



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Demokrati*.

Citation for the original published paper (version of record):

Erixon, P-O., Löfgren, M. (2018)

Ett demokratilyft för Sverige?: Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsluftet

Utbildning och Demokrati, 27(3): 7-33

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-158238>

Ett demokratilyft för Sverige?

Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet

Per-Olof Erixon & Maria Löfgren

A LIFT FOR DEMOCRACY? ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERACY, FICTION AND DEMOCRACY. The declining results in reading skills revealed in large-scale international surveys such as PISA are seen as a critical issue for education in general, but also for democracy, social justice, and economic competitiveness. In this article, we investigate the reading-promotion programmes in Swedish schools called “Läslyftet” (Elevated Reading), organised by the National Agency for Education. In particular, we study the link between fiction and democracy and how reading-promoting ideas are implemented by the Swedish National Agency for Education. The result indicates the effective downplaying of literature, with fiction being marginalised in the reading programme in favour of non-fiction. Also, in line with the idea that all teachers are language teachers, the school subject Swedish has become pushed into the margins to the benefit of other school subjects such as natural sciences, in which the importance of reading for the development of a democratic society is emphasised.

Keywords: reading promotion, democracy, literacy, fiction, teaching literature, implementation.

Introduktion

I tidningarna har vi under senare år kunnat läsa larmrapporter om försämrad läsförmåga bland svenska elever, särskilt i samband med att resultaten av den stora internationella Pisaundersökningen presenterats (se t ex OECD 2004, OECD 2007, OECD 2010, Skolverket 2010,

Per-Olof Erixon, professor i pedagogiskt arbete, Umeå universitet, 901 87 Umeå.

E-post: per-olof.erixon@umu.se

Maria Löfgren, FD i litteraturvetenskap vid Umeå universitet, 901 87 Umeå.

E-post: maria.lofgren@umu.se

Jakobsson, 2013). Resultatbeskrivningarna påverkar de nationella skolsystemen över hela världen (se t ex Biesta 2010) och används som politiska argument (t ex SOU 2008:109) för att genomföra förändringar av olika slag inom utbildningssektorn. Samtidigt visar forskning att det är högst tveksamt om man kan dra alltför långtgående slutsatser utifrån resultaten (se t ex Goldstein 2004, Allerup 2007).

Politiskt är man enig om att förmågan att läsa är en ödesfråga inte bara när det gäller att tillägna sig utbildning, utan också för demokratin, social rättvisa och ekonomisk konkurrensförmåga (Alexander 2012). Därför är det mycket som står på spel för ett land där läsförmågan anses vara i avtagande. Situationen har i Sverige och andra länder bland annat lett till en intensifiering av olika läsfrämjande verksamheter.

I den här artikeln diskuterar vi den svenska statens initiativ för att motverka en försämrad läsförmåga bland unga människor. Vårt intresse rör bland annat den statliga litteraturutredningens slutbetänkande *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) och dess förhållande till det som genom Skolverkets försorg kommit att bli en fortbildningssatsning för lärare, *Läsflyftet*. I *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) framhålls ett "humanistiskt perspektiv" eller ett "bildningsperspektiv" på läsförståelse, det vill säga värdet av den "estetiska upplevelsen av verket och de specifika erfarenheter" som verket förmedlar (s 31), liksom förmågan att "tolka, kritiskt granska och värdera texter" (s 89). Demokrati lyftes som det första och primära skälet till att läsning ska främjas:

För det första är en mer utvecklad läsförståelse viktig för att som medborgare fullt ut kunna delta i det demokratiska samtalet. En försämrad läsförståelse riskerar att urholka en av grunderna för demokratin. (*Läsandets kultur*, s 31)

I utredningen finns således en stark koppling mellan läsning av specifikt skönlitteratur och demokrati. Den fortbildningsinsats för lärare som föreslås ska primärt vara inriktad på att stärka svensklärares kunskaper "om barn- och ungdomslitteratur, samt litteraturdidaktiska metoder" (s 13). Skolämnet svenska har av tradition varit det ämne som haft till uppdrag att lära eleverna de grundläggande färdigheterna i att läsa och skriva. Ämnet har traditionellt bestått av just de två delarna; en som behandlar språket och en del som behandlar litteraturen. Litteraturundervisning har således varit en viktig del i svensklärarnas professionella identitet.

Men något händer under vägen från utredning till Skolverkets implementering. Det tycks som om skönlitteraturens plats i *Läsflyftet*

i denna process blir en svår fråga. Vår undersökning handlar därför också om hur det politiska beslutet om Läslyftet implementeras.

Syfte och frågeställningar

Syftet med den här artikeln är att med särskilt fokus på kopplingen mellan skönlitteratur och demokrati studera hur de läsfrämjande idéerna realiserats på sin väg från litteraturutredningen fram till den färdiga webbplatsen på Skolverkets hemsida för lärare i grundskolan. Vi har brutit ner vårt syfte i följande frågeställningar:

1. Vilken plats tilldelas skönlitteraturen i Läslyftet?
2. Hur ser förekomsten och omfattningen av demokratifrämjande inslag ut i Läslyftet?

Forskningsöversikt

Förmågan att kunna läsa anses vara en medborgerlig rättighet och en nödvändighet inte bara av sociala, kognitiva och mentala, utan också av utbildningsmässiga skäl. Läsning anses befrämja förmågan att tillägna sig språk liksom förmågan att skriva (literacy). Stephen Krashen (1982) menar exempelvis att “extensive reading will lead to language acquisition, provided that certain conditions are met” (s 167). På samma sätt betonar William Grabe (1991) och Amos Paran (1996) betydelsen av läsning när det gäller att automatisera läsandet och utveckla förmågan att avkoda symboler på en trycksida, så kallad ”bottom-up processing” (s 30).

Internationellt finns det många organisationer som arbetar med läsfrämjande aktiviteter. Den sydafrikanska organisationen PRAESA (Project for the Study of Alternative Education) mottog nyligen det prestigefulla Astrid Lindgren minnespris för sitt arbete med att befrämja läsning tillsammans med barn och unga. Andra exempel på läsfrämjande verksamheter är sådana som genomförts av ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) inom ramen för olika läsfrämjande aktiviteter med hjälp av bibliotek (Sangkaeo 1999). Liknande projekt förekommer också i länder som Sydkorea, där man under många år haft en strategi att öka antalet bibliotek (Lee 2011). Med utgångspunkt från indiska förhållande lyfter Yashwant G Kanade och K.S. Chudamani (2006) fram vikten av det långsiktiga i arbetet med läsbefrämjande verksamhet.

Läsfrämjande program utifrån andra perspektiv kan också nämnas. Paige M. Atkinson, Deborah K. Parks, Susan M. Cooley och Sheri L.

Sarkis (2002) hävdar att literacy bör utgöra en integrerad del i hälsobefrämjande verksamheter för barn och att det framgångsrika literacy-programmet i USA, ”Reach Out and Read”, lätt kunde upptas av sjuksköterskor i barnhälsovården. En rad studier och forskningsresultat visar också hur effektivt läs- och skrivfrämjande verksamheter är för att rehabilitera och inkludera missgynnade grupper i samhället, exempelvis tidigare fångar (Pérez Pulido 2010). På så sätt representerar läslyftande kampanjer också olika syn på läsandet, det vill säga kognitiva, sociala och medicinska läsdiskurser.

Sedan flera år pågår i det internationella forskningssamhället en diskussion om det vetenskapliga värdet av storskaliga mätningar av elevers läsförmåga. Flera forskare uttrycker kritiska synpunkter om validitet och reliabilitet i testerna och då speciellt i relation till nationsrankingarna (Sjöberg 2007, Bautier & Rayou 2007), testernas kulturella bias (t ex Olsen 2005) liksom problem som uppstår när proven skall översättas till olika språk (Puchhammer 2007).

En svensk undersökning, Dolatkhan (2013), har pekat på en paradox som läsfrämjande verksamhet ofta har att hantera, nämligen att god läsförmåga är förbunden med upplevd läslust och möjligheten att själv bestämma över sin läsning. En annan svensk studie, ser det som relevant att stärka kopplingen mellan läsning och nöje när det gäller att utveckla lässtimulerande metoder i folkbibliotekssammanhang, och menar att man i högre grad borde understödja barns intresse av att läsa för att lära sig saker (Hedemark 2011).

Läslyftet har till dags datum utvärderats vid sju olika tillfällen av Skolverket, men då främst i egenskap av ett fortbildningsprojekt baserat på kollegialt lärande samt i vilken utsträckning lärare haft tid att genomföra programmet. Eftersom ingen av utvärderingarna berör demokratifrågor, lämnas de utanför vår studie.

Skolämnet svenska

Skolämnet svenska ingick historiskt i det nationella projekt där den sköna litteraturen sågs som en representation av ett språk som med sina specifika skönhetsvärden skapade förutsättningar för en nationell identitet med syftet att fostra ungdomen till kärlek för det svenska språket och därmed fosterlandet. Skrivandet gick hand i hand med läsandet. Skönlitteraturens alldeles särskilda betydelse befestes genom att läroverkselever och gymnasister fick två betyg i ämnet, ett i språk och ett i litteratur, samt att dessa betyg skrevs in överst i betygskatalogen ända in på 1980-talet (Thavenius 1981, 1991, Elmfeldt 2014).

Vad gäller ämnesinnehållet i svenskämnet i dagens grundskola har litteraturens plats marginaliserats. Innehållet karakteriseras alltmer av vad som är mätbart medan de demokratiska värdena, inte sällan tidigare knutna till just läsning av skönlitteratur, som framhålls i läroplanens generella delar inte ens nämns i ämnets syfte (Lundström m fl 2011). Man finner visserligen i kursplanens syfteformuleringar i läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr11) en retorik som tilltror litteraturens förmåga att utveckla elevens språk, identitet och förståelse för omvärlden. Men under rubriken ”Centralt innehåll” reduceras litteraturläsning till att urskilja förutbestämda aspekter av texten såsom budskap, tema och motiv. Litteraturanalys handlar således och huvudsakligen om textens formella egenskaper, exempelvis stil, tema och genre, medan en analys som innebär skiftande intentioner, kulturell omförhandling och dialogisk diskursanalys lyser med sin frånvaro.

Lundström m fl (2011) konstaterar att den mätbara litteraturläsningen dominerar på bekostnad av den kritiska och estetiska, som inte ges lika stort utrymme i kunskapskraven. Även Anette Ewald (2015) och Caroline Graeske (2015) noterar hur fiktionens roll som kunskapskälla och synen på litterära texter som uttryck för mänskliga erfarenheter inklusive grundläggande frågor om demokrati, värdegrund och mångkulturalitet får en allt mer tillbakadragen roll i svenskämnet till förmån för färdighetsutvecklande aspekter.

Vad gäller balansen mellan litteratur- och språkdelen i svenskämnet finner Caroline Liberg m fl (2012) en gradvis förändring från Lpo94 till Lgr11. Språklig förmåga intar en mer framträdande roll idag i ämnet samtidigt som sociala perspektiv tonas ner. Även inom litteraturdidaktiken syns en vändning från upptagenhet vid relationen mellan litterärt verk, läsarens erfarenhet och samhälle till ett mer renodlat text- och responsinriktat intresse för de litterära texternas egenart, med fokus på stil och form (Ewald 2015).

Vi finner att olika diskurser om den skönlitterära litteraturens plats i ett pedagogiskt sammanhang har utvecklats inom det vetenskapliga språk- och litteraturfältet. Som exempel från språkfältet kan nämnas Ulla Damber och Jan Nilsson (2015), som menar att litteraturläsningen har en given plats i förskolan, men underförstått inte på samma sätt högre upp i åldrarna. De utgår i sitt resonemang Brian V. Streets och Brian Streets (1984, s 95ff) syn på literacy som autonomt (autonomous) eller ideologiskt (ideological). En autonom syn på literacy innebär att man betraktar literacy som en uppsättning förmågor, som en individuell kognitiv förmåga, som kan läras in oberoende av kontext (Edlund 2012). En ideologisk syn betraktar literacy som en uppsättning sociala praktiker som måste förstås och

övas i sitt sammanhang. Inom denna språkvetenskapliga diskurs har skönlitterära texter ingen privilegierad position ur ett kunskaps-, bildnings- eller demokratiperspektiv. De tycks ses som en text bland andra, som primärt kan användas för färdighetsträning för de lägre åldrarna.

Inom litteraturredidaktiken, däremot, lyfts skönlitteraturens potentialer fram, inte bara dess betydelse för färdighetsträning och förståelse av litterär form utan också för de insikter läsning av och diskussion om litterära texter kan ge i sociala, kulturella och existentiella frågor samt för utveckling av kritisk och empatisk förmåga (Lundström m fl 2011). Under senare år höjs röster för att respektera litteraturen i sin egen rätt (Jönsson och Öhman, 2015) och värdet av att i större utsträckning än vad som nu tycks vara fallet öppna upp mer för en immersiv och uppslukande läsning som bör föregå den analytiska och kritiska läsningen (Felski 2008, Öhman 2015). Annars reduceras litteraturläsningen till en skrivpraktik med understrykningar och kommentarer i ett anteckningsblock, menar Persson (2015).

Teori

När vi analyserar läsmodulerna på Skolverkets hemsida som är relevanta för vår studie anknyter vi till den forskningsriktning som kallas *kritisk textanalys*, som emanerar ur en anglosaxisk tradition som föregår den kritiska diskursanalysen (t ex Fowler 1991, Fairclough 1992). Inom denna uppmärksammas ofta ideologiska texter såsom politiska texter, reklam, massmedietexter med syftet att visa hur texter bildar led i dold eller öppen maktutövning (se Karlsson 2010). Vi genomför denna textanalys med hjälp av tre begrepp: *Critical literacy*, *deltagande demokrati samt perspektiv* och *erfarenheter i ett samhällsperspektiv*.

Utgångspunkten i *Critical literacy* är att texter aldrig är neutrala utan alltid uttryck för och påverkade av sociala förhållanden och maktstrukturer. I vilken mån läromodulerna främjar denna medvetenhet är en central fråga i analysen. Anders Hanbergers (2001, s 218) begrepp *deltagande demokrati* (participatory concept of democracy) riktar fokus mot att människors deltagande är den mest betydelsefulla kvaliteten i en demokrati och i anslutning till detta begrepp ställs frågan huruvida innehållet i läromodulerna på Skolverkets webbsida stimulerar till aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle. Utifrån bland andra Martha Nussbaum (2010) undersöker vi utifrån begreppet *perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv* huruvida läromodulerna betonar vikten av att förstå olika perspektiv eller sätta sig in i andras erfarenheter, vilket är en annan central förmåga kopplad till literacy

i ett demokratiskt samhälle. Samtliga begrepp med dess teoretiska bakgrund presenteras närmare under rubriken Metod.

När vi analyserar genomförandet av Läslyftet använder vi oss av begreppet ”närbyråkrater”, som används inom det forskningsfält som studerar hur beslut genomförs, implementeringsforskning. Inom detta fält har länge den så kallade ”policystegen” eller ”den linjära synen på policy” eller ”beslutscykelmodellen” (Premfors 1989) varit förhärskande (Löfgren 2012). Den bygger på en hierarkisk syn enligt vilken övre nivåer i en hierarki, t ex en regering, initierar och fattar beslut och att sedan lägre nivåer genomför besluten rutinmässigt. Utgångspunkten i denna artikel är emellertid ett nedifrånperspektiv och uppifrånperspektiv på implementering och Michael Lipskys (1980) teori om närbyråkrater (’the street-level bureaucrat’), som han anser har stora möjligheter att utforma policyn i praktiken. Søren Winter och Vibeke Lehmann Nielsen (2008) menar att dessa möjligheter bland annat beror på närbyråkraternas täta kontakter med brukarna och kontroll över genomförandet av politiken.

För att kontextualisera implementeringen av Läslyftet och förstå de val som står till buds och görs placerar vi in Läslyftet i det svenska skolsystemet, som under lång tid har influerats av neoliberala idéer och new public management ”NPM” (Almqvist 2006) med ökad fokusering på utvärdering och granskning, det vill säga vad Michael Power (1997) har kallat granskningssamhället (’audit-society’) och Peter Dahler-Larsen (2012) utvärderingssamhället. Som ett resultat av denna påverkan har betygssystem ändrats, och fler och utökade nationella prov samt tydligare och mer specificerade läroplaner och kursplaner har införts (Rönnerberg 2012, Carlbaum 2014). Pasi Sahlberg (2018) kallar detta The Global Education Reform Movement och identifierar fem interrelaterade och utmärkande drag i denna utveckling, som vi förhåller oss till i vår analys: 1) standardisering av utbildning, 2) fokusering på kärnämnen, 3) sökande efter lågriskvägar för att nå målen, 4) bruket av affärsmässiga *managementmodeller* och 5) testbaserad accountability (Sahlberg 2018).

Metod

En kritisk textanalys genomförs vanligtvis i tre steg. I den första genomläsningen erhålls en sorts spontan uppfattning om textens innehåll; i den andra kategoriseras textens struktur och innehåll för att i den tredje analyseras och granskas kritiskt (Hultén 2000, s 96–97). Förutom litteraturutredningens *Läsandets kultur*, alliansregeringens proposition *Läsa för livet* och slutligen regeringsbeslutet och uppdraget till

Skolverket att genomföra Läslyftet, har en genomläsning gjorts av samtliga 20 utbildningsmoduler i Läslyftet. Vi har då systematiskt sökt efter centrala nyckelord förbundna med orden kritisk, samhälle och demokrati, men också utgått från om (1) modulen har med samhället att göra, om (2) textens innehåll och perspektiv speglas från olika delar av världen, om (3) texterna handlar om föreställningsförmåga och att leva sig in i andras erfarenheter samt om (4) modulen stimulerar till medborgerligt deltagande i samhällsdebatten. Därefter har ytterligare en genomläsning av fortbildningsmodulerna genomförs för att mer ingående kartlägga demokratifrämjande inslag samt inslag om skönlitteratur i Läslyftet enligt uppsatta kriterier.

Med stöd av våra teorier har vi sedan utformat de tre analyskategorier för demokratifrämjande inslag i Läslyftets moduler: *Critical literacy*, *deltagande demokrati*, och *perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv*. Inom *critical literacy* skiljer Bill Green (1988) mellan tre nivåer av literacy; för det första den operationella, som handlar om individers förmåga att läsa och skriva i en rad kontexter på ett adekvat vis, därefter den kulturella som kombinerar språkinläring med kulturell förståelse. Slutligen lyfter Green fram en tredje dimension, förståelsen av att inga texter eller skolämnen är neutrala utan produkter av sociala förhållanden och maktstrukturer. Det är framförallt denna tredje nivå som är relevant när demokratifrämjande inslag ringas in i den här studien.

Utifrån begreppet *deltagande demokrati*, hämtat från Hanberger (2001, s 218), ställer vi frågan huruvida innehållet i läromodulerna på Skolverkets webbsida stimulerar till aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle. Exempel på sådana aktiviteter är muntligt eller skriftligt deltagande i samhällsdebatten. Det kan också handla om träning av genremedvetenhet och förmåga att framställa texter på ett klart och tydligt vis som underlättar förståelse av viktiga samhällsfrågor.

Med hjälp av *perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv* undersöker vi huruvida läromodulerna betonar vikten av att förstå olika perspektiv eller sätta sig in i andras erfarenheter, vilket är en annan central förmåga kopplad till literacy i ett demokratiskt samhälle (Nussbaum 2010). Det kan exempelvis handla om olika pedagogiska undervisningsformer där vikten av dialogicitet betonas och om att olika erfarenheter i både tal och skrivande blir hörda, med andra ord ett flerstämmigt klassrum (Dysthe & Nilsson 1996). Det kan också röra främjandet av att litteratur från olika delar av världen ska bearbetas inom ramen för skolans undervisning (Nussbaum 2010, Petersson 2003) eller läsning av skönlitteratur där förmågan att sätta sig in i egna och andras erfarenheter står i fokus. Louise M. Rosenblatt

(1938/1995) skiljer mellan efferent och estetisk läsning, där den första fokuserar på faktakunskaper och bakgrundskunskap, och den andra mer på personlig och känslomässig inlevelse i de erfarenheter som förmedlas i skönlitterära texter. Den nu bortgångne litteraturvetaren Edward Said menar att massmedia alltid går maktens ärenden och för att kunna skaffa sig andra beskrivningar av världen behöver man skönlitteraturen (Said 1995). I Sverige har bland annat Gunilla Molloy (2003, 2007) beskrivit svenska som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne med avseende på utveckling av just dessa egenskaper.

Studien

Studien är uppbyggd av två delar. I den första analyseras de tre grunddokument som ligger till grund för Läslyftet, det vill säga litteraturutredningen *Läsandets kultur*, alliansregeringens proposition *Läsa för livet* och slutligen regeringsbeslutet och uppdraget till Skolverket att genomföra Läslyftet. I den andra delen analyseras Läslyftets moduler för grundskolan (Skolverket 2019). I vår studie tillskriver vi Skolverket helheten av Läslyftet som den framträder på Skolverkets webbsida. De medverkande forskarna har inbjudits av Skolverket att medverka, men som alltid i dessa sammanhang är det Skolverket som gör anspråk på texterna, vilket också innebär att det är Skolverkets syn som är föremål för våra analyser av modulerna.

Från litteraturutredning till Läslyft - utredning, proposition och direktiv

Läsandets kultur (2013)

Regeringen beslutade den 24 mars 2011 att ge en kommitté som antog namnet Litteraturutredningen i uppdrag att analysera litteraturens ställning och identifiera utvecklingstendenser (Dir. 2011:24). Som ledamöter i kommittén ingick riksarkivarien och riksbibliotekarien Tomas Lidman (ordförande), litteraturkritikern Annina Rabe, professorn Martin Ingvar och programledaren Johanna Koljonen, dock ingen med litteraturdidaktisk kompetens. Bengt-Göran Martinsson (2015) ställer i sin analys av litteraturutredningen frågan varför den litteraturdidaktiska forskningen inte används för att förstå den uppkomna situationen eller som kunskapskälla för lösningar och förslag på åtgärder. Litteraturutredningen presenterade i mars 2012 forskningsantologin *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (SOU 2012:10) med fokus på läsvanor och läskunnighet samt situationen på bokmarknaden och

i september samma år publicerades slutbetänkande *Läsandet kultur* (SOU 2012:65).

I *Läsandets kultur* har främjandet av demokrati en framträdande ställning; demokratiargumentet anges som det första och primära motivet till varför det är så viktigt att utveckla läsförmåga och djupare läsförståelse. Skälet är ”för att som medborgare fullt ut kunna delta i det demokratiska samtalet” (s 31). Utredningen konstaterar också att en försämrad läsförståelse ”riskerar att urholka en av grunderna för demokratin” (s 31). Som ett mål för det ”Läsluft för Sverige” som föreslås anges också att ”[k]unskapen om läsningens betydelse för utbildning och delaktighet i samhällslivet ska ha ökat i alla grupper som i dag läser i liten utsträckning (s 399).

I *Läsandets kultur* görs en stark koppling mellan demokrati och läsande av skönlitteratur. De fortbildningsinsatser som litteraturutredningen förespråkar för skolan föreslås primärt vara inriktade på det litteraturdidaktiska området:

Lärarnas kunskaper om litteratur, och särskilt barn- och ungdomslitteratur, samt litteraturdidaktiska metoder behöver stärkas. Vårt förslag är därför att framtida satsningar på förskole-, grund- och gymnasielärarnas kompetensutveckling inriktas på att vidareutveckla lärarnas kunskaper på dessa områden. (SOU 2012:65, s 13)

Förutom det rena demokratiperspektivet lyfter utredningen också fram läsförståelsens avgörande betydelse för att individen ska få goda förutsättningar i ett kunskapsintensivt samhälle; god läsförmåga ses som en ”förutsättning för framgång i de allra flesta skolämnen” och utbildning som ”nycklarna” till samhället (s 31). Här antyds också att landets framtida konkurrenskraft är beroende av välutbildade medborgare. Utredarna konstaterar vidare att resonemang som rör läsförståelse lätt blir instrumentella och framhåller därför ett ”humanistiskt perspektiv” eller ett ”bildningsperspektiv” på läsförståelse, det vill säga värdet av den ”estetiska upplevelsen av verket och de specifika erfarenheter” som verket förmedlar (s 31). Betoning av bildningsaspekten kan ses som ytterligare ett framhävande av demokratiaspekten, då det finns en koppling mellan folkbildning och demokrati (Ambjörnsson 1988).

Litteraturutredningen lyfter också fram betydelsen av att elever utvecklar ett kritiskt perspektiv och för fram kravet på att elever i den svenska skolan ska lära sig värdera och granska källor kritiskt (s 79). Man hänvisar till Skolinspektionen, som menar att svenska elever i liten utsträckning får träna sig i att ”tolka, kritiskt granska och värdera texter” (s 89).

Sammanfattningsvis finner man att Litteraturutredningen särskilt betonar vikten av läsning för demokratiutveckling, läsning av skönlitteratur samt kopplingen mellan skönlitteratur och demokratiutveckling. Läsning framhålls också som viktigt för att komma in och vara del av ett samhälle. I detta sammanhang lyfter man fram behovet av ett kritiskt perspektiv på information och kunskap.

Propositionen *Läsa för livet* (2013)

I propositionen *Läsa för livet* (2013/14:3) tar Alliansregeringen spjörn mot Litteraturutredningens förslag och menar att ”det krävs åtgärder för att stärka ungas läsfärdighet och deras motivation och lust att läsa” (s 67). Man hänvisar till budgetpropositionen för 2012 och 2013 där regeringen betonat den betydelse kulturen har för demokratisk utveckling och mänskliga rättigheter. Läsning och läsförmåga anges ha ”en stor samhällelig och individuell betydelse” (s 25); en utvecklad läsförståelse är viktig för att ”fullt ut kunna delta i det demokratiska samtalet” (s 64). Delmål som propositionen sätter upp till 2018 är att läsfärdigheten och motivationen att läsa bland barn och unga avsevärt ska förbättras, att fler barn och unga regelbundet ska ta del av både fack- och skönlitteratur och att kunskapen om läsningens betydelse för utbildning och delaktighet i samhällslivet har ökat i alla grupper som idag läser i liten utsträckning (s 65).

Läsningen lyfts i propositionen också fram som grundläggande för det demokratiska samtalet, liksom för inläring och utbildning i arbetslivet (s 56). Vad som däremot saknas är det kritiska perspektivet, som exempelvis litteraturutredningen med hänvisning till Skolinspektionens iakttagelser särskilt lyfter fram. Ordet ”kritisk” förekommer enbart i de sammanhang då de olika remissinstansernas synpunkter presenteras. Litteraturutredningens fokus på skönlitteratur har ersatts av främjande av både fack- och skönlitteratur.

Skolverkets uppdrag

I ett regeringsbeslut (I:9) i december 2013, *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet* (U2013/7215/S) uppdrogs åt Skolverket att svara för genomförandet av Läslyftet. Uppdraget avsåg att sträcka sig från läsåret 2014/15 till och med 30 juni 2018. Efter en provomgång sattes projektet igång i större skala läsåret 2015/16. Målet för insatserna var att ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Målgruppen var i första hand svensklärare i den

obligatoriska skolan och i gymnasieskolans och gymnasiesärskolans första år samt förskoleklass. Andra lärarkategorier ”kan också vara aktuella” (s 1). Innehållet i stödmaterialet ska vara forskningsbaserat och utgå från läroplanerna samt kurs- och ämnesplanerna i svenska och andra relevanta ämnen för de berörda skolformerna.

Uppdraget innefattade bland annat uppgiften att utveckla en särskild webbplats med forskningsbaserat stödmaterial för fortbildningen. Kunskap från analyser av de svenska resultaten i de internationella undersökningarna PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) skulle beaktas i den mån den var relevant, liksom resultaten i läs- och skrivförståelse i de nationella proven.

Man noterar att ordet demokrati inte nämns explicit i regeringens uppdrag till Skolverket. Regeringen anger dock att ”innehållet ska utgå från läroplanerna samt kurs- och ämnesplanerna i svenska och andra relevanta ämnen”, där demokrati särskilt i läroplanernas generella delar har en framträdande roll (s 2). Motiven bakom satsningen anges vara att en god läs- och skrivförmåga ”är avgörande för hur väl de [eleverna] lyckas nå kunskapskraven i alla grundskolans ämnen och även hur de lyckas med fortsatta studier”. Färdighetsträning för utbildning och arbetsliv är alltså primärt. I ett avsnitt nämns dock betydelsen av en utvecklad läs- och skrivförmåga för att eleven ska kunna vara ”en aktiv samhällsmedborgare” (4). Detta skulle implicit kunna förstås som en hänvisning till betydelsen av utvecklade läs- och skrivförmågor för deltagande i demokratiskt samhällsliv.

Sammanfattningsvis finner man en något krokig linje mellan Litteraturutredningens förslag, propositionen *Läsa för livet* och uppdraget till Skolverket vad gäller synen på läsning. Att läsning av specifikt barn- och ungdomslitteratur ska främjas, vilket var en av grundtankarna i litteraturutredningen, framgår inte i regeringens uppdrag. Nu handlar det istället om både skönlitteratur och facklitteratur. Vad som samtidigt försvunnit är det kritiska perspektivet som litteraturutredningen särskilt framhöll. I regeringens uppdrag till Skolverket nämns inte heller ordet demokrati explicit. Fokus i uppdraget ligger primärt på främjande av läs- och skrivefärdigheter för att stärka elevers kunskapsutveckling och anställningsbarhet. Läs- och skrivförmågans betydelse för utvecklandet av aktiva ”samhällsmedborgare” nämns dock i ett avsnitt (s 4).

Demokratifrämjande inslag i Läslyftet – genomgång av Skolverkets fortbildningsinsats

I vår fortsatta framställning kommer vi med fokus på demokratifrämjande inslag och skönlitteraturens plats närmare att studera innehållet i de tjugo moduler som riktas mot grundskolan i Läslyftet, varav tre ingår i matematiklyftet och sedan förts över till Läslyftet. För att ringa in de demokratifrämjande inslagen har vi använt oss av de tre begreppen: (1) *deltagande demokrati*, (2) *critical literacy* och (3) *perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv*.

Under den period som vi studerat Läslyftet har vi funnit att antalet moduler inte är konstant. Nya moduler läggs kontinuerligt till, ibland från andra fortbildningsprojekt som Skolverket ansvarar för. De elva moduler med inriktning mot gymnasieskolan avser vi att behandla i en kommande studie.

De tjugo modulerna för grundskolan är var och en uppdelade i åtta delmoduler. I motsats till uppdraget från regeringen, där fortbildningen i första hand avser lärare i svenska, riktar sig merparten av modulerna till lärare i alla ämnen. Ett par moduler är dock ämnesspecifika: två för lärare i svenska/svenska som andraspråk, tre för lärare i matematik, två för lärare i NO, en för lärare i SO och två för lärare i svenska som andraspråk och modersmål. Vissa moduler är obligatoriska och andra är valbara för lärare som får statsbidrag för fortbildning via Lärarlyftet. Två moduler, ”Skriva i alla ämnen” och ”Kritiskt textarbete – att läsa, skriva och samtala (om) världen”, utgör närmast dubletter, då de med ett mycket snarlikt innehåll vänder sig till i det ena fallet lärare i grundskolans tidiga år och i det andra lärare i grundskolans senare år. I framställningen nedan räknas därför dubletterna som en modul, vilket gör att redovisningen av grundskolans moduler utgår från 18 moduler.

Tabell 1: Moduler för språk-, läs och skrivutveckling (Läsflyftet) grundskolan

Främja elevers lärande i NO, I	Kritiskt textarbete – åk 6	Nyanländas språkutveckling	Språk i matematik, åk 4-6
Främja elevers lärande i NO, I	Kritiskt textarbete, åk 7-9	Samtal om text	Språk i matematik, åk 7-9
Främja elevers lärande i SO	Läsa och skriva i alla ämnen	Skriva i alla ämnen, åk 4-6	Stimulera läsintrösse
Från vardags-språk till ämnesspråk	Lässtrategier för sakprosa, åk 4-9	Skriva i alla ämnen, åk 7-9	Tidig läsundervisning
Grundläggande litteracitet för nyanlända elever	Lässtrategier för skönlitteratur, åk 4-9	Språk i matematik, åk F-3	Tolka och skriva text

Vi har med hjälp av våra tre analyskriterier identifierat demokrati-främjande inslag i fyra moduler: ”Främja elevers lärande i NO II”, ”Kritiskt textarbete”, ”Skriva i alla ämnen” och ”Främja elevers lärande i SO”. Inledningsvis analyseras dock ”Lässtrategier för skönlitteratur” som är den modul som behandlar läsning av skönlitteratur i Läsflyftet. Modulen, som riktar sig till svensklärare, är dock inte obligatorisk för lärare som genomför fortbildning via Läsflyftet. Inslag om skönlitteratur finns även i ett par andra delmoduler, men då som enstaka exempel uppblandade med andra texttyper som facklitteratur och tidningsartiklar.

”Lässtrategier för skönlitteratur”

I litteraturutredningen liksom i den efterföljande propositionen finns som framkommit en stark koppling mellan läsning av skönlitteratur och demokrati. Barn- och ungdomslitteratur samt litteraturdidaktiska metoder föreslås vara centrala i den fortbildningsinsats som utredningen föreslår för verksamma lärare. Bland de utvecklade modulerna för grundskolan i Skolverkets Läsflyft är dock endast en modul inriktad mot skönlitterära texter: ”Lässtrategier för skönlitteratur, åk 4–6”. Kopplingen mellan skönlitteraturen och demokrati är emellertid svag i denna modul och litteraturutredningens bildningsperspektiv lyser med sin frånvaro. Istället står färdighetscentrerade perspektiv i fokus, liksom fokus på stil- och genreanalys.

I delmodulerna 5 ”Budskap och tolkning – dystopier” och 7 ”Att läsa det obekanta”, finns ansatser som skulle kunna vara demokratiutvecklande enligt kriterierna, särskilt *critical literacy* och *perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv*. Begreppet demokrati nämns dock inte explicit i relation till någon av de beskrivna ansatserna. Syftet med ”Budskap och tolkning – dystopier” är att visa hur dystopier kan användas för att träna förmågan att analysera teman och budskap i texter. Dystopier är en samhällskritisk genre där maktstrukturer och sociala orättvisor problematiseras, liksom olika identitets- och livsfrågor. Den kritiska förmåga som ska utvecklas i delmodulen handlar dock inte primärt om att tolka och problematisera skönlitteraturens innehåll och budskap i relation till aktuella samhällsfrågor eller om att förstå egna och andras erfarenheter, utan om att i tolkningen av textens tema intertextuellt kunna se samband mellan olika litterära texter. Primärt är alltså de kunskaper och förmågor som ska utvecklas inomlitterära och inte kopplade till samhället eller en kritisk analys av maktstrukturer.

Delmodulen ”Att läsa det obekanta” diskuterar hur lärare kan undervisa om fiktionstexter som innehåller obekanta inslag, utspelar sig i obekanta tider eller på obekanta platser. För att främja läsförståelse betonas vikten av att stärka litteraturundervisningen genom undervisning om realia och ordförståelse. Det betonas att texter från olika delar av världen ska läsas och i detta finns en demokrati-främjande potential enligt det tredje kriteriet, det vill säga perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv. Tyngdpunkten i de förmågor som delmodulen vill stärka ligger dock mer på utveckling av läsför-måga och läsförståelse av skönlitterära texter med många obekanta inslag, än kritisk analys av samhälle, maktstrukturer och utbyte av perspektiv/erfarenheter i relation till den skönlitterära gestaltningen. I delmodulen kopplas begreppet demokrati i ett inledande avsnitt till läsning av skönlitteratur. Diskussionen handlar mer specifikt om att det är vanligt att fiktionstexter används för att diskutera:

[...] kärlek, demokratifrågor och genus, men det är mindre vanligt att undervisningen handlar om hur fiktionstexter är skapade och konstruerade som språkliga världar (Att läsa det obekanta, delmodul 7, s 3).

Beskrivningen ger intrycket av att skönlitteratur i skolans svensk-undervisning redan i stor utsträckning används för att diskutera demokratifrågor, vilket underförstått skulle kunna motivera ett ökat fokus på stil och språkfrågor. Någon referens till forskning som visar detta anges dock inte, vilket gör det svårt att veta i vilken utsträckning

påståendet stämmer. Den litteraturdidaktiska vändning mot mer textnära analys inriktad mot språk och stilelement, som tidigare berörts i forskningsbakgrunden, kan här tydligt noteras i grundskolemodulen både i citatet ovan och genom att merparten av delmodulerna i ”Lässtrategier för skönlitteratur” har ett textnära fokus på språk och formelement.

Modulen ”Främja elevers lärande i NO, II”

Inslag om skönlitteratur återfinns även i en annan modul, ”Främja elevers lärande i NO II”. Syftet med delmodul 4 ”Naturvetenskaplig lärande genom djupläsning av skönlitteratur” är i första hand att visa hur skönlitteratur kan främja intresset för och lärande i naturorienterande ämnen. Ämnesövergripande samverkan diskuteras samt skönlitteraturens potential som kunskapsform av relevans för ett demokratiskt samhälle där bland annat Madelene Hjort citeras:

Ett demokratiskt samhälle, inräknat skolan, bör sträva efter att förmedla berättelser om det samhälle som vi gemensamt skapar, berättelser skrivna inom både sakprosa och skönlitteratur, både fakta och fiktion. Hur ska vi annars veta vad vi menar med ett samhälle?” (NO II, delmodul 4, s 9)

Hjorts yttrande om vikten av att främja elevers möjligheter att ta del av olika berättelser om samhället ligger i linje med den tredje analyskategorin, det vill säga perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv. Lärande i NO-ämnena är dock det primära målet med den undervisning som beskrivs i delmodulen, inte att ta del av olika perspektiv och erfarenheter.

I ett par andra delmoduler finns dock ett förhållandevis starkt fokus på demokratifrågor. I den introducerande delmodulen hänvisas till läroplanen där utvecklandet av elevernas förmåga att använda kunskaper i biologi, fysik och kemi ”för att granska information, kommunicera och ta ställning” utgör ett mål (NO II, delmodul 1, s 6), vilket ansluter till såväl deltagande demokrati som critical literacy. I delmodul 5 upprättas en tydlig förbindelse mellan naturvetenskaplig kunskap, allmänbildning och förmågan att förstå och lösa viktiga samhällsproblem, samt förmågan att ta ställning i viktiga frågor och delta i samhällsdebatten. Delmodulen förespråkar kontextbaserad undervisning och betydelsen av ett, med stöd av Dysthe och Nilsson (1996), flerstämmigt klassrum där olika röster och perspektiv får bli hörda. I anslutning till denna delmodul kan samtliga tre kriterier som används för att ringa in demokratifrämjande inslag ses som

uppfyllda, det vill säga deltagande demokrati, critical literacy och perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv.

Främjande av förmåga till aktivt deltagande i samhällsdebatten återfinns även i delmodul 7 som betonar vikten av att skriva begripliga och lättillgängliga texter om naturvetenskapliga processer, vilket ses som en demokratifråga.

Modulen ”Kritiskt textarbete”

Enbart en modul, ”Kritiskt textarbete – att läsa, skriva och samtala (om) världen”, har ett renodlat demokratiutvecklande perspektiv i den meningen att kopplingen mellan literacy och demokrati genomsyrar samtliga ingående delmoduler. Huvudfokus i ”Kritiskt textarbete” är att utveckla elevers förmåga att läsa och förstå texter, fiktion, men framförallt sakprosa, på ett analyserande och reflekterande sätt där frågor om samhälle och makt står i centrum. Modulen är emellertid obligatorisk enbart för de lärare som fått statsbidrag via Läslyftet. I modulen introduceras också begreppet ”critical literacy”:

Critical literacy kan [...] förstås som förmågan att läsa och skapa texter, i ett vidgat perspektiv, på ett djupt och reflekterande sätt med syftet att bättre förstå och ifrågasätta makt, ojämlikhet och orättvisor och kunna påverka genom egna texter. Ett av målen med critical literacy är att utveckla en demokratisk identitet (Kritiskt textarbete, delmodul 1, s 3).

Innehållet i modulen ligger i linje med Greens (1988) tredje nivå av literacy, det vill säga förmåga till kritiskt tänkande i relation till samhälle och makt ska utvecklas. Vikten av att sätta sig in i andras (även marginaliserade grupper) perspektiv, att ta del av olika slags texter (även multimodala) från olika delar av världen samt läsning, tal och skrivande som aktiv handling i ett demokratiskt samhälle är också centrala inslag i modulen. Samtliga tre kriterier som används för att ringa in demokratifrämjande inslag i denna undersökning, det vill säga deltagande demokrati, critical literacy och perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv, är med andra ord uppfyllda i denna modul.

Modulen ”Skriva i alla ämnen”

I modulen ”Skriva i alla ämnen” behandlas argumenterande texter i en av delmodulerna. Här ges exempel på argumenterande texter utformade som inlägg i samhällsdebatten för att påverka i olika samhällsfrågor. Även om ordet demokrati inte nämns explicit i frågan

om varför det är viktigt att kunna skriva argumenterande texter, kan detta inslag ses som ett exempel på deltagande demokrati. I resterande delen av modulen är skrivandets relation till demokratifrågor och medborgarskap dock svag. När skälen till varför utveckling av skrivförmåga är viktigt ska presenteras, vilket görs i den första och introducerande delmodulen, återfinns exempelvis inte demokrati och medborgerlig påverkan som en egen punkt. Skrivande anges vara av vikt för att: 1) nedteckna kunskap, 2) reflektera över kunskap, samt 3) ”för att upprätthålla viktiga samhällsinstitutioner” som domstolar, administration, ekonomiska system och skolor” (Skriva i alla ämnen, delmodul 1, s 3). Endast i anslutning till det tredje argumentet, ”för att upprätthålla viktiga samhällsinstitutioner”, nämns att skrivande också kan användas för att påverka samhället och att det därigenom har ”ett grundläggande demokratiskt värde” (s 3).

De olika delmodulerna i skrivmodulen knyter ibland an till demokratifrågor, dock utan att det primära syftet med just modulen eller delmodulen är demokratiutveckling. Så sker exempelvis i delmodul 2, där det kort anges att skrivande av så kallade ”in- och uttexter”, vilket genom genreperspektivet implicit anknyter till deltagande demokrati, samt att sätta värde på allas erfarenheter, är en demokratifråga. Syftet med delmodulen är dock i första hand färdighetsträning för lärande i olika ämnen.

Övriga moduler och delmoduler

Även i andra delmoduler görs ibland hänvisningar till demokratifrågor. Det primära syftet med dessa utbildningsinslag är att stärka färdighetsträning i läsning, tal och skrift antingen generellt eller i relation till ett visst skolämne. Ett exempel är den modul som riktar sig till lärare för årskurs 4–6 i samhällsorienterande ämnen. Ordet demokrati nämns 9 gånger i modulen. I alla utom ett fall rör det sig dock om enstaka omnämningen kopplade till att lärande om statskicket demokrati utgör ett undervisningsinnehåll i de samhällsorienterande ämnena. Endast i ett fall, i anslutning till att genrepedagogik behandlas i delmodul 4, ”Texter och texttyper i SO-ämnen”, anges att det också finns en demokratisk potential i att eleverna lär sig hantera olika texttyper i skolämnet. Genom detta metaperspektiv på ämnet finns en svag parallell till framförallt Greens (1988) tredje nivå av literacy, men också till det kriterium som handlar om deltagande demokrati. Syftet med ”Texter och texttyper i SO-ämnen”, liksom de övriga delmodulerna i SO-modulen, är dock inriktat på hur tilläggnandet av kunskaper inom ämnet (framförallt faktakunskaper) kan främjas

genom förbättrad språkförmåga, inte på att träna utvecklingen av en kritisk förmåga eller att analysera olika samhällsfenomen eller textgenrer ur ett maktperspektiv. Vikten av att delta i samhällsdebatten eller att främja olika perspektiv berörs inte i någon av delmodulerna. I ytterligare ett antal delmoduler främjas utveckling av analytisk tankeförmåga. Men väldigt få har en samhällskoppling i anslutning till den analytiska förmåga som ska utvecklas med fokus på frågor om makt och mänskliga rättigheter.

Diskussion och analys

Vi finner att litteraturutredningen i sina idéer och förslag tillskriver läsning av skönlitteratur utifrån ett humanistiskt bildningsideal ett stort värde när gäller att utveckla elevernas läsförmåga, vilket är huvudsyftet med de förslag man sedan formulerar. Det handlar mer om bildning och utveckling av elevers personligheter och odling av deras själsliga och kritiska förmågor och förhållningssätt än om utbildning. Via denna bildning, som av tradition varit nära förbunden med läsning av just skönlitteratur, utvecklas inte bara förmågan att läsa och skriva, utan också förmågor som främjar exempelvis demokratiska värden, såsom både Nussbaum (2010) och Rosenblatt (1938) tänker sig ett sådant förhållande. I propositionen *Läsa för livet* har detta tankegods nästan helt försvunnit. En utvecklad läsförståelse anses dock viktig för deltagandet i det demokratiska samtalet, liksom för inläring och utbildning. Kulturens betydelse för den demokratiska utvecklingen betonas, samtidigt som det kritiska perspektivet hamnar i skuggan. Skönlitteraturens roll och betydelse är nedtonad; istället framhålls både fack- och skönlitteratur. I regeringens uppdrag till Skolverket betonas framförallt färdighetsperspektivet. Demokrati-perspektivet är mycket svagt, men behovet att utveckla ”aktiva samhällsmedborgare” nämns, liksom att satsningen ska omfatta både skönlitteratur och facklitteratur.

I både litteraturutredningen och propositionen lyfts särskilt svenskämnet fram och därmed svensklärarnas särskilda kompetens när det gäller läsning av skönlitteratur. I de moduler som publicerats på Skolverkets hemsida har programmet emellertid vidgats till att inte enbart vara inriktat mot svensklärare, utan till alla i skolan verk-samma lärare. Därmed likställs inte bara fack- och skönlitteraturen, utan facklitteraturen blir överordnad.

Som svar på vår första forskningsfråga, det vill säga (1) vilken plats skönlitteraturen tilldelas i Läsllyftet, finner vi att skönlitteraturen generellt har en undanskymd plats i Läsllyftet. Endast en

modul av tjugo har fiktionstexter som huvudsakligt tema, vilket kan jämföras med litteraturutredningens förslag där kunskap om barn- och ungdomslitteratur samt litteraturdidaktiska metoder lyftes fram som det centrala. I modulen om skönlitteratur är färdighetsutvecklande perspektiv (det vill säga literacy men inte critical literacy) och textcentrerade formperspektiv dominerande.

Som svar på vår andra forskningsfråga, det vill säga (2) hur förekomsten och omfattningen av demokratifrämjande inslag i Läslyftet ser ut, finner vi att kopplingen mellan skönlitteratur och demokrati är mycket svag. Inte i någon av delmodulerna som fokuserar på litteraturundervisning för grundskolan är detta helt genomfört. Istället hävdas att detta redan görs i skolan och att inriktningen i fortbildningen kring skönlitteratur därför bör vara inomlitterär och fokuserad på språk och stilfrågor. Däremot hittar vi ett mindre inslag om skönlitteratur i modulen ”Främja elevens lärande i NO, II”, där demokratifrågor delvis står i fokus. Inslagen är inriktade på att stärka det medborgerliga samhällsdeltagandet i en demokrati. I NO skulle man därför försiktigt kunna säga att det är möjligt att tala om bildning, allmänbildning och koppla det till literacy och demokrati. Utöver den icke-obligatoriska modulen ”Kritiskt textarbete”, som har ett renodlat demokratifokus, handlar demokratifrämjande inslag i Läslyftet enbart om inslag i ett antal delmoduler. Det tycks således finnas ett samband mellan skönlitteratur och demokratifokus i undervisningen; att när skönlitteraturen plats och roll nedtonas så nedtonas också demokratifokus.

Och frågan vi ställer oss är då *varför* det blir så här? En förklaring är att Litteraturutredningen levde i en äldre föreställning om svenskämnet som exklusivt reserverat för frågor om språk, läs- och skrivinlärning samt kopplat till detta skönlitteraturens centrala plats i undervisningen och dess betydelse för såväl bildning som demokrati. Med litteraturdidaktisk kompetens i utredningen hade medvetenheten om de förändringar som skett inom svenskämnet, där den språkvetenskapliga färdighetsdiskursen nu blivit dominerade, kanske på ett annat vis genomsyrat utredningen.

När det gäller regeringens proposition traderas den en retorik som Lundström m fl (2011) identifierar i kursplanens syfteformuleringar och som å ena sidan tilltro litteraturen en viss identitets- och kunskapsutvecklande potential, men som å andra sidan också reducerar litteraturläsning till att urskilja förutbestämda aspekter av texten.

I uppdraget till Skolverket angavs som framkommit att de svenska resultaten i internationella undersökningar som PIRLS och PISA skulle beaktas, men också att innehållet skulle utgå från läroplanerna samt kurs- och ämnesplanerna i svenska och andra ”relevanta ämnen”

och där demokrati särskilt i läroplanernas generella delar har en framträdande roll. I egenskap av ”närbyråkrater” (Lipsky 1980, Winter & Lehmann Nielsen 2008) har tjänstemän på Skolverket kontroll över genomförandet och möjligheter att välja väg. Vad gäller Läslyftet hade det även varit möjligt att utgå från kursplanens syfteformuleringar i läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr 11), som utöver en stark betoning av demokrati i de generella delarna både uttrycker tilltro till litteraturens förmåga att inte bara utveckla elevens språk, utan också identitet och förståelse för omvärlden.

Skolverket väljer dock att utforma Läslyftet enbart med utgångspunkt i det språkvetenskapliga literacyperspektiv som i hög uträkning kommit att dominera svenskämnet (Liberg m fl, 2012, Lundström m fl 2011). Inom denna tradition ses litterära texter framförallt som objekt för färdighetsträning och estetisk formanalys och inte som en kunskapsform i sig av relevans för förståelse av samhälle, mänskligt liv och makt. En konsekvens av detta synsätt är också att literacy delvis flyttar ut ur svenskämnet, för att övas mer specifikt i relation till olika ämnens språk, läs- och skrivdiskurser. Alla lärare blir svensklärare inom sitt ämne. Fler lärare får genom denna utvidgade literacydiskurs, som bygger på Streets ideologiska synsätt där literacy ses som sociala praktiker som måste förstås och övas i sitt sammanhang, insikter i språkets betydelse för lärande i sitt ämne samtidigt som det kan leda till en uttunning av svensklärares profession.

Sett i ett större perspektiv styrs Skolverkets beslut av idéer som under lång tid genomsyrat det svenska skolsystemet, det vill säga new public management (Almqvist 2006), med ökad fokus på granskning (Power 1997) och utvärdering (Dahler-Larsen 2012), som i sin tur lett till fler nationella prov, ändrat betygssystem och mer specificerade läroplaner och kursplaner (Rönnberg 2012, Carlbaum 2014). De drag som Sahlberg (2018) anser utmärker denna som han kallar The Global Education Reform Movement (GERM) finner man också i Läslyftet, exempelvis att fokuseringen på kärnämnen (drag 1) även kan innefatta innehållsförändringar och förflyttningar mellan olika skolämnen. Uppgifter som tidigare har betraktats som huvudansvaret för ett skolämne, exempelvis demokratifrågor, vilka varit viktiga i både svenska och samhällskunskap (Rothermel 1996), kan tas över av ett eller flera andra skolämnen eller försvinna. I modulerna riktade till svensklärare och SO-lärare är de demokratiframjande inslagen begränsade. Tonvikten ligger istället på utveckling av läs- och skrivförmåga och att via språkutveckling främja kunskapsinhämtning och förståelse i ämnet. SO-ämnena framstår inom ramen för Läslyftet på så sätt närmast som renodlade faktaämnen. Inom svenskämnet premieras facklitteratur på bekostnad av skönlitteratur. En förklaring till detta

kan vara att läsning av skönlitteratur innebär ett högriskprojekt när det gäller att nå de uppställda ämnesmålen (drag 3), men också svårt att standardisera (drag 1) och att testa (drag 5). Det är enklare att mäta vad elever kan om litteratur än vad de lärt sig genom litteratur.

Vi menar avslutningsvis att Läslyftet för grundskolan reducerar skönlitteraturen till vad Green (1988) kallar ”den operationella” nivån, det vill säga första nivån av literacy, som primärt är inriktad på att utveckla färdigheter inom literacy, det vill säga att läsa och skriva på ett användbart sätt. Det framstår för oss som paradoxalt, att samtidigt som den språkvetenskapliga diskurs som dominerar kursplanerna i dagens skolämne svenska nedvärderar skönlitteraturens kunskapsform, bygger den på ett ideologiskt synsätt (Street & Street 1984) som betonar just makt, ojämlikhet, orättvisor och kontext.

I likhet med motsvarande uttryck inom andra skolämnena såsom bild, musik och slöjd, representerar skönlitteraturen en särskild konstform i sin egen rätt och en bildningstradition där estetiska stildrag, liksom teman och budskap kan förstås och analyseras kulturellt och historiskt. Detta synsätt är synonymt med Greens andra nivå, den ”kulturella”, som kombinerar språkinlärning med en kulturell förståelse av literacy. I egenskap av konstform menar vi att skönlitteraturen, liksom motsvarande uttryck inom andra estetiska skolämnena, också utgör en särskild kunskapsform med demokratisk potential, som främjar empati och inlevelse i andras perspektiv (Nussbaum, 2010) och bidrar till självinsikt (Rosenblatt 1938/1995) och kunskaper om livet, samhället och världen (Felski 2008). Inom detta synsätt inryms även perspektiv på läsning och skönlitteratur som utvecklats inom ramen för den teoretiska inriktningen critical literacy med företrädare som Paulo Freire och Hilary Janks, det vill säga genom olika literacyaktiviteter främjas de studerandes förmåga att ifrågasätta makt, ojämlikhet och orättvisor men också förmåga att genom utformandet av egna texter i demokratisk tradition påverka dessa förhållanden (Freire 1993, Janks 2010).

Vi återkommer därmed till den oberäknliga skönlitteraturen och påminner om att den på 1800-talet också betraktades med misstänksamhet i den svenska skolan. Den individuella läsning som utvecklades när litteraturen blev ett massmedium på den litterära marknaden i det sena 1800-talet skapade pedagogiska problem. Den allmänna föreställningen bland lärare på den tiden var att litteraturläsning inte kunde överlämnas till fritidsläsning, utan måste tyglas i den pedagogiska verksamheten (Thavenius 1991). Läslyftet visar dessvärre att det nu inte längre finns tid eller motiv för den skönlitterära läsningen i skolan. Den låter sig inte underordnas den mät- och testhysteri som

utbrutit. Tyvärr verkar det därför inte heller finnas särskilt stor plats för demokratifrågor.

Referenser

- Alexander, Robin John (2012): Moral panic, miracle cures, and educational policy. What can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review*, 44(1), 4–21.
- Allerup, Peter (2007): Identification of group differences using PISA scales – considering effects of inhomogeneous items. I Stefan Hopmann, Gertrude Brinek & Michael Retzl, red: *PISA According to PISA: Does PISA Keep what it Promises?* s 175–202. Wien: LIT.
- Almqvist, Roland (2006): *New Public Management. Om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll*. Stockholm: Liber.
- Ambjörnsson, Ronny (1988): *Den skötsamme arbetaren: Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlsson.
- Atkinson, Paige.M., Deborah K. Parks, Susan M. Cooley & Sheri L. Sarkis (2002): Reach out and read. A pediatric clinic-based approach to early literacy promotion. *Journal of Pediatric Health Care*, January/February 16, 10–15.
- Bautier, Elisabeth och Rayou, Patrick (2007): What PISA really evaluates: literacy or students' universes of reference? *Journal of Educational Change* 8(1), 359–364.
- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Carlbaum, Sara (2014): Marknadens misslyckande? Om behovet av utökad kontroll av fristående skolor. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(1), 39-56.
- Dahler-Larsen, Peter (2012): *The Evaluation Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Damber, Ulla & Jan Nilsson (2015): Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigörande? I Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, red: *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, s 15-26 Malmö: Gleerups.

- Dolatkah, Mats (2013): Skolbibliotek och läsfrämjande: Tre problemområden. Ingrid Limberg, Louise & Lundh, Anna Hampson, red: *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*, s 112-141. Lund: BTJ förlag.
- Dysthe, Olga & Björn Nilsson (1996): *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Edlund, Ann-Catrine (2012): Två vågor av vardagligt skriftbruk 1800–2000. I Ann-Catrine Edlund, red: *Att läsa och att skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*, s 9–17. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska Samfundet.
- Elmfeldt, Johan (2014): Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion. I Per- Olof Erixon, red: *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning*, s 203-224. Lund: Studentlitteratur.
- Ewald, Anette (2015): Litteraturredaktiska utmaningar och dilemman i systemskiiftens tid. I Michael Tengberg & Christina Olin Scheller, red: *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, s 183-195. Malmö: Gleerups.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge, Oxford och Malden: Polity Press.
- Felski, Rita (2008): *Uses of Literature*. Malden, Mass: Blackwell Pub.
- Freire, Paulo (1993): *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Fowler, Roger (1991): *Language in the News. Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
- Goldstein, Harvey (2004): International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education* 11(3), 319–330.
- Grabe, William (1991): Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25(3), 375–406.
- Graeske, Caroline (2015): *Fiktionens mångfald: Om läromedel, läsarter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, Bill (1988): Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156–179.
- Hanberger, Anders (2001): Policy and program evaluation, civil society and democracy, *American Journal of Evaluation* 22, 211–28.
- Hedemark, Åse (2011): *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Svensk Biblioteksförning.
- Hultén, Britt (2000): *Journalistikanalys – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

- Jakobsson, Anders (2013): Att undersöka kunskapstrender med hjälp av PISA. Likvärdighet, förståelse och kunskapssyn. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(3), 13–36.
- Janks, Hillary (2010): *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jönsson, Maria & Öhman, Anders (2015): Inledning. I Maria Jönsson & Anders Öhman, red: *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, s 9-18. Lund: Studentlitteratur.
- Kanade, Yashwant G. & Chudamani K.S. (2006): A discourse on promotion of reading habits in India. *International Information and Library Review*, 38(3), 102–109.
- Karlsson, Anna-Malin (2010): I textanalysens utmarker? Om att intressera sig för vad texter gör (och för hur de gör det). I Gunilla Byrman, Anna W. Gustafsson & Henrik Rahm, red: *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk. Festskrift till Jan Svensson den 24 januari 2010*. s 162–174. Lund.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Lee, Sook Hyeun (2011): *Korean national strategy for library development and reading promotion for children and young adults*. <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/114-lee-en.pdf> (nedladdad den 11 januari 2019).
- Liberg, Caroline; Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012): Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493.
- Lipsky, Michael (1980): *Street-level Bureaucracy*. New York: Russel Sage.
- Lundström, Stefan; Mannerstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011): Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläroverutbildningen. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(2), 7–26.
- Löfgren, Karl (2012): *Implementeringsforskning – En kunskapsöversikt*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Martinsson, Bengt-Göran (2015): Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. I Maria Jönsson & Anders Öhman, red: *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, s 171–190. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2003): Det nödvändiga samtalet. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), s 77–91.

- Molloy, Gunilla (2007): *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Not for Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007): *Executive summary PISA 2006: Science competencies for Tomorrow's world*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010): *PISA results 2009. What students know and can do. Student performance in reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publications.
- Olsen, Rolf (2005): An exploration of cluster structure in scientific literacy in PISA: Evidence for a Nordic dimension? *Nordic Studies of Science Education*, 1(1), s 81–94.
- Paran, Amos (1996): Reading in EFL: facts and fictions. *English Language Teaching Journal*, 50(1), s 25–34.
- Pérez Pulido, Margarita (2010): Programs promoting reading in Spanish prisons. *IFLA Journal*, 36(2) s 131–137.
- Persson, Magnus (2015): Att läsa runt omkring texten. Om läspraktikernas mångfald, kritisk paranoia och litteraturredidaktiska glapp. *Litteratur och läsning. Litteraturredidaktikens nya möjligheter*, s 21–41. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, Margareta (2003): Demokrati, svensklärautbildning och mångkulturalism. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12(2), 93–104.
- Power, Michael (2003): Auditing and the production of legitimacy. *Accounting, Organizations and Society* 28(4), 379–394.
- Premfors, Rune (1989): *Policyanalys: kunskap, praktik och etik i offentlig verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Puchhammer, Michael (2007): Language-based item analysis – problems in intercultural comparisons. I Stefan Hopmann; Gertrude Brinek och Michael Retzl, red: *PISA According to PISA: Does PISA Keep what it Promises?* s 127–138. Wien: LIT.
- Regeringen (2013): *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet*. Regeringsbeslut I:9 U2013/7215/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringen (2013): *Läsa för livet*. Regeringens proposition 2013/14:3. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Rosenblatt, Louise M. (1938/1995): *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

- Rothermel, Beth Ann (1996): *Pedagogies of the Multicultural: Diversity and discourse education in Sweden and the United States*. AnnArbor: The University of Texas at Austin.
- Rönnerberg, Linda (2012): Justifying the need for control. Motives for Swedish national school inspection during two governments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), s 385-399.
- Sahlberg, Pasi (2018): <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>. Nedladdad 5 mars 2018.
- Said, Edward (1995): *Den intellektuelles ansvar*. Stockholm: Ordfront.
- Sangkeo, Somsong (1999): Reading habit promotion in ASEAN libraries. *IFLA Council and General Conference. Conference Programme and Proceedings*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441496.pdf>
- Sjøberg, Svein (2007): PISA and “real life challenges”: mission impossible. I Stefan, Hopmann; Gertrude Brinek och Michael Retzl, red: *PISA According to PISA: Does PISA Keep what it Promises?* s 203–224. Wien: LIT.
- Skolverket (2010): *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Internationell rapport 352. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2019): *Lärportalen. Moduler för Språk-, läs och skrivutveckling (Läsluft)*. <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla>
- SOU (2008:109): *En hållbar lärutbildning. Statens offentliga utredningar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2012:10): *Läsarnas marknad, marknadens läsare*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2012:65): *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- Street, Brian V. & Street, Brian B. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thavenius, Jan (1981): *Modersmål och fadersarv: Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Symposium bokförlag.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposium.
- Winter, Søren C & Lehmann Nielsen, Vibeke (2008): *Implementering af politik*. Århus: Academica.
- Öhman, Anders (2015): *Litteraturdidaktik, fiktioner och didaktik*. Malmö: Gleerups.