

Reception av text

Mårten Ramnäs, Göteborgs universitet;
Linda Smidfelt, Lunds universitet och Katedralskolan, Lund

Att läsa på engelska

Läsning och läsförståelse på förstaspråket (hädanefter benämnt som L1) omfattar komplexa processer på olika nivåer (Grabe, 2010). Så kallade *bottom-up*-modeller (nerifrån-och-upp) av läsförståelseprocessen beskriver hur läsaren går från delarna till helheten för att konstruera en betydelse av texten. Bokstäver avkodas och sätts ihop till ord, ord sätts ihop till meningar och meningar till en text som slutligen tolkas i relation till omvärldskunskaper. I *top-down*-modeller (uppifrån-och-ner) beskrivs i stället hur läsprocessen går från helheten till delarna. Utifrån sina kunskaper om världen och information som går att utläsa av sammanhanget gör läsaren antaganden om texten och om vilket innehåll, vilka meningar och vilka ord som skall dyka upp. Det råder idag bred samstämmighet om att båda modellerna beskriver viktiga aspekter av läsningen.

De faktorer som påverkar läsningen mest kan sorteras under tre olika rubriker: språkkunskaper, lässtrategier och omvärldskunskap (Marx Åberg, 2014, s. 13). Man kan givetvis också urskilja olika underrubriker som till exempel avkodning eller genrekompentens (kunskaper om hur olika slags texter är utformade). Språkkunskaperna aktualiserar i första hand *bottom-up*-processer medan lässtrategier och omvärldskunskaper främst är exempel på *top-down*-processer. Till dessa tre variabler skulle man kunna lägga elevens egen motivation (Marx Åberg, 2014, s. 13).

Läsning på ett främmande språk (hädanefter benämnt som L2) liknar på många sätt läsningen i L1, men balansen mellan de olika variablerna fördelar sig på ett annat sätt. Mest uppenbart är att språkkunskaperna inte är lika väl utvecklade i L2 som i L1 och att eleven därför i högre grad måste förlita sig på strategiska kunskaper och omvärldskunskaper.

När studiet av engelskan startar i lågstadiet ska svenska elever i huvudsak möta talad engelska (Skolverket, 2025a, s. 15). När eleverna längre fram möter texter i strikt mening är läsningen i L1 i de flesta fall automatiserad. Forskning har visat att många förmågor som är viktiga för läsningen då överförs från L1 (till exempel avkodningsförmågan). Även syntaktiska kunskaper överförs (både från L1 och eventuella andra L2), vilket kan vara gynnsamt i vissa fall, men kan göra att den som lär sig språket uttrycker sig felaktigt, så kallad negativ interferens (Grabe, 2010). Ett

exempel på syntaktisk kunskap är adjektivets placering (före substantivet i både svenskan och engelskan). Den alfabetiska koden är alltså i princip knäckt även om flera specifika utmaningar kan identifieras, dels vad gäller läsning på ett främmande språk i allmänhet, dels språkspecifika utmaningar. För elever i Sverige är det språkkunskaperna i engelska, främst vokabulärens omfång, som under de första åren i stor utsträckning sätter gränserna för möjligheterna till läsning, men ju längre eleven kommer i sin språkutveckling desto mindre avgörande kommer språkfärdigheten i engelska att vara. I stället kommer strategiska läskunskaper att få större utslag (Grabe, 2010). Lässtrategier är olika redskap som elever kan använda för att avkoda, förstå ord och skapa mening från en text (Skolforskningsinstitutet, 2019, s. X). Balansen mellan hur avgörande olika variabler är beror inte bara på hur långt eleven kommit i sin språkutveckling utan är också beroende av textens svårighetsgrad och tema och elevens intresse och motivation.

Vid läsning inom undervisning i främmande språk får textens yta (språket) ofta för mycket uppmärksamhet på bekostnad av innehållet (Wurr, 2014). Med utgångspunkt från den kommunikativa språksyn som präglar de svenska styrdokumenterna är en viktig poäng som vi vill framföra att i högre utsträckning försöka välja texter som är meningsfulla för eleverna och få dem att sträva mot en global förståelse av textens innehåll.

Faktorer som påverkar läsförståelsen i främmande språk

Läsning är en interaktiv process och det innebär att läsaren samspelar med texten. Våra förväntningar på texten, vårt sätt att tolka och förstå den beror på vem vi är och vad vi har upplevt och lärt oss. En mängd faktorer gör en text svårare alternativt lättare att läsa och förstå. Faktorer som har betydelse är exempelvis förkunskaper om ämnet, antal okända ord och vilka språk läsaren kan sedan tidigare. Även yttre faktorer som läsmiljö kan ha betydelse, samt personliga egenskaper som till exempel förmågan att fokusera, intresse och motivation. Detta gäller generellt för läsning och således även för elever som läser på ett främmande språk. Följande punkter anges ofta i forskning om språkinlärning som betydelsefulla för, bland annat, läsförståelse:

- vilka och hur många språk eleven har med sig sedan tidigare
- typologisk likhet mellan språken eleven kan, det vill säga den faktiska likheten mellan språk, och psykotypologisk likhet, det vill säga hur lika eleven uppfattar att språken är
- 'recency' och 'frequency of use', alltså hur länge sedan eleven använde sig av sina bakgrundsspråk och hur ofta det brukar ske.

För elever i den svenska skolan är engelska oftast det första främmande språk de möter, men alltför många elever har utöver svenskan även kommit i kontakt med andra språk. Detta

innebär att när eleverna läser på engelska kan både svenskan och eventuella ytterligare språk påverka förståelsen. Ju fler språk en elev kan desto fler möjligheter finns det för eleven att dra nytta av sina tidigare kunskaper för att förstå engelskan. Hur mycket användning eleven kan ha av sina tidigare kunskaper i de olika språken i läsförståelse har att göra med många olika faktorer som vi ser i punktlistan ovan.

Svenskan och engelskan är båda germanska språk. För engelskan märks detta tydligt i språkets struktur, det man skulle kunna kalla grammatik i vid mening. Från svenskan känner elever lätt igen mönster som är typiska för germanska språk. Några exempel är sammansatta ord (*bedroom, watermelon, full moon*), starka verb (*sing, sang, song*) och tempus som bildas med hjälpverb (*he had/would/shall come*). Vad gäller ordförrådet är engelskan däremot i betydligt mindre utsträckning typiskt germanskt. Andelen germanska arvord (till exempel *egg, foot*) utgör endast drygt 20 % av ordförrådet jämfört med det dubbla för svenskan. En stor andel av orden i engelskan (ungefär 60 %) har franskt (*table, attention*) eller latinskt (*atrocitiy, contemplate*) ursprung medan svenskan i första hand har lånat från tyskan (Grant, A. P., 2009, s. 376–377; Gellerstam, 1994, s. 6–7). Eftersom den allra mest centrala kärnan av engelskans ordförråd är germansk kommer emellertid svenskan inledningsvis att vara till stor hjälp för eleverna. Kunskaper i andra språk kan, som vi konstaterade ovan, i varierande mån också vara till hjälp.

Forskning har också visat att det eller de språk som eleven använder oftast eller mest nyligen har en påverkan på förståelsen av målspråket, alltså det som i punktlistan nämns som 'recency' och 'frequency of use'. Om ett språk har använts mycket och nyligen har det en större påverkan, det vill säga det kan användas mer som resurs för att förstå målspråket (Ringbom, 2007).

Det finns även andra, kanske mer individuella, faktorer som kan påverka läsförståelsen i målspråket. Man kan här nämna till exempel intresse för ämnet texten behandlar, textens upplevda svårighetsgrad och motivation, både vad beträffar att lära sig ett främmande språk överhuvudtaget men också mer specifikt att läsa text.

Läsningens olika komponenter

Aktuell läsforskning menar att läsningens olika komponenter kan delas in i två delar, det vill säga avkodning och läsförståelse. I Skolverkets kunskapsöversikt *Att läsa och förstå – läsförståelse av vad och för vad?* från 2016 nämns följande vad beträffar avkodning:

- fonologisk medvetenhet – hur bokstäver representeras av språkljud
- bokstavskunskap – man känner igen bokstävernas form
- avkodning – man kan sätta samman bokstäver så att de bildar ord

- ortografisk läsning – orden dyker upp som en inre abstrakt bild hos läsaren, läsningen har blivit automatiserad
- läsflyt – om man har bra flyt i sin läsning kan man lägga mer vikt vid förståelse än vid avkodning
- prosodi – språkets rytm och melodi.

Läsförståelse å andra sidan kan beskrivas som de verktyg eleverna utnyttjar för att 'tolka' och 'skapa mening' i en text. Eleven kan till exempel använda sin 'metakognitiva förmåga', det vill säga eleven kan avgöra om något är rimligt i det han eller hon läser eller välja mellan olika strategier och avgöra vilken som passar bäst för uppgiften, pröva och ompröva för att nå bäst resultat. Eleven kan göra 'inferenser', det vill säga i princip läsa mellan raderna eller lista ut vad enskilda ord eller fraser kan betyda. En annan strategi är att eleven vet att olika texter läses på olika sätt, så kallad 'strategisk läsning', och kan föra ett 'resonemang' om en text så att andra förstår. Egen erfarenhet kopplas till den lästa textens information, budskap eller tema/teman, där också det ämnesspecifika språket används. Med 'engagemang' menas att det finns en vilja att förstå, även om det krävs en viss ansträngning av eleven.

Utmaningar vid läsning på engelska

Stavningens betydelse

Fonologisk medvetenhet är förmågan att identifiera språkets ljud och hur dessa representeras av bokstäver. För nybörjare är den fonologiska medvetenheten central – det är viktigt att etablera starka band mellan skrift- och ljudbild, och här får ortografen (stavningen) betydelse. Detta kan emellertid vara olika lätt i olika språk. I språk med grunda (transparenta) ortografier är förhållandet mellan grafem (skrivtecken) och motsvarande fonem (språkljud) direkt och regelbundet medan det är mera komplext i djupa (opaka) ortografier. Ett exempel på ett oregelbundet förhållande mellan fonem och stavning i svenskan är sje-ljudet som kan stavas på många olika sätt (till exempel *sjū*, *stjälk*, *skärva*, *choklad*, etcetera). Ortografen har en högst påtaglig inverkan på läsinläringen i L1. I språk med grunda ortografier lär sig barn att läsa på kortare tid än i språk med djupa ortografier, vilket beror på att avkodningen är enklare och att minnesfunktion och koncentration därmed kan frigöras för processer på högre nivå som till exempel innebär att man tolkar texten och drar slutsatser (Seymour et al., 2003). Personer med ett L1 som har ljudnära stavning har enligt flera studier även en fördel när de lär sig främmande språk (Van Dal & Wass, 2017).

I en maximalt grund ortografi är förhållandet mellan grafem och fonem 1:1 oavsett åt vilket håll man går, det vill säga att en bokstav (eller bokstavskombination) alltid uttalas på ett sätt och att ett språkljud alltid representeras av samma bokstav. I praktiken är

emellertid förhållandet i princip aldrig 1:1 i något språk, men om man klassificerar språk enligt en skala från grunda till djupa ortografier tillhör exempelvis spanskan de allra mest transparenta medan engelskan hör till de mest opaka. Svenskan befinner sig i detta sammanhang på medelnivå (Seymour et al., 2003, s. 145). Engelskans komplexa ortografi hänger samman med det engelska språkets historia – ett germanskt ursprung blandat med starkt romanskt inflytande under olika tidsperioder. Till detta skall vi lägga att inga större stavningsreformer har gjorts. Med hela 44 fonem för 26 bokstäver förstår man lätt att bokstäverna inte räcker till utan att olika bokstavskombinationer också måste representera fonem. En särskild svårighet i engelskan är att samma ljud ofta representeras på olika sätt. Vokalljudet i *sky* 'himmel' är exempelvis detsamma som vi hittar i *guy* 'kille', *pie* 'paj', *height* 'höjd' och *aisle* 'mittgång'. Detta behöver i sig inte vara ett särskilt stort problem vid läsning om bara samma bokstavskombinationer konsekvent uttalas på samma sätt. Det är emellertid inte fallet i engelskan. Många bokstavsföljder kan uttalas på olika sätt, som till exempel bokstavsföljden *ough* som uttalas olika i orden *rough* 'grov', *trough* 'tråg', *bough* 'trädgren', *dough* 'deg' och *brought* 'tagit med sig'. Engelskans stavning är alltså inte bara komplex utan också i högsta grad oregelbunden.

Vad kan man då göra för att överbrygga den utmaning som den engelska ortografin innebär vid läsning för nybörjarelever? Som vi inledningsvis konstaterade är det viktigt att etablera starka band mellan tal och skrift. När man ber elever att läsa en text uttalar de ofta orden bokstav för bokstav eller på samma sätt som i svenskan, vilket medför att de riskerar att inte göra kopplingen till ordets ljudbild. Trots att de kan ordet i tal riskerar de alltså att inte förstå ordet i skrift, eller tvärtom. Nyare läromedel innehåller nästan alltid både text och inläst text som eleverna kan lyssna på. Det är därför viktigt att eleverna både läser texten och lyssnar på den. Även vokabulärträningsprogram har ofta en funktion med uttal som kan aktiveras. Elever i L1 som börjar läsa har fördelen av att oftast redan ha mött ord i tal innan de möter dem i skrift. All meningsfull input som kan stärka kopplingen mellan skrift och ljud är därför viktig för eleverna, till exempel musik med låttexter, tv-program med undertextning, etcetera. Att lära eleverna att känna igen högfrekventa ord som är svåra att ljuda fram är också effektivt eftersom det frigör arbetsminne och gör att eleverna succesivt kan ta sig an svårare texter. Ord som man lär eleverna att känna igen som bilder (helordsläsning eller ortografisk läsning) brukar kallas *sight words*. Strategier som innebär att man uppmärksammar större enheter än bokstäver (till exempel morfem) är också effektiva. Medan fonemet är den minsta betydelseskiljande enheten är morfemet den minsta betydelsebärande enheten. Medvetenheten om att ord kan brytas ner i betydelsebärande delar (stam, prefix, suffix) är starkt kopplad till läsförståelsen (James et al., 2021). Både svenskan och engelskan prioriterar en konsekvent stavning av morfem framför en ljudenlig stavning. Att kunna lära sig att känna igen stam, prefix och suffix (till exempel *dis-obey-ed*) underlättar därför läsningen. Eftersom stavningen av suffixet *-ed* är konsekvent trots olika uttal

(jmför till exempel med *talked* och *needed*) är det en fördel att inte behöva ljuda utan känna igen morfemet. Det är också generellt sett lättare att läsa och förstå kortare enheter än långa.

Vad gäller stavningen går det slutligen också att lyfta fram att en i högre grad oförändrad stavning gör det lättare att läsa äldre texter på målspråket. Många elever fascinerar av att kunna tyda korta utdrag av äldre klassiska texter eller dikter. Du kan till exempel visa ett par rader av Shakespeare från 1500-talet och fråga om eleverna känner igen några ord.

Ord med delvis överlappande betydelse

Vid läsning på främmande språk aktiveras två olika språksystem. Hur detta ser ut beror bland annat på släktskap mellan L1 och L2 och mellan andra språk som man lärt sig tidigare och L2. Om språken är nära släkt underlättas läsförståelsen på ett mycket påtagligt sätt (positiv transfer), men transfer kan även leda till svårigheter (negativ transfer). Allra störst påverkan på läsförståelsen har ordförståelsen. Svenska och engelska tillhör, som vi konstaterade i avsnittet ovan, båda den germanska språkfamiljen och har därför en hel del ord med gemensamt ursprung, så kallade arvord (till exempel *arm, hand, apple, good*). Både engelskan och svenskan har också lånat in många ord av latinskt och grekiskt ursprung antingen via andra språk eller direkt (exempelvis *music, place, anonymous*). Många ord i engelskan har franskt ursprung, men även svenskan har lånat in franska ord (*salade, portrait*). Slutligen har svenskan på senare tid lånat in många engelska ord (hobby, jobb, start). Ord i olika språk som har gemensamt ursprung kallas kognater. Dessa kan i vissa fall överensstämma helt och hållet vad gäller betydelse i olika språk, medan de ibland har glidit isär så att de betydelsemässigt skiljer sig åt fullständigt. Vissa ord som till synes är kognater kan alltså vara så kallade falska vänner. Exempelvis betyder *gymnasium* på engelska 'gymnasiskal' och inte 'en form av skola'). De flesta kognatord ligger emellertid någonstans mittemellan och har alltså delvis överlappande betydelser. Dessa ord kan ha en gemensam grundbetydelse, men andra betydelser som skiljer sig åt.

Nybörjarelever har i allmänhet mycket stor nytta av kognater när de stöter på nya ord i det främmande språket. Ibland drar de helt fel slutsats om ordets betydelse, men ofta hjälper det dem att skapa något slags mening. Om svenska elever ser en mening med ordet *novel* i engelskan kan de förstå att den på något sätt handlar om en skriven text givet att de förstår det svenska ordet *novell*. Kanske behöver de inte förstå att *novel* på engelska betyder 'roman' och inte 'novell' (*short story*) för att förstå textens globala betydelse. Ju längre eleven kommer i sin språkutveckling, desto mindre betydelse får kognaterna. På högre nivå fördjupar eleverna sina kunskaper och upptäcker att ord har olika betydelser i olika kontexter, att de används i fasta uttryck, etcetera. Kognater tenderar då snarare att ha en negativ inverkan och det är viktigt att man tidigt hjälper

eleverna att förstå att orden får sin betydelse i kontext och att kunskapen om enskilda ord kan fördjupas. För ett verb kan man till exempel lära sig hur det böjs i olika tempus, hur det konstrueras, om det kan användas i bildlig betydelse, vilken stilnivå det har, om det ingår i något fast uttryck, etcetera.

Betydelsen av interkulturell kompetens

För att förstå och tolka en text använder läsaren sin bakgrundskunskap. Man talar om att läsaren tolkar texten utifrån olika typer av scheman (Carrell & Eisterhold, 1983). Ett sådant schema är läsarens kulturella föreställningsvärld. Att dra slutsatser utifrån bakgrundskunskap från en kultur vid läsning av text skriven i ett annat kulturellt sammanhang kan innebära utmaningar. Kulturspecifika referenser och företeelser innebär givetvis utmaningar, men även vardagliga företeelser som inte uppenbart är kulturspecifika, till exempel måltider, kan leda läsarens tankar i olika riktningar beroende på kulturella tolkningsramar. Eleverna måste därför få hjälp att utveckla en förmåga att förstå hur språk och kultur samverkar. Läraren kan aktivera bakgrundskunskap genom olika övningar eller bidra med faktakunskaper, men det viktigaste är att eleverna successivt utvecklar en förmåga att själva reflektera över hur begrepp och företeelser kan tolkas och speglas i olika kulturer. Eleverna kan till exempel få i uppgift att fundera över hur svenska ord som midsommar, snus eller komvux bäst kan översättas till engelskan. Vad förstår en engelsktalande person när han eller hon hör dessa ord? Man kan sedan välja några kulturspecifika ord från engelskan (*grammar school, Thanksgiving, prom queen*) och resonera med eleverna kring deras förståelse av orden. Syftet är att få eleverna att förstå betydelsen av målspråkskulturen för att få en vidare förståelse av texter som läses på ett främmande språk.

Lässtrategier

Förutom språkkunskaper och omvärldskunskap är lässtrategier en av de tre faktorer som inverkar mest på läsförståelsen. Som vi konstaterade i inledningen är läsning och läsförståelse en komplex företeelse i L1, och förhållandena är inte mindre komplexa i L2 där språkkunskaperna är mindre utvecklade. Detta innebär att eleverna i L2 behöver förlita sig mer på omvärldskunskaper och lässtrategier än de behöver göra i L1. Många lärare kan emellertid vittna om att eleverna tenderar att fastna i just språket och glömma omvärldskunskaper och lässtrategier när de tar sig an en text på ett främmande språk. De börjar läsa texten längst upp från första meningen utan att först reflektera över syftet med läsningen och utan att placera texten i ett sammanhang. De fortsätter sedan att läsa ord för ord tills de fastnar (Hansejordet, 2014, s. 84–85). Genom att gå tillväga på detta sätt börjar eleverna i det okända, de börjar med delarna (bokstäverna, orden) för att försöka gå mot en meningsskapande helhet (*bottom-up*), i stället för att börja med det redan kända, det vill säga att utgå från de förkunskaper de redan har i relation till texten (*top-down*) – se Tornberg (2015, s. 101).

Många av de läromedelstexter som eleverna möter är konstruerade i didaktiskt syfte för observation och studium av vokabulär och grammatiska fenomen och inbjuder därför till läsning ord för ord. Varje ord ska förstås, förklaras och kanske även översättas. När eleverna tar sig an andra typer av texter på engelska på samma sätt som läromedelstexter glömmer de därför lätt att aktivera sina omvärldskunskaper och de tänker inte på textens genre, tema och logiska uppbyggnad (Hansejordet, 2014, s. 89). För att hjälpa eleverna att närma sig texten på andra sätt och övervinna svårigheter kan ett fokus i undervisningen på lässtrategier vara ett viktigt verktyg. Läsare som ännu inte kommit så långt i sin kunskapsutveckling har mest att vinna på att utveckla det strategiska läsandet.

En stor mängd lässtrategier har föreslagits i forskningslitteraturen.

Skolforskningsinstitutet har för ämnet svenska gjort en systematisk översikt över olika lässtrategier och konstaterar att strategier som innebär att läsaren riktar sin uppmärksamhet mot textens huvudsakliga idé, aktiverar bakgrundskunskaper utifrån textens tema och innehåll och övervakar och utvärderar den egna läsprocessen tenderar att korrelera med god läsförståelse (Skolforskningsinstitutet, 2019, s. XI–XII). Detta gäller strategier i L1 i allmänhet, och på högre nivåer kan resonemangen överföras till L2. För läsning på engelska vill vi lyfta fram fyra konkreta lästekniker:

- sökläsning (lokaliseringsläsning, *scanning*) – att snabbt söka igenom en text för att hitta viktig information
- skumläsning (översiktsläsning, *skimming*) – att söka av en text för att få en överblick över vad den handlar om eller för att bedöma dess värde i förhållande till ett givet syfte
- intensiv läsning – att läsa en text noggrant för att analysera, lära, och utvärdera
- extensiv läsning – att läsa en text med fokus på global förståelse och glädjen i läsoplevelsen.

Dessa fyra lästekniker är centrala i förhållande till ett flertal av betygskriterierna i engelska. I betygskriterierna för samtliga nivåer nämns att eleven ska förstå det huvudsakliga innehållet i olika typer av texter (extensiv och intensiv läsning) och, med undantag från betyget E årskurs 6, ska eleverna också uppfatta detaljer (sökläsning, intensiv läsning). Eleven ska vidare kunna välja information och längre fram hela texter (skumläsning). På högre nivåer ska eleverna också kunna välja innehåll i skrivet språk med källkritisk medvetenhet (intensiv läsning). Dessutom är användandet av olika strategier något som står i samtliga betygskriterier på alla nivåer (Skolverket 2022, 2025b). I den här modulen kan du läsa mer hur man kan arbeta med olika sätt att läsa en text. Extensiv läsning har till exempel potential att förbättra läsflyt, öka motivationen och ge möjlighet till implicit inläring av vokabulär.

Den gode läsaren

Här presenteras vad som avses med en god läsare generellt. Det diskuteras även vad man som läsare behöver tänka på före läsning, under läsning och efter läsning. Fenomenet med att ha framgång när man läser ligger på en glidande skala och är egenskaper som kan utvecklas med tid, lästräning och olika strategier. Vi kan även ha framgång när vi läser en typ av text men inte lyckas lika bra när vi läser en annan text.

En god läsare använder sig av effektiva lässtrategier. Det handlar om att ha tillgång till olika typer av verktyg och om att lösa problem när de uppstår under läsningen (Pearson, 1993). Man kan också läsa texter på olika sätt beroende på syfte och svårighetsgrad. Roe (2014, s. 109) har sammanställt vad tidigare forskning har kommit fram till vad beträffar det som kännetecknar en god läsare. I sammanställningen presenteras både konkreta lässtrategier och förhållningssätt till läsaktiviteter. Nedan presenteras en sammanfattning av resultaten.

- De som läser framgångsrikt läser aktivt och har tydliga mål med sin läsning.
- De tittar igenom texten innan de börjar läsa för att se hur den är strukturerad.
- De läser selektivt och fattar löpande beslut om vad de ska läsa noga, hoppa över, och så vidare.
- De försöker hitta förklaringar till okända ord och uttryck i texten.
- De använder sina förkunskaper aktivt och jämför innehållet med sina tidigare kunskaper.
- De kontrollerar sin förståelse och kan rätta till missuppfattningar under tiden de läser.
- De läser olika texter på olika sätt.

Roe (2014) tar också upp en översikt från Muskingum College i USA där man har delat in läsningen i tre steg, det vill säga före läsningen, under läsningen och efter läsningen. Vissa av aspekterna som tas upp i översikten sammanfaller med det som sägs ovan, men den tar också upp några nya. Före läsningen är det bra att aktivera sina tidigare kunskaper och sin förförståelse, förstå vad som är målet med läsningen och välja lämpliga strategier. Listan på vad som sker under läsningen är längre. Några önskvärda aspekter som tas upp är att vara fokuserad och uppmärksam, att använda sammanhanget i texten för att förstå nya ord och uttryck, att använda textens struktur för att förstå bättre och att koppla ny information till tidigare information. Efter läsningen är det bra att reflektera över vad man har läst, att sammanfatta det viktigaste och att söka kompletterande information från andra källor. Det är troligtvis så att man inte vid alla lästillfällen använder sig av alla aspekter, och alla typer av texter kräver heller inte samma strategier.

Gemensamt för strategierna som kännetecknar att läsa framgångsrikt och självständigt är att läsaren klarar att kontrollera sin egen läsning, det vill säga vet när denne förstår och inte förstår samt vilka strategier/verktyg man kan använda (metakognitiv kompetens) i det senare fallet, och läsaren kan pröva och ompröva sitt val av strategier.

Progression i läsförståelse

Det finns en progression i de typer av texter eleverna ska kunna läsa i kurs- och ämnesplanerna för engelska, det vill säga allt från enkla reklamtexter till avancerade texter av viss vetenskaplig karaktär. Medvetenhet om progression i läsförståelse är betydelsefull för att hjälpa både oss lärare och eleverna att förstå hur läsprocessen går framåt och att eleverna utvecklar sin läskompetens. Det är viktigt för eleverna att känna att de kan läsa alltmer avancerade texter efter hand och att de kan förstå alltmer av de texter de läser. Elevernas motivation till läsning/läsförståelse kan öka om de blir medvetna om sin egen progression.

I styrdokumentet, det vill säga i kurs- och ämnesplanerna för engelska, och även i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) behandlas vilken typ av texter eleverna ska kunna förstå efter hand. I GERS skala för självbedömning visas följande progression i läsförståelse (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 26–27). Betyg E på den högsta nivån i engelska på gymnasial nivå (nivå 3) motsvarar nivå B2:

- Jag kan förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar, t.ex. på anslag och affischer eller i kataloger. (A1)
- Jag kan läsa mycket korta och enkla texter. Jag kan hitta viss information jag behöver i enkelt och vardagligt material som annonser, prospekt, matsedlar och tidtabeller. Jag kan förstå korta och enkla personliga brev. (A2)
- Jag kan förstå texter som till största delen består av högfrekvent språk som hör till vardag och arbete. Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev. (B1)
- Jag kan läsa artiklar och rapporter som behandlar aktuella problem och som uttrycker attityder och åsikter. Jag kan förstå samtida litterär prosa. (B2)
- Jag kan förstå långa och komplicerade faktatexter liksom litterära texter och jag uppfattar skillnader i stil. Jag kan förstå fackartiklar och längre instruktioner även inom områden som ligger utanför mina intressen och erfarenheter. (C1)
- Jag kan utan ansträngning läsa praktiskt taget allt skrivet språk, även abstrakta texter som är strukturellt och språkligt komplicerade, t.ex. manualer, fackartiklar eller litterära verk. (C2)

I betygsriterierna för engelska finns det också en progression i vad som krävs av eleverna på de olika nivåerna som påminner om kan-beskrivningarna från GERS. I betygsriterierna för slutet av årskurs 6, betyget E står det till exempel att eleven förstår det mest väsentliga i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen. Enligt betygsriterierna för betyget E i slutet av årskurs 9 ska eleverna förstå det huvudsakliga innehållet och tydliga detaljer i lättillgängliga texter av olika slag. För engelska nivå 1 på gymnasial nivå nämns tydligt formulerade texter av olika slag, för engelska nivå 2 texter i mer formella sammanhang och slutligen för engelska nivå 3 texter av avancerad karaktär där även underförstådd betydelse ska kunna uppfattas med viss säkerhet (Skolverket, 2022, 2025b).

Det som nämnts här har att göra med progression av olika texttyper, från enkla till mer avancerade texter. Man kan även tala om progression av elevernas förmåga att utveckla sina strategier för läsförståelse generellt och på så sätt bli mer framgångsrika läsare. Roe (2014) diskuterar till exempel att oerfarna läsare hoppar över fasen före läsning. De ger sig direkt in i texten utan att reflektera över vad texten kan handla om och utan att veta hur man ska ta sig an texten. I undervisningen i engelska behöver lärare hjälpa eleverna att bli mer medvetna om sin egen läsprocess, vad och hur de gör när de ska läsa och förstå en text. Genom att eleverna får kunskaper om läsning och läsprocessen och vad som krävs för att bli en framgångsrik läsare kan de utveckla sin läskompetens. Eleverna behöver bli medvetna om vilka strategier de kan använda sig av före, under och efter läsning och vilka faktorer som kan påverka deras läsning av en text på ett främmande språk. Läraren kan till exempel förklara för eleverna vad som kännetecknar en framgångsrik läsare, som nämndes i avsnittet ovan om den gode läsaren. Om eleverna känner att de kan utveckla sin läsförståelseförmåga, bli mer framgångsrika läsare och läsa alltmer avancerade texter då kan också deras motivation och läsglädje öka.

Referenser

- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), s. 553–573.
- Europarådet/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Skolverket.
- Gellerstam, M. (1994). Ordförrådets härledning. I: Svenska Akademien, *Arv och lån i svenskan. Sju uppsatser om ordförrådet i kulturströmmarnas perspektiv* (s. 1–12). Norstedts.
- Grabe, W. (2010). Reading in a second language. I: R. B. Kaplan (Red.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2 uppl.). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0006
- Grant, A. P. (2009). Loanwords in British English. I: M. Haspelmath, U. Tadmor & A. P. Grant (Red.), *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook* (s. 360–384). De Gruyter Mouton.
- Hansejordet, I. (2014). Lesestrategier i främmande språk. I: B. Blå & K. Pettersen (Red.), *Fokus på språk*, 32 (s. 81–97). Fremmedspråksenteret.
- James, E., Currie, N. K., Tong, S. X., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), s. 110–130.
- Marx Åberg, A. (2014). Positiva läsupplevelser på främmande språk i undervisningen – går det? I: B. Blå & K. Pettersen (Red.) *Fokus på språk*, 32 (s. 9–29). Fremmedspråksenteret.
- Pearson, D. P. (1993). Teaching and learning reading: A research perspective (focus on research). *Language Arts*, 70(6), s. 502–511.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Gleerups.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02*. Skolforskningsinstitutet.
- Seymour P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, s. 143–174.

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå – läsförståelse av vad och för vad?* Skolverket.

Skolverket. (2022). Engelska [Kursplan]. Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan/kursplan?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRENG01%26tos%3Dgr&sv.url=12.6a3421f41969f369f2c9bd1>.

Skolverket. (2025a). Kommentarmaterial till kursplanen i engelska: Grundskolan. Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13292>.

Skolverket. (2025b). Engelska [Ämnesplan]. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X.

Tornberg, U. (2015). *Språkdiraktik* (5 [rev.] uppl.). Gleerups.

Van Dal, V. H. P. & Wass, M. (2017). First- and second-language learnability explained by orthographic depth and orthographic learning: A ‘natural’ Scandinavian experiment. *Scientific Studies of Reading*, 21(1), s. 46–59.

Wurr, A. (2014). Reading in a second language: A reading problem or a language problem? *Journal of College Reading and Learning*, 33(2), s. 157–169.