

Läsförståelse, ordförståelse och strategier

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

Förhållandet mellan ordförståelse och textförståelse

Redan på nybörjarnivå går det utmärkt att läsa kortare förenklade texter av skönlitterär karaktär extensivt, det vill säga att läsa med fokus på den globala förståelsen och läsoplevelsen, och det går givetvis även att studera (intensivläsa) utdrag ur autentiska texter. Man måste dock hålla i minnet att variationen bland eleverna är stor. Extensiv läsning av längre sammanhängande autentiska texter är möjlig för den stora majoriteten av elever först på gymnasiet. Läsning av enkla sammanhängande autentiska texter med någon typ av stöd (till exempel ordbok) kan däremot vara möjligt redan på högstadiet. Vi ska nu titta på hur ordförråd och textförståelse hänger ihop.

Ordförrådets storlek i ett andraspråk (hädanefter benämnt som L2) korrelerar på ett mycket påtagligt sätt med samtliga delar av språkfärdigheten, såväl receptiva och produktiva som muntliga och skriftliga förmågor (Schmitt et al., 2011; Stæhr, 2008). Särskilt tydligt och välstuderat är sambandet mellan ordförrådets storlek och läsförståelsen. Ju större ordförråd en elev har desto bättre kommer elevens allmänna läsförståelse att vara. Att utveckla och fördjupa ordförrådet är alltså avgörande för läsförståelsen och för språkundervisningen som helhet.

Ett centralt begrepp för att förstå sambandet mellan ordförråd och läsförståelse är 'lexikal täckning' (*lexical coverage*). Det syftar på andelen löpande ord i en text som förstås (täcks) givet att läsaren besitter en vokabulär av en viss storlek. De löpande orden är alla ord i en text såsom till exempel ett ordbehandlingsprogram räknar antalet ord i en text för att avgöra hur lång den är. Flera studier har visat att man behöver förstå åtminstone 98 % av de löpande orden för att kunna få en någorlunda god förståelse utan att behöva slå upp ord (Schmitt et al., 2011). Förutsättningen för att kunna gissa sig till (inferera) betydelsen av de 2 % okända orden är då gynnsam. Procentsatsen kan tyckas nästintill oöverstiglig, men man måste förstå att den gäller de löpande orden. Om man i stället för att ange andelen löpande ord anger andelen olika ordfamiljer skulle procentsatsen vara lägre (i fallet med Hemingways (1994) *Den gamle och havet* på originalspråk är den cirka 87 %, se nedan). I engelskan är *develops* 'utveckla', *developing* 'utvecklande' och *developed* 'utvecklat' tre olika ord, men de tillhör alla

samma lemma (uppslagsord), nämligen verbet *develop* 'utveckla', representerat av infinitivformen. Begreppet ordfamilj är ett vidare begrepp än lemma och inkluderar, förutom böjningsformer av samma uppslagsord, även avledda ord, det vill säga även ord som kan tillhöra andra ordklasser och som därmed utgör egna uppslagsord. Till ordfamiljen *develop* räknas exempelvis *developer* 'utvecklare', *development* 'utveckling', *developmental* 'utvecklings-' och *undeveloped* 'outvecklad'. Om man mäter ordförrådet i ordfamiljer måste man alltså utgå från att en elev förstår alla avledda ord i en ordfamilj så fort han eller hon förstår ett av orden i familjen. En nyligen genomförd studie av Snoder & Laufer (2022) pekar på att det är fallet. I undersökningen testade de två forskarna svenska skolelevers kunskap vad gäller avledda ord. I ett första skede testades förståelsen av ett antal uppslagsord som alla representerade olika ordfamiljer och i nästa skede testades förståelsen av ord som var avledda från dessa. För i genomsnitt 84 % av högstadieläverna och 91 % av gymnasieeleverna gällde något av följande: Antingen kunde man både ordet som representerade familjen och det avledda ordet eller också kunde man inget av dem. Det är alltså ovanligt att man förstår ett ord i en ordfamilj utan att förstå andra ord i familjen.

När olika studier presenterar siffror på vilket ordförråd som krävs för att förstå talat och skrivet språk är det viktigt att veta vilken enhet som används. Oavsett vilken enhet som används pekar emellertid de flesta studier på att ett förhållandevis stort ordförråd krävs för att läsa autentiska texter. Nation (2006) anger 8 000 – 9 000 ordfamiljer för att läsa engelska skönlitterära texter i allmänhet. För enskilda böcker kan siffran vara betydligt lägre. I tabellen nedan kan vi se vilken täckning ett givet ordförråd ger i Hemingways välkända roman *The Old Man and the Sea* (*Den gamle och havet* i svensk översättning). Av tabellen framgår att ett ordförråd på 5 000 ordfamiljer ger 98 % täckning. De 2 % okända löpande orden motsvarar då 13 % av textens ordfamiljer (212 ordfamiljer av totalt 1 622). I den andra kolumnen ges exempel på ordfamiljer från de olika frekvensintervallen (0–999, 1 000–1 999 etcetera). Som frekvensordlista har *The BNC/COCA Level 6 word family lists* använts (Nation 2017).

Tabell 1

Lexikal täckning i *The Old Man and the Sea* (Hemingway, 1994)

Ordförråd (Antal ordfamiljer)	Exempel på ordfamiljer	Antal löpande ord	Antal ordfamiljer	Samman- räknad täckning
1 000	bright, employ, have, heart, swim, they	24 216	780	90,1 %
2 000	hook, bleed, tense, extend, oak, wander	1 145	315	94,4 %
3 000	remedy, silent, sin, toss, violate	227	100	95,2 %
4 000	blur, pinch, plunge, scent, stern	391	136	96,7 %

5 000	bait, dusk, leash, peril, trickle	332	79	98,0 %
6 000	braid, hull, treachery, thwart, tuna	119	59	98,4 %
> 6 000	blotch, gill, gaunter, maw, scythe	418	153	100 %
Totalt		26 848	1 622	100 %

I tabellen ovan ser vi också att ett ordförråd på 3 000 ordfamiljer ger en täckning på 95 %. Vid en sådan täckning är det givande att läsa autentiska texter med någon typ av stöd (till exempel en ordbok eller med ordförklaringar) – vissa okända ord kan eleven gissa sig till och vissa kan förklaras eller slås upp. Autentiska texter för ungdomar kan kräva ett något mindre omfattande ordförråd än de siffror som ges i tabellen och ytterligare något lägre för barnböcker. Vilket receptivt ordförråd kan man då räkna med att eleverna har? Gyllstad (2007, s. 140) och Sylvén & Ohlander (2019, s. 109–110) har använt Nations The Vocabulary Levels Test (Schmitt et al., 2001) för att testa elever som gick första året i gymnasiet. Testet anger förståelsen av ordfamiljer i olika frekvensband. I frekvensbandet 2 000 (de 1 000 – 2 000 vanligaste) förstod eleverna i genomsnitt strax under 90 % av ordfamiljerna. I frekvensbandet 3 000 ungefär 75 % och i frekvensbandet 5 000 knappt 60 %. Efter genomgången grundskola pekar dessa studier på en ganska god, om än inte fullständig behärskning, av det som kan betecknas som engelskans basvokabulär, bestående av en ganska stabil kärna av högfrekventa ord på mellan 2 000 – 3 000 ord. Den gör det möjligt att ta sig an enklare autentiska texter med någon typ av stöd.

Strategier för ordförståelse

I detta avsnitt kommer olika strategier för ordförståelse att presenteras. I kurs- och ämnesplanerna för engelska, under ämnets syfte, nämns att elever ska få möjlighet att använda olika strategier och verktyg som stöd för kommunikationen, och att vara medveten om olika strategier är viktigt även i reception. Vidare nämns att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra (Skolverket, 2022, 2025). En del av strategierna som tas upp i det här avsnittet berör just detta.

I forskning kring ordförståelse används ofta termen '*lexical inferencing*' (hädanefter 'lexikala inferenser'). Detta innebär att man gissar sig till betydelsen av ett okänt ord i en text med hjälp av en eller flera strategier (Haastrup, 1991). Om eleven lyckas gissa ett ords betydelse beror på, förutom den eller de strategier man valt, vilket språk eleven läser på och vilka språk man kan sedan tidigare, om språken har många kognater, det vill säga ord som på morfologisk, fonologisk och semantisk nivå liknar varandra i de olika språken och vilken typ av text eleven läser. Några exempel på strategier är:

- interlingvala inferenser
- intralingvala inferenser
- kontextuella inferenser.

Interlingvala inferenser innebär att eleven använder sig av tidigare studerade språk för att lista ut betydelsen av okända ord. Det kan vara elevens förstaspråk, andraspråk, tredjespråk, och så vidare, som används, eller en kombination av dessa. Ett exempel på interlingval inferens är när eleven gissar sig till betydelsen av så kallade kognater. Många exempel på kognater finns i svenska och engelska, till exempel *hammer*, *house* och *museum*. Forskning har visat att eleverna söker efter likheter mellan orden i språken de kan när de försöker förstå nya ord. Det finns dock även så kallade ”falska vänner”, vilket eleverna också behöver vara medvetna om. Det engelska ordet *fabric* betyder till exempel ’tyg’ och inte ’fabrik’.

Intralingvala inferenser är en strategi som innebär att eleven använder sig av målspråket självt för att lista ut betydelsen av ordet. Det kan exempelvis vara att eleven utnyttjar sina kunskaper om målspråkets morfologi: stam, prefix och suffix, till exempel. Eleven skulle kunna gissa sig till betydelsen av *preparedness* och *misspell* trots att han eller hon inte sett orden förut givet att ordstammarna (*prepare* ’förbereda’ respektive *spell*) och affixen (*-ness* respektive *mis-*) är kända.

Kontextuella inferenser, det vill säga då läsaren använder sig av textens sammanhang på olika sätt, kan delas in i olika textuella nivåer. Det kan vara att man tar hjälp av texten på frasnivå, det vill säga de ord i meningen som omger det nya ordet. Vidare kan det vara innehållet i stycket eller texten som helhet som kan ge ledtrådar om innebörden av ordet. Man talar också om betydelsen av omvärldskunskap, vilket innebär att man utnyttjar det man generellt kan eller vet om ämnet som texten behandlar. Generellt sett visar forskning att just de kontextuella inferenserna är av stor betydelse för eleverna när de läser på ett främmande språk (Wesche & Paribakht, 2010). Man har också undersökt om det finns någon skillnad vad beträffar kunskapsnivån i målspråket och användandet av kontextuella strategier. Det finns indikationer på att elever med lägre kunskapsnivå i målspråket använder sig mer av kontexten på frasnivå, alltså man fokuserar på orden som omger det nya ordet för sin gissning. De elever som har en högre kunskapsnivå utnyttjar mer av texten som helhet eller sina omvärldskunskaper. Vad beträffar användandet av just omvärldskunskaper så beror detta på hur mycket eleven känner till om innehållet som texten behandlar. Om eleven känner väl till ämnet texten behandlar så är det också lättare att gissa sig till betydelsen av nya ord. De kontextuella inferenserna kan också beskrivas i termer av nerifrån-och-upp- och uppifrån-och-ner-strategier (se också övriga delar i modulen, där dessa strategier benämns som *bottom-up*- och *top-down*-strategier). Vid användning av nerifrån- och- upp ligger fokus på den lexikala nivån eller frasnivån men inte så mycket på texten som helhet. När det gäller

uppfifrån-och-ner-strategier ligger däremot fokus på textens innehåll i stort, eller till och med på elevens omvärldskunskaper och det man kan om det ämne texten behandlar.

Det är inte alltid så att eleverna endast använder sig av en strategi när de ska gissa betydelsen av orden. Det är vanligt att man använder sig av en kombination av strategier, till exempel att man först gör ett antagande med hjälp av en kognat och sedan kontrollerar kontexten om gissningen kan stämma. Vidare har forskning visat att elever som har en högre kunskapsnivå i målspråket är bättre på att kombinera olika strategier jämfört med de som har en lägre kunskapsnivå (Haastrup, 1991; Hu & Nassaji, 2012; 2014).

Genom att visa en kort autentisk text för eleverna på ett för dem främmande språk (till exempel italienska eller nederländska) kan man be dem att reflektera över vilka strategier de använder när det försöker förstå texten.

Textens svårighetsgrad

En texts svårighetsgrad är beroende av en mängd olika faktorer. Här kommer vi främst att uppehålla oss vid faktorer som går att hänföra till själva texten och då mestadels språkliga sådana. För ett främmandespråk tycks vokabulären vara den språkliga faktor som är mest avgörande (Schmitt et al., 2011). Om man inte förstår de innehållsbärande orden blir det i praktiken svårt att konstruera betydelse och göra en rimlig tolkning av en text även om strategisk kunskap och omvärldskunskap i viss mån kan kompensera. I förenklade texter av till exempel typen *graded readers* eller *easy readers* är det mycket riktigt också vokabulärens storlek som utgör den huvudsakliga indelningsgrunden för olika nivåer.

Oavsett hur man lär sig ett nytt språk tenderar man att lära sig de mest frekventa orden först. Genom att undersöka textens lexikala profil, det vill säga hur orden i en text fördelar sig i olika frekvensintervall, kan man därför få en god uppfattning om hur svår den är. På denna sida kan man klistra in eller ladda upp engelska texter och få dem analyserade: <https://www.lexutor.ca/vp/comp/> (Cobb, 2023). Förhållandet mellan antalet olika ordformer (*types*) och antalet löpande ord (*tokens*) korrigerat för textens längd (*Standardized Type Token Ratio*), brukar också kunna ge en viss indikation. Om texten innehåller många olika ord tenderar de att vara mer lågfrekventa och därmed svårare. En annan aspekt är hur informationstung texten är (lexikal densitet). För att avgöra det mäter man andelen innehållsord (främst substantiv) i texten. För forskning på svenska lärobokstexter används ofta begreppet nominalkvot (förhållandet mellan antalet substantiv och antalet verb). Substantivtunga texter är informationstäta och därmed svårare att läsa (vilket karakteriserar så kallad kanslistil), medan verben bidrar till att glesa ut informationen och göra texten mer lik talspråket och därmed lättare att läsa

(Megyesi et al., 2019). Förutom vokabulärens sammansättning och profil har en rad andra faktorer knutna till själva texten också betydelse för begripligheten:

- satsstrukturens komplexitet – komplexa meningar med många bisatser är svårare än enkla meningar
- tempusanvändning – eleverna lär sig till exempel presens först, varför de enklaste texterna brukar vara skrivna i presens
- frasanvändning – frekvent användning av fraser och uttryck kan upplevas som svårt eftersom de ofta har en betydelse som inte kan utläsas av de ingående orden
- tematisk bindning – texter som följer tema-rem-principen anses lättare, det vill säga att känd information placeras först i meningen och okänd sist
- tydlighet vad gäller referens och orsakssamband – tydligt uttryckta referenser och orsakssamband gör texten mer lättläst än om det måste utläsas mellan raderna
- stil – frekvent användning av slang och jargong kan försvåra läsningen
- layout: rubriker, styckeindelning, teckensnitt, radavstånd, etcetera – luftig layout är mer lättläst
- illustrationer – illustrationer är ofta det läsaren ser först och bidrar till att aktivera omvärldskunskaper.

Så kallade läsbarhetsindex finns för alla större språk, givetvis även för engelska. *The Flesch-Kincaid readability test* (Flesch 1948) och *The Dale-Chall readability formula* (Chall & Dale 1995) är två sådana exempel. För svenskan är LIX (Läsbarhetsindex, Björnsson [1968]) det mest använda indexet. Det skapades på 1960-talet och används fortfarande. Fördelen med läsbarhetsindex är att de utgör ett objektiva mått och är lätta att omsätta till automatisk analys. På internet kan man klistra in en text och snabbt få fram ett mått på textens läsbarhet. Trots att läsbarhetsformlerna är påfallande enkla och endast mäter språkets yta lyckas de säga någonting om texters svårighetsgrad. Detta beror på att ordlängd tenderar att korrelera med andra faktorer som till exempel lexikal rikedom medan meningslängden korrelerar med exempelvis satsstrukturens komplexitet. Man måste ta läsbarhetsformler med en nypa salt. Ju fler faktorer formeln tar hänsyn till, desto tillförlitligare brukar de vara. Formler som utöver ordlängd och meningslängd även innebär att texten jämförs med en viss vokabulär och kan ange andel svåra ord, anses mer tillförlitliga. I en studie av Begeny & Greene (2013), som undersökte hur väl olika läsbarhetsindex kunde förutse läsflyt hos amerikanska låg- och mellanstadieelever, visade sig den uppdaterade versionen av Dale-Chall ge de bästa resultaten (Chall & Dale 1995). Dale-Challs test, som mäter meningslängd och andel svåra ord, kan provas här: <https://readabilityformulas.com/calculator-dale-chall-formula.php>.

Ovanstående faktorer är knutna till själva texten, men även läsarens bakgrundskunskaper, lässtrategier och motivation påverkar. En text som tar upp ett ämne som eleven är insatt i och intresserad av kommer automatiskt att upplevas som lättare. En fotbollsintresserad elev som läser en fotbollstidning eller en skönlitterär text på temat fotboll har nytta av sina förkunskaper för att dra slutsatser om texten, och genom att eleven ofta känner till fler tematiska ord som inte tillhör de mest högfrekventa i engelskan (*referee, penalty, pitch, etcetera*) ökar täckningsgraden och förutsättningarna att inferera betydelsen av okända ord. Genom att eleven känner sig motiverad ägnar han eller hon också texten mer uppmärksamhet.

Vid val av text kan man alltså ha alla ovanstående faktorer i åtanke. Om man själv vill anpassa en text kan man till exempel ersätta svåra ord med lättare, korta ner meningarna, ändra tempus, identifiera svåra uttryck, tydliggöra orsakssamband genom användning av konnektorer, öka radavståndet och använda sig av fler illustrationer. Man kan även aktivera elevernas omvärldskunskaper på olika sätt och, om möjligt, låta dem välja texter själva. I engelskspråkig litteratur skiljer man ibland mellan förenklingar som innebär ändringar i originaltexten (*simplification*) och förenklingar som sker genom tillägg av information som till exempel ordförklaringar, fotnoter och illustrationer utan ändringar i originaltexten (*easyfication*), se Bhatia (1983).

Ett sätt att stötta läsningen är alltså att använda sig av ordförklaringar. De gör att eleverna kan ta sig an texter som utan förklaringar hade varit för svåra. Ordförklaringar har visat sig bidra till läsförståelsen utan att störa läsningen på ett avsevärt sätt (Grabe, 2010, s. 9), men den mest avgörande och relevanta frågan är nog huruvida ordförklaringarna bidrar till ett ökat lärande. I en stor metastudie kom Yanagisawa et al. (2020) fram till att ordförklaringar tydligt bidrar till att man lär sig fler ord. Ordförklaringar i form av flervalsfrågor där läsaren tvingas välja bland olika förklaringar var mest effektiva, löpande ordförklaringar i texten och ordlistor var minst effektiva för att lära sig nya ord. Om förklaringarna fanns i form av text eller i form av bilder spelade ingen roll. Att ordförklaringar i form av flervalsfrågor var mest effektiva tros bero på att de uppmuntrar eleverna till att aktivt processa ny kunskap, vilket gör det mer sannolikt att den lagras i långtidsminnet (Hulstijn, 1992).

Att använda autentiskt material jämfört med anpassat material

I den kommunikativa och handlingsinriktade språksyn som präglar de svenska styrdokumenterna är användningen av autentiska texter ett naturligt inslag. Termen autenticitet är emellertid inte så lätt att definiera som det kan tyckas i förstone. Även om termen definieras snävt (texter som inte ursprungligen är avsedda för språkundervisning och som har behållit sin ursprungliga form) skulle texter av alla möjliga slag passa in, vilka inte alls behöver vara lämpliga i undervisningssammanhang. Man bör därför fråga

sig vad syftet och fördelarna med att använda autentiskt material är (Gillmore, 2007). För läsning och läsförståelse finns flera uppenbara fördelar. Autentiskt material tenderar att öka motivationen hos eleverna och erbjuder också möten med faktiskt språkbruk. Sådant språk kan innehålla slang, vaga referenser, svåra ord och uttryck, långa meningar, etcetera, som, vilket vi konstaterade i föregående avsnitt, försvårar läsningen och läsförståelsen, men om eleverna inte alls erbjuds möjlighet att möta språket så som det faktiskt används kan det bli svårt att ta sig an texter utanför en skolsituation. Slutligen erbjuder autentiska texter också ett utmärkt tillfälle att möta målspråkskulturen (Gillmore, 2007). Den största nackdelen med autentiska texter är att de kan vara för svåra för eleverna utifrån det syfte man har med sin undervisning. Att låta eleverna arbeta med för svåra texter påverkar motivationen negativt och kan bidra till en känsla av misslyckande. Vissa svårigheter kan övervinnas med stöttning (aktivering av förkunskaper, ordförklaringar) eller anpassning (texten kan redigeras så att den blir lättare).

Det är ofta givande att arbeta med autentiska texter. Sök- och skumläsningsövningar av autentiska texter är möjliga från nybörjarnivå och givetvis även intensiv läsning av kortare utdrag med stöd. Extensiv läsning av autentiska texter med stöd kan vara möjlig från och med senare delen av högstadiet.

Eftersom möjligheterna till läsning i engelska för yngre elever trots allt begränsas av tillgången till material som motsvarar elevernas språkkunskaper (främst ordförrådet) förs förenklade och anpassade texter ofta fram som en möjlighet att läsa lite längre texter extensivt trots ett begränsat ordförråd. Extensiv läsning, det vill säga läsning med fokus på den globala förståelsen och läsupplevelsen ger möjlighet till indirekt inlärn timer av ord och förbättrar läsflytet (Nation, 2013, s. 258–262). Så kallade *graded readers*, som finns från nybörjarnivå upp till avancerad nivå, är avsedda för extensiv läsning. De kan antingen vara förkortade och förenklade versioner av kända texter eller texter som är specialskrivna för en viss nivå. De enklaste texterna baseras på en mycket begränsad vokabulär och innehåller många illustrationer, medan texter på högre nivåer successivt närmar sig autentiskt språkbruk. Om man vill låta eleverna läsa *graded readers* bör man satsa på nyare texter då dessa oftast baseras på aktuell forskning om ords frekvens och användning. Det är även en fördel att hålla sig till en serie då progressionen är anpassad till en viss vokabulär (Wan-a-rom, 2008). Grabe (2010) konstaterar att det enda sättet att med tiden bli en avancerad L2-läsare är att läsa mycket text på L2, men han hävdar samtidigt att de flesta elever läser alldeles för lite text för att ha en möjlighet att nå dit. Här har vi som lärare en möjlighet att påverka våra elevers läsvanor.

Olika typer av texter

En vanlig indelning av olika texttyper är faktatexter eller sakprosa och skönlitterära texter. I kurs- och ämnesplanerna för engelska (Skolverket, 2022, 2025) nämns olika texttyper för de olika stadierna och nivåerna. Man kan se en tydlig utveckling av de olika genrerna/texttyperna, från enkla dialoger och samtal, sånger, ramsor, dikter samt sagor på de lägre nivåerna till berättande, diskuterande, argumenterande, redogörande och utredande, samt samtida och äldre skönlitteratur inom olika genrer på de högre. För att tydliggöra detta presenteras nedan det som står skrivet i kurs- och ämnesplanerna för engelska (Skolverket, 2022, 2025) vad beträffar reception av olika typer av texter. I vissa steg förekommer samma exempel på texter, och vi tar upp det som är nytt för varje steg. Den skönlitterära genren kommer att diskuteras mer ingående längre fram i det här avsnittet.

Tabell 2

Översikt över vad som tas upp i styrdokumentens centrala innehåll vad gäller reception

Årskurs 1–3 (Grundskolan)	• Tydligt talad engelska och enkla texter som är instruerande, beskrivande och kontaktskapande, från olika medier, även i kombination med illustrationer. • Enkla dialoger och samtal. • Filmer och dramatiserade berättelser för barn. • Sånger, ramsor, dikter och sagor.
Årskurs 4–6 (Grundskolan)	• Dialoger, samtal och intervjuer. • Berättelser och annan fiktion för barn och unga, även i talad eller dramatiserad form.
Årskurs 7–9 (Grundskolan)	• Talad engelska och texter som är instruerande, informerande, beskrivande, berättande, diskuterande, argumenterande och kontaktskapande – varje slag för sig eller i olika kombinationer – till exempel samtal, intervjuer, nyheter, reportage och tidningsartiklar. • Skönlitteratur och annan fiktion, även i talad och filmatiserad form.
Engelska nivå 1 (Gymnasial nivå)	• Talad engelska och texter som är berättande, förklarande, diskuterande, argumenterande och rapporterande, till exempel intervjuer, reportage, manualer och enklare populärvetenskapliga texter.

Engelska nivå 2 (Gymnasial nivå)	• Talad engelska och texter, även av relativt komplex och formell karaktär, från olika medier. • Talad engelska och texter som är berättande, diskuterande, argumenterande, rapporterande och redogörande, till exempel föredrag, debatter, formella brev och populärvetenskapliga texter. • Skönlitteratur, även dikter och dramatik, såväl samtida som utdrag ur äldre verk.
Engelska nivå 3 (Gymnasial nivå)	• Talad engelska och texter som är berättande, diskuterande, argumenterande, redogörande och utredande, till exempel debatter, föreläsningar, avtalstexter och texter som används inom högre studier. • Samtida och äldre skönlitteratur inom olika genrer, till exempel dramatik.

Den skönlitterära genren

Som framgår av förra avsnittet är arbete med skönlitterära texter ett viktigt inslag i undervisningen. Det specifika med att läsa skönlitteratur är att det kan utveckla litterär kompetens, det vill säga förmågan att producera och förstå litterära texter (Pozuelo Yvancos, 2003, s. 66), vilket kan stimulera läsglädjen och möjliggöra en estetisk upplevelse.

Det finns flera fördelar med litteraturläsning: bland annat kan det stärka redan förvärvade språkstrukturer och introducera nya. Detta är särskilt viktigt när det gäller ordförrådet, då eleverna behöver komma i kontakt med ord upprepade gånger inom en mängd olika ämnen och genrer för att utöka sitt ordförråd (González-Fernández & Schmitt, 2017).

I de fall texten kommer från områden där engelska används kan läsningen dessutom utveckla förståelsen för kulturella och sociala förhållanden i andra sammanhang. Inte mindre viktigt är att skönlitteratur kan ge en meningsfull utgångspunkt för genuin kommunikation då man kan prata om det man har läst.

Vi har tidigare diskuterat olika kriterier för att välja texter. Härnäst tar vi upp hur vi kan välja skönlitteratur som följer en progression. För de allra yngsta eller för grupper som inte har så stor läsvana kan man med fördel börja arbeta med texter som har ett överflöd av information, det vill säga att informationen finns upprepade gånger på flera olika sätt. Här följer några exempel ordnade enligt åldersnivå:

- filmade berättelser eller bildberättelser (pictogram) utan skriven text där läraren kan lägga till en muntlig eller skriftlig berättelse med ord
- berättelser som eleverna redan är bekanta med, till exempel *Rödluvan* eller fabeln *Räven och rönnbären* samt
- serieromaner, där en av koderna, bilden, är bekant för eleverna
- texter med en återkommande typisk struktur som eleverna är bekanta med, till exempel detektivromaner: 1. detektiven presenteras, 2. brottet och ledtrådar presenteras, 3. utredningen äger rum, 4. brottet klaras upp. Det som texten kommer att berätta kan till viss del förutses av eleven (Boglund, 2014).

Informationsöverflödet är ett bra urvalskriterium för språknybörjare men räcker inte. Även med ett överflöd av information behöver läraren ge mycket stöttning, det vill säga den hjälp och vägledning som kännetecknar samspelet i många typer av nybörjare-expert-interaktioner (Wood et al., 1976). Den kan ges före, under och efter läsningen.

Härnäst följer ett exempel tänkt för nybörjare som har som utgångspunkt material som saknar skriven text, såsom filmade berättelser eller bildberättelser. Man kan börja med att titta på ett kort filmklipp utan ljud eller en bildberättelse. Sedan kan man stoppa filmen vid olika scener, eller koncentrera sig på bildberättelsens olika scener en i taget. Då kan man arbeta med ordförråd genom att associera bilder med ord i varje scen. Läraren kan skriva orden på tavlan och eleverna kan kopiera dem i sitt häfte. Man kan sedan be eleverna att tänka på orden, till exempel genom att be dem att välja två ord som refererar till naturen, mat eller något annat lexikalt fält som finns i texten. Därefter kan läraren berätta historien på ett enkelt sätt och använda orden samtidigt som eleverna tittar på bildberättelsen eller filmklippet utan ljud. Då får eleverna *input* från en välbekant röst med anpassad hastighet och språknivå. Eleverna kan sedan titta på klippet med ljud för att till sist läsa texten, en transkription av klippet, eller läsa texten som berättar historien.

Som efterläsningsaktivitet kan man till exempel be eleverna att arbeta i par där en intar en av karaktärernas roll och svarar på frågor som den andra ställer om hur karaktären kände eller tänkte under berättelsens gång. Om den här aktiviteten är för svår för eleverna, kan läraren förbereda exempel på frågor och svar för att modellera hur man gör. Eleverna kan prova att göra det i små grupper eller par och därefter eventuellt inför hela gruppen.

Så småningom kan man gå över till att välja annat material som har mindre informationsöverflöde. Poesi med rim lämpar sig bra för att arbeta från de lägre nivåerna. För att underlätta förståelsen kan man kombinera *top-down*- med *bottom-up*-strategier. Härnäst finns ett exempel på en dikt vars innehåll skulle kunna passa för nybörjare:

My Treasures

These are treasures that I keep,
I hold them close before I sleep.

A silver coin,
a twisty shell,
a leaf that has a lovely smell,

a birthday badge,
an apple pip,
a very shiny paperclip,

an acorn cup,
a curly straw,
the key to a forgotten door.

These are treasures that I found,
I keep them safe,
I keep them sound.

Wakeling (2023)

Här kan man som förläsningsaktivitet inferera (tala om) innehållet utifrån titeln. Man kan fråga eleverna vad en skatt är, vad man kan göra med en skatt. Första läsningen kan läraren göra utan att visa texten för eleverna, detta för att de ska få njuta av musikaliteten i uppläsningen och träna hörförståelse. Läraren utgör här en modell för uttal, intonation och rytm. Läraren kan även läsa dikten en till gång utan att eleverna ser den och be dem att läsa efter varje vers så att de övar uttal och språkets musikalitet. Att läsa många gånger på det här sättet hjälper till att befästa rätt uttal. Sedan kan läraren visa dikten. Om hen i tredje läsningen lämnar det sista ordet oläst, kan eleverna fylla i och läsa det saknade ordet i kör. Den här typen av läsning som fokuserar på rim bygger upp elevernas fonologiska medvetenhet, det vill säga förmågan att identifiera egenskaper i det egna språkets ljudsystem och kontrastera dem med andra språk. Fonologisk medvetenhet ger en grund för rätt uttal (Riad, 2018), underlättar avkodning och ökar läshastigheten (Wolff, 2017).

En annan typ av läsning som kan göras med hela gruppen eller med två stora grupper är kedjeläsning, en elev läser en vers och direkt efter läser en annan elev spontant nästa vers utan att läraren nämner vilken elev som ska fortsätta. Om det blir lekfullt och eleverna trivs kan detta skapa en positiv känsla kring poesi.

En aktivitet som kan göras under en gemensam läsning är att läraren eller en elev läser en vers i taget medan eleverna ritar det som står i den lästa versen. Eleverna kan också arbeta i par där en läser dikten och den andra ritar.

Efter läsningen kan man samtala med eleverna och ställa frågor som till exempel vad tror ni att dikten handlar om? Vad känner ni när ni läser dikten?, Vilka är er speciella skatter? Hur ser de ut? Hur luktar de? Varför är de speciella? Genom att relatera till de egna skatterna aktiverar man elevernas potential att lära känna sig själva i den lästa dikten, en av fyra aspekter på skönlitterärläsning som Felski (2008) kallar 'igenkänning'.

Läraren kan sedan visa ett moln av ord med några som kan beteckna skatter och andra som förmodligen inte kommer att betraktas som att de refererar till skatter och hen kan be eleverna att klassificera orden enligt troliga/möjliga skatt och icke troliga skatt.

Efter det gemensamma arbetet kan man be varje elev att göra en tabell med två kolumner, en om sina skatter och en om skatternas egenskaper. Sedan kan eleverna i par skriva egna dikter utifrån deras tabeller. Dessa aktiviteter där man uppmärksammar och använder ord upprepade gånger underlättar dess lärandet (González-Fernández & Schmitt, 2017). Dessutom resulterar det egna skapandet i en utveckling av den litterära kompetensen.

Som slutaktivitet kan eleverna sedan framföra sina dikter eller en annan grupps dikt. De kan först diskutera hur dikterna kan framföras på trevligaste sätt, kanske med hjälp av bakgrundsmusik eller bilder? Ett alternativ till framträdanden är att eleverna gör affischer, illustrerar sina dikter och sätter upp dem på klassrumsväggarna eller på webben.

Härnäst följer ett exempel om en mycket kort och enkel dikt med tanke på ordförråd och syntax som förslagsvis kan användas med elever som kommit en bit på väg i sin språkutveckling, som också kan aktivera igenkänningsaspekter på läsning av skönlitteratur (Felski, 2008).

I will build an embassy
In your heart over time
There's a plot of land inside me
Build one in mine

Sissay (2023)

Dikten konkretiserar vänskapens eller kärlekens abstrakta känslor. I de två första verserna adresserar det lyriska jaget en vän eller en kärlek och berättar vad det kommer att göra till denne, försöka att alltid finnas inom denne. I de två sista verserna uppmanas det lyriska duet att ha en motsvarande gest gentemot jaget.

Den här dikten kan användas om man arbetar inom temat kärlek eller vänskap för att sätta igång skrivandet av egna dikter. Som förläsningsaktivitet kan man prata om känslor och

hur svårt det är att uttrycka dem. Sedan kan läraren modellera läsningen och eleverna kan läsa högt tillsammans två och två. Därefter kan de skriva tillsammans en kort dikt med en konkretisering av kärlek eller vänskap.

Ett sista steg i progressionen innan eleverna börjar läsa autentiska skönlitterära texter är arbetet med extensiv läsning av romaner framtagna i pedagogiskt syfte. Vikten av extensiv läsning som en grundläggande och nödvändig del av språkinläring är allmän accepterad inom forskning om andraspråksinläring (Nation & Waring, 2020). Eleverna kan läsa själva, i egen takt, en lättläst bok som de gärna själva har valt. Emellertid kan det vara bra att ha en gemensam bok som läraren eller hela gruppen har valt första gången eleverna läser en lättläst bok. Man kan börja med att ha ett första lästillfälle där läraren har möjlighet att modellera läsningen och stötta läsförståelsen med att visa lässtrategier.

Stöttning kan ges med hjälp av multimodala resurser, det vill säga bilder, ljud, skisser och kartor. Många lättlästa berättelser äger rum i en miljö som är obekant för eleverna. Som aktiviteter före läsning kan både tid och plats behöva presenteras. Ibland är den stad där handlingen utspelas speciellt viktig. Då kan den visualiseras med hjälp av kartor och satellitbilder. Man kan till exempel ta sig fram i staden med hjälp av digitala kartor för att bli bekant med miljön. För att underlätta förståelsen kan läraren också presentera de karaktärer och temata som förekommer i första kapitlet/delen så att några nya ord kan bli bekanta före läsningen. Detta kan genomföras med eller utan visuella hjälpmedel.

Läsningen kan exempelvis börja med att läraren läser första kapitlet eller första delen av boken. Syftet med en gemensam läsning är att fånga elevernas intresse samtidigt som man stöttar eleverna i att använda strategier som kan underlätta förståelsen: läraren kan till exempel pausa läsningen, omformulera något som hen bedömer vara svårförståeligt och sedan fortsätta att läsa; läraren kan även göra längre pauser för att modellera användning av strategier som vana läsare brukar använda; hen kan samtala med eleverna, svara på frågor, diskutera hur man föreställer sig en viss plats eller karaktär och passa på att förtydliga det som är oklart. Efter läsningen kan läraren fortsätta att modellera strategier genom att till exempel sammanfatta det som hen har läst, diskutera handlingen, eventuella konflikter och hur man tror att berättelsen kommer att utvecklas, det vill säga förutsäga det som följer.

Efter lärarens högläsning inför hela gruppen av bokens inledning kan eleverna fortsätta att läsa individuellt under kommande lektioner. Fördelen med att läsa under lektionen är att läraren kan svara på frågor. Om eleverna vänjer sig vid att läsa själva och skolan kan erbjuda flera titlar kan de fortsättningsvis läsa hemma och välja boken själva. Då kan de föra en loggbok där de till exempel samlar citat som de tycker om eller skriver tankar om boken. Loggboken behöver inte rättas språkligt utan kan läsas av läraren som kommenterar den. Detta kan leda till ett samtal om skönlitteratur.

Den extensiva läsningen ökar elevernas möjlighet att stöta på nya ord medan de fokuserar på texternas innehåll. Att lära sig ord på det sättet i förbigående är ett effektivt sätt att utöka ordförrådet, både på bredden och djupet (Nation, 2013) samtidigt som man njuter av en bra historia. Just njutning är en viktig aspekt på skönlitteraturläsning, en aspekt som Felski (2008) kallar 'hänförelse', som är mycket viktigt då lust främjar lärande.

När man samtalar med eleverna om litterära texter är det viktigt att utgå från deras erfarenheter och känslor då läsningen är ett samspel mellan läsaren och texten. Så småningom ska man kunna gå över till att kunna förankra analys och tolkning i själva texten. Att närläsa texten (close reading) kan underlätta att belägga analysen i texten och på så sätt minimera risken för impressionism (uteslutande läsarens känslor, tankar och projektioner styr analysen som inte tar hänsyn till texten). För att minimera tolkarens subjektivitet och förankra tolkningen i den litterära texten är det viktigt att tolkningen utgår från analysen.

Ett sista steg i den extensiva läsningen är läsning av autentiska skönlitterära texter. Dessa texter ger möjlighet att aktivera en tredje aspekt på läsande som Felski (2008) benämner 'kunskap', som handlar om att lära känna andra kulturer. Den här aspekten utvecklas ännu mer när texterna är avlägsna i tid då eleverna kan lära känna andra historiska kontexter.

Arbetet med äldre litteratur med elever som kommit längre i sin språkutveckling, kan göras genom intensiv läsning. En gemensam läsning och tolkning av korta avsnitt kan med fördel göras då eleverna kan ha svårt att tyda äldre litteratur själva. Med den typen av texter är det extra viktigt med förarbete där kontextualisering gäller både en annan tid och ett annat rum. Att introducera texterna med lärarens berättelser och audiovisuellt material kan öka intresset för andra epoker och texter. Under läsningen kan läraren underlätta begripligheten genom att förklara ord, uttryck och morfosyntaktiska former som inte längre används i språket. En diskussion efter läsning kan tangera olika områden som skiljer sig mellan dåtid och nutid. I läsning av äldre litteratur kommer på sin spets en aspekt som brukar finnas i skönlitteraturläsning som Felski (2008) benämner 'chock' och som relateras till erfarenheten av att läsa texter som gestaltar andra ramverk än dem läsaren är van vid.

Litteraturen har möjligheten att främmandegöra det vi läser, att avautomatisera perceptionen, så att vi ser objekt i stället för att känna igen dem (Shklovski, 1980). Att se det bekanta i en ny dager har potential att gynna ifrågasättandet av det redan kända. Det kan hjälpa oss att se nya perspektiv och på det sättet främja interkulturella möten, vilket lyfts fram i GERS (Europarådet/Skolverket, 2009).

Skönlitteratur är ett ytterst mänskligt uttryckssätt som vi människor inte delar med andra arter. Ämnet engelska har stora möjligheter att låta eleverna upptäcka den njutning skönlitteraturen kan erbjuda som ett lustfyllt sätt att lära sig språk.

Referenser

- Bhatia, V. K. (1983). Simplification v. easyfication: The case of legal texts. *Applied Linguistics*, 4(1), s. 42–54.
- Begeny J. C., & Greene, D. J. (2013). Can readability formulas be used to successfully gauge difficulty of reading materials? *Psychology in the Schools*, 51(2), s. 198–215.
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Liber.
- Boglund, A. (2014). Att läsa som en detektiv. Deckargenrens didaktiska möjligheter. I: A. Boglund, P. Holmberg & A. Nordenstam (Red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (s. 131–151). Studentlitteratur.
- Chall, J. S., & Dale, E. (1995). *Readability revisited, the new Dale-Chall readability formula*. Bookline Books.
- Cobb, T. Compleat Web Vocabprofile v.2.6 [datorprogram]. Hämtad 2023-11-17 från <https://www.lexutor.ca/vp/comp/>.
- Europarådet/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Fritzes.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), s. 221–233.
- Hemingway, E. 1994 (1952). *The Old Man and the Sea*. Arrow Books.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), s. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.
- González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2017). Vocabulary acquisition. I: L. Shawn & M. Sato, *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge.
- 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.
- Gyllstad, H. (2007). *Testing English collocations: Developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

- Haastруп, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking About Words*. Gunter narr.
- Hu, H., & Nassaji, H. (2012). Ease of inferencing, learner inferential strategies, and their relationship with the retention of word meanings inferred from context. *The Canadian Modern Language Review*, 68(1), s. 54–77.
- Hu, H., & Nassaji, H. (2014). Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. *System*, 45, s. 27–38.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. I: P. J. L. Arnaud & H. Béjoint, *Vocabulary and applied linguistics* (s. 113–125). Palgrave Macmillan.
- Megyesi, B., Palmér, A., & Näsman J. (2019). *SWEGRAM – Annotering och analys av svenska texter*. Institutionen för lingvistik och filologi och Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), s. 59–82.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2017). *The BNC/COCA Level 6 word family lists* (Version 1.0.0) [Datafil]. Hämtad 2023-11-02 från <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-lists>.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching Extensive Reading in Another Language*. Routledge.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2003). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Riad, T. (2018). Uttalsundervisning för unga. I: Skolverket, *Nyanländas språkutveckling*. Hämtad 2024-07-01 från <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR091931>.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing* 18(1), s. 55–88.
- Schmitt N., Xiangying, J., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), s. 26–43.

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. (2025). 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.

Sissay, L. (2023). *Let the Light Pour In*. Canongate Books.

Snoder, P., & Laufer, B. (2022). EFL Learners' Receptive Knowledge of Derived Words: The Case of Swedish Adolescents. *TESOL Quarterly*, 56(4), s. 1242–1265.

Shklovski, V. (1980) El arte como artificio. I: T. Todorov (Red.) (1980) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (s. 55–70). Siglo veintiuno.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), s. 139–152.

Sylvén, L. K., & Ohlander, S. (2019). English Receptive Vocabulary. I: L. K. Sylvén (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning – Insights from Swedish High Schools* (s. 101–116). Blue Ridge Summit.

Wakeling, Kate (2023) My treasures. I: K. Wakeling & E. Muldoon, *A Dinosaur at the Bus Stop: Poems to have fun with!* Otter-Barry Books.

Wan-a-rom, U. (2008). Comparing the vocabulary of different graded-reading schemas. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), s. 43–69.

Wesche, M., & Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Multilingual Matters.

Wolff, U. (2017). Fonologisk medvetenhet. I: Skolverket, *Tidig läsundervisning*. Hämtad 2024-07-01 från <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149333>.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89–100.

Yanagisawa, A., Webb, S., & Uchihara, T. (2020). How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading – A meta-regression analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), s. 411–438.