:** Denna enkät tillämpas innan jag börjar med läsningen av de utvalda skönlitterära texterna.

**TABELL 1**

FRÅGESTÄLLNING		Vilka aspekter i den fiktiva texten (språk, kontext, etc.) och dess läsning (typ av läsning) är relevanta att använda i undervisning i spanska på gymnasienivå?			
VARIABEL			Nr. fråga	KOD	FRÅGOR A
Texten	Språk	Språk	1	A-01	Jag har läst skönlitteratur på (du kan välja flera alternativ) engelska spanska fransk tyska
			2	A-02	2 Jag gillar att läsa skönlitteratur oavsett språk eftersom - jag får kontakt med ett vardagligt språk - jag lär mig nya sätt att uttrycka mig - det är ett bra sätt att lära sig nya ord - jag lär känna andra livssituationer, levnadsöden
			3	A-03	Jag tycker det är svårt att läsa skönlitteratur (på annat språk än svenska) därför att - det är svårt att hitta ordens rätta betydelse - det finns många ord som är konstiga och som man inte använder i vardagen - meningarna är alldeles för litterära, dvs. att meningar skrivs på ett konstigt sätt
	Kontext	Författare /texten	4	A-04	När jag läser en skönlitterär text oavsett språk brukar jag ta reda på - vem författaren är (nationalitet, yrke, etc.) - var texten är skriven - vilket år boken är skriven
	Allmänt		5	A-05	Jag söker efter information när jag vill ta reda på någonting som är förknippat med SPANSKA på: - internet · kompisar/lärare - tidningar/böcker · bibliotek
Läsning		Lässtrategier	6	A-06	När jag läser en skönlitterär text (på annat språk än svenska) - försöker jag översätta alla ord - översätter jag inte alla ord utan försöker skaffa mig en allmän idé av vad texten berättar med hjälp av de ord jag förstår - brukar jag läsa texten minst två gånger om jag hinner

**TABELL 2**

FRÅGESTÄLLNING		Vilken roll spelar relation mellan läsning och dialog? Vad är det som är positivt eller negativt med att översätta, läsa, och samtala kring den fiktiva texten i grupper?			
VARIABEL			Nr. fråga	KOD	FRÅGOR B
Läsning	Läsning	Individuell /social	7	B-01	För mig är det lättare att läsa en text B-01 - individuellt - i par - i grupp
			8	B-02	Jag föredrar att läsa en text i grupp eftersom - jag kan få hjälp med det som jag inte förstår - jag lär mig bättre genom att samtala med andra personer - jag tycker att det är roligt
			9	B-03	Det är lättare att läsa individuellt än att läsa i grupp eftersom - det är lättare att koncentrera sig - jag läser fortare och mer effektivt
			10	B-04	Jag gissar vissa ords betydelse när jag läser en text på annat språk än svenska?
		Skriv-förståelse	11	B-05	För mig är det lättast att uttrycka mina åsikter - skriftligt - muntligt
		Diskussion	12	B-06	En fördel med att diskutera kring en text skulle kunna vara möjligheten att lyssna på andras tolkningar av texten för att få andra perspektiv och ökad förståelse
		Översättning	13	B-07	Jag tycker att det bästa sättet att översätta en text från annat språk än svenska är - att ensam översätta alla ord som jag inte förstår i texten - att arbeta i grupp eller i par och samarbeta med översättningen av de ord vi inte förstår - att skriva ner översättningen till svenska

**TABELL 3**

FRÅGESTÄLLNING		Vad är avgörande för elevläsaren högre eller lägre deltagande och delaktighet i de olika faserna av läsningen och dialogen?			
VARIABEL		Nr. fråga	KOD	FRÅGOR C	
Elevernas deltagande och delaktighet	Motivation	kulturperspektiv	14	C-01	Genom att läsa skönlitteratur på spanska kan jag <ul style="list-style-type: none"> <li>- få kunskap om den spanska kulturen</li> <li>- få kontakt med vardagliga situationer i den spansktalande världen</li> <li>- stifta bekantskap med olika livssituationer som kan intressera mig (oavsett kultur) och människoöden</li> <li>- lära mig att läsa spanska med hjälp av autentiska texter</li> </ul>
		Textperspektiv	15	C-02	om jag ska läsa skönlitteratur på spanska vill jag att <ul style="list-style-type: none"> <li>- texterna ska vara ganska korta</li> <li>- temat ska intressera mig</li> <li>- diskutera texten med någon annan</li> </ul>
			20	C-03	När jag läser skönlitteratur på spanska förväntar jag mig (öppen fråga)...
			16	C-04	Jag föredrar att läsa autentiska texter i stället för lärobokstexter på spanska lektionerna
	Delaktighet	Erfarenhet	17	C-05	När jag läser en bok (på annat språk än svenska) tycker jag om prata om den med mina <ul style="list-style-type: none"> <li>- kompisar</li> <li>- klasskamrater</li> <li>- lärare</li> </ul>
		Interaktion	18	C-06	Det är lättare för mig att samtala <ul style="list-style-type: none"> <li>- i par</li> <li>- i smågrupper (3 till 6 deltagare)</li> <li>- när jag sitter tillsammans med mina kompisar</li> <li>- när gruppen är homogen</li> <li>- när gruppen består av bara killar eller tjejer</li> </ul>

**TABELL 4**

FRÅGESTÄLLNING		På vilket sätt sker elevläsarens reception av kortprosatext? Varför tolkar de det som de tolkar? Varför lyckas elevläsaren (eller några av dessa) inte göra någon tolkning om detta är möjligt? Påverkar den didaktiska sätt att tillämpa den fiktiva texten elevernas tolkning?		
VARIABEL		Nr. fråga	KOD	FRÅGOR D
Tolkning	Erfarenhet	19	D-01	Den skönlitteratur (oavsett språk) som jag gillar bäst är den som jag kan koppla till min livserfarenhet



## Bilaga 2

### ENKÄT 1

E-1 2010-4

Det här frågeformuläret har gjorts för att du ska kryssa för lämpligt alternativ i cirkeln eller parentesen. Kryssa endast för ett svaralternativ per fråga.

Det är viktigt att ta hänsyn till termerna i faktarutan när du svarar på frågorna.

### FRÅGOR

1 Jag har läst skönlitteratur på (du kan välja flera alternativ) A-01

engelska    €    spanska    €    franska    €    tyska

Annat språk: \_\_\_\_\_

A	B	C	D	E
Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

2 Jag gillar att läsa skönlitteratur oavsett språk eftersom A-02

- a jag får kontakt med ett vardagligt språk ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
- b jag lär mig nya sätt att uttrycka mig ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
- c det är ett bra sätt att lära sig nya ord ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
- d jag lär känna andra livssituationer, levnadsöden ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_

3 Jag tycker det är svårt att läsa skönlitteratur (på annat språk än svenska) därför att A-03

- a det är svårt att hitta ordens rätta betydelse ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
- b det finns många ord som är konstiga och som man inte använder i vardagen ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
- c meningarna är alldeles för litterära, dvs. att meningar skrivs på ett konstigt sätt ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_

A	B	C	D
Alltid	Ofte	Sällan	Aldrig

4 När jag läser en skönlitterär text oavsett språk brukar jag ta reda på A-04

- a vem författaren är (nationalitet, yrke, etc.) ( ) ( ) ( ) ( )
- b var texten är skriven ( ) ( ) ( ) ( )
- c vilket år boken är skriven ( ) ( ) ( ) ( )

5 Jag söker efter information när jag vill ta reda på någonting som är förknippat med SPANSKA på A-05

(Numrera ditt förstahandsval med nummer 1, ditt andrahandsval med 2, ditt tredjehandsval med 3 och ditt fjärdehandsval med 4)

- \_\_\_\_\_ internet
- \_\_\_\_\_ tidningar/böcker
- \_\_\_\_\_ kompisar/lärare
- \_\_\_\_\_ bibliotek

Annan: \_\_\_\_\_

A	B	C	D
Alltid	Ofte	Sällan	Aldrig

6 När jag läser en skönlitterär text (på annat språk än svenska) A-06

- a försöker jag översätta alla ord ( ) ( ) ( ) ( )
- b översätter jag inte alla ord utan försöker skaffa mig en allmän idé av vad texten berättar med hjälp av de ord jag förstår ( ) ( ) ( ) ( )
- c brukar jag läsa texten minst två gånger om jag hinner ( ) ( ) ( ) ( )

7 För mig är det lättare att läsa en text B-01

- i grupp
- i par
- individuellt

OBS!

Om ditt val är "I GRUPP" eller "I PAR" svara inte på fråga 9.  
Om ditt val är "INDIVIDUELLT" svara inte på fråga 8.

	A	B	C	D	E
	Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara
8 Jag föredrar att läsa en text i grupp eller i par eftersom <b>B-02</b>	( )	( )	( )	( )	( )
a jag kan få hjälp med det som jag inte förstår	( )	( )	( )	( )	( )
b jag lär mig bättre genom att samtala med andra personer	( )	( )	( )	( )	( )
c jag tycker att det är roligt	( )	( )	( )	( )	( )
Annan anledning: _____					

9 Det är lättare att läsa individuellt än att läsa i grupp eller i par eftersom **B-03**

a det är lättare att koncentrera sig	( )	( )	( )	( )	( )
b jag läser fortare och mer effektivt	( )	( )	( )	( )	( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_

10 Jag gissar vissa ords betydelse när jag läser en text **på annat språk än svenska?** **B-04**

JA  NEJ  DELVIS

11 För mig är det lättast att uttrycka mina åsikter **B-05**

SKRIFTLIGT  MUNTligt

	A	B	C	D	E
	Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara
12 En fördel med att diskutera kring en text skulle kunna vara möjligheten att lyssna på andras tolkningar av texten för att få andra perspektiv och ökad förståelse <b>B-06</b>	( )	( )	( )	( )	( )

	A	B	C	D	E
	Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara
13 Jag tycker att det bästa sättet att översätta en text från annat språk än svenska är <b>B-07</b>					
a att ensam översätta alla ord som jag inte förstår i texten	( )	( )	( )	( )	( )
b att arbeta i grupp eller i par och samarbeta med översättningen av de ord vi inte förstår	( )	( )	( )	( )	( )
c att skriva ner översättningen till svenska	( )	( )	( )	( )	( )

Annan sätt: \_\_\_\_\_

14 Genom att läsa skönlitteratur på **SPANSKA** kan jag **C-01**

a få kunskap om den spanska kulturen	( )	( )	( )	( )	( )
b få kontakt med vardagliga situationer i den spansktalande världen	( )	( )	( )	( )	( )
c stifta bekantskap med olika livssituationer som kan intressera mig ( <b>oavsett kultur</b> ) och människooden	( )	( )	( )	( )	( )
d lära mig att läsa spanska med hjälp av autentiska texter	( )	( )	( )	( )	( )

15 Om jag ska läsa skönlitteratur på **SPANSKA** vill jag att **C-02**

a texterna ska vara ganska korta	( )	( )	( )	( )	( )
b temat ska intressera mig	( )	( )	( )	( )	( )
c diskutera texten med någon annan	( )	( )	( )	( )	( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_

A	B	C	D	E
Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

16 Jag föredrar att läsa autentiska texter i stället för lärobokstexter på SPANSKA lektionerna c-a

( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Kommentar: \_\_\_\_\_

17 När jag läser en bok (på annat språk än svenska) tycker jag om prata om den med mina c-a

a kompisar ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
 b klasskamrater ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
 c lärare ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Andra: \_\_\_\_\_

18 Det är lättare för mig att samtala c-a

a i par ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
 b i smågrupper (3 till 6 deltagare) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
 c när jag sitter tillsammans med mina kompisar ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
 d när gruppen är homogen ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
 e när gruppen består av bara killar eller tjejer ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

19 Den skönlitteratur (oavsett språk) som jag gillar bäst är den som jag kan koppla till min livserfarenhet b-e

( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Kommentar: \_\_\_\_\_

20 Om jag läser skönlitteratur på SPANSKA förväntar jag mig (öppen fråga)... c-a

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

21 ÖVRIGA SYNUNKTER  
 när det gäller att läsa skönlitteratur på spanska F-1

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tack så mycket!

## Bilaga 3:

## Utformning av enkätfrågor till enkät 2.

**KOMMENTAR:** Avsikten med enkät 2 är att samla in information om hur elevläsaren hanterar relationen mellan dialog – läsning – översättning. Frågornas utformades genom att utgå från frågeställningarna i min studie.

**KONTEXTUALISERING:** Denna enkät tillämpas när den första dialogen i modellen är färdig, dvs. när eleverna har samarbetat med översättningen av texten och skapat en dialog kring översättningen. Således innan eleverna börjar arbeta med tolkningen av texten ur ett litterärt perspektiv, dvs mha information om författare , kontext och litterära begrepp för analys..

**OBSERVATION:** Frågeställning fyra (4) behandlas inte i denna enkät eftersom jag först behöver veta hur eleverna tolkar den litterära texten.

### TABELL 5

FRÅGESTÄLLNING		Vilka aspekter i den fiktiva texten (språk, kontext, etc.) och dess läsning (typ av läsning) är relevanta att använda i undervisning i spanska på gymnasienivå?			
VARIABEL		Nr. fråga	KOD	FRÅGOR E	
Läsning	Språk	Dialekt	1	E-01	Det var lättare att förstå dialektala ord, vardagliga ord eller uttryck i texten genom att prata om dem med mina klasskamrater
		Grammatik	2	E-02	Att läsa och diskutera texten med mina klasskamrater hjälpte mig att förstå grammatiken i texten.
		Ordförråd	3	E-03	Det skulle vara bättre om vi hade fått en vokabulär/ordlista med de svåra orden i texten istället för att använda lexikon och samarbeta med klasskamraterna
		Allmän	4	E-04	Det svåraste med att läsa texten var att <ul style="list-style-type: none"><li>- det var svårt att översätta och hitta rätt betydelse av orden i texten</li><li>- även om jag förstod orden var det svårt att förstå historien pga. grammatiken (ordföljd, verbens tempus etc.)</li><li>- orden var svåra, vilket hindrade mig att förstå texten</li><li>- historien var meningslös</li><li>- meningarna är alldeles för litterära, dvs. skrivna på ett svårt eller 'konstigt' sätt</li></ul>
Text	Kontext	Författare	5	E-05	Vilken information om författaren tycker du kan hjälpa dig att förstå en text bättre <ul style="list-style-type: none"><li>- författarens ursprung (nationalitet)</li><li>- författarens politiska ideologi eller religion</li><li>- författarens kön (man eller kvinna)</li></ul>
			6	E-06	Om vi hade fått veta lite om författaren och textens historiska kontext skulle det ha gjort det lättare att skapa en dialog kring texten i grupp
		Titel	7	E-07	Jag tycker att textens titel hjälpte mig att förstå textens betydelse och skapa en dialog med mina klasskamrater
		Lässtrategier	8	E-08	Jag läste texten som jag fick genom att E-08 <ul style="list-style-type: none"><li>- översätta alla ord</li><li>- försöka skaffa mig en allmän idé om vad texten i sin helhet berättar utan att översätta alla ord</li><li>- läsa texten minst två gånger</li></ul>
			9	E-09	Jag läste texten _____ gånger innan jag förstod texten E-09

**TABELL 6**

FRÅGESTÄLLNING		Vilken roll spelar relation mellan läsning och dialog? Vad är det som är positivt eller negativt med att översätta, läsa, och diskutera den fiktiva texten i grupper?		
VARIABEL		Nr. fråga	KOD	FRÅGOR F
Samtal-läsning	Individuell /social	10	F-01	Dialogen om texten mellan mina klasskamrater och mig hjälpte mig att förstå texten
		11	F-02	Det som var bra med att läsa texten i grupp var att <ul style="list-style-type: none"> <li>- jag kunde få hjälp med det som jag inte förstod i texten</li> <li>- det var lättare att lära mig genom att samtala med andra personer</li> <li>- jag tycker att det var roligt</li> <li>- det inte alls var bra (Varför?)</li> </ul>
		12	F-03	För mig är det lättare att läsa skönlitteratur individuellt än grupp.
	Diskussion	13	F-04	Hur har ni lyckats etablera en dialog inom gruppen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- vi pratade svenska, skrev ner våra åsikter och försökte sedan prata spanska.</li> <li>- vi försökte prata spanska hela tiden</li> <li>- jag skrev först ner mina åsikter och försökte sedan berätta för de andra</li> <li>- annat sätt</li> </ul>
		14	F-05	Det var svårt för mig att samtala med mina klasskamrater i gruppen
	Översättning	15	F-06	Jag (eller vi) översatte texten på följande sätt <ul style="list-style-type: none"> <li>- genom att översätta de flesta orden i texten till svenska</li> <li>- genom att skriva om hela texten till svenska</li> <li>- genom att skriva en lista med de ord som vi inte kunde</li> </ul>
		16	F-07	Genom att samarbeta och samtala med mina klasskamrater var det lättare för mig att översätta texten
Läsning	Lässtrategier	17	F-8	Jag läste texten använde jag mig av gruppen på följande sätt: <ul style="list-style-type: none"> <li>- jag läste igenom hela texten först och sedan samtalade jag med mina klasskamrater för att få hjälp</li> <li>- varje gång jag inte förstod någonting i texten frågade jag mina klasskamrater</li> </ul>
	Läsförståelse	18	F-9	Det viktigaste för min förståelse av texten var <ul style="list-style-type: none"> <li>- vokabulären</li> <li>- dialogen med andra klasskamrater</li> <li>- översättning av texten till svenska</li> </ul>
		19	F-10	Det var lättare för mig att förstå texten genom att <ul style="list-style-type: none"> <li>- översätta alla ord som jag inte förstod i en mening till svenska</li> <li>- gissa meningarnas betydelse med hjälp av de ord jag kunde</li> <li>- översätta en del av de ord som jag inte förstod och sedan gissa meningarnas betydelse</li> </ul>

**TABELL 7**

FRÅGESTÄLLNING		Vad är avgörande för elevläsaren högre eller lägre deltagande och delaktighet i de olika läsningars faser av läsningen och dialogen?		
VARIABEL		Nr. fråga	KOD	FRÅGOR G
Elevernas deltagande / delaktighet	Motivation	20	G-01	Jag tycker att texten som vi läste var positiv för vår inläring eftersom <ul style="list-style-type: none"> <li>- jag fick kontakt med ett vardagligt språk</li> <li>- jag lärde mig hur infödda spankaltalande skriver och uttrycker sig</li> <li>- jag lärde mig nya ord</li> <li>- innehållet var intressant</li> </ul>
		21	G-02	Vad tycker du om att textens längd? Var för kort eller för lång? Vilken betydelse hade detta i din motivation till läsning?
		22	G-03	Var temat i texten intressant
		23	G-04	Textens innehåll passade bra för att skapa en diskussion
		24	G-05	Fanns det någonting som gjorde det svårt att läsa och samtala kring texten (öppen fråga)
	Erfarenhet	25	G-06	Har tidigare <b>kunskaper</b> hjälpt dig att översätta och förstå texten på något sätt?
		26	G-07	Har tidigare <b>erfarenheter</b> på något sätt hjälpt dig att förstå och samtala kring texten med dina klasskamrater?
		Interaktion	27	G-08

ENKÄT 2

E-2 2016-5

Det här frågeformuläret har gjorts för att du ska kryssa för lämpligt alternativ i cirkeln eller parentes. Kryssa endast för ett svaralternativ per rad eller fråga.

Det är viktigt att ta hänsyn till termerna i faktarutan när du svarar på frågorna.

FRÅGOR

	A	B	C	D	E
	Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

- 1 Det var lättare att förstå dialektala ord, vardagliga ord eller uttryck i texten genom att prata om dem med mina klasskamrater E-01
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----
- 2 Att läsa och diskutera texten med mina klasskamrater hjälpte mig att förstå grammatiken i texten. E-02
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----
- 3 Det skulle vara bättre om vi hade fått en vokabulär/ordlista med de svåra orden i texten istället för att använda lexikon och samarbeta med klasskamraterna E-03
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----
- 4 Det svåraste med att läsa texten var att E-04
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----

  - a det var svårt att översätta och hitta rätt betydelse av orden i texten
  - b även om jag förstod orden var det svårt att förstå historien pga. grammatiken (ordföljd, verbens tempus etc.)
  - c orden var svåra, vilket hindrade mig att förstå texten
  - d historien var meningslös
  - e meningarna är alldeles för litterära, dvs. skrivna på ett svårt eller 'konstigt' sätt

Annan anledning: \_\_\_\_\_

	A	B	C	D	E
	Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

- 5 Vilken information om författaren tycker du kan hjälpa dig att förstå en text bättre E-05
 

a författarens ursprung (nationalitet) och livshistoria	( )	( )	( )	( )	( )
b författarens politiska ideologi eller religion	( )	( )	( )	( )	( )
c författarens kön (man eller kvinna)	( )	( )	( )	( )	( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_
- 6 Om vi hade fått veta lite om författaren och textens historiska kontext skulle det ha gjort det lättare att skapa en dialog kring texten i grupp. E-06
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----
- 7 Jag tycker att textens titel hjälpte mig att förstå textens betydelse och skapa en dialog med mina klasskamrater E-07
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----
- 8 Jag läste texten som jag fick genom att E-08
 

a översätta alla ord	( )	( )	( )	( )	( )
b försöka skaffa mig en allmän idé om vad texten i sin helhet berättar utan att översätta alla ord	( )	( )	( )	( )	( )
c läsa texten minst två gånger	( )	( )	( )	( )	( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_
- 9 Jag läste texten \_\_\_\_\_ gånger innan jag förstod texten E-09
- 10 Dialogen om texten mellan mina klasskamrater och mig hjälpte mig att förstå texten E-01
 

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----

A	B	C	D	E
Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

**11** Det som var bra med att läsa texten i grupp var att **F42**

**a** jag kunde få hjälp med det som jag inte förstod i texten

**b** det var lättare att lära mig genom att samtala med andra personer

**c** jag tycker att det var roligt

**d** det inte alls var bra (Varför?)

Annan anledning: \_\_\_\_\_

**15** Jag (eller vi) översatte texten på följande sätt **F47**

**a** genom att översätta de flesta orden i texten till svenska

**b** genom att skriva om hela texten till svenska

**c** genom att skriva en lista med de ord som vi inte kunde

Annan sätt: \_\_\_\_\_

A	B	C	D	E
Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

**12** För mig är det lättare att läsa skönlitteratur individuellt än grupp **F43**

**13** Hur har ni lyckats etablera en dialog inom gruppen? **F44**

**a** vi pratade svenska, skrev ner våra åsikter och försökte sedan prata spanska

**b** vi försökte prata spanska hela tiden

**c** jag skrev först ner mina åsikter och försökte sedan berätta för de andra

Annan anledning: \_\_\_\_\_

A	B	C	D	E
Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara

**16** Genom att samarbeta och samtala med mina klasskamrater var det lättare för mig att översätta texten **F45**

**17** Jag läste texten använde jag mig av gruppen på följande sätt: **F46**

**a** jag läste igenom hela texten först och sedan samtalade jag med mina klasskamrater för att få hjälp

**b** varje gång jag inte förstod någonting i texten frågade jag mina klasskamrater

Annan anledning: \_\_\_\_\_

**14** Det var svårt för mig att samtala med mina klasskamrater i gruppen **F45**

Nej  JA?

Därför att \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**18** Det viktigaste för min förståelse av texten var **F49**

**a** vokabulären

**b** dialogen med andra klasskamrater

**c** översättning av texten till svenska

Annan anledning: \_\_\_\_\_

	A	B	C	D	E
	Instämmer helt	Instämmer i stor sett	Tveksamt	Instämmer inte alls	Kan inte svara
<b>19</b> Det var lättare för mig att förstå texten genom att r-10	( )	( )	( )	( )	( )
<b>a</b> översätta alla ord som jag inte förstod i en mening till svenska	( )	( )	( )	( )	( )
<b>b</b> gissa meningarnas betydelse med hjälp av de ord jag kunde	( )	( )	( )	( )	( )
<b>c</b> översätta en del av de ord som jag inte förstod och sedan gissa meningarnas betydelse	( )	( )	( )	( )	( )
<b>20</b> Jag tycker att texten som vi läste var positiv för vår inläsning eftersom e-41	( )	( )	( )	( )	( )
<b>a</b> jag fick kontakt med ett vardagligt språk	( )	( )	( )	( )	( )
<b>b</b> jag lärde mig hur infödda spansktalande skriver och uttrycker sig	( )	( )	( )	( )	( )
<b>c</b> jag lärde mig nya ord	( )	( )	( )	( )	( )
<b>d</b> innehållet var intressant	( )	( )	( )	( )	( )

Annan anledning: \_\_\_\_\_

**21** Vad tycker du om att textens längd? Var för kort eller för lång? Vilken betydelse hade detta i din motivation till läsning? e-42

---



---



---



---

**22** Var temat i texten intressant? e-43

JA  NEJ  DELVIS

**23** Textens innehåll passade bra för att skapa en diskussion e-44

JA  NEJ  DELVIS

**24** Fanns det någonfing som gjorde det svårt att läsa och samtala kring texten e-45

---



---



---



---

**25** Har tidigare kunskaper hjälpt dig att översätta och förstå texten på något sätt? e-46

JA  NEJ

(Om ditt svar är JA kan du gärna beskriva vilka kunskaper du hade nytta av)

---



---



---



---

**26** Har tidigare erfarenheter på något sätt hjälpt dig att förstå och samtala kring texten med dina klasskamrater? e-47

---



---



---



---

**27** Kan du se några fördelar med att läsa i grupp – i så fall vilka? e-48

---



---



---



---





## Bilaga 5: Utformning av intervjufrågor

**KOMMENTAR:** Enkäten samlar in information om hur elevläsaren hanterar relationen mellan läsning – tolkning – diskussion.

**KONTEXTUALISERING:** Denna enkät tillämpas efter det att den andra dialogen och diskussionen i modellen är färdiga, dvs. när eleverna har tolkat texten. När enkäten genomförs har eleverna fått information om författaren eller kontexten samt vissa begrepp för att analysera texten ur ett litterärt perspektiv.

**TABELL 8**

<b>FRÅGESTÄLLNING</b>	Vilka aspekter i den fiktiva texten (språk, kontext, etc.) och dess läsning (typ av läsning) är relevanta att använda i undervisning i spanska på gymnasienivå?		
<b>VARIABEL</b>	<b>Nr. fråga</b>	<b>KOD</b>	<b>FRÅGOR H</b>
Läsning/kontext	Historia/författare	3	H-03
I vad mån är det viktigt att veta någonting om författaren och textens historiska kontext? Varför? H-03			

**TABELL 9**

<b>FRÅGESTÄLLNING</b>	Vilken roll spelar relation mellan läsning och dialog? Vad är det som är positivt eller negativt med att översätta, läsa, och diskutera den fiktiva texten i grupper?		
<b>VARIABEL</b>	<b>Nr. fråga</b>	<b>KOD</b>	<b>FRÅGOR I</b>
Diskussion	8	I-03	
Vad tyckte du att först samtala kring texten i små grupper och sedan avsluta med en diskussion i hela klassen? I-03			

**TABELL 11**

<b>FRÅGESTÄLLNING</b>	På vilket sätt sker elevläsarens reception av kortprosatext? Varför tolkar de det som de tolkar? Varför lyckas elevläsaren (eller några av dessa) inte göra någon tolkning om detta är möjligt? Påverkar den didaktiska sätt att tillämpa den fiktiva texten elevernas tolkning?		
<b>VARIABEL</b>	<b>Nr. fråga</b>	<b>KOD</b>	<b>FRÅGOR K</b>
Tolkning	Erfarenhet	12	K-02
		15	K-05
I vad mån tolkade du texten utifrån egna erfarenheter eller känslor? K-02			
Underlättade samtalet i små grupper att tolka textens betydelse, i så fall på vilket sätt K-05			

## Bilaga 6

### ENKÄT 3

E-3 2010-51 \_\_\_\_\_

*Det här frågeformuläret innehåller öppna frågor som har gjorts för att du ska diskutera med dina klasskamrater i gruppen och sedan skriva ner era åsikter.*

*Det kan finnas flera åsikter i en grupp och ni kan gärna skriva ner alla dessa olika synsätt.*

*Tack så mycket!*

### FRÅGOR

1. I vad mån är det viktigt att veta någonting om författaren och textens historiska kontext? Varför? H-03
2. Vad tyckte du om att först samtala kring texten i små grupper och sedan avsluta med en diskussion i hela klassen? H-03
3. I vad mån tolkade du texten utifrån egna erfarenheter eller känslor? K-02
4. Var begreppen tema, motiv, tid och rum, personer, miljö- och personbeskrivning en hjälp för dig för att tolka texten K-05

Skriv dina svar här:



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Tack så mycket!**