

Caroline Liberg

Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar

Läromedelstexter utgör en viktig och omfattande kunskapskälla i lärandet. Utbudet av läromedel är i dag också mycket rikt. Det är med andra ord inte alltid så lätt som lärare att veta vad man ska välja och varför. Det finns inte heller några enkla svar på vad som kan vara lämpligt att välja. Exempelvis visar Abu-Rabia (1996b) på hur en och samma text kan läsas med helt olika sätt att förhålla sig till den och med helt olika djup i förståelse beroende på vilket sociokulturellt sammanhang läsaren lever i. Det är i mötet mellan läsare och text i en viss situation som förståelse av textens innehåll skapas. Beroende av en mängd faktorer som textens uppbyggnad och innehåll, lässituationen, läsarens lingvistiska kompetens, ämneskunskaper, förhållningssätt till ämnet och kulturen och sociala levnadsvillkor, kommer läsningen att se helt olika ut.

I den här artikeln behandlas några olika aspekter som har visat sig vara relevanta att fokusera för att fördjupa förståelsen av vilka möjligheter och begränsningar olika texter kan utgöra för en läsare, och mer specifikt för en läsare som har språket ifråga som sitt andraspråk. Dessa aspekter rör således både framträdande egenskaper hos texten ('textinterna' aspekter) och områden som ligger utanför själva texten ('textexterna' aspekter). I det följande behandlas dessa båda huvudaspekter och avslutningsvis diskuteras också några praktisk-pedagogiska implikationer som följer av det föregående resonemanget.

Läsarens lingvistiska kompetens

Läsarens lingvistiska kompetens i andraspråket är naturligtvis av stor betydelse för läsförmågan på detta andraspråk (se t.ex. Carrell & Wise 1998). Men läsförmåga i förstaspråket spelar också en stor roll för läsförmåga i andraspråket (Carrell 1991). Med andra ord, kompetensen i

både första- och andraspråket är av betydelse för förmågan att kunna läsa på det andra språket. Carrell (1991) beskriver i sin studie den debatt som förekommit inom andraspråksforskningen där man antingen hävdar att det är andraspråkskompetensen som är viktigast, eller att det är läsförmågan inom förstaspråket som är den viktigaste faktorn för läsförståelsen på ett andraspråk. I sin studie av universitetsstudier i USA visar hon i stället på hur dessa båda faktorer samverkar på ett mer intrikat sätt.

I sin undersökning har Carrell (1991) studerat amerikanska ungdomar med engelska som förstaspråk som studerar spanska som främmande språk, och ungdomar från Sydamerika med spanska som förstaspråk och engelska som andraspråk. De amerikanska ungdomarna hade kommit olika långt i sina studier. De var på första, andra respektive tredje året i sina studier av spanska. Två grupper av de sydamerikanska ungdomarna gick på olika nivåer (mellan och avancerad) inom en intensiv kurs i engelska som förberedelse för att söka in på universitet. En tredje grupp hade redan kommit in på universitetet och deltog i en kurs i engelska. De sydamerikanska studenterna som grupp betraktat bedömdes därmed ha en högre kompetens i sitt andraspråk än de amerikanska studenterna.

Carrells resultat pekar på att de amerikanska ungdomarnas kompetens inom sitt andraspråk har större betydelse för deras läsförståelse vid läsning av texter på detta andraspråk än deras läsförmåga på deras förstaspråk. Det motsatta gäller för ungdomarna från Sydamerika. I deras fall är läsförmågan på förstaspråket en starkare prediktor för deras läsförståelse vid läsning av texter på andraspråket än deras kompetens i detta andraspråk. En faktor av betydelse för dessa resultat, som Carrell diskuterar, är om språket i fråga är ett andraspråk eller ett främmande språk och därmed inlärt i olika kontexter och levs i olika kontexter¹.

En tolkning Carrell dock gör av dessa resultat är att ju lägre kompetens inom andraspråket, desto större betydelse av just den kompetensen, och ju högre kompetens inom andraspråket, desto större betydelse av läsförmågan på förstaspråket. En slutsats man kan dra av detta är att när en tröskelnivå är uppnådd i andraspråket, så kan man mer effektivt utnyttja språkliga förmågor i sitt förstaspråk vid läsning av texter på

¹ Frågeställningen om i vilken social kontext man lever behandlas vidare under rubriken *Social kontext och läsaren*.

ett andraspråk. Innan denna tröskel är uppnådd är man mer beroende av sin andraspråksförmåga.

De studier som utförts inom området läsförståelse och andraspråk, har ofta utgått från läsare som uppnått denna form av tröskelvärde. I de studier där deltagarnas lingvistiska kompetens anges, uppges de ha nått en medelnivå ('intermediate') eller en avancerad nivå i sitt andraspråk. Det är också mycket sällan som barn studerats, utan deltagarna i studierna är tonåringar eller äldre. Av den anledningen återkommer jag i min sammanfattande diskussion av textinterna och textexterna aspekter till just detta.

Texter

I forskning om texter och läsförståelse är det framför allt fyra huvuddrag i texten som framstår som mer relevanta att ta hänsyn till. För det första gäller det hur komplexa sats- och meningskonstruktionerna är (se t.ex. Liberg 1996). För det andra rör det hur texten på ett funktionellt och klart och tydligt sätt byggs samman med olika former av sammanbindningsmarkörer, s.k. kohesiva drag (t.ex. konnektorer och semantiskt sammanhållna kedjor av referenter), så att det är enkelt för läsaren att bygga en sammanhängande, en koherent, förståelse av texten (se t.ex. Carrell 1982). Ett tredje huvuddrag rör hur läsaren engageras av och dras in i texten (se t.ex. Beck m.fl. 1995). Exempel på sådana deltagaraktiva drag är att texten har många "röster", att utrymme för funktionella tomrum ges för eget tänkande och spekulerande, att svåra ord och begrepp ges en fyllig språklig omgivning (t.ex. introduceras och förklaras eller omformuleras på olika funktionella sätt), att texten anknyter eller ger ingångar till – står i dialog med – andra texter och att perspektiv som ger underlag för språklig differens² förekommer. Med begreppet 'röst' menas att texten karaktäriseras av aktivitet, muntlighet och konnektivitet. Aktivitet står för att texten behandlar konkreta aktörer som utför olika handlingar, i stället för att mer passiva tillstånd beskrivs. Muntlighet innebär att texten har en mer vardaglig och informell stil samt att direkt och indirekt tal förekommer. Med konnektivitet åsyftas läsartilltal och olika innehållsaspekter som

² Med språklig differens menas 'skillnader' i betydelse som uppstår när olika tankar, idéer, föreställningar, förhållningssätt osv. ställs mot varandra.

gör att läsaren engageras. Det fjärde huvudområdet rör textinnehållet, vad texten handlar om.

Låt oss i vår diskussion av texters uppbyggnad och innehåll utgå från utdrag ur ett par läromedelstexter hämtade från historieämnet:

Text 1

Upptäcktsresorna

Precis som kineserna ansåg att Kina var världens centrum, tyckte européerna att Europa låg i världens mitt. När européerna kom till andra världsdelar tänkte de sig att de upptäckte nya kontinenter, trots att där redan bodde människor.

Även om européerna tyckte sig vara överlägsna andra folk, ville de gärna ha varor från länder i andra världsdelar. Silke från Kina och elfenben från Afrika var mycket eftertraktat. Men helst av allt ville européerna ha kryddor från Indien.

Peppar hade till exempel lika högt värde som silver. Den som handlade med kryddor kunde bli oerhört rik.

Det var de arabiska handelsmännen som skötte handeln med kryddor. Kryddorna fraktades med båt från Indien till Persiska viken eller Röda havet. Sedan transporterades de vidare med kamelkaravan fram till Medelhavet. Där lastades de återigen på båtar, som seglade till någon handelsstad i Italien, Spanien eller Portugal.

Den långa frakten tog många månader, och ofta tvingade handelsmännen betala höga tullar i de länder de passerade.

[Texten ovan finns på översta delen av ett bokuppslag. Resten av bokuppslaget täcks av en stor bild på en världskarta med handelsvägar utmärkta.]

Ur: Levande Historia, åk 5 (1991:58f)

Text 2

[Stor bild på en medeltida stad som omgärdas av en mur på vilken går beväpnade vakter.]

Den svarta döden

Kanske skulle staden klara sig. Portarna i stadsmuren var stängda och ingen fick komma in. Runt om staden härjade pesten, och alla

var rädda för att sjukdomen skulle komma in. På murarna stod beväpnade vakter och sköt med pilar den som vågade sig på att försöka tränga sig in.

Varje dag denna hemska höst 1350 gick Bengt med sin mor i kyrkan för att be till Gud om att få slippa pesten. Kyrkan var fylld av människor, och bönerna och psalmerna tystnade aldrig. Men det hjälpte inte. En kväll hörde Bengt ett vrål utanför på gatan. Mor slog upp fönsterluckorna. En man rusade fram och tillbaka och ropade förtvivlat:

– Jag har fått bölder! Jag har fått bölder!

Alltså hade någon smittad ändå kommit in!

Ur: *Vida Världen* 1, åk 4 (1990:69f, 2:a uppl.)

I texten om upptäcktsresorna beskrivs hur européer upptäckte världen genom bl.a. sina handelsresor. I den fortsättning som följer efter ovan givna utdrag berättas mycket kortfattat om hur turkarna hindrade denna handel. På den sista sidan får vi sedan möta några kända upptäcktsresande, Henrik Sjöfararen, Bartolomeu Diaz och Wasco da Gama, och några av de händelser som utspelade sig på deras upptäcktsfärder.

Texten har en komplex meningsstruktur. Den består av långa meningar. De inledande leden i varje mening som bildar teman är också mycket långa och tunga. I flera fall består meningarna av satser som står i ett intrikat förhållande till varandra. I utdraget ovan är detta mest framträdande i de två första styckena. Här förekommer också flera mycket avancerade sammanbindningslänkar t.ex. *precis som, trots, även om*, mellan satser och meningar. Trots dessa förbindelselänkar så griper inte de olika meningarna in i varandra på ett enkelt sätt. Man måste som läsare lägga till mycken egen kunskap för att överbrygga de semantiska gap som finns mellan dessa meningar. Några aspekter presenteras eller förklaras mer ingående, men det mesta förutsätter stora förkunskaper för att vara gripbart.

I texten används inte några mer explicita medel för att dra in läsaren i texten. Det finns inga textdeltagare som man omedelbart eller på ett enkelt sätt kan identifiera sig med som läsare, utan de är mycket generella: *kineser, européer, människor, arabiska handelsmän*. Texten är renons på röster. Det är inga deltagare i texten som talar eller någon

som genom läsartilltal försöker dra in dig som läsare i texten. Författaren finns inte med i texten utan står objektivt utanför.

Innehållsfältet i det textutdrag vi ser ovan kan vi studera genom att bl.a. se vilka huvudreferenter som ingår. De är för det första *kineser* och *människor från andra kontinenter* som ställs i kontrast till *européerna*. Vidare fokuseras de *varor* som *européerna* var intresserade av att köpa. Därefter får vi reda på hur de mest eftersökta varorna, dvs. *kryddor*, fraktades från ursprungslandet *Indien* via *olika geografiska platser* till målet, de *uropeiska länderna*. En annan infallsvinkel till innehållsfältet är att se hur det bärs fram genom de verb som används. Ungefär halva texten rör hur saker och ting *är* eller *blir* och vad man *har* eller vad man *anser*, *tycker* och *tänker*. Detta är s.k. 'relationella verb' respektive 'mentala verb'. De används i detta fall för att bära ett mer abstrakt innehåll. Andra verb som används i detta textutdrag beskriver s.k. göra-processer ('materiella verb'), t.ex. *komma*, *upptäcka*, *bo*, *handla*, *sköta*, *frakta*, *transportera*, *lasta* och *segla*. Dessa används här i en mer konkret bemärkelse.³ Många ord och begrepp som används är hämtade från ett mer facktekniskt område. Stilistisk variation används så att likartade begrepp ges olika språkliga gestalter, t.ex. *världens centrum* – *världens mitt*, *andra världsdelar* – *nya kontinenter*, *frakta* – *transportera*. Sammantaget ger denna enkla analys en bild av ett relativt generellt och abstrakt innehåll. De fem inledande mycket korta styckena rör sig inom tre olika ämnesområden: *Europa gentemot andra kontinenter*, *viktiga handelsvaror* och *handelsvägar*. Informationstakten är således mycket hög. Texten som helhet genomsyrs av ett relativt ensidigt europeiskt perspektiv.

Detta ger en bild av en text som till mycket stor del är komplex, fragmentarisk och splittrad. Dessvärre kan man konstatera att det är en tämligen typisk lärobokstext av informativt slag. Den är i första hand objektivt beskrivande och redogörande. De olika avsnitten är mycket generellt hållna med ett abstrakt innehåll. De är också mycket fragmentariska och formella. Vissa inslag av berättande om enskilda historiska personer förekommer, men dessa berättelser är i likhet med de beskrivande avsnitten mycket allmänt hållna.

Texten om digerdöden på andra sidan skiljer sig på många sätt från texten om upptäcktsresorna. I den får vi följa Bengt och hans mor under

³ Analysen av verb baseras på Halliday (1985).

mycket dramatiska omständigheter. Modern insjuknar så småningom och uppmanar Bengt att fly från staden för att rädda sig undan pesten. Han gör så och vi lämnar honom när han sitter ensam och gråtande gömd under ett träd utanför staden. Berättelsen avslutas med frågan ”Vad skulle det bli av honom?”. Berättelsen om Bengt och hans mor följs sedan av ett antal faktatexter om levnadsförhållandena under den här tiden. Dessa anknyter på olika sätt till den inledande berättelsen.

Detta är en text som har *en* tydlig huvudreferent, nämligen *Bengt*, som löper genom större delen av texten. Handlingen i berättelsen beskrivs med hjälp av grammatiskt enkla konstruktioner. Det går lätt att identifiera sig med personerna i berättelsen och de levandegörs bl.a. genom den dialog som återges. Man dras sålunda in i texten med hjälp av många olika språkliga drag. Den berör också mer allmänmänskliga frågeställningar och har inte en så tydlig etnocentrisk färg som texten om upptäcktsresorna. I texten finns inte heller några påtagliga semantiska gap, utan i stället förekommer funktionella tomrum som ger utrymme för eget tänkande och spekulerande. Ett tydligt exempel på det är den avslutande frågan läsaren ges. Texten står också i dialog med – i ett intertextuellt förhållande till – de följande faktatexterna och understödjer dem på olika sätt.

Dessa båda texter tillhör helt olika genrer, den informativa respektive den litterära. I den litterära genren beskrivs och berättas om levande varelser eller ting som getts liv, dvs. kännande och tänkande subjekt, som man på ett eller annat sätt kan identifiera sig med. Dessa varelser ingår i ett händelseförlopp som ofta ordnas kronologiskt. Användningen av deltagaraktiva drag är ofta ett framträdande kännetecken inom den här genren. I den informativa genren på andra sidan, beskrivs, instrueras, förklaras, utreds och argumenteras också om levande varelser, men betydligt oftare rör det annat som föremål, fenomen, föreställningar och förhållningssätt. Ofta behandlas också ämnena på ett mycket generellt plan. Här kan olika typer av logiska ordningar vara i funktion, t.ex. kronologisk, kausal, komparativ eller kontrasterande ordning. Till skillnad från den litterära genren, bör texter inom den informativa genren inte innehålla deltagaraktiva drag. Den fråga man kan ställa sig nu när man ser dessa båda texter bredvid varandra är om en deltagaraktiv text med en enkel grammatisk struktur och mer tydlig och funktionell markering för samband i texten samt med ett kulturellt mer ofärgat innehåll alltid är en bra text.

Läsaren och texten

I det första mötet med skriven text, ett nytt ämne i skriftligt format eller ett nytt språk i skriftligt format, är det naturligtvis viktigt att man får hjälp att dras in i texten ifråga. Genom de deltagaraktiva drag som kännetecknar litterära texter, utgör dessa därmed mycket starka redskap i tidig inläring av just läsande och skrivande, läsande och skrivande om nya ämnen eller läsande och skrivande på ett nytt språk. De ”bokflodsprogram” som förekommer världen över för barn och ungdomar som är på väg in i ett nytt språk och däribland dess skriftliga form, visar just på den litterära textens kraft (Axelsson 2000). Axelsson (2000) visar i sin studie på att vinsterna med sådana program inte bara är att dessa barn lär sig att läsa mycket bra, utan även att deras skrivande och deras muntliga förmåga når för många upp till en mycket avancerad nivå. De ligger i många fall långt över den nivå som barn som inte gått i dessa program når upp till. Bokflodsprogrammen innebär inte bara läsande av barnböcker, utan det innebär också att dessa böcker sätts in i olika sammanhang och används för olika syften. De ingår i en pedagogisk kontext. Axelsson beskriver hur arbetet såg ut i bokflodsprogrammet i Rinkeby på bl.a. det här sättet:

Barnen arbetar individuellt och de arbetar tillsammans. De är intresserade av varandras tankar och lärarna anser att det råder harmoni i klassen. I klassrumsarbetet har man strävat efter så stor öppenhet som möjligt så att varje barn vågar fråga och ta risker.

(Axelsson 2000)

Reichenberg (2000) visar i sin avhandling hur man kan ändra informativa läromedelstexter till att innehålla olika ’röster’ och funktionella kohesiva drag. På detta sätt görs dessa texter betydligt mer lättillgängliga. Vidare visar hon den starka kraft sådana ändringar har för en läsare med svenska som andraspråk. I hennes undersökning av ungdomar i skolår 7 framkommer att dessa elevers läsförståelse ligger vid läsning av originaltexten långt under de resultat förstaspråkläsarna når. Men vid läsning av de ’röst’- och kohesionsbearbetade texterna når andraspråkläsarna upp till samma resultat på läsförståelsetesten som förstaspråkläsarna.

Däremot finner Reichenberg (2000) i sin studie att dessa drag inte spelar någon större roll för elever med svenska som förstaspråk. Hos denna grupp ser läsförståelsen likadan ut oavsett om texten karaktäriseras av dessa drag eller inte. Detta står i samklang med resultat som

McNamara m.fl. (1996) och McNamara & Kintsch (1996) kommer fram till i sina studier av förstaspråkläsare. De visar just på att för en mycket kompetent läsare, kan för omfattande användning av kohe-siva drag hämma en djupare bearbetning och förståelse av texten. De menar att en text med hög grad av kohesion stödjer i första hand en textbaserad återgivning av det lästa, och att detta kan vara ett mycket gott stöd för en läsare som inte har så omfattande förkunskaper inom ämnet. Däremot ger en sådan text ingen utmaning för att skapa djupare lärande för den som har stora förkunskaper.

Läsarens förkunskaper inom ämnet och den kulturella basen för ämnet

En viktig faktor som således kan överskugga ”välkonstruerade” texter, och till och med en utvecklad lingvistisk förmåga, är läsarens förkunskaper inom ämnet och den kulturella basen för ämnet. Exempelvis visar Floyd & Carrell (1994), med stöd i både egna och andras studier, att förkunskaper om en texts kulturella innehåll har större betydelse för läsförståelsen än textens lingvistiska komplexitet för både avancerade och medelgoda andraspråkläsare. I samma anda pekar Steffensen (1986) på hur kulturell kunskap och förgivettagande är av avgörande betydelse för förståelse, ihågkommande och återgivande av såväl skriven som talad diskurs.

När vi läser, bygger vi en förståelse och bilder av det lästa. Ju mer ämneskunskaper och kulturell kunskap vi har, desto större är möjligheten att knyta an till och bygga vidare på redan kända förhållanden.⁴ Det blir då också lättare att fylla i eventuella semantiska gap och funktionella tomrum i texten. Sådana kan således under goda förhållanden bli en ren utmaning till att fördjupa sitt läsande.

Läsarens förhållningssätt

Hur mycket olika former av förkunskaper betyder för läsförståelsen, varierar också med faktorer som läsarens individuella intresse för ämnet, attityd till den kultur som texten återspeglar och användning av

⁴ Se t.ex. Abu-Rabia (1998a) för diskussion.

instrumentell motivation, dvs. mycket beroende på läsarens förhållningssätt (se t.ex. Carrell & Wise 1998). Carrell (1983a i Carrell & Wise 1998) visar exempelvis i en studie av andraspråksläsare, att de av olika skäl faktiskt inte alltid aktiverar sina förkunskaper för att underlätta sin läsning.

Med stöd i Carrell & Wise (1998) och andra studier av andraspråksläsare de refererar till, kan man mer generellt säga, att de båda faktorerna intresse för ett ämne och förkunskaper inom ämnet inte nödvändigtvis samverkar. Dvs. man kan ha omfattande förkunskaper inom ett ämne, utan att vara särskilt intresserad av det, och tvärtom, man kan ha stort intresse för ett ämnesområde, utan att ha särskilt stora förkunskaper inom det. I båda dessa fall och naturligtvis om man har både förkunskaper inom och intresse för ämnet, visar det sig att läsförståelsen gynnas. Däremot om man som läsare har både lågt ämnesintresse och inte så omfattande förkunskaper, undergräver det läsförståelsen.

På liknande sätt kan man visa att attityd till den kultur som texten återspeglar inte alltid samverkar fullt ut med intresse för ämnet i texten. Detta framkommer i Abu-Rabias (1996a) studie av drusiska ungdomars (15–16 år) läsning av texter skrivna på deras andraspråk, hebreiska. Texterna behandlade dels kulturellt bekant innehåll (arabiska berättelser), dels kulturellt mindre bekant innehåll (judiska berättelser). Trots att dessa elever uppvisade en stark positiv hållning till att lära sig hebreiska och till det israeliska samhället, uppvisade de ett än större intresse för att läsa arabiska berättelser skrivna på hebreiska, än judiska berättelser. Deras läsförståelse var också betydligt högre för de arabiska berättelserna än för de judiska.

I två andra studier visar Abu-Rabia (1998a, b) att de faktorer som bidrar starkast till en hög läsförståelse är att texten behandlar ett kulturellt känt innehåll, läsarens intresse för ämnet och hans/hennes förmåga till instrumentell motivation. I dessa studier lät Abu-Rabia arabiska ungdomar (14–15 år respektive 15–16 år) i Israel läsa kulturellt bekanta och mindre bekanta texter skrivna på både sitt förstaspråk (arabiska) och sitt andraspråk (hebreiska). I den ena studien (Abu-Rabia, 1998b) läste de också texter skrivna på engelska, dvs. deras tredjespråk. I sin utbildning studerar dessa ungdomar hebreiska som andraspråk från och med skolår 3 eller 4 (5 timmar i veckan) och engelska från och med skolår 4 (4 timmar i veckan). Resultaten i dessa studier visar att det spelar nästan ingen roll för dessa ungdomars läsförståelse om

texten är skriven på deras första-, andra- eller tredjespråk. Inte heller nivån på deras lingvistiska kompetens har någon större inverkan. En slutsats Abu-Rabia drar är att arabiska ungdomar i Israel lär sig sitt andraspråk, hebreiska, mer därför att de behöver kunna det (instrumentell motivation), än för att de sympatiserar eller identifierar sig med språket eller dess kultur.

I ytterligare en annan studie diskuterar Abu-Rabia (1999) hur de första intrycken vid mötet med en text kan inverka på läsaren. Här menar han att den allra första blicken på texten ger upphov till ett mer emotionellt baserat intryck. Är det för läsaren en mer kulturellt känd layout och grafisk form ger texten underlag för ett positivt intryck. Är det inte så, ges ett mer negativt första intryck. De första radernas läsning ger vidare upphov till ett mer kognitivt baserat intryck. Har texten ett mer kulturellt bekant innehåll blir intrycket mer positivt laddat än om innehållet är kulturellt mer obekant. I enlighet med ovan refererade arbeten menar han vidare att en instrumentell motivation kan hjälpa till att överkomma eventuella negativa intryck.

Social kontext och läsaren

Den sociala kontexten betyder också mycket för lärandet av ett andraspråk. Detta befordras betydligt när inläraren är i tät kontakt med talare av det andra språket och båda grupper är motiverade och ges möjlighet att interagera (Fillmore 1991 i Abu-Rabia 1998a:204).

Abu-Rabia (1996b) visar hur den sociala kontexten man lever i också inverkar på andraspråkläsares läsförståelse. I denna undersökning studerar han arabiska ungdomar som bott minst tre år i Kanada och som deltagit i ett s.k. heritage-program, samt arabiska och israeliska ungdomar i Israel. Alla deltagare var 15 år gamla. Resultaten visar att de arabiska ungdomarna i Kanada lyckades mycket bättre med att läsa texter med kulturellt icke-känt innehåll än de arabiska och israeliska ungdomarna i Israel. De arabiska ungdomarna i Kanada uppvisade till och med bättre resultat för texter med kulturellt icke-känt innehåll än texter med kulturellt känt innehåll. Den slutsats Abu-Rabia drar av dessa resultat är att den kanadensiska mångkulturella mosaikkontexten med förståelse och acceptans av många kulturer inbyggt i sig, underlättar på ett betydande sätt andraspråkläsarens läsning av kulturellt

främmande texter, medan den s.k. meltingpot-kultur som råder i Israel med konflikt inbyggt i sig bidrar till att hämma andraspråkläsarens läsning av kulturellt främmande texter.

Textinterna och textexterna aspekter – en sammanfattning

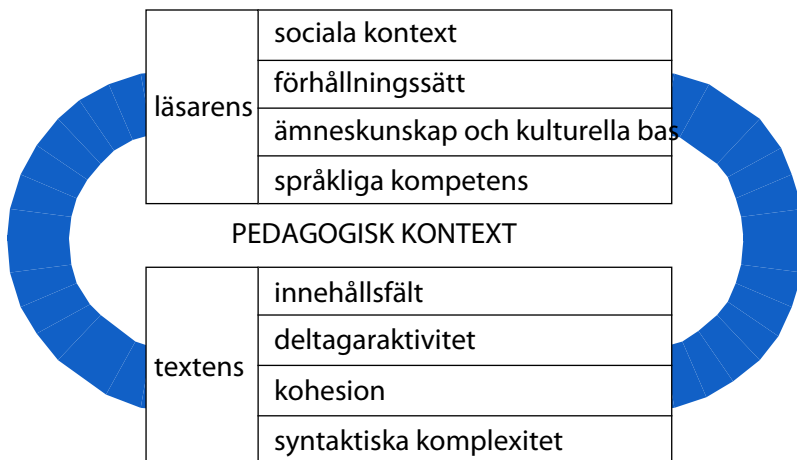
Trots olikheter i undersökningar med avseende på studerade grupper av andraspråkläsare (deltagarnas ålder, deras sociokulturella bakgrund, deras grupptillhörighet med avseende på minoritets- och majoritetsförhållanden osv.), tenderar resultaten i dessa studier ändå att peka i samma riktning och ge en relativt likartad bild. Denna bild innebär att av de faktorer som behandlats ovan när det gäller andraspråkläsarens möjligheter att uppnå en god läsförståelse visar det sig att vissa faktorer har större betydelse än andra. Till de faktorer som framstått som mycket viktiga kan man räkna textinnehållet, läsarens förkunskaper inom ett ämnesområde och kunskaper om den kulturella basen för detta, hans/hennes förhållningssätt till ämnet och den kulturella basen för ämnet och de sociala levnadsvillkor som han/hon lever under. Textens uppbyggnad och läsarens lingvistiska kompetens har framstått som något mindre viktiga.

Men detta gäller i första hand under förutsättning att man har uppnått en viss tröskelnivå inom sitt andraspråk. Har man inte uppnått en sådan nivå, måste även textens uppbyggnad räknas som betydelsefull. Det är något som framstår mycket klart i de s.k. bokflodsprogrammen för barn (Axelsson 2000). Här används uteslutande litterära texter, dvs. texter som bl.a. kännetecknas av deltagaraktiva drag - drag som ger underlag för att man på ett enkelt sätt dras in i texten och engageras av den som läsare. Detta innebär att när man ser till nybörjare inom ett språk, är det vid val av texter förutom ovan uppräknade faktorer viktigt att också ta hänsyn till textens uppbyggnad. Som Reichenberg (2000) också visat kan detta ha stor betydelse, även om man har en relativt god läsförmåga i sitt andraspråk.

När man som lärare ska välja texter för sin undervisning är det med andra ord väsentligt att inleda arbetet med att lära känna och förstå sina elevers livssituation, vilka förhållningssätt de har till olika ämnen och den kulturella basen för dessa ämnen, vilka förkunskaper de har

inom olika ämnesområden och deras lingvistiska kompetens i andraspråket. Vidare att man vid jämförelse av olika tänkbara texter sätter denna kunskap om sina elever i relation till de tänkbara texternas innehållsfält och deras uppbyggnad. När det gäller texternas uppbyggnad tas framför allt hänsyn till deras grad av deltagaraktivitet och funktionell kohesion.

Mellan dessa storheter, läsaren och texten, kan man i den pedagogiska kontexten tillsammans med sina elever skapa en länk som överbryggar eventuella gap som finns (se figur 1 nedan).



Figur 1. Aspekter att beakta vid skapande av en god lässituation

Pedagogisk kontext

Mycket inom forskningen pekar på att läsande underlättas av att läs-uppgiften är intressant, bekant sedan tidigare, meningsfull och förståelig, relaterad till ens egen kultur och av att man som läsare är medveten om dess nytta för ens egen framtid.⁵ Det är väsentligt att man inom den pedagogiska kontexten tillsammans med sina elever skapar läromiljöer som karaktäriseras av dessa egenskaper. På ett mer övergripande plan skapas i sådana läromiljöer begreppsligt och innehållsmässigt sammanhållna kunskapsområden. Helst har texter som ingår

⁵ Se Abu-Rabia (1999) för översikt över olika forskningsresultat.

i arbetet anknytning till läsarens egen kultur. Vid studium av texter från andra kulturer så förbereds läsningen mycket ingående på olika sätt. Förberedelse och uppföljning av textläsning är något som utgör en framträdande beståndsdel i allt arbete. Däri visas på länkar mellan elevernas nuvarande kunskaper och de kunskaper som ska förvärfvas, och vad de kan användas till, vilken nytta man som läsare har av läsningen av texten.

Det underlättar att lära sig ett nytt språk om man ges möjlighet att efter hand arbeta sig in i det ena kunskapsfältet efter det andra. Den språkliga kompetensen byggs upp inom ett begreppsligt och innehållsmässigt sammanhållet område i taget. I exempelvis Oliveira & Berggren (1996) visas på hur deltagarna i ett sfi-undervisningssammanhang får fokusera en frågeställning som de sedan under en längre tid arbetar med på olika sätt för att fördjupa sin kunskap. Steg för steg betar de på så sätt av det ena kunskapsområdet efter det andra. Den situationen står i bjärt kontrast till en mycket fragmentiserad undervisningsmiljö som man ofta finner i skolan, och särskilt i de senare skolåren. Det vanligaste mönstret här är att man bearbetar det ena kunskapsområdet efter det andra i 40-60 minuters pass. Elever går här exempelvis från procenträkning, till stormakttidens Sverige, till satsdelslösning, till lunch, till Newtons första och andra lag osv. Detta synes vara ett indirekt men mycket effektivt sätt att tala om för en andraspråkselev att svenska är ett språk som kan vara mycket svårt att komma in i och lära sig.

Att få läsa texter med kulturellt känt innehåll ger möjlighet att överkomma språkliga hinder som exempelvis finns på ord- och satsnivå. Det kulturella innehållet utgör på så sätt en stödstruktur ('scaffold') för att lära andraspråket. Att få läsa texter med kulturellt okänt innehåll skapar onödiga hinder. Det kan till och med vara direkt hämmande i en socialt känslig kontext, där modersmålet är starkt underordnat andraspråket. Det skapar mycket lätt avvisande läsare (Abu-Rabia 1999). Våra klassrum är dock oftast mångkulturella så det är naturligtvis väsentligt att det finns tillgång till textutbud från olika kulturer – ett mångkulturellt textutbud. Om möjligt är detta än mer viktigt för elever som tillhör minoriteter som befinner sig i en underordnad position. Texterna ligger sedan till grund för en öppen diskussion om olika kulturers sätt att göra, vara och språka och naturligtvis behovet av att lära sig sitt andraspråk (Abu-Rabia 1999).

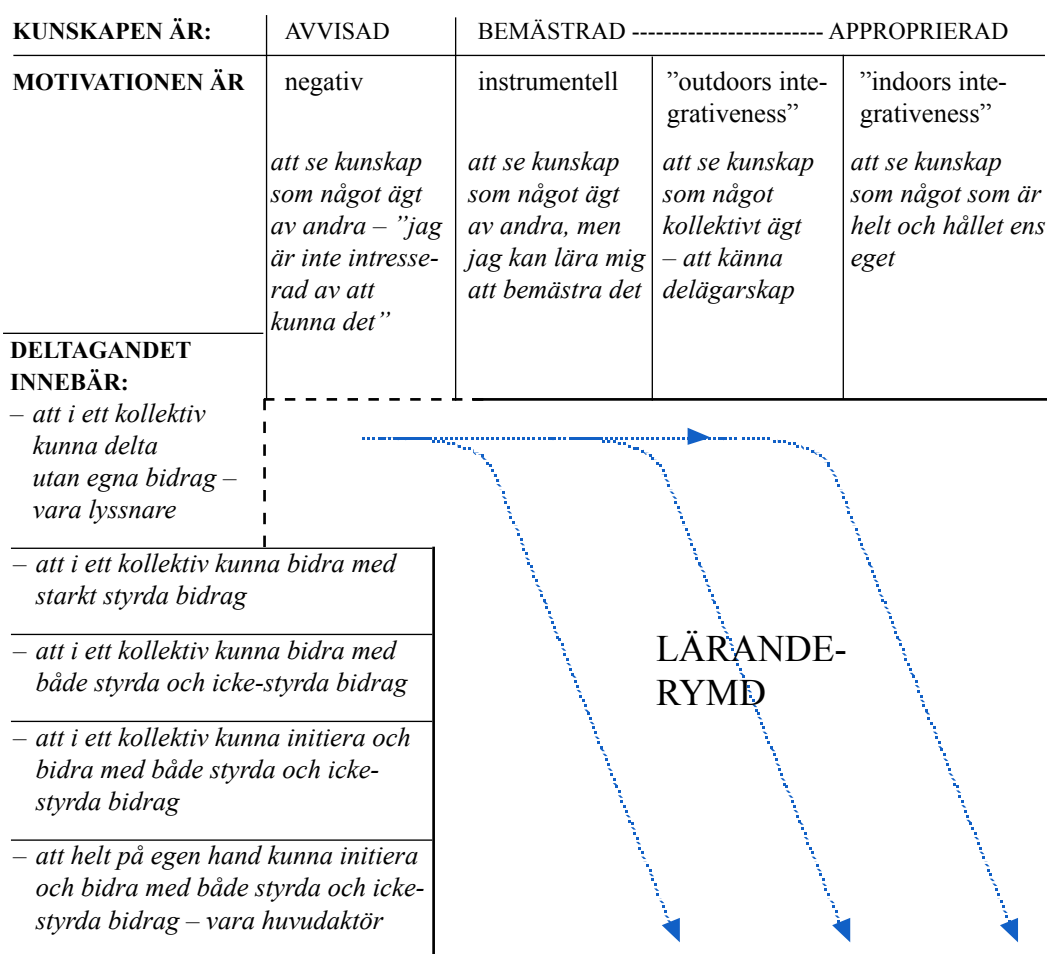
I dessa diskussioner bygger man tillsammans en förståelse för textens innehåll. Det innehåll man så småningom ska kunna läsa helt och hållet på egen hand. Förarbetet inför läsande av texter kan också inbegripa mer omfattande förberedelser. Floyd & Carrell (1994) visar i sin interventionsstudie hur de underlättar och fördjupar sina elevers läsförståelse betydligt, genom att låta eleverna själva få uppleva och genomleva den kultur som beskrivs i den text som ska läsas. Med referens till andra forskningsresultat (Johnson, 1982 i Floyd & Carrell 1994) menar de också att dylikt upplevelsearbete med elevernas kulturella innehålls-scheman ger bättre effekt än att förbereda textläsning med ren ordinläring.

Efterarbetet med texter är minst lika viktig som förberedelsen. Det man lärt sig i läsandet av en text måste få användas till något, det måste ha sina mottagare. Om det finns möjlighet att få samtala om och visa sin förståelse på sitt modersmål, kan det ge ett extra stöd i språklärandet (Donin & Silva 1994). Förberedelse och uppföljning är effektiva sätt att visa för eleverna att kunnande kan skapas i ett kollektiv och utgöra stöd för läsningen på egen hand. På så sätt synliggörs att textläsning inte är någon enskild och isolerad språklig akt, utan den står i dialog med andra texter, de gemensamma samtalen och kanske ytterligare andra texter man skrivit eller läst.

Olika vägar i lärandet

I ett sociokulturellt perspektiv pekas på att de läs- och skrivarter som skapas i en läs- respektive skrivsituation, är ett resultat av det ömsesidiga samspelet mellan individ, kontext och text. De är med andra ord resultat av en individs meningsskapande i olika läs- och skrivsituationer (se t.ex. Säljö 2000; Wertsch 1998). Beroende på de förhållningssätt man lyckas skapa hos eleven inför läsuppgiften, ges eleven olika möjligheter att komma in i läsandet. Abu-Rabia (1998b) pekar på olika former av förhållningssätt en individ kan ha. Det kan vara ett negativt förhållningssätt som leder till en mer avvisande hållning. Det kan vara ett instrumentellt förhållningssätt. Det innebär att man ser kunskapen som något ägt av andra, men man kan lära sig att bemästra det: ”jag ska lära mig det andraspråket, för att jag ska klara min utbildning”. Det är yttre faktorer som styr till stor del. Det kan vidare vara förhållningssätt som benämns ”outdoors integrativens” respektive ”indoors integrativens”. Inom ramen för dessa är man på väg att göra kunska-

pen till egen – att appropriera kunskapen. Det förra innebär att man ser kunskapen som något kollektivt ägt, man känner ett visst delägarskap: ”jag vill kunna leva och språka i mitt nya hemland, utan att för den skull ge upp mitt eget ursprung”. ”Indoors integrativens” innebär att man ser kunskapen som något som är helt och hållet ens eget: ”jag ska bli svensk”. Deltagandet i den pedagogiska kontexten i skapande av olika texter, talade och skrivna, rör allt från att i ett kollektiv kunna delta utan egna bidrag - man är lyssnare - till att helt på egen hand både kunna initiera språkandet och vara en aktiv huvudaktör. Ett antal mellansteg finns däremellan. De består av mer eller mindre styrt deltagande (Anward 1983).



Figur 2. Läranderymd med tänkbara vägar för lärande

En kombination av dessa aspekter, individens möjlighet att känna delaktighet och hans/hennes möjlighet att delta i skapande av texter i den pedagogiska kontexten, ger upphov till en rymd inom vilken vi kan tala om olika vägar till lärande (se figur 2 föregående sida). Den övre delen i *läranderymden* ger plats för ett lärande som framför allt domineras av en reproduktion av vad andra säger, skriver och gör. Den nedre delen på andra sidan rymmer mer av egen produktion och reflektion. Lärande som förekommer i den vänstra delen av rymden är mer instrumentellt inriktat. Och lärande som ryms i den högra delen innebär ett integrativt närmande till kunskaperna. Mer generellt gäller att målet med undervisning är att nå ner till det nedre högra hörnet i denna läranderymd. Beroende på elevens förhållningssätt ligger startpunkten mer eller mindre långt till vänster i den övre delen. Vägen går sedan dels mot att göra detta till något eget (dvs. att röra sig från vänster till höger i läranderymden), dels mot att kunna bidra med mer och mer (dvs. att röra sig uppifrån och ner i rymden).

För lärandet av ett andraspråk gäller att man ska komma till nedre delen men inte mer specifikt om det är i den vänstra eller högra halvan av denna nedre del. Avgörande är här naturligtvis hur eleven önskar förhålla sig till sitt andraspråk och det nya landet. Det är med stor sannolikhet inte det lyckligaste att helt och hållet ge upp sitt ursprung för det nya. Många gånger kan en mer ”outdoor integrativens” vara mer lämplig som ett första mål. Väl kommen så långt kan man på en mer bred front gå in i en ”indoor integrativens” med båda sina språk och kulturer. Man ser på sitt liv som en del av en mångkulturell mosaik-kontext i vilken förståelse och acceptans av många kulturer är inbyggt (jfr Abu-Rabia 1996b).

Ett mycket stort steg för många är dock att kliva ur en avvisande roll och in i själva läranderymden. Att möta elever som av olika anledningar är helt avvisande och få dem att ta ett första steg mot åtminstone en instrumentell motivation är en stor utmaning för en lärare. Här är det om möjligt viktigare än i alla de andra fallen, att dessa elever möts av texter och pedagogiska kontexter som hjälper dem att dras in i lärandet. Det är texter som rör viktiga ämnen för dem, texter som har en kulturellt känd bas för dem och som kännetecknas av många deltagaraktiva drag.

Avslutande ord

I enlighet med ett sociokulturellt perspektiv (se t.ex. Säljö 2000; Wertsch 1998) är de språkliga sammanhang man ingår i, dvs. sammanhang i vilken mening/betydelse återskapas (reproduceras) och nyskapas (produceras), utgör med andra ord viktiga källor, för att skapa och etablera värderingar och uppfattningar om det egna jaget. Dessa uppfattningar om det egna jaget växer fram ur de språkliga sammanhang man ingår i, de relationer de innebär i förhållande till andra deltagare och de sätt att vara som de innebär.

En individ är medskapare, förändrare och bärare av de språkliga sammanhang hon/han lever i. De skapar henne/honom på olika sätt, tilldelar henne/honom olika status och därmed positioner i förhållande till andra. Hon/han formar därigenom en förståelse av sig själv och om sammanhanget som sådant i förhållande till de här sammanhangen och andra liknande sammanhang hon/han deltagit i. Genom de språkliga sammanhang man ingår i socialiseras man in i olika former av positioner – en andraspråksinläraresposition, en sagoläsarsposition, en matematikerposition, en fotbollsspelarsposition osv. Man bygger upp en repertoar av positioner, man bygger upp sin identitet. Kunskandet och däribland förståelsen av sig själv är inte något statiskt utan det är situationskänsligt och föränderligt över tid och rum. Min förståelse av mig själv kan ändras (i negativ eller positiv riktning, om man nu vill värdera olika sätt att vara) om jag får ingå i andra sammanhang än de jag haft för vana att ingå i.

Betydelsen av och förståelsen för hur de texter och kontexter våra andraspråksinlärare ingår i kan inte nog betonas. De är avgörande för vilka repertoarer av positioner, vilka identiteter de bygger upp. I arbetet med den nationella kvalitetsgranskningen 1998 av läs- och skrivprocessen i undervisningen⁶ befanns, att många av våra elever med utländsk härkomst inte får delta i sådana lärosituationer som befordrar deras utveckling av sitt andraspråk. Eftersom det inte är möjligt att inom ramen för undervisningen i svenska som andraspråk rymma allt arbete med språkutveckling, måste alla lärare ta del i detta ansvar. Jag menar därför att lärare med kompetens inom området svenska som

⁶ *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (1999) Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution. (s. 107–137)

andraspråk måste få ingå som en resurs för sina kollegor, dvs. att utrymme ges i dessa lärares tjänst, att vid sidan av sin lärargärning inom ämnesområdet svenska som andraspråk, ha tid avsatt för att dels fördjupa den egna kompetensen inom detta område, dels ge stöd åt sina kollegor hur man tillsammans med eleverna kan bygga språkrum i alla ämnen som stödjer utvecklingen av elevers andraspråk.

Referenser

- Abu-Rabia, Salim (1996a) Druze Minority Students Learning Hebrew in Israel: The Relationship of Attitudes, Cultural Background, and Interest of Material to Reading Comprehension in a Second Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 6. S. 415–426.
- Abu-Rabia, Salim (1996b) Are we tolerant enough to read each other's culture? Evidence from three different social contexts. *Educational Psychology*, Dec 96, vol 16:4. S. 379–388.
- Abu-Rabia, Salim (1998a) Social and Cognitive Factors Influencing the Reading Comprehension of Arab Students Learning Hebrew as a Second Language in Israel. *Journal of Research in Reading*, 21, 3, Oct. S. 201–212.
- Abu-Rabia, Salim (1998b) Attitudes and Culture in Second Language Learning among Israeli-Arab Students. *Curriculum and Teaching*, 13, 1, June. S. 13–30.
- Abu-Rabia, Salim (1999) Towards a Second-Language Model of Learning in Problematic Social Contexts: The Case of Arabs Learning Hebrew in Israel. *Race, Ethnicity and Education*, 2, 1, Mar. S.109–125.
- Anward, Jan (1983) *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag.
- Axelsson, Monica (2000) Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Åhl, Hans (red) *Svenskan i tiden – verksamhet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.
- Beck, Isabel, L, McKeown, Margaret G. & Jo Worthy (1995) Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, 2. S. 220–238.

- Carrell, Patricia, L (1982) Cohesion Is Not Coherence. *TESOL Quarterly*, 16, 4. S. 479–488.
- Carrell, Patricia, L (1991) Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 2, June. S. 159–179.
- Carrell, Patricia, L & Teresa, E. Wise (1998) The Relationship between Prior Knowledge and Topic Interest in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 3, Sept. S. 285–309.
- Donin, Janet & Maria Silva (1994) The Relationship Between First- and Second-Language Reading Comprehension of Occupation-Specific Texts. I: Cumming, Alister (red) *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor: John Benjamins Publishing Company (Language Learning Series). S. 73–102.
- Floyd, Pamela & Patricia, L. Carrell (1994) Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata. I: Cumming, Alister (red) *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor: John Benjamins Publishing Company (Language Learning Series). S. 309–329.
- Halliday, M A K (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Ltd.
- Liberg, Caroline (1996) Läsförståelse. I: Håkansson, G & U. Nettelbladt (red) *Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 9–11 november 1995*. ASLA:s skriftserie nr 9. S. 127–142.
- McNamara, Danielle, S, Kintsch, Eileen, Songer, Nancy, Butler, Kintsch, Walter (1996) Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning from Text. *Cognition-and-Instruction*, 14, 1. S. 1–43.
- McNamara, Danielle, S & Walter Kintsch (1996) Learning from Texts: Effects of Prior Knowledge and Text Coherence. *Discourse-Processes*, 22, 3, Oct–Dec. S. 247–288.
- Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (1999) Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution. S. 107–137).
- Oliveira, Gunilla & Maria Berggren (1996) *PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, Monica (2000) *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Steffensen, Margaret (1986) Register, Cohesion, and Cross-Cultural Reading Comprehension. *Applied Linguistics*, 7, 1, spring. S. 71–85.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Wertsch, James, V (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.