UMEÅ UNIVERSITET

Litteraturens mått

Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete

Gustav Borsgård

Institutionen för kultur- och medievetenskaper
Umeå 2021

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7855-479-9
Umeå Studies in the Educational Sciences nr 49
Layout omslag: Sonja Nordström
Tryck: Cityprint i Norr AB
Umeå, Sverige 2021
Elektronisk version tillgänglig på: http://umu.diva-portal.org/

Innehållsförteckning

ABSTRACT I

FÖRORD III

1. INLEDNING 1

Syfte och frågeställningar 2
Disposition och material 4
Den transnationella nivån 5
Den nationella nivån 6
Den didaktiska nivån 10
Teori och metod 12
Neutralitet och ideologi 12
Om diskursbegreppet 14
Styrning och mätning 16
Kort historik om nyliberalism 21
Nyliberalismen som politisk rationalitet 24
Till frågan om subjektet 26
Demokrati- och värdegrundsarbete 30
Intervjumetod 36
Tidigare forskning 39

2. HISTORIK 49

Skolans demokratisyn 50
Värdegrunden och den liberala demokratin 57
Skolans litteratursyn 65
Skönlitteraturens nytta 71

3. KRITISK TEORIGENOMGÅNG 76

Litteraturläsning som subjektiv upptäcktsresa 76
Emancipatorisk erfarenhetspedagogik 80
Litteratur och läsare som samhälleliga produkter 85
Demokratiarbete och deliberativa samtal 90
Kreativ läsning och myten om den goda litteraturen 94

Värdegrundsförmedlande fantasylitteratur 99

4. TRANSNATIONELL UTBILDNINGSPOLICY 106

Policydiskursens globalisering 106
Policydiskursens europeisering 110
PISA, mätbarhet och målfetischism 115
Literacybegreppets expansion 119
Reading literacy och skönlitteratur 123
Genrepedagogik och explicita lässtrategier 125
Myten om den goda literacyn 130
Humaniora, näringsliv och lönsam kreativitet 134

5. NATIONELL UTBILDNINGSPOLICY 138

Svensk utbildningspolicy i förändring 138
Läroplansrevideringar 143
Det demokratiska uppdraget 145
Litteratur och läroplan 151
Litteratur och ämnesplan 154
Litteratur och kursplaner 156
Revidering av styrdokument 160
Debatten om ”värdegrundslitteratur” 163

6. LÄRARINTERVJUER 168

Hjärterskolan 168
Lena 168
Ylva 172
Spaderskolan 174
Patrik 174
Malin 177
Ruterskolan 180
Ida 180
Lisa 183
Klöverskolan 186
Björn 186
Niklas 188
Intervjuanalys 191
Erfarenhet och motstånd 191

Demokrati och medborgarfostran *195*
Skönlitteratur som demokrati *199*

7. AVSLUTNING **204**

Fostrans ofrånkomlighet 204
Demokratiarbetets blinda fläckar 207
Att styras lite mindre 211
Kollektivt vetande kontra icke-vetande 216
Litteraturundervisning som lyssnande 218

SUMMARY **224**

REFERENSER **228**

BILAGA 1 ..... **256**

BILAGA 2 ..... **258**

PERSONREGISTER I URVAL **259**

Abstract

The aim of the dissertation is to study the idea of teaching literature as a means of democratic fostering in relation to the ideal of measurable knowledge prominent in contemporary policy discourse. In focus is the reform of the Swedish upper secondary school in 2011, viewed against the background of the major developments in global and European education policy discourse during the 2000s. The study examines how the interconnections between subject and society are understood in relation to the teaching of literature by different actors in the education system. The analysis is divided into a transnational level, a national level, and a didactic level. The study also shows how policy discourses are recontextualized between these levels.

On the transnational level, the study argues that the EU's educational policies increasingly stress economic gains, while at the same time lowering its democratic ambitions. The benefits of entrepreneurship are highlighted by the EU, and creative dimensions of the arts and humanities are seen as valuable for economic growth. In the framework for the PISA tests conducted by the OECD, reading literacy is considered important both to critical thinking and economic development. The reading of fiction, however, is singled out by the OECD as a recreational activity. By addressing the reading of fiction as an individual and psychological, rather than societal and structural, concern, its emancipatory value is further depoliticized.

On the national level, the study shows how the concepts of democracy and the teaching of literature in the Swedish school have undergone changes since the 1940s. Most importantly, democracy has gradually come to be understood as a completed project rather than a critical concept. Theories on teaching literature as a means of democratic fostering are analysed through Gert Biesta's three dimensions of citizenship education. As I argue, most of these theories emphasize democratic fostering as socialization rather than subject-ification. In other words: they do not challenge society but promote an adaption to it. Using Peter Dahler-Larsen's concept of constitutive effects, the study also shows how the school reform in 2011 de-emphasised democratic dimensions of the teaching of literature as compared to the previous curriculum.

On the didactic level, the study uses qualitative interviews to show how teachers' pedagogical choices are affected by administrative duties and the curriculum. As I argue, the teachers' interpretation of the written curriculum serves as a means of negotiating with governing policies. In several cases, teachers downplay the relevance of the written curriculum and instead base their

pedagogical choices on personal work experiences.

The concluding chapter suggests that an important political implication of teaching literature as a means of democratic fostering – in particular when subjected to expectations of measurability – is the marginalisation of the educational dimension of subjectification. Instead of an education centred on core values and measurable competencies, I argue for a pedagogy that recognizes the pupil's need to be exposed for uncertainties.

Keywords: Teaching literature, citizenship education, democracy, didactics, entrepreneurship, subjectivity, ideology, neoliberalism, measurability.

Förord

Tack till Anders Öhman och Sven Anders Johansson, mina handledare. Ni är två sinsemellan ganska olika Anders, vilket jag har valt att betrakta som en tillgång. Anders Öhman, tack för att du genomgående har stöttat mig. Ett stort hål har du lämnat på litteraturvetenskapen i Umeå efter din pensionsavgång. Jag saknar dig! Och Sven Anders, inte heller du är kvar, men din negativa dialektik lär för evigt hemsöka mig när jag skriver saker. Den Adorno är för dig är du för mig. Maria Jönsson, du blev kvar, tack och lov. Du är en skarp akademisk förebild som har varit till stor hjälp för mig på åtskilliga sätt under doktorandtiden. Den omsorg som du ägnar dina medarbetare är verkligen *beyond the call of duty*.

Ett stort tack vill jag rikta till de lärare som tog sig tid att intervjuas för denna avhandling. Jag vill också tacka Christian Mehrstam och Peter Degerman för deras uppmärksamma läsningar av min text i olika skeden. Båda läsningarna gav värdefulla impulser till det fortsatta arbetet som hade både direkta och mer fördröjda efterverkningar. Tack! Jag vill även tacka den genomtrevlige Anders E Johansson, som jag turligt nog har haft en del att göra med under de här åren. Anders, jag beundrar ditt sätt att ta andra människor på allvar och inte skygga för, utan nyfiket *njuta* av att komplexa frågor ”kränglar till sig”.

Bland kollegorna i Umeå vill jag framför allt tacka Jenny Jarlsdotter Wikström, som har varit en god vän och trygghet under doktorandtiden. Du är så smart och rolig. Tack, Jenny, för att jag har fått komma till dig! Sofia Pulls såg saker i mitt intervjumaterial som jag själv inte såg. Tack, Sofia! Johannes Björk hade viktiga synpunkter och litteraturtips i arbetets inledningsskede – tack!

Tack till Didaktiska klubben och till Johan Örestigs läsecirkel, liksom till kollegorna Peter, Evelina, Annelie, Ragnar, Tamara, Fanny, Louise, Malin, Sam, Stefano, Jimmie, Catharina och Karl Fredrik. Tack till Elisabeth Hästbacka och Anders Persson för litteraturhistorisk bildning, förmedlad med stor visdom och passion. Anders Dante-föreläsning bör alla få uppleva minst en gång i livet.

Ett särskilt tack till Per Ringby, som under min lärarutbildning uppmanade mig att studera vidare. Forskning blev ett realistiskt alternativ på grund av din ihärdiga uppmuntran. Och tack till Bram Vaassen för välkomna avbrott för lunchjudo, förlåt för din lilltå! Tack också till min forskarskola för resorna till Ljubljana och Brighton, kurser i läroplansteori och för att jag blev sammanförd med fina människor som Inês, Hampus, Frida, Justin och Johan.

Tack till min mamma, Birgit, och till Stig och Sigrid, mina barn. Min pappa finns inte mer, men han hette Jan och jag tackar också honom. Slutligen ett tack, som inte ryms här, till Malena. Du hjälper mig mer än jag märker.

1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om litteraturundervisningens möte, eller konfrontation, med strävan efter mätbara resultat. Den aspekt av litteraturundervisningen som jag undersöker är idén om att litteraturundervisning kan bidra till att skapa demokratiska medborgare. Avhandlingens intresse för litteraturundervisning och personlighetsutvecklande aspekter av skolans demokratiuppdrag ligger i att båda områdena, var för sig och tillsammans, erbjuder vissa svårigheter när det handlar om mätning. Det som jag ämnar göra är att undersöka vad skönlitteraturen, inom forskning, policy och av lärare, egentligen anses vara mäktig. Vad kan litteraturen göra? Är den en individuell eller samhällelig angelägenhet? Hur långt sträcker den sig? Vilka är dess mått?

Avhandlingen är skriven mot bakgrund av att det under de senaste par decennierna har skett en utbildningspolitisk rörelse i riktning mot ett ökat fokus på tester, betygsättning och mätbara resultat.[1] Starkt bidragande orsaker till denna utveckling återfinns på en transnationell nivå; dels handlar det om ett ökat ekonomiskt imperativ i OECD:s och EU:s utbildningspolicy, dels om inflytandet från internationella kunskapsmätningar som PISA. Föreställningen om att enskilda länder är inbegripna i en global konkurrenssituation mellan kunskapsnationer har bidragit till att somliga områden av skolans undervisning tenderar att nedprioriteras till förmån för områden som med större enkelhet låter sig mätas. I en nyliberalt präglad policydiskurs inriktad på mätbarhet kan prov, tester och betyg få en styrande effekt på hur arbetet i skolan utformas. Detta innebär att mätningarna får politiska implikationer i bemärkelsen att de på olika sätt påverkar den verksamhet som de är satta att utvärdera.[2]

Bland de svårmätbara områdena av skolans undervisning kan räknas arbetet med att realisera skolans demokratiska uppdrag. Vad gäller skön-

[1] Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* London: Routledge, 2018; Tomas Englund, *Forskning om medborgar- och demokratifostran. En forskningsöversikt beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet,* Stockholm: Vetenskapsrådet, 2014; Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance,* Didcot: Symposium Books, 2013; Martin Lawn & Sotiria Grek, *Europeanizing Education. Governing a New Policy Space,* Oxford: Symposium Books, 2012; Gert Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv,* övers. Katarina Falk & Christian Thurban, Stockholm: Liber, 2011a; Erik Amnå, Cecilia Arensmeier, Joakim Ekman, Tomas Englund, Carsten Ljunggren, Pär Zetterberg & Ingrid Unemar Öst, *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontroversshantering,* Stockholm: Skolverket, 2010.

[2] Peter Dahler-Larsen, ”Constitutive Effects of Performance Indicators: Getting Beyond Unintended Consequences”, *Public Management Review,* vol. 16, nr. 7, 2014, s. 969–986; Peter Dahler-Larsen, ”Constitutive Effects as a Social Accomplishment: A Qualitative Study of the Political in Testing”, *Education Inquiry,* vol. 3, nr. 2, 2012a, s. 171–186; Peter Dahler Larsen, *The Evaluation Society,* Stanford, California: Stanford University Press, 2012b.

litteraturen finns det inom svenskämnet en tongivande forskningstradition, som brukar benämnas erfarenhetspedagogiken, vars företrädare konstruerat olika samband mellan litteraturundervisning och skolans demokrati- och värdegrundsarbete. De teorier som knyter an till denna tradition argumenterar på olika sätt för att skönlitteraturen och litteraturundervisningen har ett särskilt värde, eller en särskild demokratisk potential, när det handlar om att skapa välfungerande och kritiskt sinnade medborgare.

Att vara välfungerande och kritisk är dock egenskaper som inte nödvändigtvis går hand i hand. Det kommer an på hur man ser på samhälle, subjekt och relationen däremellan. Om man renodlar motpolerna kan samhället å ena sidan betraktas som ett relativt färdigt tillstånd som medborgarna har att anpassa sig till och värna om, å andra sidan som någonting statt i förändring som det är upp till medborgarna att utveckla eller bestämma. Subjektet kan i sin tur, och i termer av motpoler, betraktas som ett autonomt och rationellt helt eller som impregnerat av samhällets materiella ordning och hegemoniska ideologier. Hur man ser på samhälle, subjekt och relationen däremellan får med andra ord politiska implikationer för vad det är man menar när man talar om demokrati- och värdegrundsarbete.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att undersöka politiska implikationer av idén om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete i förhållande till det ideal om mätbar kunskap som präglar samtidens utbildningspolicydiskurser. Med politiska implikationer menar jag att policydokument och teorier om litteratur och läsning, mer eller mindre explicit, ger uttryck för olika uppfattningar om samhälle, subjekt och relationen däremellan. Mätningar av olika slag får i sin tur politiska implikationer i bemärkelsen att de ramar in undervisningen på olika sätt. Avhandlingen ämnar alltså både undersöka idén om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete och hur utformningen av litteraturundervisningen påverkas av strävan efter mätbara resultat, liksom hur dessa två aspekter relaterar till varandra.

Analysen är uppdelad i det som jag kallar för en transnationell nivå, en nationell nivå och en didaktisk nivå. Dessa nivåer undersöks var för sig och i relation till varandra, vilket innebär att avhandlingen också ämnar visa hur utbildningspolicydiskurser rekontextualiseras, det vill säga omförhandlas, mellan nivåerna. Jag fokuserar på den svenska gymnasieskolan och mer specifikt på 2011 års gymnasiereform (Gy 11), men tolkar reformen mot bakgrund av en

genomgripande förändring av den globala och europeiska utbildningspolicydiskursen från och med millennieskiftet.

Vad gäller den transnationella nivån undersöker jag hur de mellanstatliga institutionerna OECD och EU påverkar hur olika aspekter av utbildning värderas inom den globala och europeiska utbildningspolicydiskursen. Här tar jag fasta på vilken roll demokratiska aspekter av utbildning tillskrivs, liksom vilka värden konst, humaniora och skönlitteratur tillskrivs, vilket innebär att PISA:s definition av läsning och skönlitteratur ägnas särskild uppmärksamhet.

Vad gäller den nationella nivån undersöker jag 2011 års gymnasiereform och dess konsekvenser dels för utbildningens demokratiaspekter, dels för litteraturundervisningen. Dessförinnan gör jag en översiktlig historisk genomgång av demokratibegreppets utveckling och litteraturundervisningens roll i den svenska skolan sedan 1940-talet och framåt. Ett längre teoretiskt resonemang förs för att försöka förstå värdegrundens ideologiska funktion i en liberal demokrati som Sverige. Jag gör därutöver en kritisk genomgång av teorier som på svensk mark har varit tongivande när det handlar om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete. Teoriernas syn på samhälle, subjekt och relationen däremellan ägnas särskild uppmärksamhet.

Vad gäller den didaktiska nivån gör jag en kvalitativ intervjustudie med åtta gymnasielärare som får svara på frågor om hur de ser på litteraturundervisning, skolans demokratiuppdrag och den eventuella kopplingen däremellan. Här får lärarna tillfälle att uttala sig om hur deras undervisningspraktik har förändrats i ljuset av 2011 års gymnasiereform samt hur de mer generellt ser på litteraturundervisning och demokrati- och värdegrundsarbete.

Avhandlingen besvarar således nedanstående frågor och för teoretiska resonemang om vad resultaten har för politiska implikationer:

- Hur framställs litteraturundervisningens demokratifrämjande funktioner i tongivande teorier om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete?
- Hur har gymnasieskolans demokratiska uppdrag och svenskämnets litteraturundervisning, som de kommer till uttryck i 2011 års styrdokument, påverkats av transnationella utbildningspolicydiskurser?
- Hur upplever lärare att deras svenskämnesundervisning har förändrats efter gymnasiereformen 2011 samt hur ser lärarna på litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete?

Disposition och material

I detta avsnitt går jag igenom avhandlingens disposition och material samt diskuterar frågor som rör avgränsningar av materialet. Vissa val gällande teori och metod nämns kort, men diskuteras mer ingående i nästa avsnitt.

Delar av avhandlingen har publicerats tidigare i olika sammanhang. I avsnittet ”Humaniora, näringsliv och lönsam kreativitet” och kapitlet ”Nationell utbildningspolicy” förekommer en utbildningspolitisk lägesbeskrivning och styrdokumentsanalys som jag presenterade vid konferensen SMDI 2018 och som publicerades i konferensvolymen *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018* (2020) under titeln ”Litteratur som demokrati? En analys av 2011 års svenskämne för gymnasiet”.[3] I kapitlet ”Kritisk teorigenomgång” ingår lätt reviderade delar av texten ”Vems tolkning? Subjekt och samhälle inom erfarenhetspedagogiken”, som publicerades i den litteraturdidaktiska antologin *För berättelsens skull* (2019).[4] I kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy” återkommer lätt reviderade delar ur artikeln ”Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken”, som jag har skrivit med Maria Jönsson i *Tidskrift för litteraturvetenskap,* samt delar ur artikeln ”Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete”, som jag har skrivit i *Utbildning & Demokrati*.[5] I den sistnämnda artikeln ingår även en kortare version av avhandlingens intervjustudie med påföljande resonemang om litteraturundervisningens subjektiveringsdimension, som jag senare skulle utgå från och utveckla i avhandlingens avslutningskapitel. Därutöver har jag skrivit korta, populärvetenskapliga texter utifrån min avhandling i tidskrifterna *Svenskläraren* och *Skola & samhälle*.[6]

---

[3] Gustav Borsgård, ”Litteratur som demokrati? En analys av 2011 års svenskämne för gymnasiet”. I *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018,* Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.), Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2020a, s. 50–63.

[4] Gustav Borsgård, ”Vems tolkning? Subjekt och samhälle inom erfarenhetspedagogiken”. I *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen,* Ingrid Lindell & Anders Öhman (red.), Stockholm: Natur & Kultur, 2019, s. 191–209.

[5] Gustav Borsgård & Maria Jönsson, ”Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 49, nr. 4, 2019, s. 69–78; Gustav Borsgård, ”Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 29, nr. 1, 2020b, s. 65–84.

[6] Gustav Borsgård, ”Skönlitteraturens subversiva kraft”, *Svenskläraren*, årg. 62, nr. 3, 2018, s. 6f.; Gustav Borsgård, ”Skolans (post)demokratiska uppdrag”, *Skola & samhälle,* 2019-04-29: https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/gustav-borsgard-skolans-postdemokratiska-uppdrag/ (hämtad 2021-02-02).

Den transnationella nivån

I kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy” tecknar jag en översiktlig bild av den transnationella nivån. Här ämnar jag beskriva hur dominanta ideologiska strömningar inom utbildningspolicy får konsekvenser för hur olika aspekter av utbildning värderas under en särskild historisk period, det vill säga från och med millennieskiftet, ur ett transnationellt perspektiv. Att jag utgår från millennieskiftet beror på att OECD började genomföra PISA-tester och EU lanserade Lissabonstrategin år 2000, två företeelser som jag tillmäter stor betydelse. Det jag fokuserar på är hur och i vilken omfattning demokratiska aspekter av utbildning framhävs av OECD och EU, liksom vilka värden konst, humaniora och skönlitteratur tillskrivs. Avhandlingen gör inte anspråk på att uttömmande beskriva OECD:s och EU:s syn på demokratiaspekter av utbildning eller på humaniora, konst och skönlitteratur, utan fokuserar på övergripande diskurser som får återverkningar på hur idén om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete kan komma till uttryck i en svensk utbildningskontext.

Med begreppet ”transnationell” åsyftas här såväl en global som en europeisk nivå, med fokus på institutionerna OECD och EU samt deras inbördes samarbeten. Här räknar jag alltså OECD och EU som viktiga policyaktörer, i den bemärkelsen att de genom så kallad *soft governance*, som jag återkommer till, har makt och auktoritet att påverka utbildningsagendan i olika länder. Perspektivet motiveras av att många forskare framhäver att dagens globaliserade ekonomi gör det nödvändigt att ta det internationella perspektivet i beaktning när man undersöker enskilda länders skolsystem. Olika länders utbildningspolicy påverkas av en alltmer integrerad global ekonomi och globala kriser alltmedan OECD:s starka inflytande på utbildningsområdet sträcker sig utanför organisationens medlemsländer.[7] Jag diskuterar detta utförligare under rubriken ”Styrning och mätning”.

Vad gäller OECD ägnar jag särskild uppmärksamhet åt OECD:s definition av och argument för skönlitteratur och läsning som de kommer till uttryck i ramverket för PISA 2018, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* (2019). Vad gäller EU använder jag centrala texter från 2000-talet som rör utbildningsområdet, däribland *Europeiska rådet 23 och 24 mars 2000 Lissabon. Ordförandeskapets slutsatser* (2000), *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för*

[7] Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard & Antoni Verger, ”Introduction. The Globalization of Education Policy. Key Approaches and Debates”. I *The Handbook of Global Education Policy,* Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard & Antoni Verger (red.), Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA, USA: John Wiley & Sons, Ltd, 2016, s. 1–20; Michael W. Apple, *Knowledge, Power, and Education. The Selected Works of Michael W. Apple,* New York, NY: Routledge, 2013, s. 259; Lawn & Grek, s. 120.

livslångt lärande (2006) och *Europa 2020. En strategi för smart och hållbar tillväxt för alla* (2010). Det rör sig om dokumenterat inflytelserika texter, som därför också har blivit föremål för forskning tidigare, men som jag undersöker utifrån mitt specifika fokus på den svenska skolans litteraturundervisning och demokratiarbete. I dessa dokument har jag undersökt dels vad som skrivs om utbildningens demokratiaspekter och hur dessa aspekter vägs mot utbildningens samhällsekonomiska funktion, dels vad som skrivs om konstens och de humanistiska ämnenas värde.

Därutöver behandlar jag två andra fenomen på en transnationell nivå som har bäring på frågan om svensk litteraturundervisning, nämligen literacy-begreppets expansion och den inflytelserika undervisningsmodell som berör explicit undervisning i lässtrategier. Gällande det sistnämnda är det Sydney-skolans genrepedagogiska modell som jag har i blickfånget. Genrepedagogik finns i flera tappningar, men Sydneyskolans modell lyfts ofta fram som särskilt inflytelserik och åberopas i flera av Skolverkets publikationer.[8] Att undervisningsmodellen undersöks motiveras av att tal om explicit undervisning i lässtrategier har blivit vanligt förekommande inom såväl utbildningspolicy som läsforskning och läsundervisning.[9] Undervisning i lässtrategier är en metod som framhävs av både OECD och Skolverket och som används av flera av de lärare som jag har intervjuat.

Den nationella nivån

Den nationella nivån undersöks på flera olika sätt. Utöver den historiska översikten av demokratibegreppets och litteraturundervisningens utveckling inom svensk skola sedan 1940-talet undersöker jag dels (för Sverige) tongivande teorier gällande litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete, dels hur den transnationella utbildningspolicydiskursen rekontextualiserats inom ramen för det svenska skolsystemet. Här räknar jag Skolverket och Skolinspektionen som viktiga aktörer, men också regeringen, som sätter upp mål och ramar för utbildningen. Bland aktörerna på en nationell nivå räknar jag även den litteraturdidaktiska forskningen, som har makt att influera utbildningen.

---

[8] Se exempelvis Mikael Olofsson (red.), *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet,* Skolverket: Elanders, 2012, s. 83ff.; Maria Lim Falk & Karolina Wirdenäs, ”Skrivande på gymnasiet. Perspektiv på skrivutveckling och textkompetens”. I *Läslyftet. Modul: Utvecklande skrivundervisning Del 1,* Skolverket, 2018; Christina Lindh, ”Att tänka tillsammans genom att skriva”. I *Läslyftet. Modul: Att främja elevers lärande i NO I, Del 7*, Skolverket, 2015.

[9] Michael Tengberg, ”Teoretisk bakgrund”. I *Läsa mellan raderna,* Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg (red.), Malmö: Gleerups, 2016**,** s. 29; Eija Kuyumcu, ”Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande”. I *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle,* Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), Lund: Studentlitteratur, 2013, s. 605.

Kapitlet ”Kritisk teorigenomgång” motiveras av att det finns en livskraftig forskningstradition, som brukar benämnas erfarenhetspedagogik, inom svensk litteraturpedagogik/-didaktik som rör just relationen mellan litteraturundervisning och demokrati- och värdegrundsarbete. Med tanke på avhandlingens intresse för litteraturundervisning som demokratiarbete vore det en brist att inte synliggöra dessa teorier, som har varit inflytelserika ur en historisk kontext när det handlar om svenskämnets undervisning.[10] Hellre än en ”neutral” redogörelse för de teorier som vanligen betraktas som knutna till erfarenhetspedagogiken har jag valt att kritiskt granska och kontextualisera dem i syfte att undersöka deras subjekts- och samhällssyn.

Teorigenomgången är kronologiskt uppbyggd och tar hänsyn till den historiska situation i vilken respektive teori har tillkommit. Det beror på att jag ämnar visa hur dessa teorier förhåller sig till, och påverkas av, sin respektive historiskt-politiska kontext. Eftersom avhandlingen intresserar sig för ”det som kan sägas” i den utbildningspolitiska diskursen, det vill säga diskursiva ramar för vad som anses vara legitimt att yttra i ett särskilt sammanhang vid en särskild tidpunkt (mer om detta i avsnittet ”Om diskursbegreppet”), har jag också strävat efter att välja texter som sammantagna spänner över en längre tidsperiod. Urvalet har alltså styrts dels av teoriernas erfarenhetspedagogiska anknytning, dels av min strävan efter en tidsmässig spännvidd.

Vad gäller materialet för teorigenomgången består det av sex exempel, nämligen teorier utvecklade av Louise M. Rosenblatt, Pedagogiska gruppen i Lund, Kathleen McCormick, Gunilla Molloy, Magnus Persson och Malin Alkestrand. Dessa teorier kan anses vara besläktade i den meningen att de nämnda forskarna på olika sätt förhåller sig till eller bygger vidare på varandras teorier. De har också varit tongivande – med möjligt undantag för Alkestrand, som jag återkommer till – för den forskningstradition som brukar benämnas erfarenhetspedagogik och som lägger stor vikt vid litteraturundervisningens demokratikoppling och emancipatoriska värde. Av intresse för mig har varit att göra en form av historieskrivning av det som brukar kallas för erfarenhetspedagogik genom att undersöka några ”kanoniserade” exempel. En avsikt med genomgången är att visa hur teorierna inte är fullt så homogena som de ibland har framställts, utan att det här finns teoretiska och ideologiska spänningar.

Urvalet motiveras också av att de nämnda forskarnas texter har varit ett

[10] Att kalla dessa forskningsbidrag för teorier är inte ett helt självklart val. Jag har dock behövt ett samlingsnamn för att benämna dem och bestämde mig för att tala om teorier i stället för exempelvis ”modeller” eller vagare begrepp som ”tankar”. Att använda begreppet teorier är ett sätt att ta forskningsbidragen på allvar som vetenskapligt förankrade förklaringar av hur skönlitteratur kan fungera, som bygger på kvalificerade antaganden (och i vissa fall empiriska undersökningar) om vad man kan åstadkomma med litteraturen i undervisningen.

vanligt inslag inom såväl den svenska litteraturdidaktiska forskningen som svensklärarutbildningen. Enligt Magnus Perssons undersökning av legitimeringar av litteraturstudiet från 2007 förekommer Rosenblatt på svensklärarutbildningens litteraturlistor på flera lärosäten.[11] Persson skriver också att Pedagogiska gruppen inom svensklärarutbildningen har haft stor betydelse för tanken om att litteraturläsning kan utveckla egenskaper som är avgörande för en individs medborgerliga bildning i en demokrati.[12] Enligt Anders Öhman, Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Kerstin Bergöö har forskningen och diskussionen om svenskämnets litteraturundervisning de senaste decennierna över huvud taget präglats av den forskning som utfördes av Pedagogiska gruppen.[13]

Vad gäller Kathleen McCormick skriver bland andra Bengt-Göran Martinsson, Peter Degerman och Pär-Yngve Andersson om hur McCormick har varit inflytelserik för svensk litteraturdidaktisk forskning, i synnerhet hennes *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) och dess tal om allmänna och litterära repertoarer.[14] Angående Gunilla Molloy skriver Magnus Persson och Lena Kåreland att Molloys forskning finns representerad på många svensklärarutbildningars litteraturlistor.[15] Min genomgång av Magnus Perssons *Varför läsa litteratur?* (2007) och *Den goda boken* (2012) motiveras av att han genom sin argumentation för en kreativ läsning ämnar bygga vidare på aspekter av Rosenblatts, Pedagogiska gruppens och Gunilla Molloys forskning.[16] Perssons resonemang om ”myten om den goda litteraturen” har också blivit en vanligt förekommande referens i svenska litteraturdidaktiska arbeten som berör frågor om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete.[17] Ur denna avhandlings perspektiv blir Persson intressant att diskutera också för att han ifrågasätter entydiga uppfattningar om att litteraturläsning skulle vara till gagn

[11] Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen,* Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 266.
[12] Ibid., s. 255.
[13] Anders Öhman, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger,* Malmö: Gleerups, 2015, s. 91; Ingrid Mossberg Schüllerqvist, ”Läsa texten eller ’verkligheten’?”. I *Fönster mot språk och litteratur,* Solveig Granath, Björn Bihl & Elisabeth Wennö (red.), Karlstad: Centrum för Språk- och litteraturdidaktik, Karlstads universitet CSL, 2008, s. 28; Kerstin Bergöö, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Malmö Högskola, 2005, s. 39. Se även Marie Thavenius, *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Diss. Malmö högskola, 2017, s. 73–78.
[14] Bengt-Göran Martinsson, *Litteratur i skola och samhälle,* Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 63–66; Peter Degerman, *”Litteraturen, det är vad man undervisar om”. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo akademi, 2012, s. 136; Pär-Yngve Andersson, ”Tid för ett litteraturdidaktiskt paradigmskifte?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 40, nr. 3–4, 2010, s. 95.
[15] Persson, 2007, s. 250; Lena Kåreland, ”Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisning”, *TijdSchrift voor Skandinavistiek,* vol. 30, nr. 1, 2009, s. 119.
[16] Persson, 2007, s. 250–255, 263–276.
[17] Se exempelvis Thavenius, 2017, s. 21; Malin Alkestrand, *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lunds universitet, Lund: Ellerströms, 2016, s. 81ff.; Maria Ulfgard, *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan,* Göteborg; Stockholm: Makadam, 2015, s. 25–29.

för att realisera skolans demokratiuppdrag.

Malin Alkestrand, som också ingår i urvalet, förhåller sig till och bygger vidare på flera av de ovan nämnda teorierna i avhandlingen *Magiska möjligheter* (2016). Trots detta sticker Alkestrand i viss mån ut i urvalet eftersom det är svårt att hävda att hennes teori är ”lika kanoniserad” som de andra (vilket såklart är en fråga om tidsperspektiv) eller en lika uppenbar del av en erfarenhetspedagogisk forskningstradition. Man kan också hävda att det finns andra teorier som hade kunnat bli en del av genomgången.[18] Alkestrands teori har dock valts för att den utgör grunden för ett längre arbete, en avhandlingsstudie, som dels tydligt förhåller sig till tidigare erfarenhetspedagogiska teorier, dels fokuserar på svensk litteraturundervisning. Alkestrands avhandling lyfts även fram av Molloy som en av mycket få avhandlingar på senare år som ägnar frågan om litteraturundervisningens demokratikoppling tillbörlig uppmärksamhet.[19]

Historiskt sett har de övriga forskarna som jag talar om här i hög grad refererat till och lyft fram varandra: Rosenblatt och McCormick introducerades för en svensk publik av Lars-Göran Malmgren, en av de mest framträdande personerna i Pedagogiska gruppen i Lund.[20] Molloy och Persson förhåller sig båda till Rosenblatt, Pedagogiska gruppen och McCormick i deras egen forskning.[21] Rosenblatts, Molloys och Perssons forskning lyfts i sin tur fram av Pedagogiska gruppens Gun Malmgren.[22] Det finns en rad andra forskare som Pedagogiska gruppen flera gånger refererar till, däribland J. A. Appleyard och Judith Langer, men det är min uppfattning att dessa forskare inte åberopas lika

---

[18] Kerstin Bergöö och Annette Ewald har exempelvis skrivit om svenskämnet som ett demokratiämne år 2003 och Anna Lindhé har i en artikel från 2015 behandlat frågor om litteraturläsningens etik. Se Kerstin Bergöö & Annette Ewald, ”Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 12, nr. 2, 2003, s. 31–46; Anna Lindhé, ”Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning”. I *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 239–256. Ur ett internationellt perspektiv är en forskare som Martha Nussbaum (som dock berörs på andra sätt i avhandlingen) svår att kringgå när det handlar om litteraturundervisning som demokratiarbete. Det hade också varit möjligt att undersöka det demokratiska värdet med litteraturundervisningen som det kommer till uttryck i mer ”kompetensinriktad” teori, såsom i den på svensk mark inflytelserika studien *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002). Se Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland,* Härnösand; Östersund: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002. Som nämnts har dock anknytningarna till det som brukar benämnas som erfarenhetspedagogiska teorier fungerat som en avgränsande princip.

[19] Gunilla Molloy, ”På spaning efter ett svenskämne”. I *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018,* Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.), Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2020, s. 23.

[20] Se Lars-Göran Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet,* Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 74–83.

[21] Se Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet.* Diss. Stockholm: Lärarhögskolan, 2002; Magnus Persson, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning,* Lund: Studentlitteratur, 2012; Persson, 2007.

[22] Se Gun Malmgren, ”Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle”, *Tidskrift för lärarutbildning och forskning,* årg. 9/10, nr. 4 2002/ nr.1 2003, s. 23–36.

frekvent eller tilldelas lika stort utrymme som Rosenblatts och McCormicks teorier gör.[23] Genom att lyfta in Molloy, Persson och Alkestrand täcker min analys också en längre tidsperiod, vilket innebär att min analys av hur teorierna förhåller sig till deras respektive historiskt-politiska kontext alltså får en större spännvidd.[24] Denna strävan efter tidsmässig spännvidd är också en anledning till att jag, vad gäller Pedagogiska gruppen, framför allt fokuserar på deras tidiga produktion från det sena 1970- och tidiga 1980-talet.

I kapitlet ”Nationell utbildningspolicy” undersöker jag om och hur talet om läroplanens demokratiska uppdrag korresponderar med legitimeringarna för och talet om skönlitteratur i ämnesplan, kursplaner och tillhörande kommentarmaterial för skolämnet Svenska. Med Norman Fairclough använder jag begrepp från kritisk diskursanalys, som jag ska återkomma till, för att beskriva spänningsförhållandet mellan utbildning för demokrati och utbildning för arbetsmarknaden. Materialet för styrdokumentsanalysen inbegriper rådande läroplan för gymnasieskolan, ämnes- och kursplaner för svenskämnet samt tillhörande kommentarmaterial. Olika texter som föregick reformen, i synnerhet betänkandet *Framtidsvägen* (SOU 2008:27), hör också till materialet som jag undersöker för att förstå den samhälleliga och politiska kontext i vilken reformen ägde rum. Föregående kursplaner, liksom rådande kursplaner för grundskolans svenskämne, analyseras inte specifikt men används stundvis som jämförelseobjekt för att visa på skillnader eller förändringsmönster. Till texterna jag undersöker hör också Betygsutredningens betänkande *Bygga, bedöma, betygsätta* (SOU 2020:43) samt en debatt om ”värdegrundslitteratur” som fördes i svensk media hösten 2019.

Den didaktiska nivån

Denna nivå berör didaktiska aspekter av utbildning, i det här fallet hur lärare tolkar och utformar sin undervisning i enlighet med de nationella styrdokumenten. Lärare är individer som har sin egen politiska uppfattning och syn på utbildning, litteratur och demokrati, vilket påverkar deras inställning till och tolkning av styrdokumenten. Här uppstår således ett rekontextualiseringsfält

[23] Enligt Degermans genomgång av svensk litteraturdidaktisk forskning används till exempel Langer visserligen ”flitigt” i många svenska avhandlingar från 00-talet, men McCormicks *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) kan enligt Degerman rentav sägas tillhöra den svenska ”litteraturdidaktikens kanoniska skrifter, om vi med kanon avser titlar som utgör referenspunkter i snart sagt alla avhandlingar under 00-talet”. Se Degerman, s. 146, 144. Degerman skriver också att Rosenblatts och McCormicks teorier har ”mer eller mindre avgörande betydelse” för samtliga av de avhandlingar som han undersöker. Se Degerman, s. 158.

[24] Med andra ord innebär denna spännvidd att jag kan relatera teorierna till den historiskt-politiska kontexten vad gäller 1930-, 70-, 80- och 90-talen, samt 2000- och 10-talen.

där lärare kan göra bruk av olika strategier i sitt förhållande till styrdokumenten, exempelvis genom att godta direktiven, söka förhandla med dem eller vägra att acceptera dem. I det avseendet räknar jag lärarna som viktiga aktörer. För att undersöka denna nivå har jag genomfört lärarintervjuer, benämnd den didaktiska nivån, som jag har analyserat som ett rekontextualiseringsfält. Jag tolkar intervjumaterialet huvudsakligen utifrån Peter Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter och Gert Biestas uppdelning av olika typer av medborgarfostran, men sätter det också i förbindelse med tidigare teorier om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete.

Intervjumaterialet består av åtta gymnasielärare som är verksamma som svensklärare på fyra olika skolor (två lärare från varje skola). Fyra av lärarna arbetar på yrkesförberedande program (på två olika skolor), två av lärarna arbetar på högskoleförberedande program och två av lärarna arbetar med distansutbildning på nätet. Hälften av skolorna är kommunala skolor och hälften är friskolor. En anonymiserad sammanställning följer nedan:

- Från den kommunala Hjärterskolan två svensklärare, Lena (född under 1960-talet med fjorton år i yrket) och Ylva (född under 1960-talet med elva år i yrket), som arbetar på yrkesförberedande program.
- Från friskolan Spaderskolan två svensklärare, Patrik (född under 1980-talet med tre år i yrket) och Malin (född under 1980-talet med tre år i yrket), som arbetar på högskoleförberedande program.
- Från den kommunala Ruterskolan två svensklärare, Ida (född under 1970-talet med fjorton år i yrket) och Lisa (född under 1960-talet med tjugo år i yrket), som arbetar på yrkesförberedande program.
- Från friskolan Klöverskolan två svensklärare, Björn (född under 1980-talet med sju år i yrket) och Niklas (född under 1980-talet med två år i yrket), som arbetar med komvuxutbildning på distans.

I det sistnämnda fallet rör det sig som synes om komvuxutbildning för elever som önskar läsa in gymnasiekompetens. Distansupplägget innebär att dessa två lärare inte arbetar med elever från något särskilt program, att undervisningen är nätbaserad och att de undervisar elever ur spridda åldersgrupper. Kurserna som de undervisar i är emellertid desamma som för övriga lärare. Vad gäller kön består intervjumaterialet av fem kvinnor och tre män. Vad gäller ålder rör det sig om ett åldersspann där den äldsta läraren är född 1960 och den yngsta 1988.

Intervjumaterialet har således god spridning vad avser kön, ålder och den skolkontext i vilken läraren verkar. En nackdel med denna spridning är att

det är svårt att dra större generella slutsatser utifrån materialet, vilket dock inte är vad man primärt syftar till när man genomför kvalitativa intervjuer med ett relativt litet antal informanter. Enligt Monica Dalen är den kvalitativa intervjun speciellt väl lämpad för att ge insikt om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor, vilket var vad jag eftersträvade med mina intervjuer.[25] En fördel med spridningen är att den ger en inblick i flera olika sorters skolkontexter, vilket kan visa på skillnader mellan att undervisa i litteratur på studie- och yrkesförberedande program samt genom nätbaserad undervisning. Som analysen ska visa tenderar lärarna att upptas av olika sorters problem i förhållande till litteraturundervisning beroende på formerna för deras undervisning och beroende på vilka elevgrupper de har att göra med.

Teori och metod

I detta avsnitt diskuterar jag avhandlingens teoretiska utgångspunkter, intervjumetod samt några för studien viktiga begrepp. Avsnittet innefattar en kort historik om nyliberalismen och en redogörelse för vad demokrati- och värdegrundsarbete kan innebära.

Neutralitet och ideologi

Den här avhandlingen intresserar sig för läroplanens politiska dimensioner. Forskning som utgår från läroplanens politiska dimensioner, som ofta låtit sig influeras av marxismen och Frankfurtskolans kritiska teori, opponerar sig mot att betrakta begrepp som kvalitet, utveckling eller utvärdering som politiskt neutrala.[26] Forskningen får således ett ideologikritiskt syfte, nämligen att visa hur förståelsen av begreppen vilar på särskilda, emellanåt outtalade, ideologiska antaganden. I grunden är denna typ av analys tänkt att fungera emancipatoriskt: människor är betjänta av att upplysas om dominerande maktförhållanden i det samhälle i vilket de ingår för att ha möjlighet att fatta mer välgenomtänkta (politiska) beslut. Ideologikritiken är på det viset ett omtvistat teoretiskt perspektiv eftersom det, enligt bland andra Rahel Jaeggi, riskerar att framstå som både paternalistiskt och normativt:

> om ideologikritiken vill övervinna maktförhållanden genom att lösa upp falska själv- och världsbilder – från vilken position kan detta göras? Det problematiska

[25] Monica Dalen, *Intervju som metod,* övers. Bo Kärnekull & Ethel Kärnekull, Malmö: Gleerups, 2007, s. 9.
[26] Ninni Wahlström, *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola,* Göteborg: Daidalos, 2009, s. 34.

> är inte bara den skenbart oövervinneliga asymmetri som tycks uppstå mellan ideologikritikern och ”de ideologiskt förbländade”, samt de därmed förbundna paternalistiska konsekvenserna. Omdiskuterat är också om ideologikritik över huvud taget kan vara en självständig form av kritik, eller om den alltid är beroende av normativa kriterier som måste etableras oberoende av den.[27]

Här kan man förvisso invända att ideologikritiken ställs till svars för sina ställningstaganden och bevekelsegrunder på ett sätt som den hegemoniska ideologin inte gör, just eftersom samhällets maktförhållanden gör att somliga perspektiv kommer att uppfattas som ”mer politiska” respektive mer neutrala än andra. Alla synsätt som vinner mark och når en hegemonisk ställning riskerar med andra ord att naturaliseras som det Antonio Gramsci benämner sunt förnuft, som det allmänt giltiga och godtagbara.[28] Problemet med detta är att somliga perspektiv därmed upphör att betraktas som ideologiska och möjliga att jämföra med andra perspektiv, vilket innebär en begränsning ur demokratisk synpunkt. Beslut och omständigheter som *är* politiska kan komma att avpolitiseras och uppfattas som självklara, vilket höjer dem över fältet för kritisk granskning. Om man ska tro David Harvey, som menar att nyliberalismen har blivit en del av ”the common-sense way many of us interpret, live in, and understand the world”, innebär detta att ett kritiskt öga på den nyliberala politiska rationaliteten är av central vikt när det kommer till att undersöka skenbart neutrala fenomen i samtiden.[29] Nyliberalismen som politisk rationalitet kommer jag att diskutera mer utförligt längre fram.

Ovanstående perspektiv behöver emellertid inte innebära att man som forskare gör anspråk på att ha ensamrätt till en exklusiv ”sanning” – också det vore en inskränkning av det politiska förstått som ett fält präglat av motstridiga intressen. Enligt Norman Fairclough är det viktigt att som forskare dels tillstå den egna, ideologiskt grundade, positionen, dels insistera på att ett helt igenom ”neutralt” perspektiv inom forskning inte existerar:

> There are those who criticize critical social research for its partiality. Of course, committing oneself to an emancipatory knowledge interest does mean taking sides! But illusions about the neutrality of academic research should surely have been shattered by now. Universities over the past two decades have been more and more openly turned into an arm of the new global economy, as part of an unprecedented mobilization of social life to meet the demands of those who control the economy.[30]

---

[27] Rahel Jaeggi, ”Vad är ideologikritik?”, övers. Hillevi Jonsson, *Fronesis* nr. 52–53, 2015, s. 29.
[28] Antonio Gramsci beskriven av Norman Fairclough, *Language and Power,* 3 utg., London: Routledge, 2015, s. 101, 107.
[29] David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism,* Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 3.
[30] Fairclough, s. 252.

En utgångspunkt för denna avhandling är att forskning som rör utbildning inte är renons på ideologi, men att ideologier kan vara mer eller mindre synliga. Jag ansluter mig till uppfattningen att vetenskapliga metoder och teoretiska perspektiv svårligen kan anses vara neutrala i någon strikt mening. Dessa grundar sig i olika forskares val och vidlåder en särskild vetenskaps-, människo- och världssyn. De typer av källor som har varit särskilt användbara för mina analyser är därför de man kan beteckna som kritisk utbildningsvetenskap och kritisk eller (post)marxistisk teori. Jag menar att de typerna av kritiska perspektiv har goda chanser att bidra till en komplex och kvalificerad förståelse av utbildningsfältet, i synnerhet eftersom de sätter de transnationella policy-diskurserna i förbindelse med globaliseringen, europeiseringen och den allt mer integrerade kapitalistiska världsekonomin.

I boken *Varför läsa litteratur?* (2007) nämner Magnus Persson några teoretiska utgångspunkter – denaturalisering, kontextualisering och själv-reflexivitet – som har varit viktiga för hans styrdokumentsanalys.[31] Dessa teoretiska utgångspunkter har också väglett mig i arbetet med att synliggöra mer eller mindre latent ideologiskt innehåll i olika teorier och policydokument. Persson beskriver denaturalisering som ett sätt att påvisa hur fenomen som framställs som självklara, naturliga eller enhetliga i själva verket är komplexa, motsägelsefulla och genomsyrade av mer eller mindre dolda intressen och värderingar. Kontextualisering beskrivs av Persson som ett sätt att placera de fenomen som man undersöker i större sammanhang eller kontexter, exempelvis historiska och sociala sådana. Med självreflexivitet åsyftar Persson en beredskap att ifrågasätta sina egna antaganden och värderingar. Det innebär – i likhet med Faircloughs resonemang ovan – att man snarare än att ge sken av att vara neutral försöker att inte dölja sina egna perspektiv, utan att man för den delen försöker få de egna perspektiven att framstå som de enda möjliga.

Om diskursbegreppet

Finns diskurser ”ute i världen” eller konstrueras de av forskarsubjektet? För att svara på den frågan är det frestande att alludera till Horace Engdahl: diskurser finns inte, men de går att uppfinna och det kan vara givande att göra det.[32] Med det menar jag, vilket Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips skriver om, att varje diskursanalys i sig är en diskursiv konstruktion. Som sådan kan den

[31] Persson, 2007, s. 20–24.
[32] ”Romantiken finns inte, men den kan uppfinnas och det kan vara givande att göra det”, skriver Horace Engdahl apropå romantiken som en epok i förordet till sin avhandling. Se Horace Engdahl, *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*. Diss. Stockholms universitet, Stockholm: Bonnier, 1986, s. 7.

förstås vara meningsfull och belysande, men den är inte förmögen att presentera den enda sanna versionen av verkligheten.[33] Det som diskursanalysen emellertid kan göra är att bidra till den diskursiva kampen genom att placera in sig i ett fält.

Michel Foucault beskriver diskursen som ett föremål för kamp eftersom den är ett vapen för makt och kontroll, kvalificering och diskvalificering; ett strategiskt fält ”där elementen, taktikerna och vapnen ständigt flyttar från det ena lägret till det andra, byter plats mellan motståndarna och vänds mot just dem som nyttjar dem”.[34] Ett sätt att begreppsliggöra dessa typer av omkastningar eller förskjutningar är genom begreppet hybriddiskurs, vilket innebär en sammanflätning av olika, ibland motstridiga, diskurser. Som Foucault poängterar finns diskursen lika mycket i det som sägs som i det som inte sägs (eller som inte går att säga), det vill säga i det som utesluts eller betraktas som illegitimt utifrån en diskursivt bestämd logik. Utifrån ett sådant perspektiv kan diskursen definieras som ”det som kan sägas” (i ett särskilt sammanhang och vid en särskild tidpunkt).[35]

Enligt Norman Faircloughs kritiska diskursanalys betecknar diskurser språk som en social praktik, som står i ett dialektiskt förhållande till en materiell omvärld. Ur det perspektivet är diskurser å ena sidan produkter av övergripande maktstrukturer, å andra sidan producenter och upprätthållare av desamma.[36] För Fairclough är det av stor vikt att diskursanalysen inte uteslutande rör sig på ett idémässigt eller språkligt plan – i den meningen att det som betonas är diskursens makt – utan att också makten ”bakom” diskursen, som delvis är materiellt bestämd, analyseras.[37] Vad gäller den materiella analysen lägger Fairclough stor vikt vid kapitalismen – dess dynamik, kriser, transformationer – eftersom samhällets ekonomiska struktur anses vara av central betydelse när det handlar om att förstå en historisk situation.[38] Det är en utgångspunkt som jag delar med Fairclough, vilket innebär att jag sätter policydiskurserna i förbindelse med globaliseringen, europeiseringen och den kapitalistiska världsekonomin.

Att tala om en ”global” respektive ”europeisk” policydiskurs i singularis är, som Andreas Nordin nämner i sin avhandling, genomförbart om än inte

---

[33] Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod,* övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 111f.
[34] Michel Foucault, ”Diskursen ska inte uppfattas som…”, övers. Jan Stolpe. I *Diskursernas kamp,* Michel Foucault, Thomas Götselius & Ulf Olsson (red.), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2008, s. 181.
[35] Florian Waldow, *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000,* Stockholm: Stockholms universitets förlag: Förlagssystem distribution, 2008, s. 28. I sin definition av diskursen utgår Waldow i sin tur från Achim Landwehr.
[36] Fairclough, s. 17.
[37] Ibid., s. 3.
[38] Ibid., s. 43.

oproblematiskt.[39] Ett sätt att legitimera talet är att framhäva att det empiriska materialet består av officiella nyckeltexter från EU och OECD, liksom att hänvisa till den mängd tidigare forskning som menar att policytendenserna uppvisar tillräckliga likheter för att begreppen ska vara meningsfulla. Inom en stor del av den tidigare forskning som presenteras i slutet av detta kapitel målar man upp en diskursiv kamp mellan en arbetsmarknadsinriktad diskurs och en medborgarfostransdiskurs, som dock benämns på lite olika sätt.[40] Sten Båth medger i sin avhandling att dessa idealtyper kan anses vara förenklade, men att de samtidigt kan användas för att synliggöra den diskursiva kampen mellan gymnasieutbildningen som ett projekt för demokratisk medborgarfostran eller för kompetensförsörjning inriktad mot arbetsmarknaden.[41]

Jag anser att idealtyperna utgör en produktiv utgångspunkt för analys under förutsättningen man förstår relationen dem emellan dialektiskt snarare än dualistiskt. Ur det perspektivet erbjuder hybriddiskursbegreppet ett gott komplement, liksom en analys av hybriddiskursens hegemoniska rationalitet. Hybriddiskursbegreppet kan användas för att visa hur olika diskurser kan påverka varandra och sammanflätas utan att för den delen bli helt och hållet identiska. Genom att undersöka hybriddiskursens hegemoniska rationalitet kan man i sin tur avgöra vilken av diskurserna som framstår som starkare eller mer legitim och därigenom blir tongivande för hybriddiskursen som en helhet. I detta kapitels genomgång av tidigare forskning diskuterar jag detta närmare.

Styrning och mätning

I avhandlingen talar jag om utbildningspolicydiskurser som ”transnationella” snarare än ”internationella”. Det är att sätt att understryka att diskurserna vidmakthålls genom mellanstatliga samarbeten som överskrider nationsgränserna. Att tala om transnationella utbildningspolicydiskurser som någonting sammanhållet kan som nämnts förefalla vara en förenkling, men flera forskare väljer ändå att tala i termer av ”global educational governance” av policy

[39] Andreas Nordin, *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss. Linnéuniversitetet, 2012, s. 119.
[40] Sten Båth talar exempelvis om en kvalifikationsdiskurs respektive en medborgarfostransdiskurs och Lena Sjöberg om en ekonomiskt marknadsmässig respektive en socialt medborgerlig utbildningsdiskurs. Se Sten Båth, *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Diss. Göteborgs universitet, 2006, s. 30; Lena Sjöberg, ”Skolan och den ’goda’ utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 18, nr. 1, 2009, s. 37.
[41] Båth, s. 103.

eller om en ”global architechture of education”.[42] Här spelar OECD en betydelsefull roll, inte minst genom kunskapsmätningen PISA.

Att tala om transnationella policydiskurser gör det möjligt att beskriva hur OECD utövar inflytande på enskilda länders skolsystem samtidigt som förfarandet avpolitiseras genom användandet av mätinstrument som PISA, som tenderar att betraktas som objektiva och neutrala mått på kunskapsnivån i ett land.[43] Ninni Wahlström skriver att det som är utmärkande för denna typ av soft governance är utfärdandet av regler som är mjuka i bemärkelsen att det saknas tydligt formulerade sanktioner om rekommendationerna från OECD inte följs. I stället spelar granskningen en viktig roll genom utvecklingen av särskilda system för utvärdering, övervakning, inspektion och tillsyn:

> En annan viktig aspekt på styrning i termer av governance är att den är diskursiv. Med det menas att det handlar om en form av indirekt styrning som inte i första hand är beroende av att det upprättas ett gemensamt regelverk. I stället skapas en gemensam uppfattning om nuläge, målsättning och strategi genom att experter, myndighetsrepresentanter och regeringsföreträdare träffas i en ständig ström av samtal, möten, konferenser och överläggningar.[44]

Genom denna återkommande kommunikation sker, enligt Wahlström, en anpassningsprocess där en någorlunda gemensam bild växer fram om hur nuläge, problembild och lösningsmöjligheter ser ut. Jag menar därför att det går att tala om en global utbildningspolicydiskurs, som påverkas av mätningar som PISA, samtidigt som policydiskursen rekontextualiseras och får särskilda uttryck inom EU-länderna, exempelvis genom Lissabonstrategin från år 2000.

Många forskare väljer här begreppet europeisering för att beskriva hur EU:s agerande i utbildningsfrågor både kan ses som ett bejakande svar på och en defensiv reaktion mot globaliseringsprocessen. EU:s agerande är ett bejakande svar på globaliseringen i så måtto att tendenserna är likartade – denationalisering till förmån för transnationellt samarbete – och en defensiv reaktion mot globaliseringen i den meningen att Europa konstitueras som ett relativt avgränsat område som har att värna om sin konkurrenskraft i det globala

---

[42] Sam Sellar & Bob Lingard, ”PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 185; Phillip W. Jones, ”Education and World Order”, *Comparative Education,* vol. 43, nr. 3, 2007, s. 325.
[43] Ninni Wahlström, *Läroplansteori och didaktik,* Malmö: Gleerups, 2015, s. 55; Lawn & Grek, s. 99.
[44] Wahlström, 2015, s. 63.

samhället.[45] Samtidigt kan hegemoniska diskurser inom OECD och EU sägas vara ömsesidigt konstituerande.[46] Enligt Andreas Nordin kan relationen mellan OECD och EU beskrivas i termer av en diskurskoalition på så vis att båda institutionerna förstärker och underbygger en gemensam diskurs kring utbildningspolicy.[47] Eva Leffler och Ron Mahieu påpekar att OECD och EU från slutet av 1980-talet i många fall producerar samstämmiga policydokument, ofta med snarlika titlar eller identiska rubriker inom rapporterna.[48]

Sverige är både OECD- och EU-medlem, vilket innebär att nationen påverkas av transnationella utbildningspolicydiskurser, men landet har också sin egen läroplanshistoria och nationsspecifika undervisningstradition. När idéer från transnationella policydiskurser ”översätts” till nationell nivå uppstår ett rekontextualiseringsfält där idéerna i någon mån omförhandlas inom ramen för nationella förhållanden. Kulturellt sett finns det de som argumenterar för att Sverige sedan 1900-talets mitt har präglats av självbilden av en *moral super power,* en exceptionalism grundad på idén om en solidarisk utrikespolitik och på den socialdemokratiska jämkningen mellan välfärd och näringsliv.[49] Vad gäller skolan har Sveriges läroplanstradition präglats dels av influenserna från den amerikanska progressivismen som sanktionerats under den social-demokratiska hegemonin och som har lagt stor vikt vid medborgarfostran, dels av en nordisk läroplanstradition i vilken demokrati har haft en framträdande roll som ett kollektivt och socialt begrepp.[50] Även under 2010-talet har svenska skolever en jämförelsevis god förståelse av samhällsfrågor och demokrati, enligt

---

[45] Borut Mikulec, ”Impact of the Europeanisation of Education. Qualifications Frameworks in Europe”, *European Educational Research Journal,* vol. 16, nr. 4, 2017, s. 455–473; Lawn & Grek, s. 117; Martin Lawn, Risto Rinne & Sotiria Grek, ”Changing Spatial and Social Relations in Education in Europe”. I *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,* Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), London: Routledge, 2011, s. 12.

[46] Roger Dale, ”Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy”. I *Globalisation & Europeanisation in Education,* Roger Dale & Susan Robertson (red.), Oxford: Symposium Books, 2009b, s. 23–28.

[47] Nordin, s. 146.

[48] Eva Leffler & Ron Mahieu, ”Entreprenörskap – ett nytt fostransprojekt i skolan”. I *Fostran i skola och utbildning. Historiska perspektiv,* Anna Larsson (red.), Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 212, 2010, s. 188.

[49] Se exempelvis David Jansson, ”Deadly exceptionalisms, or, Would You Rather Be Crushed By a Moral Superpower or a Military Superpower?”, *Political Geography,* vol. 64, 2018, s. 83–91; Jenny Andersson, ”Nordic Nostalgia and Nordic Light. The Swedish Model as Utopia 1930–2007”, *Scandinavian Journal of History,* vol. 34, nr. 3, 2009, s. 229–245; Ann-Sofie Dahl, ”Sweden: Once a Moral Superpower, Always a Moral Superpower?”, *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis,* vol. 61, nr. 4, 2006, s. 895–908.

[50] Donald Broady, ”Skolan, medelklassen och statsprogressivismen”, *Kritisk utbildningstidskrift,* nr. 142–144, 2011, s. 73–89; Ninni Wahlström & Daniel Sundberg, ”Transnational Curriculum Standards, Curriculum Reforms and Classroom Practices. An Introduction”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 8.

det internationella kunskapstestet ICCS.[51]

Som Annbritt Palo påpekar i sin avhandling skrivs inte kursplaner utifrån ett nolläge, vilket innebär att man måste beakta möjliga avlagrade diskurser.[52] Dessa avlagringar fungerar nämligen som en intertext som påverkar den kursplan som ska skrivas, oavsett om de utgör ett motstånd mot en ny diskurs eller relativt sömlöst hybridiseras med den. De avlagrade diskurserna är med andra ord viktiga komponenter i den omförhandling av diskurser som äger rum inom ramen för ett rekontextualiseringsfält.

Angående rekontextualisering skriver Fairclough om hur delar av texter kan dekontextualiseras, flyttas från sitt ursprungliga sammanhang, och rekontextualiseras inom ramen för nya. Mellan dessa sammanhang existerar då ett intertextuellt samband, även om den rekontextualiserade texten i någon mån blir en annan.[53] Texter och begrepp kan därutöver bemötas med motståndsstrategier som appropriering, vägran eller förhandling.[54] Detta är någonting som jag aktualiserar i kapitlet ”Nationell utbildningspolicy” och i avhandlingens intervjustudie, som fokuserar på det rekontextualiseringsfält som uppstår när lärare ska förhålla sig till skolans styrdokument.

Ett annat viktigt begrepp för avhandlingen, som rör frågor om styrning och mätning, är Peter Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter. Dahler-Larsen skriver att man inom forskning som rör kvalitetsmätning inom offentlig förvaltning vanligen skriver att resultatindikatorer – det vill säga kvantifierade uppgifter av relevans för verksamheten – har olika former av oavsiktliga (”unintended”) konsekvenser.[55] Detta innebär, enligt Dahler-Larsen, att fokus hamnar på intentioner, det vill säga på vad man har tänkt att resultatindikatorerna ska göra, snarare än att se till vad de faktiskt gör:

> My argument is not that unintended consequences of indicators do not exist. Nor do I argue that they really are intended, after all. My argument is that *intentions* as such may not always be the best standard against which to assess the consequences of performance indicators. If we dare think beyond concepts with prefixes such as ‘mis-’ or ‘un-’, we focus not on what indicators fail

[51] Skolverket, ”ICCS: en studie om demokrati och samhällsfrågor”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/iccs-internationell-studie-om-kunskaper-i-demokrati--och-samhallsfragor-hos-elever-i-arskurs-8 (hämtad 2019-09-27).
[52] Annbritt Palo, *Svenskläraren som vision och konstruktion*. Diss. Luleå tekniska universitet, 2013, s. 15.
[53] Fairclough, s. 38.
[54] Carl-Henrik Adolfsson & Daniel Alvunger, ”The Selection of Content and Knowledge Conceptions in the Teaching of Curriculum Standards in Compulsory Schooling”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 113.
[55] Dahler-Larsen, 2014, s. 970.

> to do, but what they actually accomplish, and a fresh perspective on their social and political ramifications is opened.[56]

Jag använder Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter i relation till utbildningsområdet för att synliggöra de skenbart neutrala utvärderingssystemens politiska implikationer. Det innebär alltså inte att jag hävdar att de politiska implikationerna nödvändigtvis är avsiktliga – frågan om intention är i sammanhanget mindre relevant – utan att mätningar av olika slag *faktiskt* får vissa konsekvenser, som påverkar utbildningen på olika sätt. Som Ulf Lundström uttrycker det får utvärderingssystemen konstitutiva effekter i bemärkelsen att de ”bidrar till att definiera den sociala verklighet som de är en del av”.[57] Dahler-Larsen skriver i sin tur att ”[e]valuation machines define what is central in work” och “stipulate social identities and their mutual relations”.[58]

Detta innebär dels och på ett mer konkret plan att prov, utvärderingar och betyg utövar en styrande effekt på vad lärare fokuserar eller har utrymme att fokusera i sin undervisning, vilket innebär att de som utformar utvärderingssystemen blir ett slags beslutsfattare. Upptagenhet vid resultatindikatorer kan med andra ord ha den effekten att vissa områden, som arbetet med svårmätbara aspekter av skolans demokratiuppdrag, ägnas mindre uppmärksamhet. Dels innebär det att utvärderingssystemen på ett mer abstrakt plan kan sägas påverka och förändra de praktiker och beteenden som de utvärderar. Utvärderingssystemens konstitutiva effekter är med andra ord en företeelse som får politiska implikationer gällande frågan om vem som är, eller blir, utbildningens föreställda subjekt. Utöver att etablera en viss problemformulering för samtida utbildningspolicy så för utvärderingssystemen med sig en särskild världs-, kunskaps- och människosyn. Därigenom blir de inte enbart utomstående registrerare, utan aktörer som på utbildningens område bidrar till att producera en viss sorts subjekt. Som Pierre Lascoumes och Patrick Le Gales uttrycker det:

> Instruments really are institutions, as they partly determine the way in which the actors are going to behave; they create uncertainties about the effects of the balance of power; they will eventually privilege certain actors and interests and exclude others; they constrain the actors while offering them possibilities; they drive forward a certain representation of problems.[59]

---

[56] Dahler-Larsen, 2014, s. 971, kursiv i original.
[57] Ulf Lundström, “Att mäta det vi värderar eller värdera det vi kan mäta? Resultatindikatorer som grund för skolval”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 26, nr. 1, 2017, s. 47.
[58] Dahler-Larsen, 2012b, s. 206, 208.
[59] Pierre Lascoumes & Patrick Le Gales, ”Introduction. Understanding Public Policy through Its Instruments. From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation”, *Governance. An International Journal of Policy, Administration, and Institutions,* vol. 20, nr. 1, 2007, s. 9.

Eftersom relationen mellan samhälle och subjekt går som en röd tråd genom avhandlingen finns det mer att säga om utbildningsområdets subjektsformering. Jag vill beskriva subjektsformeringen inom ramen för nyliberalismen förstådd som en politisk rationalitet, vilket innebär att jag i det följande kommer att diskutera nyliberalism, innan jag går vidare in på frågan om subjektet.

Kort historik om nyliberalism

Nyliberalism är ett omstritt begrepp vars betydelse tenderar att glida mellan att benämna dels en särskild politisk idéströmning som förkastar den keynesianska välfärdsstaten och har sina rötter i Chicagoskolans ekonomiska teorier, dels en mer djupgående och något mer diffust artikulerad rationalitet eller ideologi som är förbunden med det förstnämnda politiska projektet.[60] Delade meningar råder om huruvida nyliberalism huvudsakligen bör ses som en förlängning av liberalismen eller som en förlängning av kapitalismen. Lundahl med flera påpekar att liberalismen i sin klassiska utformning vill hålla ingripanden från de politiska institutionernas sida till ett minimum medan staten, enligt den nyliberala modellen, har en viktig roll när det handlar om att tillhandahålla optimala villkor för marknaden.[61]

På så vis vägleds nyliberalism, enligt Foucault, inte av en *laissez-faire*-inställning till det politiska, utan tvärtom av vaksamhet och permanent intervention i syfte att organisera det rum där ”den rena konkurrensen” kan produceras.[62] Detta är en förklaring till att man, i linje med den nyliberala politiska rationaliteten och till synes något motsägelsefullt, kan förespråka såväl avreglering och individuell frihet som statlig övervakning och kontroll.[63]

Begreppet nyliberalism används ofta för att schematiskt beskriva en global, marknadsinriktad högervåg – inte sällan symboliserad genom USA:s dåvarande president Ronald Reagan och Storbritanniens dåvarande premiärminister Margaret Thatcher – som tog fart under det sena 1970-talet och innebar en liberalisering av den ekonomiska politiken i form av olika avregleringar, skattesänkningar och privatiseringar inom den offentliga sektorn. Stefan

---

[60] Wendy Brown, ”Nyliberalismen och den liberala demokratins slut”. I *Att vinna framtiden åter. Texter om makt och frihet i senmoderniteten,* Leila Brännström & Henrik Gundenäs (red.), övers. Leila Brännström, Sara Edenheim, Henrik Gundenäs, Anders Kalat & Annika Karlsson, Stockholm: Atlas, 2008a, s. 173.

[61] Lisbeth Lundahl, Inger Erixon Arreman, Ann-Sofie Holm & Ulf Lundström, *Gymnasiet som marknad,* Umeå: Boréa Bokförlag, 2014, s. 50f.

[62] Michel Foucault, *Biopolitikens födelse. Collège de France 1978–1979,* övers. Sven-Olov Wallenstein & Gunnar Holmbäck, Hägersten: Tankekraft, 2013, s. 122, 127f.

[63] Ravi Kumar & Dave Hill, ”Introduction. Neoliberal Capitalism and Education”. I *Global Neoliberalism and Education and its Consequences,* Dave Hill & Ravi Kumar (red.), New York: Routledge, 2009, s. 3f.; Harvey, 2005, s. 21, 69.

Jonsson skriver att den nyliberala ordningen nådde sin kulmen åren efter 1989:

> Under dessa år framstod marknaden inte bara som allsmäktig, utan också som det patenterade receptet på lycka, välstånd och rättvisa. I nyliberalismens retorik och ekonomiska modell framstod varje ingrepp i marknaden och försök till reglering av det privata företagandet som en inskränkning av mänskliga rättigheter. Alla förslag på att lösa samhällsproblem genom kollektiva och offentliga insatser gick om intet därför att detta påstods hindra välståndsskapande entreprenörskap och tillväxtfrämjande företagsamhet.[64]

Jonsson skriver som synes om hur privat företagande på en avreglerad marknad, ur ett nyliberalt perspektiv, kan framställas som en mänsklig rättighet. Detta kan ses som ett exempel på hur omstöpningen av ekonomiska förhållanden har kunnat kombineras med en progressiv inställning till somliga värdefrågor, som exempelvis har med sexualitet, hudfärg eller kön att göra. Denna ”progressiva nyliberalism” tycks emellertid förutsätta att den progressiva politiken inte motverkar den ekonomiska, utan kan inlemmas i densamma. Nancy Fraser skriver om hur feministiska frågor inriktade mot kvinnlig emancipation, såsom rätten till lönearbete och ekonomisk självständighet, ur ett nyliberalt perspektiv har kunnat välkomnas som både progressiva och tillväxtfrämjande.[65]

För David Harvey kan nyliberalismen, ur ett globalt perspektiv och med en marxistisk analys, bäst förstås som en kapitalets kontrarevolution för att råda bot på den stagflationskris, det vill säga den stigande arbetslöshet och accelererande inflation, som hade sin upprinnelse i 1973 års oljekris. Den ombyggnation av kapitalismen som ägde rum som en följd av 1970-talets kristillstånd och som ytterst syftade till att upprätthålla kapitalackumulationen hade enligt Harvey ett enkelt recept: ”krossa arbetarrörelsens makt, håll nere lönerna, låt marknaden göra sitt jobb och låt statsmakten arbeta för kapitalets och i synnerhet finanskapitalets intressen”.[66]

Tittar man närmare på de specifika fallen blir saken något mer komplicerad. Ur ett svenskt perspektiv har den socialdemokratiska välfärdsstaten och den ”svenska modellen” i efterhand visat sig vara förknippad med en avgränsad period som innebar en historisk kompromiss mellan arbete och kapital. Kompromissen innebar att näringslivet erkände att socialdemokraterna skulle använda den politiska makten för att genomföra välfärdsreformer; staten avstod i sin tur från att förändra näringslivets ägarstruktur. På grund av en rad

[64] Stefan Jonsson, ”Inledning”. I *Samtida politisk teori*, Stefan Jonsson (red.), Hägersten: Tankekraft, 2015, s. 16.
[65] Nancy Fraser, *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis,* London; New York: Verso, 2013.
[66] David Harvey, *Kapitalets gåta och kapitalismens kriser,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2010, s. 209.

förändrade omständigheter i tiden (1970-talets ekonomiska kris, tekniska framsteg inom industrin, näringslivets internationalisering och den europeiska integrationen, befolkningens stigande levnadsålder, kvinnors ökande lönearbete etcetera) hade den svenska modellen under 1970- och 80-talen gradvis fått minskad legitimitet.

Om denna utveckling skriver den statliga Maktutredningen i sin huvudrapport *Demokrati och makt i Sverige* (SOU 1990:44). Den svenska modellens minskade legitimitet tog sig bland annat uttryck i att missnöjet med statsbyråkratin och styrningen av den offentliga sektorn tog fart på 1980-talet.[67] Kristina Boréus har i sin avhandling visat hur en rad debattarenor i 1980-talets Sverige påverkades av nyliberala strömningar.[68] Enligt Tomas Englund och Ylva Boman kan Maktutredningen i sig ses som ett (nyliberalt präglat) tecken i tiden, i bemärkelsen att den försköt demokratidebatten mot det individuella perspektivet.[69] Maktutredningen hävdar att många som kommer i kontakt med den offentliga sektorn känner vanmakt samt att skola och sjukvård präglas av brist på valalternativ.[70] Enligt Maktutredningen hade den svenska modellens försök att balansera social rättvisa med ekonomisk tillväxt därutöver resulterat i ett komplicerat styrsystem som blivit svårt att granska och kontrollera.[71]

Ett svar på frågan om hur man åstadkommer ett mer transparent styrsystem – ett med tydligare ansvarsutkrävning, som är enklare att granska och kontrollera – är det som brukar kallas för New Public Management (NPM). Inom Sveriges offentliga sektor har influenserna från NPM de senaste decennierna varit påfallande. Roland Almqvist skriver om hur den offentliga sektorn genom NPM påverkas av ett antal idéer som är lånade från näringslivet och de privata företagens sätt att styra sina organisationer. Tendensen inom NPM är att se alternativa institutioner – såsom ”institutionen marknaden” eller ”institutionen företaget” – som förebilder för offentlig verksamhet. Detta får exempelvis till följd att begreppet ”kund” har fått ett stort genomslag och att många offentliga organisationer väljer att betrakta sin omgivning som kunder.[72] Enligt Almqvist brukar målstyrning lyftas fram som det goda styrverktyget inom NPM. Att NPM tenderar att skapa nya och omfattande byråkratiska apparater

---

[67] Ninni Wahlström, ”Utbildningens villkor II. En denationaliserad utbildningskonception”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr. 3, 2014a, s. 80; SOU 1990:44, *Demokrati och makt i Sverige*, Stockholm: Allmänna förlaget, s. 402.
[68] Kristina Boréus, *Högervåg. Nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969–1989*. Diss. Stockholms universitet, 1994.
[69] Tomas Englund, ”Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar”. I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret,* Stockholm: Fritzes, 1999, s. 19f.; Ylva Boman, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Diss. Örebro universitet, 2002, s. 347.
[70] SOU 1990:44, s. 404.
[71] Ibid., s. 402.
[72] Roland Almqvist, *New public management. Om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll,* Stockholm: Liber, 2006, s. 10f.

för mätningar av resultat och effektivitet påpekas och utreds av bland andra Jonna Bornemark i *Det omätbaras renässans* (2018), Peter Dahler-Larsen i *The Evaluation Society* (2011) och Bengt Jacobson, Jon Pierre och Göran Sundström i *Granskningssamhället* (2019).

Det är värt att utveckla hur det på ett ideologiskt plan kan finnas mer djupgående konsekvenser av den marknadisering som medför att offentliga organisationer väljer att betrakta sin omgivning som kunder, liksom av att individer själva börjar betrakta sig som kunder gentemot samhällsinstitutioner (och andra människor). I följande avsnitt går jag närmare in på detta när jag diskuterar nyliberalismen som politisk rationalitet.

Nyliberalismen som politisk rationalitet

Wendy Brown, som tar utgångspunkt i Foucaults föreläsningar vid Collège de France, beskriver Foucaults syn på nyliberalismen som en politisk rationalitet:

> For Foucault, political rationalities are world-changing, hegemonic orders of normative reason, generative of subjects, markets, states, law, jurisprudence, and their relations. Political rationalities are always historically contingent, rather than necessary or teleological; however, once ascendant, they will govern as if they are complete and true until or unless challenged by another political rationality.[73]

Som Brown noterar använder Foucault begreppet *gouvernementalité* för att beskriva hur den politiska rationaliteten blir en styrningsmetod som skapar subjekt, beteenden och sätt att organisera det sociala.[74] För Foucault verkar regeringsmakt alltså inte enbart genom konkret och synlig politik; makten kan också manifestera sig genom hur särskilda diskurser internaliseras av individer och i förlängningen påverkar beteendet hos en befolkning. För individens del innebär detta, enligt Foucault, att nyliberalismens modell för mänskligt beteende blir entreprenören, ”kompetens-maskin[en]”, vars humankapital kan öka genom utbildningsmässiga investeringar.[75] För en ekonomiteoretiker som Joseph Schumpeter (som har varit viktig för nyliberalt tänkande och som jag återkommer till i kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy”) har entreprenören en omistlig uppgift att fylla i den kapitalistiska ekonomin.

Med utgångspunkt i Foucaults föreläsningar tar Wendy Brown fasta på Foucaults förståelse av den nyliberala politiska rationaliteten och tecknar en bild

---

[73] Wendy Brown, *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution,* Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2015, s. 121.
[74] Brown, 2008a, s. 172.
[75] Foucault, 2013, s. 198.

där hela samhället präglas av ett ekonomiskt, konkurrensinriktat och vinstmaximerande tänkande, från det mellanstatliga och statliga styret ner till relationer på individnivå. När människor som en följd av den politiska rationaliteten formas till att betrakta sig själva som entreprenörer med ett humankapital att förvalta – konkurrenssatta på en bildlig torghandel som innefattar allt ifrån arbetsmarknad till nätdejting – uppstår enligt Brown ett demokratiskt problem eftersom rationaliteten står i motsättning till olika former av kollektiv organisering: ”where there are only individual capitals and marketplaces, the demos, the people, do not exist”.[76]

Browns kritik av nyliberalismen är så sett en förlängning av Karl Marx kritik av kapitalismen: det kapitalistiska produktionssättet leder till att mänskliga relationer fetischeras som varor och tvingar människorna att inta ett antagonistiskt förhållningssätt till varandra, vilket i slutändan tjänar de härskande klassernas intressen. Det som är särskilt alarmerande med den nyliberala politiska rationalitetens hegemoniska ställning skulle i det sammanhanget vara, enligt Brown, att de politiska partisystemen inom staterna avdemokratiseras genom en allt större likriktning, vilket leder till att höger-vänster-skalan blir så pass odifferentierad att den får funktionen av en chimär. Enligt Browns synsätt är det demokratiska problemet med nyliberalismen alltså inte enbart det att rationaliteten står i motsättning till idén om fria medborgare som kan gå samman i kollektiva aktioner, utan också att det politiska beslutsfattandet inom enskilda stater riskerar att bli relativt kraftlöst i förhållande till marknadskrafter på en global nivå.[77] Detta skapar, enligt somliga teoretiker, en ”postpolitisk” eller ”postdemokratisk” situation som jag skriver mer om i nästkommande kapitel.

Problemet med att tala i generella termer om nyliberalismen, vilket Brown och Harvey kan sägas göra, är att den framförda kritiken tenderar att framstå som något skissartad och svepande. Den kritik som argumenterar för att nyliberalismen bidrar till ett förtingligande av mänskliga relationer löper så att säga risk att själv förtingliga nyliberalismen, som om politiska tendenser och idéströmningar vore oavhängiga mänsklig inverkan. Det kan onekligen finnas en poäng med att, som Brown och Harvey gör, måla med bred pensel för att synliggöra maktförhållanden och konfliktlinjer på en global nivå, men det kan också finnas anledning att undersöka den nyliberala politiska rationalitetens konkreta effekter inom mer avgränsade fält. I kapitlen ”Transnationell utbildningspolicy”, ”Nationell utbildningspolicy” och ”Lärarintervjuer” är min

[76] Wendy Brown citerad av Timothy Shenk, ”Booked #3: What Exactly Is Neoliberalism?”, *Dissent,* 2015-04-02: https://www.dissentmagazine.org/blog/booked-3-what-exactly-is-neoliberalism-wendy-brown-undoing-the-demos (hämtad 2018-11-13).
[77] Brown, 2015, s. 128.

tanke att åstadkomma en gradvis konkretisering genom att synliggöra vad som kännetecknar dagens transnationella utbildningspolicydiskurser samt vad de kan få för konsekvenser för litteraturundervisningen ur ett nationellt och ett didaktiskt perspektiv.

Till frågan om subjektet

Mina invändningar mot Brown till trots sätter hon, genom Foucault, fingret på vad som kunde betraktas som ett nyliberalt idealsubjekt. Det rör sig alltså om en idé om den individuella entreprenören eller kompetensmaskinen, relativt avskuren från kollektiva, institutionskritiska sammanhang, som investerar i sin egen framtid genom rationella val vad gäller exempelvis utbildningsväg. Eftersom denna individ har internaliserat samhällets tongivande diskurser krävs inget yttre tvång för att få henne att ”rätta sig i ledet” – hon är i en mening sin egen chef, som genom självdisciplinering inrättar sig i en samhälleligt producerad subjektsform och därtill hörande maktordningar. Detta kan framstå som en schablonbild eller som ett stycke obehaglig science fiction, men som genomgången av tidigare forskning ska visa är den svenska skolans konstruktion av framtida medborgare under 1990- och början av 2000-talet präglad av denna typ av nyliberala diskurser.

I denna avhandling undersöker jag vilken syn på samhälle, subjekt och relationen däremellan som kommer till uttryck i policydokument från olika nivåer samt i tidigare teorier om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete. Frågan om hur subjektet ska definieras och konstitueras är, enligt Sven Anders Johansson, angelägen ur demokratisynpunkt eftersom det är en fråga med ideologiska implikationer som föregår hela det politiska samtalet. Johansson skriver att ”[v]ilken position vi än väljer, så skär frågan om subjektet – vad det är och vad det förmår – ofrånkomligen rakt in i flera av vår tids mest centrala frågeställningar, till den grad att politikens, etikens och estetikens existens i hög grad handlar om hur subjektet ska förstås”.[78]

I likhet med Johansson betraktar jag subjektet som en form (vilket alltså särskiljer det från begreppet identitet, som en smula valhänt kan beskrivas som det som fyller formen med ”innehåll”). Denna form – subjektet – kan i sin tur anses vara mer eller mindre enhetlig eller genomsläpplig beroende på vilken ideologisk övertygelse som ligger bakom subjektsförståelsen. Johansson skriver: ”Om en liberal har en fritt handlande individ för ögonen, ser marxisten en produkt av olika objektiva omständigheter; om humanisten tänker sig en

[78] Anders Johansson, *Självskrivna män. Subjektiveringens dialektik,* Göteborg: Glänta produktion, 2015, s. 19f.

människa, ser djurrättsaktivisten en levande organism".[79]

Även om jag nu ofta vänder mig till kritisk och (post)marxistisk teori i min avhandling synliggör Johanssons resonemang några av mina egna liberal-humanistiska premisser: i denna avhandling skriver jag om subjekt i relation till elever, individer, människor. Det vore förstås teoretiskt möjligt att arbeta med en annan subjektsförståelse – kanske borde man på utbildningsområdet i högre grad än vad jag gör förstå den globala utbildningspolicydiskursen och dess utvärderingssystem som det "subjekt" som producerar elever? Att betrakta enskilda, mänskliga individer som subjekt är ett teoretiskt och ideologiskt val bland flera. Som Christian Mehrstam visar i texten "Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning" kan man exempelvis, genom ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv, förstå lärande i termer av hela det specifika undervisningssystemets evolution och självmedvetenhet, snarare än som en angelägenhet för den enskilda individen.[80]

I avhandlingen väljer jag något av en mellanväg när jag dels vänder mig till Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter, dels till Gert Biestas förståelse av medborgarfostran. Med Dahler-Larsen kan man förstå utvärderingssystemen som någonting som besitter en egen form av "agens"; Biesta intresserar sig i sin tur för skolelevers möjligheter till agens inom ramen för deras utbildning. Det är för nyanseringens skull som jag har valt att här tänka samman Dahler-Larsen och Biesta och således använda förklaringsvärdet hos båda två samtidigt – jag ska återkomma till hur, efter genomgången av Biestas teori.

För att beskriva relationen mellan subjektet och samhället använder jag mig dels av Biestas uppdelning mellan medborgarfostran som kvalificering, socialisering och subjektivering, dels av en distinktion mellan den "stora" respektive "lilla" demokratin. Med den stora demokratin åsyftar Tomas Englund den traditionellt benämnda politiska sfären som förknippas med politiska institutioner, samhällsövergripande beslut och maktförhållanden, medan den lilla demokratin betecknar individens vardagliga livssituation.[81] Biesta gör en uppdelning mellan tre olika typer av medborgarfostran, som inte är strikt åtskilda men som ändå kan betonas i större eller mindre omfattning. Medborgar-fostran som kvalificering innebär för Biesta att på ett relativt konkret plan tillskansa sig kunskaper och förmågor som krävs för att kunna verka i det samhälleliga och ekonomiska livet. Åtskillnaden mellan medborgarfostran som socialisering eller som subjektivering kan i sin tur beskrivas som en skillnad

[79] Johansson, 2015, s. 19.
[80] Christian Mehrstam, "Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteratur-undervisning". I *Mötesplatser. Texter för svenskämnet,* Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 27–45.
[81] Englund, 1999, s. 31. Englund hämtar i sin tur distinktionen från SOU 1990:44.

mellan att utbildningen syftar till att anpassa eleven till det föreliggande samhället respektive att den öppnar, eller strävar mot att öppna, för nya sätt att existera som samhällsvarelse:

> Whereas the first [socialisering] focuses on the role of learning and education in the reproduction of the existing socio-political order and thus on the adjustment of individuals to the existing order, the second [subjektivering] has an orientation towards the promotion of political agency and democratic subjectivity, highlighting that democratic citizenship is not simply an existing identity that individuals just need to adopt, but is an ongoing process that is fundamentally open towards the future.[82]

Med Foucaults terminologi kan man beskriva Biestas förståelse av medborgarfostran som subjektivering som ett sätt att överskrida samhälleligt producerade subjektsformer. Syftet med subjektiveringen är med andra ord inte att anta en given och av skolan utfäst roll som demokratiskt kompetent individ, utan att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla ”political agency and democratic subjectivity”.[83] Det är här jag menar att det, vad gäller frågor om skolans demokratiska fostran, är produktivt att tänka samman Dahler-Larsen och Biesta. Begreppet konstitutiva effekter kan bidra till att skapa förståelse för hur skolutbildningen inramas av upptagenheten vid mätbara resultat samt till att förstå hur utvärderingssystemen följaktligen har politiska implikationer för den undervisning som utformas. Gällande det sistnämnda – vilka är dessa politiska implikationer, när det gäller frågan om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete? – låter jag Biesta ta vid för att undersöka vilken typ av medborgarfostran som en undervisning som är upptagen vid mätbarhet försvårar och underlättar.

Biesta har i boken *The Beautiful Risk of Education* (2013) utvecklat sina tankar om hur en undervisning som i alltför hög grad regleras efter krav på mätbara resultat riskerar att gå miste om en viss sorts oförutsägbar öppenhet – en ”risk”, med Biestas terminologi – som är konstitutiv för den (goda) pedagogiska situationen.[84] Genom att konstruera läroplaner, pedagogik och lektionsplaneringar som är ”starka”, förutsägbara och skenbart kvalitetssäkrade bäddar man för att ta ”risken” ur undervisningen, när denna ”risk” i själva verket är vad man bör värna. För Biesta öppnar en ”svag” form av undervisning, där ”risken” omhändertas, för att utbildning ska kunna göra något annat än att reproducera det befintliga (vilket, draget till sin spets, blir detsamma som

[82] Gert Biesta, *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship,* Rotterdam: Sense Publishers, 2011b, s. 2. Mina markeringar i citat.
[83] Ibid.
[84] Gert Biesta, *The Beautiful Risk of Education,* Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

indoktrinering). Att skolan reproducerar kunskap, kultur och traditioner är förvisso både oundvikligt och rimligt, enligt Biesta, men om den *enbart* gör detta lämnas föga utrymme för att någonting nytt ska kunna hända eller uppstå. På så vis är ”risken” tätt knuten till det som Biesta kallar för utbildningens subjektiveringsdimension, som han i dagens utbildningsklimat betraktar som marginaliserad och i behov av att uppvärderas.[85]

I artikeln ”Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”, utvecklar Biesta sina tankar om vad han åsyftar när han talar om subjektivering.[86] För Biesta är subjektivering en existentialistisk fråga snarare än en identitetsfråga – det handlar inte om ”vem man är”, utan snarare om *hur* man är, hur man agerar i världen. Om skolan har en uppgift som rör subjektiveringsdimensionen så är den att förmå eleven att uppehålla sig i de utmanande situationer som uppstår när det egna konfronteras med omvärlden, när man stöter på olika former av motstånd och tvingas till att beakta sina valmöjligheter. På så vis betecknar subjektiveringsdimensionen inte nödvändigtvis någon härlig upplevelse och är knappast någonting som enkelt går att bedöma med skolbetyg. Subjektivering innebär för Biesta inte att man ”blir” något – att man gradvis förädlas för att i sinom tid nå ett slags slutdestination – utan ska snarare betraktas som ständigt återkommande avbrott eller händelser. I avhandlingens avslutningskapitel kommer jag att ha anledning att återkomma till Biestas tankar om vad han kallar för en ”svag” form av undervisning, som jag då diskuterar i relation till litteraturundervisning och bildning.

Vad gäller mina undersökningar om vilken syn på samhället som kommer till uttryck i policydokument och tidigare teorier så hänger den frågan givetvis samman med synen på subjektet. Här intresserar jag mig främst för huruvida samhället betraktas utifrån ett harmoni- eller konfliktperspektiv. Framställs samhället på det stora hela som en rättvis och förnuftig ordning – som något det är värt att bevara, försvara och slå vakt om – och som subjektet därför har att skolas in i och anpassa sig efter? Eller framställs samhället som präglat av orättvisor, svårlösliga konflikter och motstridiga intressen, som subjektet kan eller bör förändra? Dylika skillnader i perspektiv kan få politiska implikationer för hur demokrati- och värdegrundsarbete förstås. Om det förra perspektivet inte intresserar sig så mycket för att kritisera samhället som form eller system kan demokratiarbetet få en mer etisk prägel, inriktat på den ”lilla” demokratin och värden som tolerans och förståelse. Om man däremot är mer

[85] Biesta kallar sin uppdelning mellan tre typer av medborgarfostran både för en “distinction” och för olika ”dimensions”. Se Biesta, 2011b, s. 2; Gert Biesta, ”Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”, *Educational Theory,* vol. 70, nr. 1, 2020, s. 102.
[86] Biesta, 2020, s. 89–104.

intresserad av att kritisera samhället som form hamnar fokus snarare på den ”stora” demokratin, det vill säga på politiska institutioner och samhällsövergripande maktrelationer. Det ska sägas att distinktionen inte är vattentät och att det vore förenklat att påstå att frågor om tolerans med nödvändighet är ”mindre politiska”. För Brown kan dock ett fokus på en företeelse som tolerans betraktas som ett tecken på etikens utbredning inom det politiska tänkandet. Begränsningen med ett sådant synsätt skulle då vara, vilket är ett synsätt som jag delar, att etiken riskerar att bli alltför individcentrerad och därmed oförmögen att aktualisera mer övergripande, systemkritiska och (stor)politiska frågor.[87]

Det är min uppfattning att samtliga av de teorier som jag undersöker i kapitlet ”Kritisk teorigenomgång” är intresserade av att synliggöra *kopplingen* mellan det som jag här kallar för den stora respektive lilla demokratin. Trots detta menar jag att det finns ett förklaringsvärde i att synliggöra teoriernas skillnader i fokus på den lilla respektive stora demokratin eftersom skillnaderna kan säga något dels om etikens utbredning inom det politiska tänkandet, dels om teoriernas förståelser av demokratibegreppet. Om samhället i det stora hela hålls för att vara stabilt och rättvist blir demokratin något att bevara och försvara; om det däremot uppfattas som bräckligt eller problematiskt inrättat finns det större skäl att yrka på att demokratin är någonting som kan eller bör utvecklas eller fördjupas. Detta är frågor som jag diskuterar, i relation till skolans demokratibegrepp, i nästkommande kapitel.

Demokrati- och värdegrundsarbete

Det var 1946 års skolkommission som drev igenom frågan om att den svenska skolan skulle ha ett demokratiskt uppdrag. Det demokratiska uppdraget, eller fostransuppdraget, är en del av skolans dubbla uppdrag där den andra delen utgörs av kunskapsuppdraget. Fostransuppdraget får ofta beteckna företeelser som har med elevens personliga utveckling att göra medan kunskapsuppdraget rör kunskaper och lärande.[88] Redan här blir det tydligt att någon enkel uppdelning inte låter sig göras. Personlig utveckling utan någon form av lärande är svår att föreställa sig, samtidigt som lärande ofrånkomligen torde leda till någon form av personlig utveckling hos den som lär sig. Enligt Skolverket bör

[87] Wendy Brown, *Regulating Aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire,* Princeton, N.J.; Woodstock: Princeton University Press, 2008b, s. 1–24; Wendy Brown, “Moralism as Antipolitics”. I *Materializing Democracy. Toward a Revitalized Cultural Politics,* Russ Castronovo & Dana D. Nelson (red.), Durham: Duke University Press, 2002, s. 368–392.

[88] Ellen Almgren, Erik Amnå, Cecilia Arensmeier, Ylva Boman, Joakim Ekman, Tomas Englund, Kent Larsson, Carsten Ljunggren, Pär Zetterberg & Ingrid Unemar Öst, *Morgondagens medborgare. ICCS 2009. Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*, Stockholm: Skolverket, 2010, s. 31.

också de dubbla uppdragen tänkas samman: ”Att se utbildningens uppdrag kring kunskaper och värden som en helhet är enligt utbildningsvetenskaplig forskning en generell framgångsfaktor och bidrar till att öka måluppfyllelsen”.[89]

Enligt läroplanen omfattar gymnasieskolans värdegrund människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor. Dessa övertygelser sägs överensstämma med ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” och ska förmedlas genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.[90]

I inledningen till gymnasieskolans värdegrund åberopas den skollag som utfärdades 2010 och infördes 1 juli 2011: ”Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden”.[91] Därutöver ska undervisningen ”bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet”.[92] Detta kan också kopplas till fostransuppdraget i bemärkelsen att eleverna ska skolas in i det man kan kalla för ett demokratiskt förhållningssätt. Idealt sett ska skolan alltså både undervisa om, för och genom demokrati. Demokratin ska behandlas som innehåll, undervisningsstoff, såväl som någonting performativt, som praktik och process, som i sin tur fostrar för elevernas fortsatta liv.[93]

Skolans fostransuppdrag kan med andra ord framstå som tämligen vittfamnande. År 2016 kunde man på Skolverkets hemsida, under rubriken ”Värdegrund i förskola och skola”, läsa att ”värdegrundsarbete sker överallt och hela tiden”.[94] Det är en iögonenfallande formulering av två skäl. För det första eftersom utsagan att värdegrundsarbetet sker överallt och hela tiden är så pass omfattande att den får en negativ slagsida; definitionen av vad värdegrundsarbete innebär blir så pass bred att den tangerar det substanslösa och intetsägande. För det andra antyder predikatet ”sker” att detta är någonting som bara händer, som äger rum per automatik, vilket i så fall torde innebära att man inte behöver fundera över det så mycket.

---

[89] Skolverket, ”Arbeta med skolans värdegrund”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbeta-med-skolans-vardegrund (hämtad 2019-01-02).
[90] SKOLFS 2011:144, *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*, Stockholm: Skolverket, s. 2.
[91] Ibid.
[92] Ibid., s. 3.
[93] Anna-Lena Englund och Tomas Englund skiljer på en substantiell värdegrundsansats – förmedling av demokrati som innehåll – och en procedural värdegrundsansats genom vilken skolan i sig strävar efter att vara en demokratisk mötesplats. Se Anna-Lena Englund & Tomas Englund, *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar. Vad är 'värdegrundsstärkande'?,* Kållered: Örebro universitet, 2012, s. 22.
[94] Skolverket, ”Värdegrund i förskola och skola”, http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund (hämtad 2016-10-24).

Genom en annan, mer välvillig läsning kan man tolka utsagan som ett sätt att accentuera värdegrundsarbetets komplexa karaktär och svårigheterna med att på något entydigt sätt definiera hur eller när överföring eller utvecklande av värden äger rum. Att värdegrundsarbetet ”sker” kan ur den synvinkeln förstås som en föreställning om att skolundervisning ger uttryck för vissa värden, mer eller mindre medvetet, vare sig man eftersträvar det eller inte. Det finns med andra ord, som Pia Nykänen skriver i sin avhandling, inget sätt att bedriva undervisning utan att på samma gång bedriva någon form av fostran.[95]

År 2018 är den föregående länken borttagen och på Skolverkets hemsida finns i stället en sida med rubriken ”Så arbetar du med värdegrunden”.[96] Även om det fortfarande heter att arbetet med värdegrunden sker varje dag i klassrummet, på skolgården och i fritidshemmet finns det nu en större betoning på vikten av att systematisera värdegrundsarbetet, med stöd i skrivningarna om ”systematiskt kvalitetsarbete” i skollagen som infördes 2011.[97] Det innebär skärpta krav på att följa upp resultat mot mål i skollag, läroplaner, kursplaner och ämnesplaner, analysera dessa resultat och bedöma utvecklingsbehov samt planera och genomföra insatser för att förbättra värdegrundsarbetet.

I skollagen framgår det därutöver att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.[98] Elisabet Nihlfors är en av dem som har skrivit om hur skollagen överlag bidragit till att skärpa kraven på uppföljning och utvärdering.[99] På samma gång innebar skollagen ett förtydligande om att utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.[100] Som Tomas Englund noterar så har forsknings-

---

[95] Pia Nykänen, *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle,* Diss. Göteborgs universitet, Stockholm: Thales, 2009, s. 12. Se även Mikael Carleheden, ”Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 11, nr. 3, 2002, s. 43.

[96] Skolverket, ”Så arbetar du med värdegrunden”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/vardegrund-och-arbetsmiljo/sa-arbetar-du-med-vardegrunden (hämtad 2018-11-26). Se även Skolverket, *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder,* Stockholm: Fritzes, 2013, s. 109–112.

[97] SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 4 kap. 2–8 §§. Se även Skolverket, ”Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola (hämtad 2019-11-21); Skolverket, *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet,* Stockholm: Elanders, 2015; Skolverket, 2013, s. 109–112.

[98] SFS 2010:800, 1 kap. 5 §.

[99] Elisabet Nihlfors, *Lärares dubbla uppdrag – enligt den nya skollagen,* Stockholm: Natur & Kultur, 2012, s. 22–45.

[100] Se Prop. 2009/10:165, *Den nya skollagen. För kunskap, valfrihet och trygghet*, Stockholm: Utbildningsdepartementet, s. 221. I skollagen från 1985 står det skrivet att ”Utbildningens allmänna mål är att ge eleverna kunskaper, utveckla deras färdigheter och i samarbete med hemmen främja deras utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar”. Se SFS 1985:1100. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1 kap. 1 §. Den har sedan reviderats flera gånger. I skollagen som infördes 2011 står det skrivet att ”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska

området medborgarfostran också kommit att präglas av den i hög grad internationellt satta betoningen på mätning av kunskaper.[101]

Skolinspektionen, som inrättades år 2008, är en statlig myndighet som har i uppgift att fortlöpande utöva tillsyn och granska kvaliteten i det svenska skolväsendet. Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskning av hur det klassrumsnära arbetet med demokratiska förmågor sker inom ramen för gymnasieskolans samhällsundervisning, som publicerades i december 2018, kan ses som ett led i denna strävan efter ett tydligare och mer systematiserat och kvalitetssäkrat värdegrundsarbete.[102] Skolinspektionens hållning är, med utgångspunkt i skollagens skrivelser, att skolans samlade uppdrag behöver förtydligas för att möjliggöra en målmedveten utveckling av elevernas medborgerliga kompetenser i undervisningen i alla ämnen.[103] Jag kommer i avhandlingen att ha anledning att återkomma till vad skrivningarna om systematiskt kvalitetsarbete kan få för konsekvenser för demokrati- och värdegrundsarbetet.

Man kan fråga sig om skolans demokratiuppdrag, värdegrundsuppdrag och medborgarförberedande uppdrag bör betraktas som synonyma företeelser eller om det finns skäl att markera en åtskillnad mellan dessa begrepp. Anders Broman skriver i sin avhandling att skolans demokratiska uppdrag kan karaktäriseras som uttalat men oprecist.[104] Enligt Skolinspektionens granskningsrapport *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (2012) är det, utifrån lagstiftningen, önskvärt att förhålla sig till värdegrundsarbete, kunskaps- och medborgarfostransuppdraget som ett samlat uppdrag, snarare än som separata delar.[105] I Skolverkets rapport *Morgondagens medborgare* (2010) görs en åtskillnad mellan skolans medborgarförberedande uppdrag och skolans fostransuppdrag. Det förra uppdraget sägs ha inslag ”av både lärande och personlig utveckling” medan det senare, enligt rapportförfattarna, brukar betraktas som något vid sidan av kunskapsuppdraget.[106] Enligt rapportförfattarna är skolans demokratiska uppdrag i sin tur större än det medborgarförberedande uppdraget i och med att Sverige har antagit såväl FN:s deklaration

---

främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”. Se SFS 2010:800, 1 kap. 4 §.

[101] Englund, 2014.

[102] Skolinspektionen, ”Gymnasieskolans demokratiuppdrag”, https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/gymnasieskolans-demokratiuppdrag/ (hämtad 2019-01-02).

[103] Skolinspektionen, ”webbinarium om demokrati och värdegrund, 20121010”, https://www.youtube.com/watch?v=HmRttfDumwg (hämtad 2020-10-21).

[104] Anders Broman, *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Diss. Karlstad universitet, 2009, s. 39.

[105] Skolinspektionen, *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund,* Stockholm: Skolinspektionen, 2012, s. 7.

[106] Almgren, Amnå, Arensmeier, Boman, Ekman, Englund, Larsson, Ljunggren, Zetterberg & Unemar Öst, s. 31f.

om de mänskliga rättigheterna som dess konvention om barnets rättigheter. I Skolverkets kunskapsöversikt *Skolan och medborgarskapandet* (2011) hävdas att demokratiuppdraget eller värdegrundsuppdraget (som här uppfattas som synonymt) på vissa sätt är mer ”snävt” än det medborgarskapande uppdraget, även om det påpekas att demokrati-/värdegrundsuppdraget i någon mening är kopplat till hela skolans verksamhet.[107]

Med denna korta begreppsgenomgång vill jag åskådliggöra hur en rad olika begrepp – det medborgarförberedande uppdraget, det medborgarfostrande uppdraget, det medborgarskapande uppdraget, det demokratiska uppdraget, värdegrundsuppdraget – används för att beteckna antingen en eller flera olika företeelser som dock angränsar till eller delvis överlappar varandra. En samsyn om hur (eller om) begreppen förenas eller skiljer sig åt finns inte, ens i Skolverkets egna publikationer, vilket innebär att vart och ett av dessa begrepp skulle kunna få sin egen historieskrivning.

I min egen undersökning går jag inte in med en färdig definition av vad demokrati- och värdegrundsarbete ”är”, utan utgår från hur det framställs i materialet som jag undersöker. Jag har dock, av förklarliga skäl, varit tvungen att benämna det jag studerar. Eftersom jag undersöker demokrati- och värdegrundsarbete i relation till mätbarhet har värdegrundsbegreppet legat nära till hands då det explicit fokuserar värden, vilket får särskilda implikationer när det gäller bedömning och betygsättning. Det är långt ifrån enkelt att mäta alla typer av kunskaper, men att mäta värden innebär generellt sett ännu större svårigheter.[108] Eller som Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo uttrycker det i förhållande till litteraturundervisning: ”Det är onekligen enklare att mäta vad elever kan *om* litteratur än vad de lärt sig *genom* litteratur”.[109]

Värdegrundsbegreppet är samtidigt ett relativt ungt begrepp som introducerades under tidigt 1990-tal och auktoriserades med 1994 års läroplan.[110] Enligt Inger Assarson, Ann Ahlberg, Ingela Andreasson och Lisbeth Olsson är det unikt i världen att en stat utformar en särskild värdegrund för sitt skolväsen. I *Skolvardagens komplexitet* (2011), som genomfördes på uppdrag av

---

[107] Joakim Ekman, *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt,* Stockholm: Skolverket, 2011, s. 30.

[108] Att denna omständighet får vissa konsekvenser understryks bland annat i Utbildningsdepartementets publikation *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan* (2000). Under rubriken ”Betygssystemet premierar inte värdegrunden” skriver författarna om hur elever styr många av sina prioriteringar i skolan efter prov och betyg samtidigt som värdegrunden i mycket liten utsträckning står att finna i de befintliga betygskriterierna för olika kurser. Se Gunilla Zackari & Fredrik Modigh, *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan,* Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, 2000, s. 82f.

[109] Stefan Lundström, Lena Manderstedt & Annbritt Palo, “Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svenskläraruthildningen”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 20, nr. 2, 2011, s. 22.

[110] Englund & Englund, s. 10

Skolverket i syfte att stärka skolors arbete med värdegrunden, skriver de att värdegrunden som begrepp blev aktuellt i början av 1990-talet när den ekonomiska globaliseringen och kraven på rörlig arbetskraft, tillsammans med en ökad kulturell och etnisk variation, föranledde oro för sammanhållningen i det svenska samhället.[111] I nästkommande kapitel diskuterar jag värdegrundens sammanhållande funktion mer ingående.

Eftersom värdegrundsbegreppet är ett relativt ungt begrepp används det inte inom all den forskning om litteraturundervisning som demokratiarbete som jag undersöker i kapitlet ”Kritisk teorigenomgång”. Att exempelvis undersöka hur Louise M. Rosenblatt ser på värdegrundsbegreppet i förhållande till litteraturundervisning är ett lönlöst företag eftersom begreppet, som det nu används inom svensk skola, inte förekom då Rosenblatt skrev sina mest inflytelserika texter. Rosenblatt skriver dock i högsta grad om litteraturundervisning i förhållande till värden, etik, personlig utveckling och i förhållande till att fostras till medborgare i en demokrati. För att kunna undersöka litteraturens koppling till båda aspekterna har jag således valt att i avhandlingen tala om demokrati- och värdegrundsarbete.

För att förtydliga: skolans demokratiska uppdrag är komplext och vittfamnande och inbegriper även sådant som är enklare att mäta – att över huvud taget vara förmögen att läsa kan exempelvis betraktas som en tämligen omistlig förmåga ur demokratisk synpunkt. Mot bakgrund av de transnationella utbildningspolicydiskursernas upptagenhet vid mätbarhet är det jag intresserar mig för emellertid hur demokratiuppdragets svårmätbara delar, dess tal om saker som rör elevernas personliga utveckling, behandlas i policydokumenten.

Apropå Skolverkets ambition att tänka samman kunskaps- och fostransuppdraget kan något tilläggas. Det låter sig naturligtvis sägas att kunskaper och värden inte går att skilja från varandra, liksom man kan hävda att demokratisk utveckling och ekonomisk tillväxt inte står i motsättning till, utan tvärtom korsbefruktar varandra. Det behöver heller inte vara osant. Med Fairclough kan man emellertid hävda att den typen av hybriddiskurser – där kunskaper och värden eller ekonomi och demokrati harmoniskt förenas – har en hegemonisk rationalitet.[112] Tonvikten kan med andra ord skifta, vilket, vad gäller kunskaper och värden, delvis bestäms av utvärderingssystemens konstitutiva effekter. Även om man som skolforskare anser att kunskaper och värden i realiteten inte kan skiljas åt och kan ge goda skäl för sin uppfattning så finns det ett betygssystem som är styrande för skolans undervisning och som är uppbyggt enligt särskilda

[111] Inger Assarson, Ann Ahlberg, Ingela Andreasson & Lisbeth Olsson, *Skolvardagens komplexitet. En studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik,* Stockholm: Skolverket, 2011, s. 11.
[112] Fairclough, s. 246f.

former av kriterier. Vilka kunskaper eller värden som premieras i detta system, vad avser svenskämnet, kommer jag att diskutera i kapitlet ”Nationell utbildningspolicy”. Vilka konsekvenserna kan bli för utformningen av undervisningen undersöks i kapitlet ”Lärarintervjuer”.

Intervjumetod

Avhandlingens lärarintervjuer är av kvalitativ och semistrukturerad karaktär. Som nämnts kan den kvalitativa intervjun ses som speciellt väl lämpad för att ge insikt om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor, vilket var vad jag eftersträvade med mina intervjuer.[113] Möjligen var det också en fördel att jag – med några undantag[114] – hade träffat lärarna på förhand och deltagit i deras undervisning och lektionsplanering som observatör. Det innebar att vi hade småpratat och bekantat oss med varandra innan intervjusituationen. I dessa situationer var jag mån om att hålla en låg profil och inte vädra mina egna åsikter om utbildning och undervisning. Att intervjuerna var semistrukturerade innebär att intervjufrågorna var förberedda med syfte att utforska särskilda teman men att jag lämnade öppet för följdfrågor eller ändring av sekvensen på frågorna, vilket kan vara en fördel när det handlar om att klargöra aspekter av de svar man får.[115] Intervjuguiden berörde följande teman:[116]

- Lärarens metoder vid litteraturundervisning
- Lärarens litteratursyn vad gäller användandet av skönlitteratur i undervisningen
- Lärarens uppfattning om skönlitteraturens roll i förhållande till rådande ämnesplan och kursplaner i skolämnet svenska
- Lärarens tankar om bedömning i förhållande till litteraturundervisning
- Lärarens uppfattning om rådande läroplanens övergripande målsättningar i förhållande till litteraturundervisning
- Lärarens uppfattning om entreprenöriella förmågor i förhållande till litteraturundervisning

I stort följde intervjuerna den ordning som skisseras ovan.[117] Det fanns en poäng

[113] Dalen, s. 9.
[114] Jag gjorde inga observationer angående distansstudielärarna, vilket visserligen hade låtit sig göras, men det föreföll föga produktivt.
[115] Steinar Kvale, *Doing Interviews,* London: SAGE Publications, 2007, s. 65, 80.
[116] Frågebatteriet som jag utgick från i intervjuerna finns bifogat som Bilaga 1.
[117] Det hände vid några tillfällen att lärarna började tala om kursplanerna innan jag hann ta upp dem, exempelvis. Frågorna som rör läroplanen och det demokratiska uppdraget samt entreprenöriella förmågor kom dock sist i alla intervjuer.

med denna ordning, nämligen att röra sig från det mer ”förutsättningslösa” mot det mer specifika. Jag ville exempelvis inte omedelbart ställa frågan om litteraturundervisningens eventuella koppling till läroplanens övergripande målsättningar eftersom risken då fanns, bedömde jag, att lärarna mer eller mindre medvetet skulle fokusera på demokratiaspekter när de svarade på frågan om vad de anser är viktigt i deras egen litteraturundervisning. Det avslutande temat om litteraturundervisning och entreprenöriella förmågor – som motiveras av att införandet av formuleringar gällande entreprenörskap är ett markant tillägg till föregående läroplan – lämnades av liknande skäl till sist.

Efter att ha diskuterat saken med handledare och andra sakkunniga personer bedömde jag att en etikprövning av intervjustudien inte var nödvändig eftersom intervjuerna uppehöll sig vid lärarnas profession och inte innehöll frågor av privat eller integritetskänslig karaktär. Vid de tillfällen då lärarna uttalar sig om erfarenheter från klassrummet som inbegriper elever har jag gjort särskilda etiska överväganden och emellanåt skärpt graden av anonymisering genom att markera utelämnade uppgifter. Lärarna kom jag i kontakt med genom att mejla rektorn på ett antal slumpmässigt utvalda gymnasieskolor samt i ett par fall genom tidigare kontakter från min egen tid som gymnasielärare.[118]

Samtliga lärare upplystes om den övergripande planen för forskningen (att det rörde sig om en studie om den svenska gymnasieskolans litteraturundervisning efter gymnasiereformen 2011), att deltagandet var frivilligt, att de skulle anonymiseras och att de hade rätt att avbryta samarbetet om de så ville.[119] Varje lärare fick erbjudandet om att jag kunde presentera mina avhandlingsresultat för dem längre fram i processen eller hålla en fortbildande workshop om litteraturdidaktik för deras lärarkollegium, vilket ingen av dem har begärt i efterhand. Jag berättade för lärarna att jag i min avhandling, utöver intervjuer, analyserade styrdokument och litteraturdidaktiska teorier. I stort sett samma information gick ut i mejlet till skolornas rektorer.[120] Jag valde emellertid att inte fördjupa mig i den utbildningspolitiska kontext som ramar in min studie, dels eftersom detta inte var relevant för intervjuerna som ju utgick ifrån lärarnas uppfattningar, dels eftersom jag ville undvika att styra lärarnas svar i någon särskild riktning.

De flesta intervjuer genomfördes i avskilda grupprum på lärarnas skolor och var i genomsnitt ungefär en timme långa.[121] Intervjuerna spelades efter

[118] Se Bilaga 2 för mejl till rektor. Vad gäller de lärare som jag sattes i förbindelse med genom tidigare kontakter kan ingen av dessa räknas som en nära bekantskap.
[119] Detta är forskningsetiskt viktiga upplysningar enligt Dalen. Se Dalen, s. 20–26.
[120] Se Bilaga 2.
[121] Undantaget är en intervju som genomfördes på ett kafé under lärarens ledighet. Vad gäller längden på intervjuerna kan tilläggas att den kortaste var en halvtimme och den längsta en och en halv timme.

samtycke in för att få med informanternas egna ord och transkriberades därefter för att underlätta en noggrann analys och för att ge andra möjlighet att granska materialet.[122] Kursiveringar har använts för att markera hur lärarna betonar vissa ord. Skratt och pauser har markerats inom parentestecken. Eftersom talspråk innebär att vissa ord ibland utelämnas eller underförstås har jag själv gjort vissa förtydligande markeringar som enkelt framgår. För läsvänlighetens skull har jag även skurit ned på utfyllnadsord i stil med ”typ” och ”liksom”, när dessa utfyllnadsord inte har bedömts vara betydelsebärande.

Vid analysen av intervjumaterialet ägnade jag mig åt tematisering i bemärkelsen att jag utgick från de tematiska blocken i intervjuguiden och de områden som de behandlar.[123] Efter transkribering kodades materialet under nämnda teman för att ta reda på tendenser och tyngdpunkter i materialet. Först analyserades varje intervju för sig, därefter jämfördes intervjuerna med varandra. Under denna process strävade jag samtidigt efter att inte låsa mig vid bestämda kategorier utan vara öppen för att upptäcka nya teman eller slå ihop åtskilda teman till ett. I slutändan valde jag att dela upp intervjuanalysen i underkategorierna *Erfarenhet och motstånd, Demokrati och medborgarfostran* samt *Skönlitteratur som demokrati*. Denna uppdelning gjorde det möjligt att i tur och ordning fokusera på lärarnas upplevelse av gymnasiereformen generellt, lärarens syn på skolans demokratiuppdrag samt lärarnas syn på litteratur-undervisning som demokrati- och värdegrundsarbete, även om de nämnda delarna skär igenom och har beröringspunkter med varandra. Intervjuerna tolkas i huvudsak utifrån Dahler-Larsens och Biestas teoretiska perspektiv som har beskrivits ovan, det vill säga utifrån begreppet konstitutiva effekter och Biestas uppdelning av olika typer av medborgarfostran.

Inledningsvis gjorde jag ett fåtal observationer av lärarnas undervisning, men beslutade mig ganska snart för att inte ta in klassrumsobservationer som en del av min analys. Det beror dels på att min uppfattning var att lärarnas undervisning stämde väl överens med den beskrivning de gav av den i intervjuerna, dels att mitt läroplansteoretiska intresse för förklaringsvärdet som finns i att undersöka transnationella utbildningspolicydiskurser växte och tog mer utrymme under arbetets gång. Det framstod heller inte som särskilt produktivt sett till mina syften att göra observationer av distanslärarnas skolvardag, då detta skulle ha inneburit att jag tittade på medan de i tystnad läste text från en skärm. Den partikulära klassrumssituationen påverkas också av en rad tillkommande faktorer – klassammansättning, fördelning av kön och etnicitet, interna maktrelationer, grupptryck, gammalt groll etcetera – som i sin

[122] Dalen, s. 33f.
[123] Ibid., s. 83–86.

tur är betydelsefulla, men som den här studien inte gör anspråk på att avhandla.

En fördel med att inbegripa en observationsstudie hade varit att förlänga ”kedjan” från den transnationella nivån till elevnivån. Genom intervjuer får jag fatt i lärarnas tal om undervisning, men inte undervisningen i sig. Relativt vanligt inom läroplansteoretisk forskning är annars att undersöka kedjan: 1) Nationellt skolsystem, 2) Lärare, 3) Elever, vilket innebär att påverkan från de transnationella policydiskurserna, som jag menar är så viktig, utelämnas. Nordin skriver att den läroplansteoretiska forskningen, som en följd av att utbildningsområdet blir en del av ett mer transnationaliserat politiskt landskap, behöver vidga sitt perspektiv utanför det nationella.[124] I relation till tidigare litteraturdidaktisk forskning kan man också, med Degerman och Anders E Johansson, hävda att forskningen till stor del präglats av etnografisk klassrumsforskning samt ett skol- och elevcentrerat perspektiv.[125] Utifrån de perspektiven kan skiftandet av fokus till transnationella policydiskurser anses vara befogad.

För att ändå ”ge ett ansikte” åt praktiken har jag valt att, i stället för att bunta ihop informanterna, lyfta fram dem som skilda figurer som i sin undervisning ser olika möjligheter och tampas med olika typer av problem. Intresset har således legat i att undersöka hur olika lärare navigerar bland de olika krav som åligger dem i deras yrkesroll, krav som rör både mätbar kunskap och svårmätbar demokratisk fostran. I och med att lärarna verkar inom olika skolkontexter föreföll det som en god idé att behålla något slags individualitet i presentationen av intervjumaterialet – problem som upptar lärare på yrkesförberedande program kan exempelvis vara annorlunda än de som upptar lärare på högskoleförberedande program. Att lärarna kommer till tals angående konkreta metoder och erfarenheter från möten med elever ger därutöver en inblick i deras klassrumsarbete.

Tidigare forskning

När det kommer till tidigare forskning om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete inom ramen för Sverige finns det ett antal teorier som ofta nämns och som brukar falla in under begreppet erfarenhetspedagogik. I kapitlet ”Kritisk teorigenomgång” genomför jag läsningar av några av dessa teorier, men en kortare beskrivning av dem kan göras redan nu.

Till att börja med handlar det om Louise M. Rosenblatt som – i synnerhet genom boken *Literature as Exploration,* publiceraded första gången

[124] Nordin, s. 10.
[125] Degerman, s. 158; Peter Degerman & Anders Johansson, ”Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 40, nr. 3–4, 2010, s. 59.

1938 – har utövat inflytande på svensk litteraturpedagogik/-didaktik med sin beskrivning av litteraturundervisning som ett slags personlighetsutvecklande demokratifostran. Litteraturläsning innebär för Rosenblatt ett sätt att väva samman känslor och intellekt, att genom fantasin och inlevelseförmågan som den litterära texten inbjuder till få möjlighet att genomleva andras erfarenheter. Också Pedagogiska gruppen i Lund intresserar sig för elevernas erfarenheter, men understryker på ett annat sätt vikten av att föra dessa erfarenheter till historisk förståelse och därigenom utvinna insikter om samhälleliga maktrelationer. Pedagogiska gruppens produktion omfattar ett stort antal böcker i vilka teoretiska utläggningar varvas med empiriska undersökningar.[126] Som tidigare nämnts fokuserar jag på deras tidiga produktion.

Kathleen McCormick är en annan teoretiker som har utövat inflytande på svensk litteraturpedagogik/-didaktik, i synnerhet genom boken *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994). Beträffande McCormick är det främst hennes teori om texters och läsares allmänna och litterära repertoarer som har fått genomslag. McCormicks perspektiv på läsning syftar till att skola teorimedvetna läsare som placerar såväl sig själva som texten i ett större, historiskt och kulturellt sammanhang. Stort genomslag har också Gunilla Molloys teori om litteraturundervisning som demokratiarbete fått. I avhandlingen *Läraren, litteraturen, eleven* (2002) föreslår Molloy en syn på svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne där deliberativa samtal tilldelas en viktig funktion.

Magnus Persson har i böcker som *Varför läsa litteratur?* (2007) och *Den goda boken* (2012) problematiserat idén om att skönlitteratur och litteraturundervisning skulle ha ”goda”, demokratiska effekter. Denna idé eller diskurs, som Persson benämner ”myten om den goda litteraturen”, sägs bygga på en idealistisk övertro på skönlitteraturen, som i värsta fall kan bidra till att skymma sikten när det handlar om verkliga konflikter i samhället. Persson lanserar också ett förslag på det han kallar för en kreativ läsning, som innebär en form av läsning som tar hänsyn dels till läsarens erfarenhetsvärld, dels till litteraturens formspråk. I teorigenomgången behandlas även Malin Alkestrands avhandling *Magiska möjligheter* (2016). Alkestrands avhandling syftar till att korsbefrukta skolans litteraturundervisning och värdegrundsarbete genom att lyfta fram fantasylitteraturens didaktiska potential. Enligt Alkestrand har fantasylitteraturen ett särskilt sätt att arbeta med närhet och distans, med igenkänning och främmandegöring, som gör den synnerligen väl lämpad som en ingång till att diskutera värdegrunds- och demokratifrågor i klassrummet.

Vad gäller nyliberala tendenser på utbildningsområdet och policy-

[126] Förteckning finns i Pedagogiska gruppen, *Årsrapport 1994,* Lund: Lunds universitet, 1995.

diskursens globalisering och europeisering har ett antal forskningsantologier varit användbara för detta arbete.[127] Till dessa tillkommer en rad vetenskapliga artiklar som undersöker de transnationella utbildningspolicydiskursernas och PISA-mätningarnas mer konkreta effekter inom olika länder. Vad som åsyftas med globaliseringen och europeiseringen av utbildningspolicy har berörts tidigare i denna inledning och utvecklas ytterligare i kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy”. Nedan kommer jag att lyfta fram några titlar som har varit särskilt viktiga för min förståelse av de transnationella policydiskurserna.

Martin Lawn och Sotiria Grek beskriver i boken *Europeanizing Education* (2012) framväxten av en europeisk policydiskurs på utbildningsområdet. Enligt Lawn och Grek vidmakthålls denna policydiskurs genom en form av soft governance som hämtar stöd i olika typer av standardiserade mätningar. Lawn och Grek lyfter även OECD:s och PISA:s centrala roller i formerandet av en transnationell, skenbart opolitisk policydiskurs. Inflytandet från OECD:s PISA-mätningar undersöks även i Heinz-Dieter Meyers och Aaron Benavots antologi *PISA, Power, and Policy* (2013). Enligt Meyer och Benavot har OECD:s starka inflytande på utbildningsområdet skapat ett slags global policydiskurs som resulterat i ständiga jämförelser, för att inte säga tävlingar, länder emellan när det kommer till att prestera väl på OECD:s PISA-mätningar. Antologin synliggör hur mätningarna är behäftade med vissa problem och begränsningar, som jag utreder i kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy”.

I likhet med Lawns och Greks undersökning berör Andreas Nordins avhandling *Kunskapens politik* (2012) det europeiska utbildningsområdet. Nordin visar hur kunskapsdiskurser som framträder i EU:s utbildningspolicy under de senaste decennierna relaterar till den svenska skolans läroplaner. Liksom Meyer och Benavot lyfter Nordin fram utbildningsområdets tävlingslogik samt inflytandet från OECD:s mätningar. Även Ninni Wahlström och Daniel Sundberg har undersökt transnationella tendenser som påverkat svensk utbildningspolicy, i synnerhet genom antologin *Transnational Curriculum*

[127] Bland dessa kan nämnas Manuel Souto-Otero (red.), *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission,* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015; Roger Dale & Susan Robertson (red.), *Globalisation & Europeanisation in Education,* Oxford: Symposium Books, 2009a; Dave Hill & Ravi Kumar (red.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences,* New York: Routledge, 2009; António Nóvoa & Martin Lawn (red.), *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002; Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,* London: Routledge, 2011; Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Didcot: Symposium Books, 2013; Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek & Martin Retzl (red.), *PISA zufolge PISA: Hält PISA, was es verspricht? = PISA According to PISA: Does PISA Keep What It Promises?,* Wien: LIT, 2007; Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthof & Robert Cowen (red.)*, Pisa Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools,* Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

Standards and Classroom Practices (2018), som jag återkommer till nedan.

Vad gäller historiska perspektiv på svensk skolutbildning och litteraturundervisning har Henrik Románs, Peter Degermans, Florian Waldows och Hampus Östh Gustafssons respektive avhandlingar varit användbara.[128] Román undersöker de mediala debatterna om den svenska gymnasieskolans litteraturundervisning under åren 1947–1984, medan Degerman anlägger ett metaperspektiv på svensk litteraturdidaktisk forskning under framför allt 00-talet. För min avhandling har båda gett värdefulla perspektiv på erfarenhetspedagogikens ställning och förändringar i en svensk utbildningskontext. Degerman finner att det litteraturdidaktiska fältet präglas av en viss homogenitet, där det som brukar kallas för erfarenhetspedagogik har satt en tydlig prägel på den litteraturdidaktiska forskningens teorier och metoder. Även om jag delar flera av Degermans synpunkter har mitt intresse här legat i att utmana denna föreställning om homogenitet genom att visa på skillnader, teoretiskt och ideologiskt, mellan olika erfarenhetspedagogiskt inriktade teorier. Till Román har jag vänt mig för analyser av erfarenhetspedagogikens mottagande och bildningsbegreppet borttynande tillvaro i svensk utbildningsdebatt. Det sistnämnda behandlas även av Östh Gustafsson, som undersöker humanioras legitimitet i svensk kunskapspolitik under åren 1935–1980 och bland annat visar hur hänvisningar till demokrati växer fram som ett viktigt sätt att legitimera humaniora under 1970-talet. Waldow ger i sin tur perspektiv på hur svensk utbildningspolitik under senare hälften av 1900-talet hänger samman med ekonomiska förändringar och internationella utbildningstrender.

Vad gäller nyare, historiska perspektiv på svensk skolutbildning hör Ami Cooper, Anna-Lena Englund och Tomas Englund, Sara Carlbaum, Anna-Karin Wyndhamn, Eva-Lena Lindster Norberg och Sten Båth till dem som har visat hur den svenska skolans konstruktion av framtida medborgare under 1990- och början av 2000-talet präglas av nyliberala diskurser som sätter individen i centrum.[129] Cooper visar hur diskursen om skolans demokratiuppdrag i ökande

[128] Henrik Román, *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985*. Diss. Uppsala universitet, 2006; Degerman, 2012; Waldow, 2008; Hampus Östh Gustafsson, *Folkhemmets styvbarn. Humanioras legitimitet i svensk kunskapspolitik 1935–1980*. Diss. Uppsala universitet, Göteborg: Daidalos, 2020. Waldows bok är i själva verket en översatt och omarbetad version av hans avhandling, som publicerades på tyska år 2007. Se Florian Waldow, *Ökonomische Strukturzyklen und internationale Diskurskonjunkturen. Zur Entwicklung der schwedischen Bildungsprogrammatik, 1930–2000*. Diss. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

[129] Ami Cooper, *Skolan som demokratiprojekt. En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt*. Diss. Karlstads universitet, 2019; Båth, 2006; Sara Carlbaum, *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*. Diss. Umeå universitet, 2012; Englund & Englund, 2012; Eva Lindster Norberg, *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. Diss. Umeå universitet, 2016; Anna-Karin Wyndhamn, *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Diss. Göteborgs universitet, 2013.

grad influeras av nyliberala synsätt och managementperspektiv.[130] Wyndhamn skriver att den föreställda autonoma individen, som sägs vara fri att skapa sin livssituation, från och med 1990-talet blir den skolpolitiska retorikens och styrdokumentens protagonist.[131] Lindster Norberg, som har entreprenörskap och medborgarfostran i fokus för sin avhandling, beskriver entreprenörskap i skolan som en teknologi som innehåller en vision om en självgående, aktiv och ansvarsfull medborgare som blir en förutsättning i det moderna liberala samhället.[132] Anna-Lena Englund och Tomas Englund skriver i sin tur om hur synen på individen som tar ansvar för sin livssituation får konsekvenser för hur värdegrunden förstås och hanteras, nämligen på ett (särskilt under andra halvan av 00-talet) individualiserande, psykologiserande och moraliserande sätt.[133]

Sara Carlbaum, som undersöker 2011 års gymnasiereform, skriver om hur eleven hålls ansvarig för att göra medvetna val som en investering i sig själv och sin framtida lycka. Att internalisera valfrihetens möjligheter och göra konsekvensmedvetna val blir en plikt och en skyldighet för det föreställt rationella subjektet.[134] Enligt Carlbaum medför den arbetsmarknadsdiskurs som dominerar 2011 års läroplan en potentiell de-demokratisering av den svenska gymnasieskolan där utbildning ”inte längre [blir] en del i fostrandet och socialiseringen till demokratiska medborgare i ett pluralistiskt samhälle”.[135]

Även om jag i hög grad delar Carlbaums förståelse av tendenserna i 2011 års reformtexter bör man kanske vara aktsam med att ställa reformen i relation till en sorts svunnen idyll, vilket Carlbaum gör när hon skriver att utbildning ”inte längre” är en del i fostrandet av demokratiska medborgare. Problemet med detta är dels att skolutbildningen var ett till stor del samhällsbevarande projekt med ekonomiska incitament också innan nyliberalismen, dels att begrepp som ”demokratiska medborgare” kan innebära just de autonoma och rationella individer förmögna till konsekvensmedvetna val som Carlbaum beskriver, givet att demokratibegreppet tillskrivs en sådan innebörd i läroplanen.

Jag menar alltså att man, parallellt med analysen av gymnasieutbildningens ökade anpassning till arbetsmarknaden, bör vara noggrann med att undersöka hur demokratibegreppets innebörd i den svenska läroplanen genomgår en samtidig förändring. Under den senare halvan av 1900-talet har svenska läroplaner för grund- och gymnasieskolan varit influerade av den amerikanska progressivismen i John Deweys tradition, vilket innebär ett fokus

[130] Cooper, s. 169.
[131] Wyndhamn, s. 44.
[132] Lindster Norberg, s. 49.
[133] Englund & Englund, 2012.
[134] Carlbaum, s. 248.
[135] Ibid., s. 246.

på elevernas erfarenheter och upplevelser av världen. Enligt den pedagogiken är det lärarens uppgift att ge eleven möjlighet att knyta an ett kunskapsmål till sin aktuella erfarenhets- och begreppsvärld.[136] Enligt Donald Broady kan den svenska statsprogressivismen (som kommer till uttryck i *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling,* som diskuteras i nästkommande kapitel) dock karaktäriseras som individualistisk och psykologiserande.[137] Detta innebär, enligt Broady, att den ger föga utrymme åt de samhällsanalytiska och socialpolitiska ambitioner som präglade den ursprungliga amerikanska progressivistiska rörelsen under det tidiga 1900-talet. Magnus Dahlstedt och Fredrik Hertzberg skriver i sin tur om hur det finns vissa likheter mellan ”entreprenörskapandets pedagogik” och den tidiga 1900-talsprogressivismen:

> Den målsättning om befrielse från auktoritära, traditionella undervisningsformer som den progressiva (och den radikala) pedagogiken satte upp anammas av förespråkarna för undervisning i entreprenörskap, men ändrar delvis dess mål och inriktning. I namn av entreprenörskap framhålls den traditionella undervisningens föregivna oförmåga att utveckla elevernas kreativitet, företagsamhet och framtidstro. Löftet om befrielse skrivs härmed fram som ett löfte om befrielse och företagsamhet, eller snarare företagsamhet som befrielse.[138]

Eftersom utvecklandet av entreprenöriella förmågor sedan 2011 dessutom har blivit en explicit del av skolans värdegrund och uppgifter kan man, enligt läroplanens logik, argumentera för att en arbetsmarknadsinriktad utbildning inte står i motsättning till, utan snarare underbygger skolans demokratiuppdrag. Magnus Dahlstedt och Maria Olson skriver att ”entreprenören”, från och med 1990-talets svenska utbildningstexter, inte anses stå i något motsatsförhållande till ”demokraten”; de är i själva verket två olika skepnader av den ideala medborgaren.[139] Den företagsamma individen, entreprenören, är såväl ekonomiskt nyttig som demokratiskt kompetent eftersom företagsamhet anses rymma demokratins kärnvärden.[140] I detta sammanhang blir hybriddiskursbegreppet av vikt för att visa hur diskurser inte bara löper parallellt med eller avlöser varandra, utan hur de förbinds eller flätas samman.

Carlbaum skriver också i sin avhandling att diskursen om en skola för

[136] Se exempelvis Wahlström, 2015, s. 16f.
[137] Broady, 2011, s. 73–89.
[138] Magnus Dahlstedt & Fredrik Hertzberg, ”Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik”, *Pedagogisk Forskning i Sverige,* årg. 16, nr. 3, 2011, s. 195f.
[139] Magnus Dahlstedt & Maria Olson, *Utbildning, demokrati, medborgarskap,* 2 uppl., Malmö: Gleerups, 2019, s. 90.
[140] Ibid., s. 136.

arbetsmarknaden var framträdande även under 1970- och 80-talen och således inte representerar någonting helt nytt.[141] Carlbaum hänvisar till Sten Båth som använder hybriddiskursbegreppet för att beskriva hur medborgarfostransdiskursen (som rör det demokratiska uppdraget) under det tidiga 2000-talet smälter samman med kvalifikationsdiskursen (som rör anpassning till arbetsmarknaden) i svenska utbildningstexter. Båth skriver:

> Ökningen av kvalifikationsdiskursen och hybriddiskursen pekar på en förskjutning i en riktning mot att kompetensen mer fokuserar individen som deltagare i den nya ekonomins globaliserade konkurrensvärld än den aktiva samhällsmedborgaren med uppdraget att försvara och utveckla demokratiska värden.[142]

Enligt Båth laddas termer som tidigare ingått i medborgarfostransdiskursen med kvalifikationsinnebörder, vilket medför att klassiskt socialdemokratiska begrepp ges delvis nya innebörder med influenser från den nyliberala ideologin. Genom att tänka i termer av ”både och” i stället för ”antingen eller” löses spänningen mellan de motstridiga kraven mellan demokratisk utveckling och ekonomisk tillväxt upp och diskurserna om medborgarfostran och kvalifikation tillåts mötas i harmoni.[143] Andreas Nordin och Lena Sjöberg visar på liknande tendenser, nämligen att den socialt medborgerliga diskursen inlemmas i den ekonomiskt marknadsmässiga, i deras respektive undersökningar av EU:s policytexter.[144] Enligt Nordin finns den sociala tematiken inbäddad i den dominerande tillväxtekonomiska diskursen; enligt Sjöberg görs den socialt medborgerliga förmågan till en förutsättning för ett effektivt näringsliv. Med hänvisning till Katharyne Mitchell skriver Sjöberg om hur det i den arbetsmarknadsinriktade diskursen finns spår av socialdemokratiska eller keynesianska motdiskurser som dock vävs samman i en så kallad tredje vägen-diskurs. Denna diskurs innehåller logiker från bägge diskurserna, men har den ekonomiskt marknadsmässiga rationaliteten som hegemonisk rationalitet.[145]

Carl-Henrik Adolfsson skriver i sin avhandling, som undersöker vilken kunskapssyn som präglar 2011 års gymnasiereform, att den arbetslivsorienterade diskursen tonar ned den medborgerliga bildningen till förmån för kunskaper som är anpassade efter olika avnämares behov.[146] Liknande slutsatser dras i studien *Gymnasiet som marknad* (2014), som pekar på att betoningen av mätbara kunskaper innebär en devalvering av läraryrket. Uppgifterna att bidra

[141] Carlbaum, s. 239ff.
[142] Båth, s. 189.
[143] Ibid., s. 188ff., 175.
[144] Nordin, s. 142; Sjöberg, 2009, s. 38.
[145] Sjöberg, 2009, s. 51.
[146] Carl-Henrik Adolfsson, *Kunskapsfrågan. En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Linnéuniversitetet, 2013, s. 245.

till elevernas allsidiga utveckling, till aktivt deltagande i yrkes- och samhällslivet samt till utvecklingen av ett demokratiskt samhälle, tonas enligt studien ned. Lärarens roll blir den av en effektiv leverantör av enkelt mätbara kunskaper.[147]

En gemensam slutsats som dras av flera undersökningar som ägnat sig åt att undersöka Lgr 11 och Gy 11 generellt är alltså att reformerna ger uttryck för en instrumentell och arbetsmarknadsinriktad kunskapssyn som medför en nedtoning av skolans demokratiska uppdrag. Dessa läroplansförändringar kan i sin tur, vilket avhandlingen ska återkomma till, förstås som en effekt av en nyliberal politisk rationalitet inom utbildningspolicydiskursen i och utanför Europa. Strävan efter tydlig och mätbar utvärdering samt efter att säkra förutsägbarheten på skolans område medför sedermera att kunskap i hög grad instrumentaliseras på bekostnad av andra möjliga, men mindre mätbara värden.

Mitt bidrag är att undersöka vad ovanstående förändringar innebär i relation till gymnasiereformen 2011 och svenskämnets litteraturundervisning. Wahlström och Sundberg har i *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices* undersökt vad förändringarna innebar i relation till grundskolereformen 2011 (Lgr 11). En huvudpoäng hos Wahlström och Sundberg är att Lgr 11, trots att den utmålades som en justering av 1994 års reform, innebar en tämligen radikal förändring vad gäller skolans kunskapssyn:[148]

> The Swedish curriculum reform of compulsory school in 2011 represents a denationalised and instrumental conception of education shaped by two powerful international influences: a technical-instrumental discourse on curriculum, which emphasises learning outcomes, and a neo-conservative discourse on curriculum, which emphasises curriculum content as an uncontested body of knowledge.[149]

Även om läroplanen, som är förankrad i en konstruktivistisk och sociokulturell syn på lärande,[150] till stor del bevarats sedan 1994 har alltså kursplanernas ökade fokus på standardiserade kunskapskrav en nykonservativ prägel där kunskap betraktas som någonting fast och obestritt. Enligt Wahlström och Sundberg tenderar denna typ av standardbaserade läroplaner, där mål, innehåll och kunskapskrav länkas samman, att medföra ett starkt fokus på bedömning.[151]

---

[147] Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014, s. 258.
[148] Daniel Sundberg, ”Mapping and Tracing Transnational Curricula in Classrooms. The Mixed-Methods Approach”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 55f.
[149] Wahlström & Sundberg, 2018, s. 9.
[150] Magnus Hultén, *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt,* Lund: Nordic Academic Press, 2019, s. 48f.
[151] Daniel Sundberg & Ninni Wahlström, “Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education. The Case of Sweden”, *European Educational Research Journal,* vol. 11, nr. 3, 2012, s. 342–356.

Andreas Bergh, Daniel Pettersson och Pia Skott påpekar att även om man utgår från att skolans utbildningsuppdrag i stort ligger fast efter 2011 måste läroplanen betraktas i ljuset av de senaste decenniernas omfattande omstrukturering av skolväsendet. Enligt Bergh, Pettersson och Skott har kvalitativa och svårmätbara mål, som demokrati och bildning, retoriskt marginaliserats på bekostnad av mål som kan kontrolleras och jämföras på individnivå.[152] Också Anette Ewald har skrivit om kursplanernas nedtonade koppling till skolans demokratiuppdrag efter 2011.[153] Jag menar att den ovan beskrivna förändringen innebär att skolans ideal (såsom de framställs i läroplanen) och skolans didaktiska verklighet (de för undervisningen styrande kursplanerna) har drivit längre ifrån varandra i ideologisk och kunskapsteoretisk mening, vilket avhandlingen återkommer till i kapitlet ”Nationell utbildningspolicy”.

Wahlström har därutöver analyserat svenskämnets kursplaner specifikt, om än på grundskolenivå, och dragit slutsatsen att de innehåller få kopplingar till ämnets egenvärde och läroplanens övergripande målsättningar.[154] Liknande resultat, som uttryckligen har bäring på frågan om litteraturundervisning, når Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd och Åsa af Geijerstam. De analyserar svenskämnets kursplaner för grundskolan efter 2011 års reform i förhållande till ”the political agenda in society, and the test-focused era we are now living in” och konstaterar bland annat att den språkliga delen av ämnet har kommit att framhävas på bekostnad av den litterära.[155] Dessa förändringar förklaras delvis med ett ökat intresse för så kallad genrepedagogik, som jag diskuterar i kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy”. Katharina Dahlbäck och Anna Lyngfelt hör också till dem som visat hur skönlitterär läsning och annan estetisk verksamhet får en nedtonad roll i och med 2011 års grundskolereform.[156]

Om kursplanerna för Gy 11 drar Petra Magnusson samma slutsatser som Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam samt Dahlbäck och Lyngfelt gör för Lgr 11, nämligen att den språkliga delen av ämnet framhävs mer än den litterära.[157] Marie Thavenius, som berör gymnasieämnets kursplaner i sin

---

[152] Andreas Bergh, Daniel Pettersson & Pia Skott, ”Kunskapsmätningar”. I *Utbildning. Makt och politik,* Sverker Lindblad & Lisbeth Lundahl (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 177.

[153] Annette Ewald, ”Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid”. I *Svensk forskning om läsning och läsundervisning,* Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.), Malmö: Gleerups, 2015, s. 185f.

[154] Ninni Wahlström, “Equity: Policy Rhetoric or a Matter of Meaning of Knowledge? Towards a Framework for Tracing the ‘Efficiency-Equity’ Doctrine in Curriculum Documents”, *European Educational Research Journal*, vol. 13, nr. 6, 2014b, s. 739.

[155] Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd & Åsa af Geijerstam, ”Swedish – An Updated School Subject?”, *Education Inquiry,* vol. 3, nr. 4, 2012, s. 491.

[156] Katharina Dahlbäck & Anna Lyngfelt, ”Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11”, *Educare*, nr. 1, 2017, s. 152–182.

[157] Petra Magnusson, *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan.* Diss. Malmö högskola, 2014, s. 211f.

avhandling, noterar i sin tur hur det som lyfts fram som viktigt i svenskämnets syftestext – att utveckla förståelse för sig själv och andra människor – inte återspeglas i ämnets övergripande mål och kunskapskrav.[158] Magnusson skriver även om hur läsning fått en mycket starkare tyngd i styrdokumenten för såväl Lgr 11 och Gy 11 (jämfört med föregående kursplaner), vilket inte minst märks i talet om lässtrategier som förekommer i styrdokumenten för grundskoleämnet svenska. Enligt Magnusson kan den starka betoningen på läsning förstås mot bakgrund av Sveriges otillfredsställande resultat på internationella kunskapsmätningar.[159] I kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy” skriver jag mer om de transnationella policydiskursernas starka betoning på läsning.

Petra Magnusson och Marie Thavenius förhåller sig båda till en, för denna avhandling viktig, artikel om svenskämnets litteraturundervisning på grundskolenivå skriven av Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo. Artikelförfattarna skriver om hur styrningen efter att få undervisningsinnehåll och kunskapskrav att korrelera med de nationella provens obligatoriska mätningar riskerar att leda till att en viss kunskap premieras på bekostnad av annan, mindre mätbar sådan. Detta medför dels risken att den mätbara litteraturläsningen kommer att dominera på bekostnad av den estetiska, dels att svenskämnets och litteraturläsningens demokratiska potentialer inte omhändertas.[160] Även Gunilla Molloy uttrycker djup besvikelse över den nedtonade demokratikopplingen i grundskoleämnet svenska, liksom en oro över att läroplanens övergripande målsättningar ska falla mellan stolarna i och med 2011 års reform. Inom svenskämnet har läsning och samtal om skönlitteratur, skriver Molloy, en unik potential när det handlar om att diskutera just demokratifrågor och därigenom öka elevernas förståelse för människor med olika kulturell bakgrund.[161]

Jag ska ha anledning att i följande kapitel närmare granska den argumentation som framförs av Lundström, Manderstedt och Palo eftersom den sätter fingret på en belägenhet som litteraturundervisningen, under påverkan av den dominerande utbildningspolicydiskursen, kan hamna i ur legitimeringssynpunkt. Molloys inflytelserika teori om litteraturundervisning som demokratiarbete kommer som nämnts att diskuteras i kapitlet ”Kritisk teorigenomgång”. Dessförinnan ämnar jag dock teckna en historisk översikt av dels skolans demokratiska uppdrag, dels skolans litteraturundervisning.

---

[158] Thavenius, 2017, s. 126.
[159] Magnusson, s. 16–20.
[160] Lundström, Manderstedt & Palo, s. 22.
[161] Gunilla Molloy, “Where is the money?”. I *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), Stockholm: Svensklärarföreningen: Natur & Kultur distributör, 2011, s. 27.

2. Historik

Demokrati är ett notoriskt svårdefinierat begrepp – ett *essentially contested concept* för att använda Walter Bryce Gallies inflytelserika beskrivning.[162] Det är inte så konstigt. Som såväl John Dewey som Pierre Rosanvallon har uttryckt det så hör det till det demokratiska att diskutera och ha olika åsikter om vad det demokratiska är.[163] Demokrati är med andra ord ett begrepp vars mening ideligen utmanas, vilket ger upphov till en fortlöpande diskussion om vad det innebär och innefattar. Det går rentav att hävda att en alltför stor enighet om vad demokrati innebär förråder demokratins idé i den meningen att demokratin inte strävar mot konsensus, utan mot idealet om en öppen debatt där skilda uppfattningar ställs mot varandra.

Vanligen betecknas demokrati som folkstyre, men folkstyre kan naturligtvis ta sig olika former och inbegripa olika aspekter av samhällslivet, beroende på vad som politiseras och inte. I dagens västerländska offentlighet betraktas demokrati vanligen som synonymt med liberal eller representativ demokrati.[164] Fenomenet är inte nytt. Enligt Maktutredningen från 1990 har utvecklingen inom såväl samhällsvetenskaplig forskning som praktisk politik sedan andra världskriget bidragit till att demokratibegreppet mist mycket av den kritiska funktion det en gång hade: "'Demokrati' blev mer en beskrivning av förhållandena såsom de faktiskt var, mindre ett ideal för den framtida samhällsutvecklingen".[165]

Enligt en syn på demokrati som synonymt med liberal demokrati innebär demokratisk delaktighet i stort sett att rösta på ett politiskt parti vart fjärde år. Inom ramen för den svenska skolan betraktas demokrati därutöver som ett ideal med vissa principer, som kan prägla samvaron mellan människor och införlivas som en individuell kompetens. I detta kapitel är avsikten att översiktligt undersöka den svenska skolans demokrati- och litteratursyn ur ett historiskt perspektiv. Jag belyser i synnerhet 1940-, 1970- och 1990-talen, eftersom dessa årtionden innefattade nya direktiv för gymnasieskolan. Frågan om hur demokrati och litteraturundervisning har korsbefruktats inom svensk skolutbildning tangeras, men undersöks mer ingående i nästkommande kapitel.

---

[162] Walter Bryce Gallie, *Philosophy and the Historical Understanding,* London: Chatto & Windus, 1964, s. 157–191.
[163] John Dewey refererad av Gert Biesta, "Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?", övers. Eva Hultin, *Utbildning & Demokrati,* vol. 12, nr. 1, 2003, s. 61; Pierre Rosanvallon, *Demokratin som problem,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2009, s. 20.
[164] Colin Crouch, *Postdemokrati,* övers. Henrik Gundenäs, Göteborg: Daidalos, 2011, s. 17.
[165] SOU 1990:44, s. 17.

Skolans demokratisyn

Den svenska skolans demokratiska uppdrag fick sin ursprungliga utformning i den socialdemokratiskt tillsatta utredningen *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (SOU 1948:27).[166] Med andra världskriget som en dyrköpt erfarenhet i färskt minne vände sig skolkommissionen mot den betoning på nationen, den kristna värdeförmedling och den strikta anpassning till arbetslivets hierarkier som dessförinnan hade präglat undervisningen i den svenska skolan.[167] I skolkommissionens betänkande kritiseras ”ett starkt medeltida inslag i nutida pedagogik” som uppfostrar till lydnad gentemot auktoriteter genom att betrakta ”lärjungarna” som passiva mottagare av ett givet kunskapsstoff.[168] Då andra världskriget framstod som ett avskräckande exempel på konsekvenserna av en okritisk auktoritetstro gav skolkommissionen uttryck för en vilja att skolan på objektiv, vetenskaplig grund och med influenser från amerikansk progressivism skulle ägna sig åt att fostra fria och självständiga medborgare:

> Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor. Satsen får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval. Den skall hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen och lust att söka den.[169]

Att det finns en motsättning i ansatsen att ”fostra till frihet” är ett predikament som skolkommissionen är medveten om. Eleverna ska fostras till demokratiska människor, men demokratiska doktriner är ingenting som ska förkunnas eftersom detta riskerar att slå över i en ny form av auktoritetstro. Ett kritiskt sinnelag i demokratisk anda måste med andra ord också kunna riktas mot demokratin själv. Enligt Joakim Ekman markerar skolkommissionens

---

[166] Som Tomas Englund nämner kan även skolreformerna 1918/19 ses som en viktig startpunkt för skolans demokratifostran eftersom de sammanfaller med demokratins genombrott och öppnar för läromedel i medborgarkunskap som behandlar sociala frågor. Se Englund, 2014.
[167] Tomas Englund har kallat den typ av medborgarfostran som föregick *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* för en patriarkalisk konception av medborgerlig bildning. Se Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension,* Göteborg: Daidalos, 2005. Se även Wahlström, 2015, s. 28; David Lifmark, *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Diss. Umeå universitet, 2010, s. 12.
[168] SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri, s. 2.
[169] Ibid., s. 3.

betänkande den brytpunkt då skolan inte enbart kom att uppfattas som en samhällsbevarande, utan också som en samhällsförändrande, institution.[170] Skolkommissionen skriver vidare att även om självständighet och kritiskt sinnelag är särskilt värdefulla egenskaper, är de inte tillräckliga eftersom dessa egenskaper riskerar att skapa värderingar som anses skadliga:

> Därvid bör tagas i sikte, att vissa egenskaper både ur samhällets och individens synpunkt är särskilt värdefulla och samtidigt möjliga att genom uppfostran utveckla. Självständigheten är en sådan egenskap. Dess värde har särskilt uppmärksammats i debatten om de totalitära regimernas psykologiska förutsättningar. Av medborgaren i ett folkstyrt samhälle bör man fordra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft mot andliga farsoter. Demokratin har ingen nytta av osjälvständiga massmänniskor. Men självständighet och kritiskt sinnelag är inte nog. Självständigheten kan resultera i egocentricitet, karriärism, asocialitet. Det kritiska sinnelaget kan övergå i negativism. Skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar också till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig i ett sammanhang.[171]

Som synes är betänkandets fokus på utvecklandet av elevernas självständighet inget utslag av värderelativism. Den socialdemokratiska ideologi som ligger till grund för betänkandet är synlig; samarbete är trots allt att föredra framför ”karriärism” – ett ur ideologisk synpunkt avslöjande, pejorativt begrepp – även om detta inte på ett auktoritärt sätt bör förkunnas i undervisningen. Den ökade individualiseringen i progressivismens anda – betonandet av eleverna som fria personligheter – ska således regleras genom en fostran till samarbetsvilja så att eleven ”frivilligt inordnar sig” i ett sammanhang. Att detta fostransuppdrag, som Göran Linde kallar för ett nytt slags mentalitetsformering inom skolan,[172] fick en synnerligen stark betoning i skolkommissionens betänkande är uppenbart i formuleringar av typen ”skolans yttersta mål är inte kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening”.[173]

Vad gäller den dåvarande gymnasieskolan kritiserar skolkommissionen under punkten ”Gymnasiets mål” den då gällande läroverksstadgans formulering om att gymnasiet ska ”’bibringa en fördjupad och utvidgad allmän medborgerlig bildning’”.[174] Termen ”medborgerlig” anses i sammanhanget vara missvisande eftersom medborgerlig bildning endast kan avse den bildning som

[170] Ekman, 2011, s. 36.
[171] SOU 1948:27, s. 4.
[172] Göran Linde, ”Historien om en radikal omdaning”. I *Boken om pedagogerna,* Anna Forssell (red.), 6 uppl., Stockholm: Liber, 2005, s. 285f.
[173] SOU 1948:27, s. 18.
[174] Ibid., s. 266.

varje människa har behov av i egenskap av medborgare. Eftersom gymnasiet på 1940-talet inte var en angelägenhet för alla (och inte heller är det i dag) måste uppgiften att ge medborgerlig bildning således vara förbehållen den obligatoriska skolan. Till skillnad från den obligatoriska skolan framhålls gymnasiets funktion som förberedande yrkesutbildning och intellektuell skolning för högre studier. I anslutning till dessa påpekanden är skolkommissionen emellertid noga med att påpeka att också gymnasiets främsta uppgift är av personlighetsfostrande karaktär: ”Detta gäller nämligen om all undervisning och borde ytterst gälla om all mänsklig verksamhet”.[175]

Den svenska skolan har alltsedan skolkommissionens betänkande blev riktningsgivande för skolans utveckling haft två huvudsakliga uppdrag, ett kunskapsuppdrag och ett demokratiuppdrag. Dessa uppdrag kan sägas komplettera varandra utifrån tanken om att demokratin är betjänt av utbildade, välunderrättade medborgare. Men uppdragen kan också sägas stå i viss motsättning till varandra. I skolans demokratiska uppdrag ligger en samhällelig förändringspotential; eleverna ska fostras till självständiga individer förmögna till egna värdeomdömen och kritisk reflektion. Skolans kunskapsuppdrag, att hos elever utveckla eller förmedla vissa kunskaper och färdigheter, kan i sin tur ses som en form av kompetensförsörjning. Kunskapsuppdraget förbereder eleverna för ett kommande yrkesliv eller för högre studier och är så sett samhällsbevarande, ett sätt att producera lämplig arbetskraft.

Redan under 1950-talet kom den senare aspekten av skolans uppdrag, att förse samhället med välutbildad arbetskraft, att skjutas i förgrunden. Enligt Ekman var en orsak till denna förskjutning det konsensusklimat som växte fram i Sverige och västra Europa vid den här tiden. Gamla ideologiska skiljelinjer uppfattades inte längre som lika relevanta och demokratin blev alltmer av en överideologi.[176] Sverige upplevde under denna tid ett ekonomiskt uppsving som varade ända till 1970-talets mitt och en rad välfärdsreformer genomfördes i och med det så kallade folkhemsbygget.[177] En stark tilltro till den objektiva vetenskapen, grundad på framstegsoptimism och en positivistisk vetenskapssyn, gjorde gällande att skolan inte borde syssla med ideologiska spörsmål eftersom detta riskerade att resultera i politisk indoktrinering.[178] Tilltron till religionen ersattes således gradvis med en tilltro till den objektiva vetenskapen.[179] Ett illustrativt citat ur skolkommissionens betänkande – där vetenskapen beskrivs

[175] SOU 1948:27, s. 266.
[176] Ekman, 2011, s. 36.
[177] Waldow, 2008, s. 95.
[178] Englund, 1999, s. 23ff. Enligt Englund kan man från tiden efter andra världskriget tala om en vetenskapligt-rationell utbildningskonception av medborgerlig bildning inom ramen för den svenska skolan. Se Englund, 2005.
[179] Lifmark, s. 12.

som närmast heroisk i sin sanningslidelse – följer nedan:

> Att hos eleverna grundlägga aktning och förståelse för vetenskapens värde bör vara en naturlig uppgift för skolan. I bästa fall kan skolan komma längre än så. Vetenskapen som upplevelse kan redan i skolan få livsinriktande betydelse för en elev, som fått kasta en blick in bakom förlåten eller fått en aning om de stora perspektiven, det förutsättningslösa sanningssökandet, det mödosamma detaljarbetet, försöken till syntes och – ytterst – den ständiga gränsförskjutningen mot det okändas vidder.[180]

Mot slutet av 1960-talet, under påverkan av den politiska vänstervåg som kulminerade i och med 1968 års uppror, började skiftningar i synen på såväl den vetenskapliga objektiviteten som skolans ideologiska funktion att äga rum. Enligt den moderna svenska gymnasieskolans första läroplan, Lgy 70, bör det klargöras för eleverna att forskning och utveckling i hög grad är ”sammanhängande med ekonomiska, sociala och politiska förhållanden”.[181] En huvudlinje i gymnasieskolans undervisning anges fortfarande vara att utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt.[182] Även om objektivitetskravet sätts i centrum i bemärkelsen att fakta och värderingar ska presenteras så allsidigt som möjligt, bör det alltid överlåtas åt eleven att efter självständig prövning acceptera eller förkasta en värdering. Denna kritiska ambition hänger delvis samman med den nya mediesituationen – nyhetsrapportering och politisk opinionsbildning sägs få sina rätta proportioner i ljuset av den kritiska värderingen – men riktas också mot de kunskaper som skolan lär ut. Eleverna bör redan från början vänja sig vid en undersökande inställning till de kunskaper och den information som erbjuds dem inom och utom skolan.[183] Trots detta kan man notera att det, något motsägelsefullt, sägs vara skolans uppgift att hos eleverna utveckla vissa värderingar som har med ”demokratins principer” att göra:

> Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. Sådana egenskaper som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna skall vidareutvecklas. Det är en huvuduppgift för skolan att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig

[180] SOU 1948:27, s. 27.
[181] Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan. 1, Allmän del,* Stockholm: Liber, 1970a, s. 13.
[182] Ibid., s. 12.
[183] Enligt Englund utvecklades från slutet av 1960-talet konturerna av vad han kallar för en demokratisk utbildningskonception av medborgerlig bildning, vilken innebar en mer samhälls- och konfliktorienterad syn på utbildningens funktion. Se Englund, 2005.

> integritet. Betydelsefullt är att eleverna vänjes till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor.[184]

Om man jämför med skolkommissionens betänkande från 1948 har demokrati här antagit en fastare och mer förgivettagen form och betraktas inte längre som en politisk doktrin. Även om vetenskapens objektivitet, som skolkommissionen hämtade stöd i, problematiseras så ställs demokratin utanför den kritiska blick som eleven förväntas rikta mot omvärlden; ”demokratins principer” är något som man ska ”bära upp” och ”förstärka”. En markering görs visserligen om att skolan inte endast ska fullgöra en funktion som svarar mot samhällets aktuella behov, utan också bli en positivt skapande kraft i samhällsutvecklingen.[185] Detta kan man tolka som ett uttryck för en ambition att vidareutveckla demokratin, men också som ett ekonomiskt imperativ för ett samhälle i omdaning.

Från och med början av 1960-talet skedde nämligen en förändring av den svenska ekonomins position gentemot utlandet, delvis på grund av den japanska och tyska ekonomins återhämtning, varpå det internationella konkurrenstrycket växte.[186] Runt samma tid fick föreställningen om att utbildning är en avgörande resurs för den ekonomiska tillväxten stort genomslag, vilket omkring 1970 gjorde att begreppet *lifelong education* blivit vanligt förekommande inom den internationella policydiskursen.[187] I Lgy 70 finns en ökad ambition att förhålla sig till det internationaliserade samhället genom förmedlingen av färdigheter som framtidens arbetsmarknad kan komma att efterfråga.[188] Arbetsmarknaden framställs emellertid av läroplanen som någonting som faktiskt går att påverka och förändra:

> Förhållandena på arbetsmarknaden bör tas upp till debatt och de fackliga organisationernas roll i sammanhanget belysas. Genom att studera förhållanden i gången tid och inträffade förändringar kan eleverna skaffa sig perspektiv på samhällets utveckling, bättre förstå förhållandena i vår tid och klarare urskilja vad de vill bevara och vad de vill förändra.[189]

Det är intressant att notera hur de värderingar som genomsyrar Lgy 70 knyts till kunskap om materiella förhållanden – ”För förståelse av andra folk är det angeläget att kunskaper vinns om politiska förhållanden liksom om sociala och ekonomiska funktioner”[190] – med tanke på den vändning som skolans arbete

[184] Skolöverstyrelsen, 1970a, s. 15.
[185] Ibid., s. 11
[186] Waldow, 2008, s. 129f.
[187] Ibid., s. 131, 149.
[188] Skolöverstyrelsen, 1970a, s. 13.
[189] Ibid.
[190] Ibid.

med värderingar tog på 1980-talet. På uppdrag av de borgerliga skolministrarna Britt Mogård och Birgit Rodhe skrev den så kallade Normgruppen år 1979 en debattskrift, *Skolan skall fostra,* där de kraftigt underströk att ”[s]kolan skall fostra, dvs. aktivt söka påverka barn och ungdomar att omfatta de grundläggande och gemensamma värderingarna i vårt samhälle”.[191] Enligt Agneta Linné kom Normgruppens grundsyn och formuleringar att påverka skrivningarna i Lgr 80, det vill säga 1980 års läroplan för grundskolan.[192] I Lgr 80 framgår det visserligen att eleverna ska utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt och att våra gemensamma, grundläggande värderingar rymmer många problem och konflikter som inte bör döljas bakom utslätade formuleringar.[193] Dessa konflikter ska föras upp till diskussion och skolan ska aktivt påverka barnen att ta ställning gällande de frågor som väcks. Samtidigt, och något paradoxalt, står det också skrivet att skolan inte får ”ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar” och att man ”medvetet [måste] verka för dessa värderingar och fostra eleverna till att respektera dem”.[194]

1980-talet var i sin tur ett årtionde då nyliberala strömningar kom att influera den offentliga idédebatten i Sverige.[195] I synnerhet 1980-talets andra hälft innebar stora förändringar i det svenska samhället med konsekvenser för skolsystemet.[196] En rad svenska storföretag övergick under 1980-talet i utländskt ägande, den tunga industrin genomgick en djup kris och inkomstskillnaderna växte.[197] Den tidigare nämnda Maktutredningen beskrivs, som nämnts, av Englund och Boman som ett tidstypiskt ifrågasättande av det kollektiva och samhällsorienterade demokratibegrepp som länge hade varit ett sorts riktmärke för politiken.[198] Den skoldebatt som följde på Maktutredningen medförde, enligt Ekman, att skolans normativa, demokratifostrande funktion ifrågasattes och att kunskapsförmedlingen i stället lyftes fram.[199]

Nästa läroplansskifte för gymnasiet inföll 1994, då både grundskola och gymnasieskola reformerades. Under början av 1990-talet hade arbetslösheten i Sverige nått sin högsta nivå sedan 1930-talet och i statens offentliga utredningar lyftes utbildningens funktion som en förberedelse för arbetslivet i hög grad

---

[191] Utbildningsdepartementet, Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, *Skolan skall fostra. En debattskrift*, Stockholm: Liber/ Allmänna förlaget, 1979, s. 37.
[192] Agneta Linné, ”Moralfostran i svensk obligatorisk skola”. I *Värdegrund och svensk etnicitet,* Göran Linde (red.), Lund: Studentlitteratur, 2001, s. 43–47.
[193] Skolöverstyrelsen, *1980 års läroplan för grundskolan,* Stockholm: Liber, 1980, s. 31, 18.
[194] Ibid., s. 19.
[195] Boréus, s. 175f.
[196] Englund & Englund, s. 13.
[197] Waldow, 2008, s. 175.
[198] Englund, 1999, s. 19f.; Boman, s. 347.
[199] Ekman, 2011, s. 37f.

fram.[200] Som Leffler och Mahieu påpekar blev diskussionen om humankapital och *Human Resource Management* i slutet av 1980-talet ett återkommande inslag i OECD:s dokument om utbildning.[201] Föreställningen om att Sverige rört sig från en industriekonomi till en kunskapsekonomi medförde att humankapitaltänkandet fick stort genomslag och att utbildning kom att ses som en avgörande ekonomisk resurs.[202] Det svenska skolsystemet förvandlades inom en kort tidsperiod till ett av de mest decentraliserade systemen i Europa, inte minst genom 1992 års friskolereform.[203] Tilltron till marknadens reglerande kraft innebar, i den svenska utbildningspolicydiskursen liksom i den internationella, en förskjutning av ansvar från de offentliga institutionerna till individnivå.

Skolans demokratiska uppdrag kom samtidigt att lyftas fram genom introducerandet av skolans värdegrund.[204] Tanken om att skolan till sin form skulle demokratiseras i större utsträckning – genom att erbjuda eleverna en miljö där de genom deltagande, medinflytande och utrymme för diskussion skulle utvecklas som demokratiska samhällsmedborgare – fick stort genomslag.

Att skrivningarna om värdegrunden fick en så framträdande plats i 1994 års läroplaner hängde samman dels med den ökade decentraliseringen av skolan, dels med det alltmer mångkulturella svenska samhället.[205] Decentraliseringen innebar att skolan blev målstyrd och att ansvaret sköts från statlig till kommunal nivå. Eftersom de enskilda skolorna därmed gavs större handlingsfrihet att utforma sin egen verksamhet antog de nationella riktlinjerna en mer generell karaktär, präglade av liberaldemokratiska värderingar.[206] Den ännu gällande formuleringen om att skolans värdegrund överensstämmer med ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” skapade debatt, i synnerhet som undervisningen samtidigt sades skulle vara icke-konfessionell.[207]

David O. Kronlid argumenterar för att värdegrunden som metafor i grunden är omoralisk.[208] Enligt Kronlid medför metaforen – värden som *grund,* som bas eller fundament – en låsning till ett givet moraliskt innehåll, vilket är detsamma som att konservera demokratin snarare än att utveckla den.[209] Om man jämför formuleringarna om demokrati inom svensk skola mellan 1940- och 1990-talet kan man också hävda, vilket Maria Olson gör, att skolans demokrati-

[200] Waldow, 2008. s. 176, 170.
[201] Leffler & Mahieu, s. 183
[202] Waldow, 2008, s. 170.
[203] Ibid., s. 177f.
[204] Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna,* Stockholm: Fritzes, 1994, s. 7–10.
[205] Lifmark, s. 13.
[206] Ekman, 2011, s. 38.
[207] Utbildningsdepartementet, 1994, s. 7.
[208] David O. Kronlid, *Skolans värdegrund 2.0. Etik för en osäker tid,* Stockholm: Natur & Kultur, 2017, s. 57.
[209] Ibid., s. 126.

uppdrag på 1940-talet handlade om att *utveckla* ett mer demokratiskt samhälle medan 1990-talsdokumenten handlade om att *värna* det demokratiska samhället.[210] Parat med ett individorienterat demokratibegrepp betonar värdegrunden så sett en individuell inskolning i ett ”färdigt” samhälle, snarare än utvecklingen av ett kollektivt samhällsprojekt.

Synen på demokrati kan med andra ord sägas förändras från ett icke-realiserat mål att sträva mot till något redan genomfört som det återstår för eleverna att socialiseras in i och tillskansa sig som kompetens, med följden att det kritiska förhållningssättet uteblir.[211] Det tål att understrykas att talet om demokrati inom svensk skola redan under 1940-talet hängde samman med ett ekonomiskt effektivitetstänkande. Skolutbildningen var, vilket Florian Waldow påpekar, en del av de nationella resurser som skulle mobiliseras efter andra världskriget.[212] Under 1990-talet rör man sig emellertid längre bort från tanken om samhällsplanering på makronivå för att i högre grad överlåta ansvaret till marknaden och individen, utifrån föreställningen om att samhällsstrukturen i sig vore fastlagd och finit.

Det ligger i sammanhanget nära till hands att dra paralleller till Francis Fukuyamas välkända tes om ett ”historiens slut” vid skiftet mellan 1980- och 90-tal. Fukuyama, som år 1992 skrev den provokativa boken *The End of History and the Last Man,* har argumenterat för att Kalla krigets slut kan ses som den ideologiska evolutionens ändpunkt.[213] Den västerländska liberala demokratins seger över socialismen innebär kanske att vi har sett slutet på alla större ideologiska strider och därmed träder in i ett post-ideologiskt, ”färdigt” tillstånd. Förstått som en beskrivning av hur det faktiskt ligger till kan Fukuyamas tes kritiseras och har så gjorts, men den har ett värde när det handlar om att beskriva en utbredd föreställning inom den västerländska, offentliga idédebatten efter Sovjetunionens fall. Vad den föreställningen innebär för skolans demokrati- och värdegrundsarbete förtjänar ett mer ingående resonemang.

Värdegrunden och den liberala demokratin

Följande avsnitt handlar om den statligt sanktionerade värdegrundens funktion inom ramen för en liberal demokrati som Sverige. Avsikten är att föra ett

[210] Maria Olson, ”Vilka medborgare skulle skolan fostra då? Och nu? Från medborgarfostran för politisk förändring till medborgarfostran för ekonomisk anpassning?”. I *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I,* Gunnel Colnerud (red.), Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, 2004, s. 121–141.
[211] Båth, s. 33f.; Dahlstedt & Olson, s. 80f.
[212] Waldow, 2008, s. 179f.
[213] Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man,* New York: Free Press; Maxwell Macmillan Canada, 1992.

teoretiskt resonemang som tar avstamp i introducerandet av värdegrunden men som också har bäring på dagens situation – värdegrunden såsom den formulerades på 1990-talet är till stora delar intakt efter 2011 års reformer.

En fråga som hittills bara har nuddats vid i detta kapitel är om företeelser som kritiskt tänkande och självständighet över huvud taget är möjliga att diktera ”ovanifrån”. När kritiskt tänkande skrivs in i läroplanen institutionaliseras det och domesticeras på en och samma gång. Det kritiska tänkandet blir doxa, en del av ett kollektivt tankemönster som begränsar kritikens potential eller räckvidd. På ett liknande sätt uppstår en frihetens dialektik när man ämnar ”fostra till frihet”, det vill säga påbjuda autonomi. Som Mikael Carleheden uttrycker det hotar staten genom sitt tillvägagångssätt det mål som den själv utfärdar.[214]

Som den historiska genomgången av demokratibegreppet ger vid handen är detta frågor som styrdokumenten har brottats med, mest explicit under 1940-talet. Den självständighet som eleverna förväntades utveckla kringvärvdes av ramar som i slutändan syftade till att stärka det social-demokratiska samhällsbygget. Det som Linde kallar för ett nytt slags mentalitetsformering inom 1940-talets skola kan således beskrivas i än mer laddade termer, som social ingenjörskonst eller ideologiproduktion. Faktum är att läroplanens fostransuppdrag på ett träffande sätt illustrerar hur ”ideologiska statsapparater” som skolväsendet, enligt den marxistiske filosofen Louis Althusser, skapar subjekt: individen besvarar statsapparatens anrop genom ett ”fritt val” som gör individen till subjekt i samma veva som det realiserar individens underordning.[215]

Man kan alltså fråga sig om skolans demokratiuppdrag i första hand strävar efter att hos eleverna utveckla autonomi och genuint kritiskt tänkande eller om det snarare syftar till att åstadkomma sammanhållning inom ramen för en liberal demokrati. Introducerandet av värdegrunden, som uttryckligen tillhandahåller en gemensam uppsättning normer och värden, blir ur den synvinkeln intressant.[216] Som nämnts är det möjligt att förstå värdegrunden utifrån 1990-talets decentralisering av den svenska skolan och det alltmer mångkulturella samhället, men behovet av en gemensam och tydliggjord värdegrund kan också förstås som en konsekvens av ett alltmer individualiserat och ojämlikt samhälle.

Peter Strandbrink och Linda Åkerström skriver att ett nödvändigt villkor

---

[214] Carleheden, s. 47.
[215] Louis Althusser, ”Ideologi och ideologiska statsapparater (Noter för en undersökning)”, övers. Ewa Rappe & Gunnar Sandin. I *Filosofi från proletär klasståndpunkt*, Stockholm: Bo Cavefors Bokförlag, 1976, s. 109–155.
[216] Tal om normer och värden förekom visserligen i läroplanerna också innan 1994, men inte värdegrundsbegreppet, som enligt Kronlid har särskild betydelse som metafor. Se Kronlid, s. 57, 126.

för att det demokratiska perspektivet ska fungera är att det finns eller på något sätt skapas en världsbild enligt vilken människor ses som sammanhörande med varandra.[217] Strandbrink och Åkerström påpekar därutöver, liksom Wendy Brown, att en konsekvent individualiserad demokratisk ordning inte kan vara demokratisk eftersom *demos,* folket som kollektiv, inte existerar i ett samhälle bestående av individer. Liberalt demokratiskt tänkande blir därför tvunget att betona likhet för att det ska vara möjligt att organisera samhället utifrån individbegreppet. Ett sätt att betona likhet är, enligt Strandbrink och Åkerström, att skapa en symbolisk gemenskap där det råder en någorlunda samsyn kring de grundläggande värden som samhällets lagar och demokratiska procedurer bygger på. Om en sådan samsyn saknas så fungerar inte den liberala demokratin på det sätt som det är tänkt att den ska göra, samtidigt som man hamnar i ett läge där de liberala idéerna teoretiskt sett frångås eftersom *uppfostran* tillskrivs funktionen att hålla folket samman i värdegemenskapen.[218]

Utifrån Strandbrinks och Åkerströms perspektiv kan man förstå introducerandet av värdegrunden som en del av en dialektisk rörelse: behovet av att etablera en symbolisk gemenskap blir som störst när gemenskapen i praktiken är som mest instabil, som en följd av en ökad individorientering i skola och samhälle, decentraliseringen och friskolereformen, den ökade invandringen och mångkulturen, de sedan 1980-talet växande inkomstklyftorna. Den ökande materiella ojämlikheten, som gör det vanskligt att bygga gemenskapen på att människor har det ungefär lika gott eller illa ställt, leder i sin tur till att gemenskapen får byggas på idémässig grund, det vill säga på en delad uppsättning normer och värden. Denna värdegemenskap är måhända ett slags fantasi – alla innefattas inte eller vill inte innefattas i den – men åtminstone möjlig för skolan att (försöka) förmedla. Skolan har med andra ord mindre möjligheter att påverka samhällets materiella resursfördelning, även om den kan ha som mål att fungera klassutjämnande.

När värnandet och traderandet av den symboliska värdegemenskapen betraktas som ett ”demokratiskt uppdrag” kopplas den starkt samman med, och utger sig för att ge uttryck för, det som konstituerar demokratin som sådan. Det är genom att bevara det rådande – i skolans fall: hålla hårt om en fast uppsättning demokratiska principer – som det anses vara möjligt att bära upp eller skydda demokratin. Följden blir en syn på den liberala demokratin som ett färdigt tillstånd, vilket leder tankarna till Fukuyamas tes om en historiens

[217] Peter Strandbrink & Linda Åkerström, *Goda medborgare och onda tider? Svensk demokratipolitik och myten om den passiva medborgaren,* Umeå: H:ström Text & Kultur, 2010, s. 20f., 45, 55.
[218] Ur ett klassiskt liberalt perspektiv är frihet inte något som behöver läras ut, utan något som tillhör människans natur. Se Carleheden, s. 60.

slutpunkt där alla större, ideologiska dispyter redan är avgjorda. Strandbrink och Åkerström kallar denna typ av demokratisyn för den politiska avslutningens demokratiska teori:

> Demokratiska samhällen där detta uppfattas som den naturliga övergripande idén är så hårt politiskt-teoretiskt och ideologiskt präglade att det blivit svårt att ens föreställa sig att andra ingångar är möjliga. I politiska sammanhang och traditioner som bygger på en sådan ”politics of closure” behövs i värsta fall inte social kritik, bara juridiska och administrativa kontroll- och revisionssystem. I vissa avseenden lever vi dock idag möjligen i ett demokratiskt samhälle som håller på att förlora denna både basala och nödvändiga förmåga till kritisk självreflektion.[219]

Uttrycket ”politics of closure” för tankarna till begreppen postpolitik eller postdemokrati, som en rad teoretiker – Chantal Mouffe, Jacques Rancière, Slavoj Žižek, Colin Crouch, med flera – använder för att beskriva ett tillstånd där demokratins formella struktur bibehålls medan möjligheterna till inflytande eller förändring i praktiken är kraftigt begränsade.[220] Detta tangerar i sin tur Browns tidigare beskrivna analys av den nyliberala politiska rationalitetens demokratiska konsekvenser.

För den svenska demokratidiskursens del innebär tillståndet, enligt Strandbrink och Åkerström, att det svenska samhället präglas av *en demokratisyn som lär ut en annan demokratisyn*.[221] Å ena sidan präglas den svenska demokratidiskursen av ett liberalt tankesätt där den stora vikt som läggs vid individens valfrihet gör att politiskt deltagande inte efterfrågas av medborgarna i någon större omfattning och där diverse fält (såsom den ”fria marknaden” eller för all del OECD:s kunskapsmätningar) anses stå utanför det politiska. Å andra sidan betonas att det krävs fostran och utbildning för att demokratin ska fungera, exempelvis genom skolväsendets förmedling av en gemensam värdegrund.

Det finns olika sätt att förhålla sig kritiskt till detta fostransuppdrag. Kronlid riktar in sig på värdegrunden som metafor – en ”värdegrund” som ska ”förmedlas” signalerar en standardiserad och på förhand bestämd version av moral[222] – och menar att värdegrundsmodellen är otillräcklig när det handlar

---

[219] Strandbrink & Åkerström, s. 11.
[220] Chantal Mouffe, *Om det politiska,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2008; Jacques Rancière, *Disagreement. Politics and Philosophy,* övers. Julie Rose, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998; Slavoj Žižek, *The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology,* London: Verso, 1999; Crouch, 2011. Se även Jeff Werner, *Postdemokratisk kultur,* Möklinta: Gidlunds förlag, 2018; Cooper, s. 17f.
[221] Strandbrink & Åkerström, s. 25, 125.
[222] Kronlid, s. 104.

om att hantera dagens komplexa, sammanvävda och vilda problem, som inte minst har med klimatpåverkan, krig och migration att göra. En viktig paradox i sammanhanget är just, skriver Kronlid, att problemens komplexitet och den moraliska ambivalens de ger upphov till skapar en längtan efter en fast och välgrundad etik.[223] Kronlid argumenterar på ett övertygande sätt för att värdegrunden är en problematisk metafor när det handlar om etiska spörsmål, samtidigt som man kan ifrågasätta hans fokus på just metaforkritik, på värdegrunden som språk. Skulle ersättandet av en metafor med en annan verkligen innebära en avgörande skillnad för skolans demokrati- och värdegrundsarbete?

Gert Biesta väljer en delvis annan väg i sin kritik av skolors demokratiarbete.[224] Biestas kritik innefattar förvisso aspekter som har med förståelsen av demokratin som begrepp att göra: den tenderar att fokusera på det individuella och sociala snarare än det kollektiva och politiska/strukturella. Ett alltför starkt fokus på individuellt ansvar och personliga värderingar, som enligt Biesta innebär en avpolitisering av skolans demokratiuppdrag, medför dels att eleverna inte görs medvetna om det individuella ställningstagandets politiska begränsningar – för att förändra strukturer krävs ofta kollektiv viljebildning – dels att demokratifrågor omtalas med ett moraliskt eller moralistiskt språkbruk.[225] När den rådande ordningen rättfärdigas med moraliska termer, som respekt och tolerans, blir följden att de med andra åsikter automatiskt betraktas som omoraliska, varpå steget inte är långt till att betrakta dem som onda.[226] På den punkten påminner Biestas kritik om Chantal Mouffes: snarare än att tänka politisk oenighet i metafysiska termer – som en fråga om gott och ont – bör den tänkas som just politisk oenighet, som en legitim kamp mellan jämlika motståndare.[227]

Men Biesta pekar också på att skolan vare sig kan skapa eller rädda demokratin. Den demokratiska utbildningens yttersta uppgift ligger, med Biesta, hos samhället som sådant och inte hos dess utbildningsinstitutioner: ”Ett samhälle där individer inte får eller kan handla, kan inte förvänta sig att skolan ska producera demokratiska medborgare åt det”.[228] Ur det perspektivet stärks inte demokratin genom ett fokus på mer utbildning, utan genom att undersöka

[223] Kronlid, s. 49.
[224] Gert Biesta, 2011b, s. 17–32. Biesta inriktar sig i sin bok på den skotska läroplanen *Curriculum for Excellence*, men jag menar att hans övergripande kritik mot läroplanens perspektiv också har förklaringsvärde när det rör svenska förhållanden.
[225] Biesta, 2011b, s. 31, 41.
[226] Ibid., s. 41, 93. Se även Brown, 2008b, s. 149–175.
[227] Mouffe, 2008, s. 11.
[228] Gert Biesta, *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, övers. Gunnar Sandin, Lund: Studentlitteratur, 2006a, s. 130.

de faktiska förutsättningarna för politisk delaktighet.[229]

En intressant tidsperiod att i detta sammanhang ta fasta på är situationen kring millennieskiftet då en deliberativ demokratiförståelse vann mark på skolans område, vilket skapade en möjlig öppning för ett samhälle med större politiskt handlingsutrymme för individer. Den deliberativa demokratitanken, som brukar associeras med Jürgen Habermas, tillskriver det rationella samtalet – i vilket olika ståndpunkter ges utrymme och där deltagarna är öppna för att ompröva sina åsikter – en central roll i den demokratiska processen.[230] År 1999 utnämndes, av dåvarande socialdemokratiska skolministern Ingegerd Wärnersson, till ett värdegrundsår som skulle fokusera särskilt på vikten av värdegrundsfrågor i skolan. Runt denna tid förespråkade den statliga Demokratiutredningen (1997–2000) en demokratiförståelse med deliberativa inslag medan Utbildningsdepartementet startade Värdegrundsprojektet (1999) som syftade till att stimulera värdegrundsarbetet i skolan.[231] Skolverket gav i samband med detta ut ett antal publikationer där skapandet av medborgarkompetens genom deliberativa samtal kom att lyftas fram.[232] Också i Gunilla Molloys svenskämnesdidaktiska avhandling från 2002, som undersöks i nästa kapitel, spelar den deliberativa demokratiförståelsen en viktig roll.[233]

Biesta och Rosanvallon talar om en deliberativ vändning på 1990-talet, i bemärkelsen att ett ökande antal politiska teoretiker började anföra skäl för att demokratin inte bör vara begränsad till att enbart aggregera preferenser, räkna röster, utan även omfatta den deliberativa omvandlingen av preferenser.[234] Ett par tecken i tiden, från en svensk horisont, är en avhandling i pedagogik av Ylva Boman och en artikel av sociologen Mikael Carleheden, båda publicerade år 2002. I situationen kring millennieskiftet – där en politisk kamp *”beyond left and right”* enligt Carleheden börjat ta form – såg Carleheden i den deliberativa demokratitanken en möjlighet för en förändrad och radikalare demokratiförståelse, i vilken idén om den politiskt aktive medborgaren kunde fylla det ”politikens tomrum” som nyliberalismen hade utgjort.[235] Enligt Carleheden signalerar intresset för den deliberativa demokratitanken rentav ”övergången till en ny demokratiförståelse i svensk politik och därmed en ny form av medborgar-

[229] Biesta, 2011b, s. 83.
[230] Idealt sett kan det deliberativa samtalet skapa en öppen kommunikation där olika synsätt ställs mot varandra och där de starkaste argumenten ”vinner”. På det viset är det en demokratiförståelse som främjar samtal och medborgerligt deltagande och som strävar efter det allmänna bästa.
[231] Se SOU 2000:1, *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet,* Stockholm: Fritzes.
[232] Se exempelvis Tomas Englund, *Deliberativa samtal som värdegrund. Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar,* Stockholm: Skolverket, 2000.
[233] Se Molloy, 2002.
[234] Biesta, 2011a, s. 115ff.; Pierre Rosanvallon, *Motdemokratin. Politiken i misstrons tid,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2010, s. 242.
[235] Carleheden, s. 44, kursiv i original, samt s. 59.

fostran i skolan".[236] En liknande, men mer försiktigt optimistisk, förhoppning om att den deliberativa demokratiförståelsen skulle kunna skapa förutsättningar för människor att utöva sina politiska rättigheter återfinns i slutkapitlet av Bomans avhandling.[237]

I backspegeln framstår Carlehedens hypotes som överdriven. Med Mouffe kan man hävda att Carleheden överskattade skillnaderna mellan två grenar av liberalt tänkande, nämligen den deliberativa demokratitanken och det nyliberala marknadstänkandet enligt vilket individer ses som rationella varelser som handlar i enlighet med egennyttan.[238] Om den deliberativa demokratitanken vill ersätta den instrumentella rationaliteten med en kommunikativ rationalitet – och därigenom upprätta en förbindelse mellan etiken och politiken – riskerar den dels att fokusera alltför mycket på det kommunikativa, relationella och sociala, dels att i sin konsensussträvan underminera politikens konfliktdimension. Problemet med det förra är, enligt Peter Gustavsson, att dialektiken i förhållande till det materiella saknas och att man därmed bortser från vad samhällets materiella och institutionella ordning gör med människors behov, handlingar och intressen.[239] Problemet med det senare är att politikens konfliktdimension kan ses som en nödvändig utgångspunkt för den demokratiska politikens uppgift, nämligen att tydliggöra *att* och *var* intressen går isär.

Senare hälften av 00-talet innebar heller inget dominerande genomslag för den deliberativa demokratitanken inom svensk skola; snarare ett ökat fokus på reaktivt värdegrundsarbete i form av antimobbningskampanjer samt en individualisering, psykologisering och moralisering av avvikande beteende. Mest iögonenfallande i detta sammanhang var de manualbaserade värdegrundsprogram som började florera på skolmarknaden – SET, Komet, Lions Quest, Friends etcetera – och som beskrev brott mot socialt accepterade normer och värden som ett slags social störning.[240] Anna-Lena Englund och Tomas Englund identifierar ett antal problematiska aspekter av dessa värdegrundsprogram: de blottlägger elevers känsloliv och hemförhållanden i integritetskränkande övningar, de har en för skolområdet vetenskapligt förlegad förankring i

[236] Carleheden, s. 59.
[237] Boman skriver, med utgångspunkt i Jürgen Habermas deliberativa demokratibegrepp, att "[u]tbildningspolitik i det andra moderna skulle kunna vara att på allvar problematisera skolans betydelse för att fördjupa offentlig autonomi och skapa jämlika förutsättningar för människor att utöva sina politiska rättigheter". Se Boman, s. 405.
[238] Mouffe, 2008, s. 21f.
[239] Peter Gustavsson, "Samhällskunskapsämnets kris". I *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang. Utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet,* Anders Persson & Roger Johansson (red.), Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2014, s. 281.
[240] Kronlid, s. 115f.

behaviorismen och de ger uttryck för en patriarkalisk idealbild om att ”ensam är stark”.[241] Den nystartade Myndigheten för skolutveckling, som i en rapport från 2003 förordade värdegrundsprogrammen, knöt an till den deliberativa demokratitanken i bemärkelsen att ”samtal” sades öka individers demokratiska, empatiska och sociala kompetens, utan att för den delen säga mycket om skillnaderna mellan olika sorters samtal.[242] Nio år senare skulle Skolinspektionen i en kvalitetsgranskning skriva att

> skolornas arbete under det senaste decenniet främst har bestått i förebyggande och reaktiva, allt mer instrumentella och manualbaserade åtgärder mot det som i relation till värdegrunden har ansetts som avvikande beteende, snarare än proaktivt främjande av elevers vilja och förmåga att såväl nu som i framtiden ta ett självständigt och aktivt ansvar för demokratin.[243]

00-talets manualbaserade värdegrundsprogram kan alltså ses som ett bakslag för de som satte tilltro till att den deliberativa demokratitanken på skolans område skulle innebära en annan och radikalare demokratiförståelse. Kvar i idébygget fanns i stort sett bara det okvalificerade ”samtalet” som en lämplig metod medan idealet om den ”politiskt aktive medborgaren”, enligt Carlehedens förståelse,[244] ligger mycket långt ifrån den elev som korrigerar sitt oönskade beteende i enlighet med ett manualbaserat värdegrundsprogram.

Det är emellertid inte svårt att förstå logiken i att värdegrundsprogrammen förekom och fick genomslag. Eva Lindster Norberg skriver att eftersom de svenska utbildningstexterna beskriver dagens samhälle som präglat av hot och osäkerhet, hänger risken att bli en förlorare över individen om han eller hon inte agerar enligt den sociala ordningen.[245] Enligt Biesta innebär skolans individorientering, liksom antagandet att det samhället saknar är ansvarstagande individer, att samhällets problem kommer att beskrivas i just individualistiska, psykologiserande och moralistiska termer.[246] När ett samhällstillstånd betraktas som ”färdigt” framstår dess problem som en konsekvens av individers bristfälliga moral eller ansvarskänsla, snarare än som en effekt av

---

[241] Englund & Englund, s. 45ff.
[242] Myndigheten för skolutveckling, *Olikas lika värde. Om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 55. Citatet lyder: ”En grundläggande idé för de flesta metoder är att öka personalens och elevernas kunskaper om och förståelse för problem med kränkande behandling. Ett annat sammanbindande kitt i så gott som samtliga metoder är att de använder samtalet som instrument. Genom samtal förväntas individers demokratiska, empatiska och sociala kompetens öka. Det är genom samtalet som förståelsen för andra människor ökar och som problem och möjligheter kan synliggöras”.
[243] Skolinspektionen, 2012, s. 11.
[244] Carleheden, s. 44.
[245] Lindster Norberg, s. 49.
[246] Biesta, 2011b, s. 10.

strukturella faktorer som försämrad välfärd eller politisk kontrollförlust. Enligt den problembilden och logiken erbjuder de individ- och moralorienterade värdegrundsprogrammen på sätt och vis en helt följdriktig lösning.

Även om man tar avstånd från 00-talets reaktiva värdegrundsarbete kan man också fråga sig vilken demokratisyn som år 2012 ligger inbäddad i Skolinspektionens idé om ett mer ”proaktivt främjande” av elevers vilja och förmåga att självständigt och aktivt ta ansvar för demokratin. Betoningen av den aktiva och ansvarsfulla individen kvarstår som synes och har fått ett ännu starkare fäste sedan talet om entreprenörskap skrevs in i läroplanen år 2011. Det är en diskussion som jag återkommer till i kapitlen ”Transnationell utbildningspolicy” och ”Nationell utbildningspolicy”.

Skolans litteratursyn

Hur har då litteraturundervisning legitimerats inom svensk skola under 1900-talets andra hälft? Om man inledningsvis tar ett steg tillbaka ända till senare delen av 1800-talet legitimerades litteraturundervisningen huvudsakligen som ett sätt att förmedla det svenska och europeiska kulturarvet och i förlängningen värna om en sammanhållen nationell identitet.[247] Bengt-Göran Martinsson poängterar att ett viktigt skifte ägde rum i och med läroverksstadgan 1905, då latinet förlorade sin centrala ställning som bildningsämne till förmån för modersmålet svenska. För att stärka modersmålets roll bildades Modersmålslärarnas förening (senare Svensklärarföreningen) år 1912, i vars program litteraturundervisningen tillskrevs en personlighetsutvecklande funktion. Litteraturundervisningen skulle alltså ha som syfte att utveckla eleverna som människor, vilket Martinsson ser som ”en viktig pusselbit” i den seglivade diskurs som Magnus Persson kallar för myten om den goda litteraturen och som diskuteras i nästkommande kapitel.[248]

Även efter det att händelserna under andra världskriget gjorde att nationalistiska motiveringar bakom undervisningsinnehåll kom att uppfattas som mindre legitima levde bildningstanken kvar i förhållande till litteratur-

[247] Jan Thavenius, *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet,* Järfälla: Symposion, 1981.
[248] Bengt-Göran Martinsson, ”Därför läser vi skönlitteratur”. I *Läslyftet. Modul: Perspektiv på litteraturundervisning Del 1,* Skolverket, 2016, s. 5. Se även Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Diss. Linköpings universitet, 1989.

studiet i den svenska skolan.[249] I skolkommissionens betänkande från 1948 räknas skolans estetiska fostran som en av dess viktigaste uppgifter, vilken också sägs ha betydelse ur etisk synpunkt. Här blir distinktionen som skolan gör mellan bättre och sämre litteratur uppenbar: ”[ä]dlare nöjen” och ”delaktighet i ett förfinat kulturliv” sägs motverka bristen på ideella intressen samt ett förflackande nöjesliv.[250] Skolan ska förmedla en levande föreställning om hur ett tidevarvs sociala och andliga värderingar kommer till uttryck genom litteraturhistorien, delvis eftersom andlig isolering sägs skapa sociala risker.[251] I den stora konsten, som särskiljs från den underhaltiga, kan eleven söka avspänning, omväxling, vila, stimulans och livsmod, vilket sägs skola smaken och fördjupa elevens livssyn.[252]

Enligt Donald Broady bidrog den amerikanska progressivism som i Sverige ”från och med 40-talet blev officiell socialdemokratisk och statligt sanktionerad skolideologi” med tiden till en omförhandling av det tyska bildningsidealet genom att det konstnärliga skapandet hamnade i skymundan och blev rekreation eller hjälpmedel underordnat andra mål.[253] Bernt Gustavsson skriver i sin tur om hur bildningstanken förlorade i betydelse under efterkrigstidens första decennier på grund av att den tyska bildningstraditionen missbrukades av nazismens företrädare; en stor del av den bildade medelklassen röstade trots allt på Adolf Hitler.[254]

Denna misskreditering parad med den övergripande anglosaxiska vändningen inom akademin bidrog till att bildningstänkandet kom att hamna i ett slags långdragen reträtt.[255] I arbetarrörelsens efterkrigsprogram framstod bildning med tiden som någonting alltmer konservativt och föråldrat, vilket enligt Gustavsson gjorde demokrati till det ledande honnörsordet.[256] Jan Thavenius sätter den borgerliga bildningstraditionens sönderfall i relation till den massmarknadsfas som inleddes under efterkrigstiden och fick drastiska följder för kulturen i och med att hundratalet tidningar lades ned, bok-

[249] Bildningstanken, vars förgrundsfigur är den tyske friherren Wilhelm von Humboldt (1769–1859), kan i korthet beskrivas som en idealistisk idétradition med rötter i tysk 1800-talshumanism som framhäver tillskansandet av kunskap och upplevelser av estetisk skönhet som ett medel för moralisk mognad och individuellt självförverkligande. Se exempelvis Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria,* Stockholm: Bonnier, 1997, s. 227–241.
[250] SOU 1948:27, s. 21.
[251] Ibid., s. 31, 266.
[252] Ibid., s. 30f.
[253] Donald Broady, ”Om bildning och konsten att ärva”. I *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman,* Anders Burman & Per Sundgren (red.), Göteborg: Daidalos, 2010, s. 376.
[254] Bernt Gustavsson, ”Inledning. Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”. I *Bildningens förvandlingar,* Bernt Gustavsson (red.), Göteborg: Daidalos, 2007, s. 17.
[255] Anders Burman, *Kultiverandet av det mänskliga. Essäer om liberal education, bildning och tänkande,* Göteborg: Daidalos, 2018, s. 26.
[256] Gustavsson, 2007, s. 17.

marknaden krisdrabbades och tevemediet fick sitt genombrott.[257] Idén om en allmän bildningskanon ersattes av en kulturpluralism som fungerade bättre som försvar för de ”fria marknadskrafterna” och konsumenternas ”fria val”.

Enligt Henrik Román, som i sin avhandling undersöker de mediala debatterna om den svenska gymnasieskolans litteraturundervisning mellan åren 1947 och 1984, inleddes en märkbar avidealisering av litteraturstudiet under 1960-talet.[258] Går man till de kursplaner för svenska som introducerades i och med Lgy 70 ser man att större hänsyn tas till elevernas egna erfarenheter och intressen än på 1940-talet, även om en tydlig värdering kommer till uttryck genom de namngivna, ”betydelsefulla verk” och författarskap som står utskrivna.[259] Under 1970- och 80-talen gavs det ut en rad supplement till läroplanen som var tämligen omfattande och innehöll många förslag på litteratur som ansågs lämplig att använda inom ramen för gymnasieundervisningen. Caroline Graeske och Stefan Lundström påpekar att även om supplementen inte absolut föreskrev vissa titlar hade förslagen stort inflytande på vilken litteratur som användes i undervisningen, som förekom i läroböcker och som köptes in i klassuppsättningar på många gymnasieskolor.[260]

I Lgy 70 framgår det vidare att eleverna genom svenskämnesundervisningen ska öka sin kunskap om olika miljöer, människor och problem, odla sinnet för ordets konst och utvecklas på ett personligt plan.[261] Därutöver tilldelas skönlitteraturen, genom ambitionen om en ämnesintegrerad samverkan, ett slags levandegörande roll i ämnen som historia, samhällskunskap, religion och filosofi.[262] Denna samverkan handlar dock inte enbart om att förstå samhället bättre, utan också om att bättre förstå litteraturen. Från dagens horisont kan ambitionerna dels framstå som högt ställda, dels som kraftigt normativa i förhållande till de läsarorienterade teorier som de senaste decennierna ofta har åberopats inom den svenska litteraturdidaktiken.[263] Ett exempel på denna ambition om en ämnesintegrerad samverkan ser ut såhär:

> Utan kännedom om å ena sidan kristendomens, platonismens och nyplatonismens bärande idéer och det symbolspråk vari de funnit uttryck, å

[257] Jan Thavenius, ”Perspektiv på litteraturpedagogiken”. I *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning,* Per Erik Ljung & Jan Thavenius (red.), Stockholm: PAN/Norstedt, 1978, s. 34f.
[258] Román, s. 121.
[259] Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan. 2, Supplement,* Stockholm: Liber, 1970b, s. 241ff., 252f.
[260] Caroline Graeske & Stefan Lundström, ”Att välja texter”. I *Läslyftet. Modul: Perspektiv på litteraturundervisning Del 2,* Skolverket, 2016, s. 2. Se även Stefan Lundström, *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå universitet, 2007.
[261] Skolöverstyrelsen, 1970b, s. 240.
[262] Ibid., s. 254.
[263] Degerman, s. 158.

> andra sidan darwinism och utilism torde det vara omöjligt att rätt uppfatta och tillgodogöra sig innebörden av exempelvis Viktor Rydbergs, T S Eliots och Pär Lagerkvists idédiktning.[264]

Vad gäller bildningsbegreppet fick det under 1970-talet kritik från många vänsterdebattörer som betraktade det som elitistiskt och exkluderande ur klassynpunkt. Eftersom bildningen kom att uppfattas som föråldrad och estetiken som alltför emotionell eller inte tillräckligt angelägen kom den svenska debatten om litteraturundervisning, enligt Román, att uppehålla sig vid å ena sidan ett försvar för systematisk färdighetsträning, å andra sidan en vilja till anpassning till elevens erfarenhetsvärld.[265] Lagom till 1980-talet framstod bildning, enligt Román, som ett ålderdomligt begrepp i skoldebatten som när det användes måste mildras med urskuldande reservationer.[266] Materialet som Román undersöker sträcker sig emellertid bara till 1984, varför han av förklarliga skäl inte går in på att bildningsbegreppet i hög grad kom tillbaka under senare delen av 1980-talet i samband med diskussionerna om grundskolan och gymnasiet.[267] Den så kallade Läroplanskommitén, som hade till uppgift att ta fram nya läroplaner för det svenska skolväsendet, kallade sitt huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) när detta publicerades år 1992.[268]

Det finns dock anledning att fråga sig hur detta bildningsbegrepp ser ut. Enligt den klassiska bildningsfilosofin har bildning inte något mål utanför sig själv; att bilda sig är att bli något som inte är givet på förhand.[269] 1994 års grund- och gymnasieskolereform – som *Skola för bildning* ledde fram till – innebar emellertid att målstyrning infördes i skolan. Enligt Broady är målrationellt tänkande oförenligt med den klassiska bildningstanken just eftersom det utfäster tydliga och på förhand givna undervisningsmål.[270] Den lärare som ställer upp ett mål och enbart leder sina elever dit har, menar Broady, enligt den klassiska bildningstanken i själva verket misslyckats. Broady deltog själv i arbetet med *Skola för bildning*, närmare bestämt med aspekter som rörde just bildningsbegreppet, men det kan nämnas hur denna motstridighet mellan ett dynamiskt och ett statiskt bildningsbegrepp (såsom det kom till uttryck i Läroplanskommiténs arbete) påpekades av flera remissinstanser på 1990-

[264] Skolöverstyrelsen, 1970b, s. 254.
[265] Román, s. 328.
[266] Ibid., s. 239.
[267] Burman, 2018, s. 27.
[268] SOU 1992:94, *Skola för bildning,* Stockholm: Allmänna förlaget.
[269] Broady, 2010, s. 378.
[270] Donald Broady, ”Bildningstankens krumbukter”. I *Svenska bildningstraditioner,* Anders Burman & Per Sundgren (red.) Göteborg: Daidalos, 2012, s. 294–299. Det går förstås att invända att detta ideal om en ”förutsättningslös” bildningsgång alltid har varit mer av ett ideal än det har varit verklighet – historiskt sett har bildning varit borgarklassens privilegium och ”målinriktade” förberedelse inför en viss typ av medborgarroll.

talet.[271] Enligt Magnus Hultén kan man se denna kritik som ett tecken på att kommittén hade misslyckats med sin ambition att få ihop målstyrning med bildning.[272] Enligt Broady har det målrationella tänkandet på skolans område blivit så hegemoniskt att det fungerar som doxa, som det självklara sättet att tänka, vilket ökar trycket på att snart sagt varje handling ska rättfärdigas med målrationella argument. Därigenom blir det också, skriver Broady, illegitimt att hänvisa till värden och traditioner.[273]

Enligt Ulf P. Lundgren, som var ordförande för Läroplanskommitén, var hans tanke med införandet av målstyrning att *systemet* skulle målstyras men inte individerna i det, det vill säga skoleleverna och deras utveckling.[274] Enligt Lundgren skulle målstyrningen av systemet slå vakt om likvärdigheten och leda till större professionell autonomi för lärarna, men i och med att målstyrningen kopplades till betygssystemet kom den snarare att uppfattas som resultatstyrning och kontrollinstrument på individnivå. En sådan resultatstyrd individorientering kan, menar jag, ses som en bidragande orsak till att det vid denna tid blir vanligt att tala om ”demokrati” som en personlig kompetens. På så vis blir det en illustration av vad Dahler-Larsen menar med att utvärderingssystem som betyg får konstitutiva effekter; de bidrar till att definiera den sociala verklighet som de är en del av och får därigenom politiska implikationer.

Enligt 1994 års styrdokument för svenskämnet är det övergripande syftet med undervisningen i svenska att eleverna ska öka sin förmåga att tala, läsa och skriva svenska och att de ska öka sina kunskaper om litteraturen.[275] Kunskaper är dock inte det enda som ska förmedlas genom litteraturstudiet, utan även vissa värden. Bland målen för kursen Svenska A nämns att litteraturläsning inte bara ska vara en källa till kunskap, utan också till personlig utveckling.[276] I 1994 års syftesbeskrivning för gymnasieämnet svenska blir denna litteraturens värdeförmedlande funktion synlig främst genom formuleringen att ”[s]könlitteraturen skall bidra till att göra eleverna förtrogna med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden”.[277]

Magnus Persson har analyserat det han kallar för en kulturalisering av litteraturstudiet i boken *Varför läsa litteratur?* (2007), som jag diskuterar i nästkommande kapitel. Persson analyserar litteraturstudiet utifrån de kursplansrevideringar som ägde rum i och med Gy 2000 och menar kortfattat

[271] Hultén, 2019, s. 165–168.
[272] Ibid., s. 167.
[273] Broady, 2012, s. 297ff.
[274] Ulf P. Lundgren intervjuad av Donald Broady, ”Hela havet stormar. Om skolpolitikens förvandlingar”, *Ord & Bild*, nr. 3–4, 2006, s. 12. Se även Hultén, 2019, s. 179, 206.
[275] Utbildningsdepartementet, 1994, s. 35.
[276] Ibid., s. 36.
[277] Ibid., s. 35.

att kulturbegreppet i styrdokumenten dels är så vittfamnande att det täcker nästan vad som helst, dels att kulturen sammankopplas med det som är moraliskt ”gott”.[278] Konsekvenserna för litteraturstudiet blir, enligt Persson, att skrivningarna får en avpolitiserande funktion: skönlitteraturen betraktas som oavkortat ”god”, bortom kritisk granskning, och underkastas etiska överväganden för att haka i värdegrunden. I de kursplansrevideringar som ägde rum i och med Gy 2000 har också skönlitteraturens ”goda” funktion skärpts genom en formulering om att skolan ska sträva efter att eleven ”genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot”.[279]

Enligt Stig Bäckman lyfter 1994 års kursplaner överlag vikten av undervisning *genom* litteratur på bekostnad av de litteraturhistoriska perspektiv som var jämförelsevis starkt framträdande i Lgy 70.[280] Visserligen står det i 1994 års kursplaner skrivet att skönlitteraturen ”skall utveckla deras [elevernas] förmåga att sätta in sig själva i ett kulturellt och historiskt sammanhang”, men i jämförelse med Lgy 70 handlar det i 1994 års kursplaner i högre grad om ett fokus på *elevens* kulturella och historiska sammanhang, snarare än litteraturens.[281] Syftet med den skönlitterära läsningen anges därutöver vara att eleverna stimuleras till att söka sig till skönlitteraturen som en källa till kunskap och glädje, vilket är en formulering som i 2011 års gymnasiereform flyttats från svenskämnets ämnesplan till den övergripande läroplanen.[282]

Mycket summariskt kan man beskriva litteraturundervisningens roll och dess koppling till skolans demokratiarbete under tidsperioden på följande sätt: på 1940-talet anses litteraturen tillhöra en ”andlig” sfär där den får en indirekt etisk koppling genom att den estetiska fostran sägs förfina elevens intressen och fördjupa dennes bildning enligt en strängt hierarkisk uppdelning mellan bra och dålig konst. I och med 1970-talet kommer skönlitteraturen i ökad grad att legitimeras som sidobelysning till andra ämnen, även om den fortfarande tillskrivs en viktig roll som konst i sig samt när det handlar om att fördjupa elevens (litteratur)historiska förståelse. På 1990-talet, i och med värdegrundens uppkomst och inom ramen för ett alltmer mångkulturellt samhälle, understryks

[278] Persson, 2007.
[279] SKOLFS 2000:2. I *Gymnasieskolans regelbok 2000/2001. Bestämmelser om gymnasial utbildning*, Lars Werner (red.), Stockholm: Norstedts Juridik, 2000, s. 272.
[280] Stig Bäckman, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”. I *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland,* Örjan Torell (red.), Härnösand; Östersund: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002, s. 119–123.
[281] Utbildningsdepartementet, 1994, s. 35.
[282] Ibid.; SKOLFS 2011:144, s. 6. I 2011 års läroplan talas det, utöver kunskap och glädje, också om skönlitteraturen som en källa till självinsikt.

litteraturens demokratiska värde som ett medel för att göra eleven förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden. Samtidigt tonas de litteraturhistoriska kopplingarna ned till förmån för ett mer individcentrerat elevfokus. Genom de kursplansrevideringar som introducerades i och med Gy 2000 understryks svenskämnets betydelse för den kulturella identiteten och skönlitteraturen antas kunna fungera som ett slags sammanhållande kitt som skapar förståelse och tolerans över kulturgränser. Hur litteraturundervisningens demokratikoppling inom svensk skola förändrats i och med 2011 års gymnasiereform är ett ämne som fördjupas under avhandlingens gång och ägnas särskild uppmärksamhet i kapitlet ”Nationell utbildningspolicy”. För att avrunda detta kapitel vidtar ett resonemang om skönlitteraturens roll inom ramen för den nyttofokuserade och arbetsmarknadsinriktade utbildningspolicydiskursen.

Skönlitteraturens nytta

Utifrån den historiska genomgången av svensk litteraturundervisning kan man notera hur den amerikanska progressivismens tanke om att skolan kan fungera som en arena för demokratisk fostran av självständiga medborgare i någon mån delar tankegods med den klassiska tyska bildningstraditionen – i bemärkelsen att båda lägger stor vikt vid individens självförverkligande – och på sikt får större inflytande inom det svenska skolväsendet. Här finns alltså vissa likheter med hur Bernt Gustavsson menar att den svenska arbetarrörelsen ersatte ”bildning” med ”demokrati” som honnörsord.[283] Också på skolområdet har den demokratiska nyttomotiveringen blivit mer vanligt förekommande än hänvisningar till bildning, vilket påpekas av bland andra Jan Thavenius.[284]

Som Östh Gustafsson visar i sin avhandling omtalades humaniora, i 1950- och 60-talens svenska kunskapspolitiska diskurs, ofta som ett komplement till mer teknologiskt inriktade kunskapsområden.[285] Inte förrän mot slutet av 1970-talet fann sig de humanistiska vetenskaperna till rätta med ett nytt sätt att legitimera sin verksamhet och då genom att inta det Östh Gustafsson kallar för en demokratiskt funktionell outsiderroll.[286] En väsentlig del av humanioras

[283] Gustavsson, 2007, s. 17.
[284] Jan Thavenius, “Det offentliga lärandet och demokratin”, *Skola & samhälle,* 2010-08-12: https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/jan-thavenius-det-offentliga-larandet-och-demokratin/ (hämtad 2021-02-16). Se även Broady, 2010, s. 376.
[285] Östh Gustafsson, s. 268.
[286] Östh Gustafsson skriver: ”Det tidstypiska idealet om deltagande demokrati bidrog till att göra en sådan roll meningsfull: individen väntades själv ta ansvar för samhällets fortsatta utveckling och då framstod den rebelliska rollen som mer attraktiv för individuella aktörer på kant med det kunskapspolitiska etablissemanget. Denna demokratiskt funktionella outsiderroll möjliggjordes genom humanioras allians med kritisk teori och gjordes trovärdig genom att kombineras med

existensberättigande blev på så vis att utgöra ett kritiskt korrektiv till det övriga samhället i syfte att skapa förutsättningar för att demokratin skulle fungera.

Under 2000-talet har det inom akademin gjorts många försök att återaktualisera och uppvärdera bildningsbegreppet på ett sätt som är anpassat till samtidens förutsättningar.[287] Två aktuella exempel från en svensk horisont är Jonna Bornemarks *Det omätbaras renässans* (2018) och Sverker Sörlins *Till bildningens försvar* (2019), som jag återkommer till i avslutningskapitlet. Enligt Anders Burman kan bildningstanken, genom att fokusera egenvärden och inte utfästa ett tydligt slutmål, utgöra ett motstånd mot mål- och resultatfetischism och innebära ett sätt att komma bort från ”den ekonomiska, nyliberala diskurs som under de senaste decennierna på ett förödande sätt blivit förhärskande inom skolområdet”.[288] När bildningsbegreppet får sin kortvariga renässans under det sena 1980- och tidiga 90-talen rör det sig, som nämnts, om ett bildningsbegrepp som är underordnat det målrationella tänkandet och i förlängningen den nyliberala logiken. Målstyrning betraktas ofta, vilket Roland Almqvist nämner, som det goda styrverktyget enligt en New Public Management-modell.[289]

Den förhärskande diskurs som Burman beskriver är kanske också ett betydande skäl till förekomsten av den uppsjö av litteratur som under 2000-talet på olika sätt tar litteraturläsningen i försvar. Bland dessa kan nämnas J. Hillis Millers *On Literature* (2002), Rita Felskis *Uses of Literature* (2008), Cristina Vischer Bruns *Why Literature?* (2011) och från en skandinavisk horisont Atle Skaftuns *Litteraturens nytteverdi* (2009) och Magnus Perssons *Varför läsa litteratur?* (2007). Denna flora av litteratur som på olika sätt argumenterar för värdet av litteraturläsning bör kanske tolkas som ett tecken på skönlitteraturens svaga ställning snarare än som ett tecken på dess styrka, på ett liknande sätt som – för att göra en allusion till Wendy Brown – utbredningen av murar och barriärer längs nationsgränser är ett symptom på nationalstatens avtagande suveränitet och inte på dess hållfasthet eller makt.[290]

Ur resultatsynpunkt har skönlitterär läsning i en undervisningskontext den nackdelen att det är svårt att på förhand avgöra om den kommer att resultera i någonting särskilt ur en fostrans- eller bildningsaspekt. Ylva Hasselberg skriver att aspekter av konst och kreativitet hamnar i kläm när kunskap varufieras:

---

historiografiska strategier: humanioras historia mobiliserades för att skapa förutsättningar för framtida förändring”. Se Östh Gustafsson, s. 374.

[287] Burman, 2018, s. 9–22.

[288] Anders Burman, ”Vårt oändliga behov av bildning”, *Skola & samhälle,* 2015-02-12: https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/anders-burman-vart-oandliga-behov-av-bildning/ (hämtad 2020-02-26). Se även Burman, 2018, s. 9–22; Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv,* Södertörns högskola, 2011.

[289] Almqvist, s. 10f.

[290] Wendy Brown, *Inhägnade stater, avtagande suveränitet*, övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2011.

> Den kommodifierade kunskapen är ett ting, och kan i egenskap av ting ges olika attribut, varav det mest värdeskapande i dag anses vara att den är användbar. Vad användbar är problematiseras inte alltid men när det gör det visar det sig att den ska vara möjlig att sälja på en marknad, den ska vara efterfrågad. För att den ska ha denna beskaffenhet måste kunskap vara något fast, och inte föränderligt och skiftande. Den kunskap vi förmedlar får inte vara föremål för förhandling och omförhandling. Det duger alltså inte med en universitetslärare som säger till sina studenter: det beror alldeles på.[291]

Att råda bot på detta dilemma genom att förespråka en *l'art pour l'art*-inställning till skönlitteraturens värde – det vill säga att frångå det målrationella tänkandet och hävda att skönlitteratur är konst som har ett värde i sig – hamnar i en utbildningskontext utanför den nyttodiskurs som Atle Skaftun beskriver i nämnda *Litteraturens nytteverdi*. Enligt Skaftun finns det minst två olika strategier för den som önskar ta litteraturläsningen i försvar: antingen förhåller man sig på humanistiska grunder kritisk till nyttotänkande som sådant, eller så försöker man på olika sätt erövra definitionsmakt innanför nyttodiskursen.[292]

Ett sätt för forskningen att stärka definitionsmakten innanför nyttodiskursen gällande litteraturläsning är att försöka anpassa mätinstrumenten – exempelvis genom att använda sig av statistiska metoder i stället för kvalitativa beskrivningar – i syfte att göra olika undervisningsmetoder evidensbaserade i kvantitativ mening.[293] Man kan exempelvis kontrollera effekten av boksamtal när det handlar om att utveckla elevers ”demokratiska kompetens” genom att definiera denna kompetens, mäta elevernas prestationer innan och efter det att boksamtalen genomförs och jämföra prestationerna med kontrollgrupper. Konsekvensen av denna strategi är att den dels innebär ett accepterande av en problemformulering som gör gällande att det svårmätbara är mindre relevant och att strategin därmed bidrar till nyttodiskursens stärkande, dels att litteraturläsning likväl riskerar att dra det korta strået inom nyttodiskursen i förhållande till undervisningsinslag som är bättre lämpade för en viss typ av mätbar utvärdering. Att som forskare och lärare helt ställa sig utanför nyttodiskursen, om detta ens är möjligt, skulle i sin tur vara detsamma som att ställa sig utanför möjligheten att utöva inflytande över utbildningens nuvarande och fortsatta riktning.

---

[291] Ylva Hasselberg, *Inte utan visst motstånd. Essäer om akademisk kapitalism och akademisk nyliberalism,* Möklinta: Gidlunds förlag, 2019, s. 20f. Mot Hasselbergs beskrivning skulle man kunna invända att ”kreativa”, entreprenöriella förmågor är både hett eftertraktade i dagens dominanta utbildningspolicydiskurser och svårmätbara – mer om det i kapitel 4 och 5.

[292] Atle Skaftun, ”Litteraturens nytteverdi”*, Norsklæraren,* nr. 2, 2011, s. 32.

[293] Ett exempel från en svensk horisont är Michael Tengberg, Christina Olin-Scheller & Anna Lindholm, ”Improving Students' Narrative Comprehension through a Multiple Strategy Approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School”, *L1-Educational Studies in Language and Literature,* vol. 15, nr. 1, 2015, s. 1–25.

En sorts medelväg som möjligen ter sig som ett rimligt alternativ för litteraturdidaktiker som är kritiskt inställda till utvecklingen mot ökade krav på mätbarhet är att argumentera för att det som ännu räknas som ”legitimt svårmätbart” inom nyttodiskursen – litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete – ska få fortsätta vara legitimt svårmätbart. Kanske är det så man kan förstå delar av den kritik som har riktats mot legitimeringarna för litteraturläsning i 2011 års kursplaner för grundskoleämnet svenska. Lundström, Manderstedt och Palo skriver som nämnts om hur styrningen efter att få undervisningsinnehåll och kunskapskrav att korrelera med de nationella provens mätningar riskerar att leda till att en viss kunskap premieras på bekostnad av annan, mindre mätbar sådan:

> För litteraturläsningens vidkommande finns därför en risk att den mätbara litteraturläsningen kommer att dominera på bekostnad av den estetiska, i synnerhet som den sistnämnda inte ges utrymme i kunskapskraven. För svenskämnets demokratiska potentialer är det olyckligt, menar vi.[294]

Artikelförfattarna värnar visserligen om litteraturläsningens *estetiska* aspekter, men om man synar argumentationen framhävs inte de estetiska aspekterna för sitt egenvärde utan för sitt instrumentella värde för demokratiuppdraget. Också för Gunilla Molloy är det hänvisningen till litteraturläsningens demokrativärde som används i kritiken mot 2011 års grundskolereform.[295] Som nämnts påpekar Broady hur det målrationella tänkande som har blivit doxa på skolområdet gör det svårt att hänvisa till egenvärden. Därigenom måste man, för att rättfärdiga val av metoder och innehåll, argumentera i termer av mål och medel:

> Tag en skollärare som tror på sitt sätt att undervisa. För att i mer offentliga sammanhang försvara denna tro tvingas hon eller han att först peka ut ett mål (goda resultat på det centrala provet i engelska, att eleverna blir mindre främlingsfientliga, eller vad det nu kan röra sig om) och sedan göra gällande att det egna sättet att undervisa fungerar som ett medel för detta måls uppnående. Alternativa sätt att argumentera framstår som otillåtliga.[296]

Om diskursen kan definieras som ”det som kan sägas” innebär en argumentation som framstår som otillåtlig att den har hamnat utanför det som erkänns som legitimt av diskursen i fråga. Det finns alltså anledning att fråga sig, menar jag, om hänvisningarna till litteraturläsningens demokratiska potentialer i själva verket är det enda, tillräckligt målrationella sättet – det vill säga: det sätt som i

[294] Lundström, Manderstedt & Palo, s. 23.
[295] Molloy, 2011, s. 27.
[296] Broady, 2012, s. 298.

någon mån ännu godtas inom en förhärskande nyttodiskurs – att måna om svårmätbara aspekter av litteraturläsning. Till skillnad från ett begrepp som ”bildning” har hänvisningar till skolans demokratiuppdrag bättre förutsättningar att förvärva definitionsmakt inom ramen för nyttodiskursen. Demokrati- och värdegrundsarbete indikerar något slags nytta i bemärkelsen att demokratiska människor antas bidra till ”ett gott samhälle” medan bildning, enligt en klassisk förståelse av begreppet, inte utlovar någonting som på förhand går att avgöra eller bestämma. En undervisning som syftar till att forma demokratiskt sinnade medborgare har således ett mål i sikte medan bildning, enligt den klassiska bildningsfilosofin, inte har något mål utanför sig själv.

Att ”demokrati- och värdegrundsarbete” har klarat sig bättre än ”bildning” som legitimering för litteraturundervisning i den svenska skolan kanske inte enbart har att göra med att bildningsbegreppet skulle ha elitistiska konnotationer; det kan också ha att göra med att demokrati- och värdegrundsarbete passar bättre in i ett hegemoniskt, målrationellt tänkande. Frågan är dock om inte demokrati- och värdegrundsarbete också tenderar att i tilltagande grad instrumentaliseras i enlighet med ett målrationellt tänkande för att inte löpa risk att uppfattas som alltför otydliga och diffusa mål. Som nämndes i föregående kapitel är tecken som pekar i den riktningen Skolverkets och Skolinspektionens betoning på vikten av ett systematiskt kvalitetsarbete med värdegrunden präglat av dokumentation och utvärdering, vilket i sin tur styrks av skollagen. Här blir alltså demokrati- och värdegrundsarbetet systematiserat på ett sätt som riskerar att strypa de bildningskvaliteter som det, potentiellt sett, rymmer. Det är en diskussion som jag kommer att följa upp i avhandlingens avslutningskapitel.

Ur litteraturvetenskaplig synpunkt är det förstås problematiskt när estetiska kvaliteter underställs en demokratisk nyttomotivering, något som Magnus Persson har skrivit en hel del om och som jag kommer att diskutera mer ingående i nästkommande kapitel. Samtidigt är det högst förståeligt att hänvisningar till litteraturläsningens demokratiska potentialer förekommer – om man förstår hänvisningarna som en mer eller mindre medveten strategi för att göra sig hörd innanför nyttodiskursen – när begrepp som ”bildning” eller ”estetiskt egenvärde” inte anses vara tillräckligt slagkraftiga legitimeringar ur nyttosynpunkt. Att enkelt avfärda talet om litteraturläsningens demokratiska potentialer som en strategi är dessutom att blunda för de teorier som har utvecklats inom ämnet, om än genom kvalitativa beskrivningar snarare än genom statistiska metoder. Tilläggas kan att dessa teorier inte heller är homogena beträffande deras relationer till demokratibegreppet; vissa betonar exempelvis litteraturläsningens emancipatoriska potential i högre grad än andra. I följande kapitel blir de mer tongivande av dessa teorier föremål för kritik.

3. Kritisk teorigenomgång

I detta kapitel undersöker jag några ”erfarenhetspedagogiska” teorier som har varit tongivande för svensk litteraturpedagogik/-didaktik när det gäller kopplingen mellan litteraturundervisning och skolans demokratiuppdrag.[297] Hur framställer teorierna litteraturundervisningens demokratifrämjande funktioner? I min undersökning granskar jag de litteraturundervisningens legitimeringar som kommer till uttryck i respektive fall när resonemangen rör sig kring frågor om etik, politik, värdegrund och demokrati. Som nämnts i inledningen undersöker jag särskilt teoriernas subjekts- och samhällssyn. För att strukturera min genomgång använder jag mig dels av en distinktion mellan den ”stora” och den ”lilla” demokratin, dels av Biestas uppdelning mellan demokratifostran som kvalificering, socialisering och subjektivering. Jag ämnar också visa hur ”erfarenhetspedagogiken” ideologiskt sett har antagit olika former i förhållande till skiftande historiskt-politiska kontexter, varför jag har valt att presentera teorierna i kronologisk ordning.

Litteraturläsning som subjektiv upptäcktsresa

Inledningsvis behandlar jag Louise M. Rosenblatt, vars mest kända bok *Literature as Exploration* publicerades första gången 1938. Rosenblatt beskriver litteraturläsning som ett möte eller en transaktion mellan läsare och text. Detta möte innebär för Rosenblatt en unik händelse, som inte låter sig generaliseras. Denna grundsyn formuleras sålunda: ”Det finns inget som heter en allmän läsare eller ett allmänt litterärt verk; det finns bara de potentiella miljonerna enskilda läsare av de potentiella miljonerna enskilda litterära verk”.[298]

Rosenblatts teori bygger på en uppmärksammad uppdelning mellan det hon kallar för efferenta respektive estetiska läsarter. I skolan tenderar texter enligt Rosenblatt att läsas efferent, faktabaserat, vilket innebär att den litterära upplevelsens estetiska dimensioner marginaliseras. För Rosenblatt innebär en estetisk läsning att läsaren i högre grad riktar sin uppmärksamhet mot textens affektiva aspekter, mot de känslor som läsningen väcker.[299] Det personliga intresset framhävs av Rosenblatt som en förutsättning för att texten ska kunna förankras i sin läsare; intresset blir en tändande gnista som initierar läsningen

[297] Delar av detta kapitel har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård, 2019.
[298] Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa,* övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 35. Torhells översättning utgår från Rosenblatts femte reviderade upplaga av boken, som publicerades 1995.
[299] Ibid., s. 41.

och gör den relevant för den som läser. Det personliga intresset och den spontana känsloreaktionen från läsarens sida är emellertid inget tillräckligt villkor för en lyckad litteraturundervisning då en sådan kräver växelverkan mellan läsarens medvetande och texten. Denna växelverkan kallar Rosenblatt alltså för en transaktion, ett begrepp som hon lyfter från inspirationskällan John Dewey.

Även om läsarterna hänger samman är det i den estetiska läsningen som Rosenblatt konstruerar litteraturläsningens demokratiska värde, då det är en läsning som genom fantasin och föreställningsförmågan låter läsaren genomleva erfarenheter ur andras synvinklar på ett sätt som sammanbinder känslor och intellekt. Litteraturläsningen kan enligt Rosenblatt bistå eleven med erfarenheter som hen inte har och därmed leda till en ökad förståelse för det som är annorlunda eller avvikande.[300] Genom skönlitteraturen kan läsarsubjektet också komma i kontakt med saker hos sig självt, nämligen hur de värderingar hen bär med sig är formade av socialt och historiskt kontingenta faktorer. Rosenblatt uttrycker kritik mot idéer om den mänskliga naturen som någonting konstant och oföränderligt och nämner farorna med att blint anamma de attityder som genomsyrar den miljö man lever i: ”De idéer som tas mest för givna är tyvärr ofta de som förtjänar störst skeptisk granskning”.[301]

Vad gäller relationen mellan samhälle och subjekt anser Rosenblatt således att individen står under inflytande från krafter som individen själv kan ha svårt att få syn på. Flera forskare har emellertid påpekat hur den individualism som präglar Rosenblatts teori – och som bland annat tar sig uttryck i hennes idé om att det inte finns någon allmän läsare eller ett allmänt litterärt verk – likväl riskerar att förbise olika strukturer som delvis bestämmer eller sätter ramar för individens upplevelser.[302] Kritiken gör gällande att Rosenblatt inte fördjupar sig i, och möjligen även underskattar, hur individen står under omedveten påverkan av omgivande samhällsideologier samt hur individens tänkande delvis bestäms eller kringskärs av hennes klassposition.

Kathleen McCormick, som jag ska återkomma till, skriver om hur teorier som Rosenblatts inte ger eleverna de teoretiska verktyg som krävs för att på allvar förstå deras plats i världen.[303] Peter Degerman och Anders E Johansson skriver i sin tur om hur frågor om makt, ideologi eller andra diskursiva fenomen, vars analys kräver ett ifrågasättande av individens direkta upplevelse, inte tas

[300] Rosenblatt använder inte ”hen” som pronomen, men jag gör det i den här texten.
[301] Rosenblatt, s. 27.
[302] Öhman, s. 70; Degerman & Johansson, 2010; Mark Dressman & Joan Parker Webster, ”Retracing Rosenblatt. ’A Textual Archaeology’”, *Research in the Teaching of English,* vol. 36, nr. 1, 2001, s. 110–145; Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English,* Manchester & New York: Manchester University Press, 1994, s. 37–40.
[303] McCormick, s. 40.

upp av Rosenblatt.[304] Jag menar att Rosenblatt visserligen genomgående skriver om samhällets sätt att utöva påverkan på individen, men att Degerman och Johansson har en poäng i att Rosenblatts subjektsförståelse likväl blir essentialistisk. Detta beror, enligt Degerman och Johansson, på att Rosenblatt – även om hon placerar individen i ett samhälleligt sammanhang – begränsar den sociala och historiska kontexten till det som *tidigare* har skapat individen:

> Individen får sitt sammanhang, genom vilket den blir det jag individen sedan *är*. Essentialismen ges en historiserad form, men förblir essentialism. Jaget är inte ursprungligt utan produceras historiskt, vilket dock inte spelar någon roll för förståelsen av jaget i dess producerade form.[305]

På det viset blir jaget i själva läsakten trots allt ett relativt enhetligt och rationellt subjekt som är förmöget att reagera fritt och spontant på texten, som kan ta avstånd från det som det värjer sig mot och välja sitt beteende efter eget gottfinnande. Rosenblatt skriver om hur läsaren som har förstått de mönsterbildande influenserna i sitt förflutna är fri att ”alltefter sin personliga böjelse, acceptera eller motsätta sig trycket från miljön och välja det ena beteendet framför det andra”.[306] I det avseendet kan skönlitteraturen vara till hjälp eftersom den gör att läsaren ”ställs inför handlingar som har placerats in i ett orsakssammanhang, han upptäcker att vissa slags personligheter och beteenden har vunnit godkännande men inte andra, han finner formar i vilka han kan hälla sina egna oklara känslor”.[307] Förstått som demokratiarbete blir litteraturundervisningen i det avseendet en socialiseringsprocess som så att säga erbjuder läsaren godkända subjektsformer, vilket sker på bekostnad av möjligheterna till en mer övergripande samhällskritik.

Elizabeth A. Flynn skriver att Rosenblatt, som ett medvetet avsteg från en nykritisk eller strukturalistisk syn på den skönlitterära texten, väljer att ge läsaren företräde framför språkliga eller diskursiva system och att det är detta som möjliggör ett etiskt värde. Rosenblatt placerar människorna ovanför språket, skriver Flynn, och tillägger att de synsätt på litteratur som Rosenblatt vänder sig mot avhänder sig det mänskliga, och därigenom det etiska, från den litterära transaktionen.[308] Flynns perspektiv på etik tycks alltså innebära att man inte befattar sig med överbestämmande strukturer utan snarare inriktar sig på sociala relationer i en mer vardaglig bemärkelse, nämligen det som kan kallas för

[304] Degerman & Johansson, s. 66.
[305] Ibid., s. 62.
[306] Rosenblatt, s. 128.
[307] Ibid., s. 48.
[308] Elizabeth A. Flynn, ”Louise Rosenblatt and the Ethical Turn in Literary Theory”, *College English,* vol. 70, nr. 1, 2007, s. 58–61.

den ”lilla” demokratin. I det avseendet är jag enig med Terry Eagleton, som påpekar att det generella problemet med reader-response-teorier är att framhävandet av individens upplevelser riskerar att leda till en liberalism blind för sina egna konstitutiva begränsningar:

> The claim that we can make a literary text mean whatever we like is in one sense quite justified. What after all is there to stop us? There is literally no end to the number of contexts we might invent for its words in order to make them signify differently. In another sense, the idea is a simple fantasy bred in the minds of those who have spent too long in the classroom. For such texts belong to language as a whole, have intricate relations to other linguistic practices, however much they might also subvert and violate them; and language is not in fact something we are free to do what we like with.[309]

Enligt Eagleton är vi inte fria att göra vad vi vill med språket; språket – eller i vidare mening, diskurserna – kan också sägas göra någonting med oss genom att märka ut gränser för vad som är möjligt att säga, tänka och erfara. Flynn framhäver att det etiska värdet med Rosenblatts teori ligger just i att hon ser läsare som människor och inte som konstruktioner, men utvecklar inte vad detta kan få för konsekvenser för vilket sorts subjekt som blir normgivande för människan som kategori.[310] Jag menar att Rosenblatts subjektsförståelse i själva verket gör att hon hamnar nära den syn på människans natur som konstant och oföränderlig som hon säger sig kritisera.

Det kan vara på sin plats att här historisera Rosenblatt i högre grad genom att betona hur hävdandet av läsarens betydelse utgjorde en reaktion mot en litteraturundervisning som inte beredde plats för läsarens subjektiva upplevelser. Christian Mehrstam påpekar exempelvis, apropå Rosenblatt, att man för att hävda betydelsen av läsarens klasstillhörighet och genus till att börja med måste hävda betydelsen av läsarens subjektivitet.[311] Sett till sin tid kan det liberalhumanistiska fokus på individ och demokrati som präglar *Literature as Exploration* också förstås som en reaktion mot det totalitära styret i stater som Tyskland och Sovjetunionen på 1930-talet. Rosenblatts synsätt kan sägas vara typiskt för den amerikanska individualism och optimistiska syn på demokrati som var tongivande under efterkrigstiden och som, enligt Marjorie Garber,

---

[309] Terry Eagleton, *Literary Theory. An Introduction,* 2 uppl., Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008, s. 76.
[310] Flynn, s. 55.
[311] Christian Mehrstam, *Textteori för läsforskare*. Diss. Göteborgs universitet, 2009, s. 251. Mehrstam påpekar i sammanhanget att läsforskning och litteraturpedagogik knuten till politisk vänster som samtidigt använder sig av lästeorier med krav på hög mänsklig autonomi måhända är något av en ”amerikansk paradox”.

föregrep det kraftiga motståndet mot litteraturteori under 1980-talet.[312]

Rosenblatt lät heller aldrig sin transaktionella teori i någon betydande grad ta intryck av exempelvis kulturkritiska eller poststrukturalistiska teorier som ägnar sig åt att skärskåda den egna subjektspositionen. Dessa typer av teorier ser Rosenblatt på med skepsis eftersom de ofta tycks ha ”en ytterst negativ inställning till vår västerländska kultur”.[313] I det avseendet är jag enig med Mark Dressman och Joan Parker Webster om att Rosenblatts förståelse av kritisk kulturteori är bristfällig.[314] Den negativa inställning som kritisk kulturteori ger uttryck för skulle kanske bättre kunna förstås som en självreflexiv kritik inom litteraturstudiet som, med Eagleton, blev frukten av 1960-talets studentrörelse. Enligt Eagleton lyckades inte studentrörelsen förhindra att den högre utbildningen blev ännu mer inbäddad i strukturer av militärt våld och industriell exploatering än vad den hade varit förut, men den lyckades resa frågor om hur de humanistiska vetenskaperna varit delaktiga i denna utveckling.[315]

Risken med Rosenblatts implicita syn på subjektet som enhetligt och rationellt är, som jag ser det, att läsarsubjektet hamnar utanför den kritiska blick som Rosenblatt vill rikta mot det litterära verket. Dressman och Parker Webster hävdar i sin tur att Rosenblatts avfärdande av kritisk kulturteori har haft en negativ inverkan på pedagogisk praxis eftersom den har gett många av de lärare som har läst henne ett berättigande att ignorera kulturkritiska perspektiv i sin undervisning.[316]

Emancipatorisk erfarenhetspedagogik

Mitt nästa exempel utgörs av Pedagogiska gruppen i Lund (hädanefter benämnd PG i detta kapitel) vars forskning noga understryker hur individen står under omedveten påverkan av ideologiska strömningar.[317] Flera av de personer som skulle bli en del av PG gick ut hårt med sin kritik mot det svenska skolsystemet i

[312] Marjorie Garber, *The Use and Abuse of Literature,* New York: Pantheon Books, 2011, s. 61.
[313] Rosenblatt, s. 238.
[314] Dressman & Parker Webster, s. 142.
[315] Eagleton skriver: ”The humanities had lost their innocence: they could no longer pretend to be untainted by power. If they wanted to stay in business, it was now vital that they paused to reflect on their own purposes and assumptions. It is this critical self-reflection which we know as theory. Theory of this kind comes about when we are forced into a new self-consciousness of what we are doing. It is a symptom of the fact that we can no longer take those practices for granted. On the contrary, those practices must now begin to take themselves as objects of their own inquiry”. Se Terry Eagleton, *After Theory,* London: Allen Lane, 2003, s. 27.
[316] Dressman & Parker Webster, s. 142.
[317] Flera olika personer är knutna till Pedagogiska gruppen, men jag väljer i denna text att med få undantag betrakta dem som ett kollektiv i enlighet med den gruppmentalitet som de själva gav uttryck för i sina böcker. Se exempelvis Jan Thavenius (red.), *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 11.

debattskriften *Svenskämnets kris* från 1976. Här framför Sven Nilsson och Jan Thavenius en kritik mot skolans disciplinerande karaktär som ekar av Louis Althussers beskrivning av skolsystemet som ett exempel på en ideologisk statsapparat.[318] Enligt Nilsson och Thavenius är den överordnade ramen för skolan i ett kapitalistiskt samhälle att dels tillgodose kapitalets krav på arbetskraft genom förmedling av lämpliga kunskaper och färdigheter, dels skola eleverna i det kapitalistiska samhällets livsstil genom att reproducera ideologi.[319]

I en ström av böcker ägnade åt såväl teoriutveckling som empiriskt klassrumsarbete, skrivna av såväl forskare som lärare, polemiserade PG dels mot en instrumentell färdighetsträning inom svenskämnet, dels mot en individualiserad litteraturläsning inriktad på upplevelse och fantasi. Kritiken mot upplevelseläsning bygger på att det är en läsning som inte tar sig förbi elevernas ideologiska blockeringar, utan resulterar i en sorts kulinarisk avnjutning som blir så kallad ”pornografisk” upplevelse för stunden.[320] Uttryckt med andra ord blir läsningen ett njutningsbetonat självändamål och skönlitteraturen ett alienationsinstrument som lägger en dimridå över objektiva samhällskonflikter.

Genom att i stället synliggöra samhällskonflikter och belysa människans roll i historien är det enligt PG litteraturundervisningens uppgift att göra eleverna till politiska subjekt.[321] PG:s ambition är således att instrumentalisera skönlitteraturen för att synliggöra samhälleliga konflikter och motstridigheter, i synnerhet de som rör klasskampen, genom en ”omfunktionering” inspirerad av författaren Bertolt Brecht.[322] Denna omfunktionering innebär att litteratur-

---

[318] Althusser, s. 109–155.

[319] Sven Nilsson & Jan Thavenius, ”Svenskämnets kris – från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning”. I *Svenskämnets kris,* Bengt Brodow, Arne Ehrlin, Olle Holmberg, Per Erik Ljung, Gun Malmgren, Lars-Göran Malmgren, Sven Nilsson, Sven Ottosson, Ingemar Svenonius & Jan Thavenius, Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 23.

[320] Se exempelvis Arne Ehrlin & Lars-Göran Malmgren, ”Den heliga upplevelsen”. I *Svenskämnets kris,* Bengt Brodow, Arne Ehrlin, Olle Holmberg, Per Erik Ljung, Gun Malmgren, Lars-Göran Malmgren, Sven Nilsson, Sven Ottosson, Ingemar Svenonius & Jan Thavenius, Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 115; Jan Thavenius, ”Perspektiv på litteraturpedagogiken”. I *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning,* Per Erik Ljung & Jan Thavenius (red.), Stockholm: PAN/Norstedt, 1978, s. 41f.; Kerstin Stjärne, ”Ungdomsromanen i skolan. Knark eller kunskap?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 87.

[321] Lars-Göran Malmgren, ”Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det?”. I *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1981, s. 31; Lars-Göran Malmgren, ”Del 3. Litteraturanvändning och projektundervisning”. I *Språk, litteratur och projektundervisning,* Olle Holmberg & Lars-Göran Malmgren, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1979, s. 144f.

[322] Jan Thavenius, ”Perspektiv på litteraturpedagogiken”, och Ib Bondebjerg, ”Arbetarlitteratur och didaktik i det borgerliga samhället”, övers. Birger Hedén. I *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning,* Per Erik Ljung & Jan Thavenius (red.), Stockholm: PAN/Norstedt, 1978, s. 38, 251. PG influeras här av Walter Benjamins essä ”Författaren som producent”. Se Walter Benjamin, *Essayer om Brecht,* övers. Carl-Henning Wijkmark, Lund: Bo Cavefors Bokförlag, 1971, s. 89–108.

undervisningen, utifrån skönlitteraturen och med elevernas egna erfarenheter och intressen som referenspunkt, ska knyta an till verkliga samhällsproblem.

PG betonar vikten av att i undervisningen synliggöra en dialektik mellan individ och samhälle som gör eleverna medvetna om hur det stora finns i det lilla, nämligen hur människan både betingar och är betingad av samhälleliga strukturer.[323] I bästa fall kan man då nå fram till det som György Lukács kallar historiskt nutidsmedvetande, nämligen medvetenhet om hur en aktuell situation har konkreta betingelser som går att föra till historisk förståelse.[324] Denna medvetenhet kan enligt PG ha en emancipatorisk verkan och göra eleverna manade att själva bidra till att förändra samhälleliga orättvisor. I syfte att åstadkomma denna typ av litteraturundervisning argumenterar PG för ett problemorienterat, tematiskt upplägg som har samverkan med SO-ämnet och som gör bruk av gruppsamtal hellre än individuell läsning.[325]

När man i dag läser PG:s tidiga texter är det noterbart hur det har skett diskursiva och ideologiska förändringar sedan slutet av 1970-talet, som har påverkat ”det som kan sägas” inom ramen för en svensk utbildningskontext. Den marxistiska retoriken sticker med andra ord ut och framstår som synnerligen politiserad i ljuset av det som Fukuyama har omtalat som ”historiens slut”. *Svenskämnets kris* var förstås en debattskrift och polemiken är sannolikt medvetet tillspetsad – PG:s tankegods fick med tiden en annan framställning och en mer fördjupad teoretisk underbyggnad. Degerman påpekar i sin avhandling hur erfarenhetspedagogikens marxistiska dialektik med tiden har utvecklats till en empiristisk kunskap som framför allt intresserar sig för den individuella läsakten på bekostnad av den så kallade stora historiens rörelser.[326] Christoffer Dahl, som i sin avhandling undersöker litteraturstudiets legitimeringar i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan, antyder en liknande förskjutning. Även om det enligt Dahl finns intertextuella samband mellan de läromedel från 2000-talet som han undersöker och de idéer som PG gav uttryck för, har tankarna om historisk förståelse och kritiskt tänkande reproducerats i betydligt lägre grad.[327]

---

[323] Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt,* Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1983, s. 16f.; Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, ”Vad bör eleverna lära sig i svenska?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 310.

[324] Per Erik Ljung, ”Angår den klassiska litteraturen oss?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 69f.

[325] Frank Lundberg & Gun Malmgren, ”’Vad är klockan? – Spräng skolan!’”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 191ff.

[326] Degerman, s. 121.

[327] Christoffer Dahl, *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet, 2015, s. 264.

I traderingen av PG:s teorier kan man således hävda att tonvikten har förskjutits från den ”stora” demokratin till den ”lilla”, även fast det PG insisterade på var att synliggöra dialektiken däremellan. Denna förskjutning har medfört att en del av den kritik som riktats mot PG onekligen missar målet, åtminstone om man ser till pedagogikens ursprungliga utformning.[328]

Degerman skriver att en viktig orsak till denna förskjutning är att erfarenhetspedagogiken inom forskningen ofta har kombinerats med reader-response-teorier som har gjort det svårt att häva sig över det individuella perspektivet. Jag menar att en annan viktig orsak är skilda förståelser av vad som åsyftas med att litteraturundervisningen bör knyta an till elevernas intressen. Här åsyftade inte PG ”vanliga hobbyintressen” utan elevernas klassintressen*,* det vill säga deras objektiva snarare än subjektiva intressen.[329] PG menade alltså inte att vilka erfarenheter som helst är intressanta att ta upp till klassrumsdiskussion, utan konfliktladdade erfarenheter i olika socialisationsfält såsom familjen, skolan, kulturindustrin och produktionsprocessen. Med andra ord handlar det om erfarenheter som rör förtryckande maktrelationer, som är möjliga att kritiskt granska och föra till historisk förståelse.[330]

Även om en del av kritiken som riktats mot PG:s erfarenhetspedagogik

---

[328] Ett exempel är Pär-Yngve Andersson som kallar erfarenhetspedagogiken för ”en pedagogik som bygger på idéer om att undervisningen tydligt ska knyta an till den enskildes erfarenheter och utgå från det redan kända och värdera detta högt”, se Andersson, 2010, s. 93. Detta riskerar att leda till tolkningsrelativism och subjektivt tyckande, skriver Andersson. I det avseendet är han snarast enig med PG:s ursprungliga utformning av pedagogiken eftersom den understryker riskerna med att objektiva sammanhang reduceras genom upplevelseläsning och att det subjektiva tyckandet blir rådande. Se exempelvis Per Erik Ljung, ”Kritisk svenska – eller: från sunt förnuft till kritik av det sunda förnuftet”. I *Svenskämnets kris,* Bengt Brodow, Arne Ehrlin, Olle Holmberg, Per Erik Ljung, Gun Malmgren, Lars-Göran Malmgren, Sven Nilsson, Sven Ottosson, Ingemar Svenonius & Jan Thavenius*,* Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 131. För en diskussion av tidigare kritik av erfarenhetspedagogiken, se Román, 2006, s. 295ff. Román, som går igenom debatten om svenskämnets litteraturundervisning i tidskriften *Svensklärarenr,* påpekar att ”erfarenhets-pedagogik” började användas som ett relativt opreciserat skällsord redan under första halvan av 1980-talet.

[329] Jan Thavenius skriver om problemet som uppstår när ”[i]ntresset att läsa frikopplas från läsarens intressen”, när läsningen blir något strängt personligt som inte har med politiken att göra. Se Jan Thavenius, ”Perspektiv på litteraturpedagogiken”. I *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning,* Per Erik Ljung & Jan Thavenius (red.), Stockholm: PAN/Norstedt, 1978, s. 42. Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius skriver också om hur temaundervisningen kan bli ideologiskt konservativ, liberalt pluralistisk eller idylliskt konfliktöverslätande om ”vanliga hobbyintressen” tas in i undervisningen som motivationsmorot. Se Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, ”Vad bör eleverna lära sig i svenska?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 302.

[330] Per Erik Ljung, ”Angår den klassiska litteraturen oss?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 77ff.; Lars-Göran Malmgren, ”Del 3. Litteraturanvändning och projektundervisning”. I *Språk, litteratur och projektundervisning,* Olle Holmberg & Lars-Göran Malmgren, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1979, s. 122f. Ser man till Lars-Göran Malmgrens produktion från senare delen av 1980- och början av 90-talen framstår det som att den marxistiska retoriken är nedtonad, även om tankegodset från de tidigare skrifterna går igen. Se Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten,* Lund: Studentlitteratur, 1986; Lars-Göran Malmgren & Jan Nilsson, *Litteraturläsning som lek och allvar,* Lund: Studentlitteratur, 1993. Se även Thavenius, 2017, s. 76f.

tenderar att missa målet har mer initierad kritik förekommit. En återkommande invändning rör frågan om varför skönlitteraturen skulle vara en priviligierad kunskapsform i sammanhanget.[331] Går det exempelvis inte lika bra, eller bättre, att läsa dokumentära reportage för att få syn på samhälleliga orättvisor? Sven-Gustaf Edqvist var en av dem som tidigt frågade sig vad den skönlitterära formen tjänar för syfte inom den erfarenhetspräglade svenskundervisningen.[332] Riskerar inte skönlitteraturen som konstverk att reduceras när den används som källa för stoff till diskussion och inte som konstnärligt objekt för helhetsstudium?

PG är inte omedvetna om denna risk. Två olika svar från deras sida är att reduktion de facto är ofrånkomlig i undervisning samt att ”’den som ska lära sig är viktigare än läran’” som de uttrycker det med Brecht – det är med andra ord viktigare att göra eleverna rättvisa än skönlitteraturen.[333] Ett tredje svar som går att konstruera utifrån PG, som kanske är mindre defensivt, innebär en konkretisering av deras marxistiskt influerade estetikbegrepp. Lars-Göran Malmgren skriver: ”Med estetik menas inte de tekniska greppen i texten utan en förmåga att föreställa sig något annorlunda än det som är här och nu, något annat än den givna historiska nödvändigheten”.[334]

Enligt PG har skönlitteraturen en relativ autonomi som gör den till ”både spegel och lampa samtidigt”,[335] till produkt av samhället och fri från samhället som fiktion.[336] Den relativa autonomin innebär att skönlitteraturen både bär på och överskrider ideologi; att den inte bara visar världen som den är, utan också som den borde vara.[337] I detta ligger en oförlöst energi och en utopisk potential

---

[331] Se exempelvis Öhman, s. 91–103 eller Örjan Torell, ”Resultat. En översikt”. I *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland,* Örjan Torell (red.)*,* Härnösand; Östersund: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002, s. 85–88.

[332] Sven-Gustaf Edqvist, ”Sagt och osagt i debatten”, *Svenskläraren,* årg. 27, nr. 2, 1982, s. 5f.

[333] Jan Thavenius, “Litteratur ur bruk eller i bruk?”. I *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1981, s. 23f.; Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, ”Anteckningar från krisdebatten”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 19.

[334] Lars-Göran Malmgren, ”Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det?”. I *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1981, s. 34.

[335] Lars-Göran Malmgren, ”Del 3. Litteraturanvändning och projektundervisning”. I *Språk, litteratur och projektundervisning,* Olle Holmberg & Lars-Göran Malmgren, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1979, s. 123. Se också Lars-Göran Malmgren, ”Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det?”. I *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1981, s. 29. I den senare texten skriver Malmgren att konsten inte bara är spegel och lampa eller hammare, utan också fönsterruta – den har en paradoxal existens som på en gång självändamål och medel.

[336] Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt,* Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1983, s. 57.

[337] Lars-Göran Malmgren, ”Del 3. Litteraturanvändning och projektundervisning”. I *Språk, litteratur och projektundervisning,* Olle Holmberg & Lars-Göran Malmgren, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1979, s. 156.

som kan inspirera till förändringsarbete i verkliga livet.[338] Det utopiska tänkandet särskiljs alltså från det eskapistiska och estetik blir för PG en fråga om att genom skönlitteraturen utveckla en klarsyn som sträcker sig utanför bokens pärmar och vidare ut i samhällslivet. Estetik blir på så vis inte en fråga om det Malmgren kallar för textens tekniska grepp, utan om seende eller varseblivning som inte bara gäller för konst utan för hela den omgivande livsmiljön.[339]

Även om PG:s klargörande av sin estetiksyn har sina poänger är ideologikritiken som nämnts ett omtvistat teoretiskt perspektiv som riskerar att framstå som både paternalistiskt och normativt. Om man förhåller sig skeptisk till ideologikritiska perspektiv kan man ifrågasätta PG:s grundantaganden om att eleverna är förtryckta eller ens särskilt intresserade av att förändra samhället. Som Rahel Jaeggi uttrycker det så dras ideologikritiken med en svårövervinnelig asymmetri mellan ideologikritikern och de ideologiskt förbländade.[340] PG:s variant av litteraturundervisning som demokratiarbete har ett tydligt fokus på subjektivering, men det går att ifrågasätta hur pass styrt detta fokus är av den egna, ideologiskt färgade föreställningen om en ”god subjektivering”.

Därutöver hade PG:s tämligen ensidigt klassinriktade maktanalys kunnat kompliceras genom perspektiv som lyfter frågor om hur klass samverkar med exempelvis vithet och genus. Invändningen kan tyckas anakronistisk – intersektionalitetsbegreppet myntades på 1980-talet – men ett alltmer heterogent samhälle ställer onekligen krav på en maktanalys som synliggör hur maktordningar flätas samman och leder till olika konsekvenser för olika kroppar. Vad gäller frågor om subjektets inflätning i olika maktordningar och diskurser har Kathleen McCormick utvecklat en teori som syftar till att synliggöra läsare som sociala och historiska produkter, som jag går övergår till härnäst.

Litteratur och läsare som samhälleliga produkter

Kathleen Z. McCormick är en amerikansk författare och litteraturprofessor vars bok *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) har utövat ett starkt inflytande inom svensk litteraturdidaktisk forskning. En huvudpoäng för McCormick är att elever, för att kunna lära sig att läsa texter kritiskt, också måste lära sig att läsa sig själva kritiskt. Med avstamp i teoretiker som Terry Eagleton och Michel Foucault skriver McCormick om hur både texter och elever kan

[338] Per Erik Ljung, ”Angår den klassiska litteraturen oss?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 69.
[339] Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein, ”Inledning”. I *Aisthesis. Estetikens historia Del 1,* Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein (red.), Stockholm: Thales, 2012, s. 9–15. Se även Thavenius, 2017, s. 77f.
[340] Jaeggi, s. 29.

förstås som socialt och historiskt situerade produkter.[341] Därför måste eleven få kännedom om hur man placerar in såväl texten som sig själv som samhällelig varelse i ett större, socialt och historiskt sammanhang.[342]

Så långt liknar McCormicks ambition både Rosenblatts och PG:s. McCormick tar i sin kritik spjärn mot ”objektivistiska” kognitionsteorier som tilldelar texten statusen av ett fast objekt, subjektivt inriktade eller ”expressiva” teorier som ger den individuella läsarreaktionen företräde och sociokulturella teorier som gör läsning, eller literacy, till ett vidgat begrepp. Problemet med objektivistiska teorier är, enligt McCormick, att de betraktar läsning som en färdighet och texter som statiska artefakter som går att förstå på ett korrekt sätt, oaktat när och av vem de läses.[343] För McCormick föreligger risken att dylika teorier kommer att mynna ut i läsningar präglade av ”sunt förnuft” – det vill säga ideologi – eftersom de i otillräcklig grad skärskådar textens och läsarens historiska och sociala kontexter, som är fenomen stadda i förändring.

Expressiva teorier försöker råda bot på detta genom att lägga tonvikt vid den personliga läsarreaktionen snarare än texten, men gör enligt McCormick misstaget att tro att elever kan förstå sin egen subjektivitet enbart genom introspektion.[344] För McCormick riskerar sådana teorier att mynna ut i allmänt hållna och till intet förpliktigande påståenden präglade av liberalhumanistiska plattityder. Analysen av specifika sociala och historiska omständigheter sugs in i ”a humanist realm of universals where one learns that all individuals are influenced by such social, but decontextualized, factors as ‘home life, education, lack of parental guidance’”.[345]

I det sammanhanget tar McCormick upp Rosenblatt som ett negativt exempel. McCormick skriver dels att Rosenblatts transaktionella textbegrepp är vagt och diffust, dels att Rosenblatt tydligt skiljer på efferent och estetisk läsning och därigenom tillskriver skönlitterära texter en specificitet gentemot andra typer av texter.[346] Enligt McCormick kan det visserligen stämma att *upplevelsen* av att läsa skönlitterära texter är en annan jämfört med att läsa sakprosa, men att texttyperna som *produkter* är lika socialt och historiskt betingade. Det kan framstå som om expressiva teorier ger eleverna en röst, skriver McCormick, men problemet är att eleverna inte görs varse om vilka sociala och historiska faktorer som har bidragit till att forma denna röst. Därigenom kommer eleverna att sakna medlen för att på allvar kunna förhöra sig själva och förstå sin plats i

[341] McCormick, s. 2–3.
[342] Ibid., s. 7.
[343] Ibid., s. 3.
[344] Ibid., s. 4, 42.
[345] Ibid., s. 44.
[346] Ibid., s. 37.

omvärlden.[347]

Om sociokulturella teorier skriver McCormick att de gör läsning till ett vitt begrepp, till en fråga om att läsa världen, vilket visserligen kan belysa de sociala omständigheter som kringgärdar läs- och skrivpraktiker i olika kulturer.[348] Denna typ av *critical literacy* kan alltså inte, enligt McCormick, kritiseras för att vara lika avkontextualiserad som de två föregående teorierna. McCormick är dock skeptisk till de sociokulturella teoriernas pedagogiska tillämpbarhet eftersom de dels kan få elever att tro att deras individuella handlingsutrymme är lika med noll, dels ofta mynnar ut i subjektivt inriktade eller expressiva modeller när de omsätts i pedagogisk praxis. Det som teorierna saknar är nämligen, enligt McCormick, en adekvat teori om subjektet.

McCormicks eget teoretiska och pedagogiska förslag innebär att använda impulser från alla de ovanstående teorierna – eller dialektiken mellan dem, som hon uttrycker det[349] – kombinerat med diskurser och begrepp hämtade från Cultural Studies. Elever behöver enligt McCormick bli teoretiskt medvetna för att inte stranda i det liberalhumanistiska ”sunda förnuftet”. De behöver en subjektsteori som visar hur de är produkter av diskursen på samma gång som de besitter en viss agens, ett kringskuret handlingsutrymme, som gör det möjligt att agera och göra motstånd inom ramen för diskursen. För McCormick innebär detta att det som måste komma till stånd i klassrummet är en analys av såväl text, läsare och den kulturella kontext som kringgärdar dem.[350]

Till skillnad från Rosenblatt, men i likhet med PG, har McCormick alltså dels mer av ett konfliktperspektiv, dels en övertygelse om ideologiernas starkt bestämmande kraft när det kommer till att påverka individer på ett för dem omedvetet plan. Ideologin beskrivs av McCormick som ”a powerful force hovering over us as we write or read a text; as we read, it reminds us of what is correct, commonsensical, or ‘natural’”.[351] Det individuella subjektets autonomi betraktas i sin tur som villkorat och begränsat. Såväl läsare som texter är ”sites of struggle”, insnärjda i diskurser som de själva inte har skapat och som går utanför ramarna för deras självmedvetande.[352] Medvetenhet om elevens sociala och kulturella betingelser är således ingenting som eleven på egen hand kan tänka och känna sig fram till; medvetenheten tarvar begrepp, det vill säga teori, för att kunna uppstå. På så vis syftar McCormicks teori till att subjektivera läsaren i bemärkelsen att hen görs medveten om vilka samhälleliga krafter hen

[347] McCormick, s. 40.
[348] Ibid., s. 47–51.
[349] Ibid., s. 9.
[350] Ibid., s. 8f.
[351] Ibid., s. 74.
[352] Ibid., s. 69.

står under påverkan av, för att nå en punkt varifrån mer välinformerade beslut kan fattas.

I den bemärkelsen är McCormick mer upptagen av den ”stora” demokratin än den ”lilla”, även om man kan notera hur hennes perspektiv på samhället samtidigt skiljer sig från PG:s tidiga, materiellt grundade och marxistiskt influerade samhällsanalys. Det som betonas hos McCormick är i första hand det sociala och kulturella, snarare än det – som var fallet med PG under sent 1970- och tidigt 80-tal – materiella och ekonomiska. Detta har rimligen att göra med att McCormicks analys i första hand är ett barn av det på 1980- och 90-talen tämligen livskraftiga fält som i vid bemärkelse kan betecknas som Cultural Studies, snarare än av marxismen. Chris Barker och Emma A. Jane skriver om hur Cultural Studies har låtit sig inspireras av marxismen samtidigt som fältet har distanserat sig från aspekter av marxismen som har uppfattats som problematiska – tendensen till ekonomisk determinism, Marx teleologiska historiesyn, den skeptiska inställningen till mänsklig agens – för att i stället framhäva det kulturellt specifika.[353]

Liksom med PG är det möjligt att ifrågasätta hur ”öppen” subjektiveringen av eleverna egentligen är utifrån McCormicks teori. McCormick föreslår att kvaliteten på en läsning kan bedömas utifrån dess sociala, politiska eller historiska konsekvenser, vilket enligt Pär-Yngve Andersson innebär att hennes samhälleliga frigörelseprojekt har bestämda utgångspunkter.[354] Anderssons invändning innebär kanske ingen uppseendeväckande nyhet – att, som McCormick gör, stipulera en teori för läsning innebär ju per definition att bestämma en utgångspunkt. Visst stämmer det att hennes teori odlar en världsbild, men att denna omständighet är svår att kringgå, och att även förment objektiva teorier om läsning är ideologiskt färgade, är förhållanden som McCormicks egen teori syftar till att belysa.

Samtidigt kan man fråga sig vad skönlitteraturens roll egentligen blir i en sådan teori och pedagogik. McCormick är tydlig med att hon inte anser att skönlitteraturen som sådan skiljer sig från andra typer av texter, vilket exempelvis innebär att en rosenblattsk uppdelning i efferent och estetisk läsning saknar relevans.[355] Såväl skönlitterära som andra typer av texter behöver enligt McCormick bli lästa ”’symptomatically’”, det vill säga med utkik efter det som inte står explicit i texten, men som går att relatera till de specifika historiska och ideologiska omständigheter som har format den.[356]

---

[353] Chris Barker & Emma A. Jane, *Cultural Studies. Theory and practice,* 5 uppl., Los Angeles: SAGE, 2016, s. 17.
[354] McCormick s. 90; Andersson, 2010, s. 95.
[355] McCormick s. 68f.
[356] Ibid., s. 162.

Den läsarten ekar av det som Paul Ricœur har kallat för en misstankens hermeneutik, nämligen olika sorters demystifierande tolkningsmodeller som strävar efter att dechiffrera textens ytskikt i syfte att uppdaga dolda sammanhang.[357] Under senare år har denna typ av ”misstänksamma läsningar” ifrågasatts av teoretiker som Rita Felski och Toril Moi.[358] Med Felski kan man exempelvis hävda att skönlitteraturen, i kraft av att vara konst, görs större rättvisa av läsningar som affirmerar textens premisser: ”Works of art are not just objects to be interpreted; they also serve as frameworks and guides to interpretation”.[359] I avslutningskapitlet till *The Culture of Reading and the Teaching of English* är det som om McCormick själv förutser invändningen om att hennes teori bortser från den emotionella upplevelsen av att läsa skönlitteratur:

> I want my students to go beyond the pleasures of literature appreciation. I want them to do concrete institutional and ideological analysis. But there are many ways to grow, and in directing them to the ideological, I certainly do not want to cut them off from the sheer pleasures of the literary.[360]

Man kan hos McCormick notera ett släktskap med PG:s kritik av upplevelseläsning och vilja att nå fram till en ideologikritisk, självprövande läsning. Men om PG ägnar utrymme åt att kvalificera sitt estetikbegrepp för att hävda skönlitteraturens specifika relevans som spegel och lampa samtidigt, blir det mer oklart vad skönlitteraturen har för särskilt att erbjuda hos McCormick. Som samhällelig produkt gör ju McCormick ingen skillnad på *Den gudomliga komedin* och en busstidtabell. För litteraturundervisningens del kan detta å ena sidan betraktas som en brist hos McCormick, å andra sidan som en medveten begränsning. McCormick är, som hon själv skriver, intresserad av litteraturen som samhällelig produkt snarare än som läsupplevelse.[361] Gränserna för vad

---

[357] Ricœur utmålar Freud, Marx och Nietzsche som förgrundsgestalter för misstankens hermeneutik, som lär oss att misstänkliggöra vår direkta förståelse och våra erfarenheter genom att kritiskt granska vilka underliggande, förklarande faktorer – psykologiska, ideologiska etcetera – som ligger till grund för och formar våra uppfattningar av världen. Se Paul Ricœur, *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation,* 5 uppl., övers. Denis Savage, New Haven: Yale University Press, 1978, s. 32–36.

[358] Rita Felski, *The Limits of Critique,* Chicago: University of Chicago Press, 2015; Toril Moi, *Revolution of the Ordinary. Literary studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell,* Chicago; London: University of Chicago Press, 2017. Jag tar här upp Felski och Moi som exempel eftersom deras böcker i ämnet är relativt aktuella. Kritiken mot ”misstänksamma läsningar” går annars längre tillbaka än så. En viktig text i sammanhanget är queerteoretikern Eve Kosofsky Sedgwicks text om paranoida respektive reparativa läsningar. Se Eve Kosfosky Sedqwick, ”Paranoid Reading and Reparative Reading; or, You’re So Paranoid, You Probably Think This Introduction is About You”. I *Novel Gazing. Queer Readings in Fiction,* Eve Kosofsky Sedgwick (red.), Durham, N.C.: Duke University Press, 1997, s. 1–37.

[359] Felski, s. 168.

[360] McCormick, s. 202.

[361] Ibid., s. 69.

teorin kan förklara är med andra ord explicitgjorda.

Inom svensk litteraturdidaktisk forskning är det i synnerhet McCormicks repertoarbegrepp som har kommit till användning.[362] McCormick skriver att texter såväl som läsare har en allmän respektive litterär repertoar.[363] Textens allmänna repertoar utgörs av dess ideologiska innehåll och historiska kontext medan dess litterära repertoar betecknar dess språkliga och litterära uttrycksmedel. Läsarens allmänna repertoar utgörs i sin tur av hens övertygelser och värderingar medan läsarens litterära repertoar betecknar hens kunskap om och förtrogenhet med läsning och litterära konventioner. Textens och läsarens repertoarer kan matcha mer eller mindre framgångsrikt och på olika sätt. En total icke-matchning blir enligt McCormick inte så produktiv i ett pedagogiskt sammanhang – den leder till att läsaren avvisar eller helt enkelt inte begriper texten – men en ”alltför lyckad” matchning gör det också svårt för eleven att utvecklas som läsare. Mest produktiv är den, i positiv bemärkelse halvdana, matchning som skapar en viss spänning (”tension”) och därmed utmanar eleven, vare det ideologiskt eller litterärt, att vidga sina vyer.[364]

Härnäst går jag vidare till Gunilla Molloy, som är en tongivande forskare på svensk mark som har satt McCormicks repertoarbegrepp i bruk.

Demokratiarbete och deliberativa samtal

Gunilla Molloy är en svenskämnesdidaktisk forskare och lärarutbildare som är och har varit en inflytelserik förespråkare av litteraturundervisningens korsbefruktning med skolans demokratiuppdrag. Redan inledningsvis vill jag påpeka att jag i följande avsnitt utgår från den syn på litteraturundervisning som Molloy uppehåller sig vid under 00-talet och som hon under senare år har kommit att revidera något.[365] Molloy har också gjort en viss omorientering gällande klassperspektivet, som inte berörs i detta avsnitt men som jag återkommer till i avslutningskapitlet.

I den inflytelserika avhandlingen *Läraren, litteraturen, eleven* (2002) förespråkar Molloy en syn på svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne där innehållet kretsar kring elevernas livsfrågor. Molloy

[362] Degerman, s. 145.
[363] McCormick, s. 72–86.
[364] Ibid., s. 88.
[365] År 2017 publicerade Gunilla Molloy en ny bok, *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy,* efter en tids uppehåll. Boken består huvudsakligen av en omtagning av Molloys tidigare teori, beskriven med hjälp av Hilary Janks Critical Literacy-begrepp. I viss utsträckning gör Molloy här den politiska dimensionen mer explicit samt tillför ett intersektionellt perspektiv till sin maktanalys. Se Gunilla Molloy, *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy,* Lund: Studentlitteratur, 2017, s. 64, 69, 119, 125.

argumenterar för att skönlitteraturen kan tas till hjälp i skolans kunskaps- och värdegrundsarbete genom deliberativa samtal som rör sig kring etiska spörsmål.[366] I *Reflekterande läsning och skrivning* skriver Molloy: ”Jag har svårt att tänka mig ett bättre gifte mellan skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag än ett litteratursamtal där empati och förståelse för fiktiva gestalters öde kan förenas med en kritisk blick på egna och andras värderingar och åsikter”.[367]

Molloys avhandling kan ses som ett tecken i tiden för det tidigare beskrivna intresset för värdegrundsrelaterade frågor och deliberativ demokrati som var livskraftigt kring millennieskiftet. En vidareutveckling från PG är att Molloy lägger mer tonvikt än föregångarna vid litteraturundervisningens genusaspekter. I övrigt innebär Molloys perspektiv på litteraturundervisning att Rosenblatt och PG sammanförs teoretiskt, vilket enligt min läsning skapar en viss oklarhet. I avhandlingen skriver Molloy om PG:s Lars-Göran Malmgren:

> Enligt Malmgren är det först då eleverna känner igen, erkänner och fasthåller en konflikt som ett problem som man också kan tala om *subjektiv förankring*. Jag menar att när läraren presenterar såväl konflikten som texten, är risken troligen större att eleven avvisar både text och konflikt än när hon själv får definiera konflikten. För att den subjektiva förankring som Malmgren beskriver skall finnas, och som jag också menar är viktig för transaktionen mellan läsare och text, bör den kanske först uppstå hos *subjektet,* dvs. hos läsaren själv.[368]

Som föregående avsnitt om PG har visat så är PG:s ambition visserligen att undervisningen ska ta utgångspunkt i elevernas reaktioner, men risken föreligger alltid att dessa reaktioner kommer att vara präglade av ett slags ideologiskt ”sunt förnuft” som i värsta fall utgör en blockering. Dessa typer av ideologiska föreställningar behöver därför, enligt PG, överskridas för att eleven ska kunna komma i kontakt med något slags genuin erfarenhet. Detta betonas inte av Molloy eftersom hon först och främst utgår från Rosenblatts transaktionella syn på läsning. Det innebär att Molloy också ärver den subjektsyn där ”läsaren själv” betraktas som enhetlig och rationell, förmögen att reagera fritt och spontant på texten. Detta synsätt skänker visserligen eleven auktoritet att själv definiera konflikten i en text, men löser inte problematiken som uppstår när det som ”läsaren själv” uttrycker innebär ett oreflekterat reproducerande av ideologi.

När det handlar om genusfrågor påpekar Molloy i andra sammanhang hur genusmönster tenderar att styra elever till att exempelvis döma kvinnliga

[366] Molloy, 2002, s. 317–320.
[367] Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning*, 2 uppl., Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 342.
[368] Molloy, 2002, s. 73.

figurer hårdare än manliga när de läser skönlitteratur.[369] Genus skapas enligt Molloy i samma sekund som ett barn är fött och upprätthålls som system av familjen och samhället.[370] Detta genussystem är någonting som barn socialiseras in i, vilket torde innebära att också den elev som läser en text i klassrummet står under omedveten påverkan av det. Rimligen innebär detta att den elev som ska definiera konflikten i en text kan vara förhindrad från att göra detta på ett adekvat sätt på grund av sagda genussystem. Detta tror jag att Molloy skulle hålla med om, men hon fördjupar sig inte teoretiskt i problemen med elevernas ideologiska (eller i det här fallet patriarkala) blockeringar på det sätt som PG gör.

Ur Molloys perspektiv är litteratursamtalet det bäst lämpade sättet att kombinera estetiska och efferenta läsarter i klassrummet. Jag tolkar Molloy som att litteratursamtalet enligt henne kan fungera som ett sätt att medvetandegöra eleverna om strukturella förklaringsmodeller, vilket kan leda till en omprövning av deras egna ståndpunkter i frågor som exempelvis rör genus. Idealt sett skulle detta innebära att den strukturella analysen, som framträder under litteratursamtalets gång i mötet mellan deltagarnas olika åsikter, leder till att eleven ifrågasätter sina intuitiva reaktioner. Det är ett pragmatiskt svar som kan vara tillfredsställande om man föreställer sig en faktisk undervisningssituation, men på ett teoretiskt plan uppstår här en svårlöslig krock mellan omedveten påverkan av strukturer (eleven är inte fullt medveten om hur hen påverkas av samhällets genusmönster) och individuell autonomi (elevens utsagor förtjänar likväl företräde).

I Molloys förvaltande av PG tonas således problematiken med omedveten, ideologisk påverkan ned. Också i hennes åberopande av McCormick sker ett nedtonande av ideologins omedvetna påverkanskraft. Molloy skriver i sin avhandling att hon (till skillnad från hur McCormick går till väga i *The Culture of Reading and the Teaching of English*) väljer att inte söka efter omedvetna föreställningar hos de elever som hon undersöker.[371] Enligt Degerman är detta ett exempel på en (ideologisk) förändring i det svenska litteraturdidaktiska fältet kring denna tid, som får bäring på hur erfarenhetspedagogiken kommer att förstås:

> Medan de tidigare erfarenhetspedagogiska skrifterna stakade ut en litteraturdidaktik delvis inriktad på analys av de bakomliggande ideologier som styr de uttalanden som kan göras om litteratur tycks den vetenskapliga diskurs som är på väg att formeras inom fältet vid skiftet mellan 1900- och 2000-tal beskriva sådana utsagor om ideologi som normativa, som ”ovetenskapliga”.[372]

[369] Molloy, 2008, s. 287f.
[370] Molloy, 2002, s. 79.
[371] Ibid., s. 71.
[372] Degerman, s. 145f.

I jämförelse med PG:s konfliktbetonade perspektiv är Molloys version av litteraturundervisning som demokratiarbete av en mer harmoniartad karaktär, mer upptagen vid den lilla demokratin än den stora. Som jag var inne på i föregående kapitel kan en dylik förändring förstås som ett symptom på ett förändrat demokratibegrepp och en ökad individorientering i styrdokumenten sedan 1990-talet.[373] Molloys subjektsförståelse och fokus på den lilla demokratin gör att hennes deliberativa demokratitanke kommer att handla mycket om attityder och värderingar och mindre om hur samhällets materiella och institutionella ordning påverkar människors handlingar och intressen. Peter Gustavsson skriver att problemet med en dylik tilltro till den kommunikativa rationaliteten är att undervisningen förutsätter eleven som en viss sorts autonomt subjekt. Snarare än att bli en arena för genuint kritiska diskussioner blir klassrummet, enligt Gustavsson, en förlängning av samhället som det ser ut, nämligen en plats där elever avhandlar sina individuella intressen.[374]

Det demokratiska värde som Molloy konstruerar i elevens möte med skönlitteraturen ligger som nämnts främst i efterbearbetningen, nämligen i att genom flerstämmiga samtal om fiktiva händelser och figurer behandla frågor om etik, värderingar och kulturella olikheter. En återkommande kritik som har riktats mot Molloy liknar den som har riktats mot PG, nämligen att litteraturens formaspekter riskerar att försvinna ur sikte när den skönlitterära texten blir en språngbräda för utomlitterära diskussioner.[375] Att Molloy framstår som trött på att försvara sig mot den typen av kritik blir tydligt i hennes text ur *Svenskämnet i förändring?* (2011):

> Jag vill här i detta sammanhang (en gång för alla) påpeka att jag inte är motståndare till att undervisa om textens form, en uppfattning som jag delar med andra receptionsteoretiker. Självklart skall man uppmärksamma både textens form och dess innehåll. Däremot är jag kritisk till en ensidig fokusering på textens språkliga drag, eftersom jag och andra forskare sett för mycket av det när vi forskat på läsning av skönlitteratur i skolan. Min farhåga är att vi kommer att få ser [sic!] mer, vilket andra forskare redan påpekat (Liberg 2010), eftersom det är enklare att monologiskt undervisa om språkliga drag än att i dialog med eleverna leda ett litteratursamtal.[376]

---

[373] Anne-Lise Arnesen & Lisbeth Lundahl, ”Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States”, *Scandinavian Journal of Educational Research,* vol. 50, nr. 3, 2006, s. 295; Englund, 2014; Jan Thavenius, *Öppna brev. Om lärarutbildningens kulturella praktik,* Malmö Högskola: Lärarutbildningen, nr. 1, 2005.

[374] Gustavsson, 2014, s. 281.

[375] Anders Öhman skriver exempelvis, angående Molloy, att fokuseringen på subjektiv förankring och en i den litterära texten igenkännbar verklighet riskerar att leda till att ett möte med något som är annorlunda eller främmande uteblir. Se Öhman, s. 98.

[376] Molloy, 2011, s. 26.

Det är i ljuset av 2011 års kurs- och ämnesplaner för grundskolan – som tonar ned talet om litteraturläsningens demokratiska värde och inför tal om lässtrategier – som Molloy uttrycker sin farhåga. Mot undervisning i lässtrategier ställer Molloy litteratursamtalet. Kontrasterna mellan dessa metoder blir skarpa i Molloys framställning, vilket kan ha att göra med att hon i sitt tänkande kring undervisning i hög grad lutar sig mot Rosenblatts begreppspar efferent och estetisk läsning utan att, i den grad Rosenblatt insisterar på, betrakta dem som simultant verksamma. Även om Molloy försöker värja sig mot dikotomin i den egna begreppsanvändningen skapar uppdelningen en konflikt mellan en estetisk läsart präglad av spontana och vardagliga associationer som riskerar att assimileras av en efferent inriktad skolundervisning.[377]

Ett synsätt som Molloy har gemensamt med Rosenblatt i övrigt, och som skiljer de båda från PG:s och McCormicks mer konfliktorienterade teorier, är synen på litteraturundervisning som huvudsakligen en övning i inlevelse, empati och tolerans. Molloy avslutar sin avhandling med att skriva om hur horisonter kan vidgas och inlevelseförmågan öka när man läser, skriver och samtalar om texter i skolan, vilket kan vara en möjlig väg mot ökad tolerans.[378] I följande avsnitt blir Magnus Perssons forskning, som problematiserar idén om litteraturläsningens moraliskt uppbyggliga funktion, föremål för kritik.

Kreativ läsning och myten om den goda litteraturen

Magnus Persson är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning och har i böcker som *Varför läsa litteratur?* (2007) och *Den goda boken* (2012) diskuterat kopplingar mellan litteraturläsning och skolans demokratiska uppdrag. I de kursplaner för svenskämnet som introducerades i och med Gy 2000, som står i centrum för *Varför läsa litteratur?*, uppmärksammar Persson en flitig användning av begreppet ”kultur” som dock förblir diffust definierat. Perssons hypotes är att kulturbegreppets framskjutna roll i styrdokumenten hänger samman med att det tänks fungera som ett stabiliserande instrument; ”kultur” blir det magiska lösenord som skapar harmoni där det råder splittring. Persson skriver: ”I styrdokumenten spelar två underliggande, men aldrig explicit

[377] Molloy skriver: ”Skillnaden mellan de två begreppen är två olika läsarter. Båda har sin egen språkliga diskurs. Den estetiska är från början hemmets och vardagens språk, den efferenta är skolans språk. I skolan skall båda kunna finnas”. Se Gunilla Molloy, *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 93. Här kan också nämnas att Michael Tengberg har gjort ett försök att reda ut olika användningar av Rosenblatts begreppspar. Se Michael Tengberg, ”Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 40, nr. 3–4, 2010, s. 81–90.
[378] Molloy, 2002, s. 330.

artikulerade, tankefigurer härvidlag en särskilt viktig roll: *kulturen är alltid god* samt *allt är kultur*".[379]

Problem infinner sig enligt Persson när kultur i estetisk mening dels betraktas som någonting oavkortat positivt, dels underkastas etiska överväganden för att haka i värdegrunden.[380] Med hänvisning till Fredric Jamesons teori om det politiska omedvetna skriver Persson att kulturens inordnande under värdegrunden innebär en form av avpolitisering; den etiskt reglerade kulturen tillskrivs uppgiften att producera symbolhandlingar som ger imaginära svar på olösliga motsägelser i samhällslivet.[381] I *Den goda boken* tar Persson resonemanget vidare genom att diskutera det han kallar för "myten om den goda litteraturen", vilken han sammanfattar sålunda: "Litteraturen är god och genom att läsa den blir man en god människa".[382]

Enligt Persson bygger myten på föreställningen om att litteraturen är god och världen ond; litteraturen antas forma motbilder och bekämpa de värderingar som finns *utanför* litteraturen.[383] Persson skriver att skolan, vad avser litteraturval, har en lång historisk tradition av att premiera det tillrättalagda och okontroversiella framför det nyskapande och utmanande.[384] I opposition mot en sådan litteratursyn, kan man förmoda, vill Persson i *Den goda boken* slå ett slag för läsning av texter som kan framstå som "djupt 'politiskt inkorrekta'".[385] Ett sådant litteraturval, menar Persson, kan vara förtjänstfullt när det handlar om att på litteraturundervisningens område korsbefrukta skolans dubbla uppdrag: "Med detta tänker jag mig inte att elever och studenter skall läsa en massa romaner som predikar demokrati. I stället bör sådan litteratur väljas som utmanar våra käraste åsikter och värderingar".[386]

I likhet med Molloy ser Persson litteraturundervisningen som ett sätt att föra samman skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Det går därutöver att notera hur Persson ger uttryck för samma myt som han kritiserar. Litteraturen, också den provokativa, ges ett "gott" syfte som är underkastat etiska överväganden som hakar i skolans värdegrund. Persson skriver att myten om den goda litteraturen sammanfattningsvis handlar om att skapa en föreställd gemenskap av människor som delar en uppsättning moraliska egenskaper – det är svårt att se att han själv gör något annat när han skriver om *våra* käraste

[379] Persson, 2007, s. 34, kursiv i original.
[380] Ibid., s. 36, 57.
[381] Ibid., s. 59.
[382] Persson, 2012, s. 16.
[383] Ibid., s. 20.
[384] Persson, 2007, s. 38.
[385] Persson, 2012, s. 70.
[386] Ibid., s. 25.

åsikter och värderingar.[387] Till Perssons försvar medger han också att han själv knappast undslipper myten: ”Går det över huvud taget att legitimera litteraturläsning i (och utanför) skolan utan någon form av hänvisning till litteraturens goda? Jag gör ju det som sagt själv i min bok”.[388]

Om man går efter den argumentationslinje som Sven Anders Johansson driver i *Göra ont* (2010) är det rimligt att svara nej på Perssons spörsmål.[389] Enligt Johansson är litteraturen fången i sin egen godhet hur mycket den än försöker bråka och provocera, just i kraft av att den identifieras som litteratur. Det som i alltför hög grad överskrider det etablerade litteraturbegreppet kommer i sin tur inte att räknas som litteratur eftersom ett fenomen inte kan täckas av det begrepp som det överskrider. De provokativa överskridanden som Persson sätter viss tilltro till när det handlar om att problematisera myten om den goda litteraturen blir från Johanssons synvinkel inte mer än negativa bekräftelser av den rådande ideologin eller moraluppfattningen, fångade inom litteraturens ordnade och harmoniska – goda – form.[390]

”Måste litteraturvalet överensstämma med det som i skolans läroplan och svenskämnets kursplaner oproblematiserat benämns samhällets värdegrund?” frågar sig Persson.[391] Svaret är antagligen att vilket litterärt verk som helst – ibland ett och samma verk utifrån skilda betraktelsesätt[392] – kan anföras som ett exempel på uppbygglighet eller negativ uppbygglighet beroende på hur man väljer att arbeta med det i undervisningen. Så sett blir litteraturdidaktikens fråga om vad man ska läsa tämligen intetsägande utan att kopplas till frågan om hur och varför man ska undervisa om det. Persson kommer också med ett eget förslag på vad han kallar för kreativ läsning.[393]

En kreativ, dialektisk läsning blir för Persson ett sätt att undslippa en uppdelning i en ”naiv” och en ”kritisk” läsart samtidigt som han ämnar värna om såväl läsarens subjektiva upplevelser som känslighet inför textens form. Persson

---

[387] Persson, 2012, s. 28, 25.
[388] Ibid., s. 44.
[389] Anders Johansson, *Göra ont. Litterär metafysik,* Göteborg: Glänta produktion, 2010.
[390] ”Gott” och ”ont” är förstås begrepp som gjorda för skiljaktigheter och missförstånd. Man kan också hävda att Persson och Johansson har något olika ingångar till frågan om litteraturens godhet. Persson uppehåller sig i högre grad vid litteraturen som innehåll där det goda får beteckna företeelser som bejakar vedertagna moraluppfattningar. Johansson uppehåller sig i sin tur främst vid litteraturen som form där det goda får stå för ordning, harmoni och totalitet.
[391] Persson, 2012, s. 81.
[392] På 1960-talet uppstod enligt Henrik Román en litterär debatt i *Vårt modersmål* angående huruvida Johan Ludvig Runebergs *Fänrik Ståls sägner,* skrivna under mitten av 1800-talet, var möjliga att läsa i en samtida undervisningskontext med tanke på dess idealiserade krigsheroism. En av debattörerna, Harald Thorén, menade att det heroiska kunde läsas som ett nödvändigt försvar för friheten medan en annan, Curt D. Johansson, menade att krigseposet kunde läsas som en varning mot falsk idealism. Den enes uppbygglighet är med andra ord den andres negativa uppbygglighet, men kontentan förblir alltjämt att verket är uppbyggligt. Se Román, s. 146.
[393] Persson, 2007, s. 263–276; Persson, 2012, s. 26.

hänvisar till och tar utgångspunkt i såväl Rosenblatt och PG som Gunilla Molloy; därutöver tillför han Martha Nussbaums begrepp narrativ fantasi samt Derek Attridges uppfattning om relationen mellan innehåll och form. Med Nussbaum menar Persson att litteraturläsning innebär ett övande i perspektivbyten som kan vara ett led i att skapa kritiskt tänkande världsmedborgare.[394] Hos Attridge finner Persson en teori som betraktar förhållandet mellan form och innehåll som en dynamisk samverkan där det ena är otänkbart utan det andra.[395]

Det framstår för mig som att Perssons syfte är att behålla de erfarenhetspedagogiska kopplingarna hos Rosenblatt, PG och Molloy samtidigt som han vill råda bot på det som föregångarna återkommande har kritiserats för, nämligen okänslighet inför litteraturens formaspekter. Frågan är dock vilket perspektiv som tar överhanden när Rosenblatt och PG förs samman. Att Persson väljer att förhålla sig till Rosenblatt och PG som vore de tämligen liktydiga märks i sammanfattande formuleringar som ”Både Rosenblatt och PG betonade alltså den personliga dimensionens och erfarenhetsanknytningens centrala roller för litteraturläsningen”.[396] Jag menar att Rosenblatts och PG:s skilda uppfattningar om läsarsubjektets autonomi komplicerar en dylik hopslagning. Hos Persson likaväl som hos Molloy tenderar Rosenblatts perspektiv att få företräde när Rosenblatt och PG förs ihop. Som nämnts är en konsekvens av Rosenblatts teori att den får svårt att häva sig över det individuella perspektivet. Detta gör att fokus tenderar att hamna på individ före struktur, vilket medför att, med Brown, det etiska perspektivet på ett tidstypiskt sätt får företräde framför det politiska.[397]

Det etiska perspektivet är förstås ett möjligt och fullt tillåtet fokus att ställa in, men kanske riskerar Persson därigenom att bidra till den avpolitiserande tendens som han själv kritiserar i *Varför läsa litteratur?* Ett problem med Perssons *Den goda boken* är, som jag ser det, att hans kritik tenderar att röra sig inom samma diskurs som han kritiserar. Detta leder till att han nödgas acceptera en problemställning som han samtidigt värjer sig mot, vilket på sätt och vis gör boken till ett omöjligt uppdrag, eller – mer positivt formulerat – gör den långt ifrån entydig. Hos Persson finner man kritik mot föreställningen om en universell människa, en essentiell mänsklighet, samtidigt som han lutar sig mot Rosenblatt och Nussbaum utan att i högre grad problematisera den universaliserande tendensen hos dessa eller deras motstånd mot kritisk kulturteori.[398] Persson tar därutöver stöd i Rosenblatt, som lägger

[394] Persson, 2007, s. 256–263; Persson, 2012, s. 26.
[395] Persson. 2007, s. 271f.
[396] Ibid., s. 270.
[397] Brown, 2008b, s. 1–24; Brown, 2002, s. 368–392.
[398] Rosenblatt, s. 237f. Angående Nussbaum, se Burman, 2018, s. 159f., 164f. Tilläggas kan att Persson på vissa sätt problematiserar Nussbaum, men då rör det sig om hennes sätt att idealisera skönlitteraturen samt privilegiera romanformen. Se Persson, 2007, s. 256–263.

stor vikt vid litteraturläsningen som upplevelse, samtidigt som han skriver att begreppet upplevelse har ”annekterats av marknaden och lanserats som något av en motor i den nya kapitalistiska ekonomin”.[399] I någon mån bifogar Persson sitt eget försvarstal när han konstaterar att ”[s]kall man verkligen lämna myten om den goda litteraturen måste man också lämna litteraturen”.[400] Utifrån det perspektivet hamnar Persson trots allt ganska nära Johansson. Persson skriver också att

> Försvarstalen för litteraturen blir motvilliga för att de måste vara det, klämda som de är mellan starka diskurser om litteratur som cirkulerar både i och utanför konstinstitutionen och utbildningssystemet. Men försvarstalens motvillighet skall inte ses som en defensiv gest. Det är i själva verket en styrka, en stor styrka, att apologetiken kan vara öppen, prövande och självkritisk (det vill säga allt det som myten om den goda litteraturen inte är). Genom sin essäistiska form kommer den ofta också nära, eller uppgår i, litteraturen.[401]

Perssons försvar för den essäistiska formen sätter fingret på någonting intressant när man betraktar litteraturläsning ur legitimeringssynpunkt. Enligt Persson kan de prövande och självkritiska (och kanske tidvis motsägelsefulla) aspekterna av legitimeringarna ses som både oundvikliga och förtjänstfulla. De blir för Persson ett sätt för skönlitteraturen att tala med eget språk, vilket gör litteraturen större rättvisa. Det är emellertid svårt att föreställa sig att ett dylikt språk skulle tilldelas utrymme i de rådande styrdokumenten när en av de bärande idéerna bakom 2011 års gymnasiereform var strävan efter ökad tydlighet i kursplanerna, vilket jag skriver mer om i kapitlet ”Nationell utbildningspolicy”. När det handlar om att motivera förekomsten av undervisningsinslag har styrdokumentet som genre litet tålamod för motvillighet, komplexitet och självkritik. Större genomslag får legitimeringar som framstår som tydliga och som korresponderar med kunskaper eller förmågor som med relativ enkelhet låter sig mätas. Detsamma gäller för metoder, vilket medför att Perssons kreativa läsning – som han själv beskriver som ”en skärningspunkt för ett antal grundläggande frågor om hur, vad och varför man skall läsa litteratur” och inte som en enkelt implementerbar metod – riskerar att betraktas som vag och diffus i samtidens dominanta utbildningspolicydiskurs.[402]

---

[399] Persson, 2007, s. 124. I detta resonemang kan man se likheter med PG:s tidigare nämnda kapitalismkritik och tankarna kring läsning som en kulinarisk upplevelse. Tilläggas kan att Persson bygger resonemanget på en av hans tidigare texter ur *Skolan och den radikala estetiken* (2004), en bok som Persson skrev tillsammans med bland andra Jan Thavenius, tongivande forskare inom PG. Se Magnus Persson, ”Marknadsestetiken”. I *Skolan och den radikala estetiken,* Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 125–153.
[400] Persson, 2012, s. 46.
[401] Ibid., s. 191.
[402] Persson, 2007, s. 264.

Värdegrundsförmedlande fantasylitteratur

Den teori som får avrunda detta kapitel är utvecklad av litteraturvetaren Malin Alkestrand, som disputerade år 2016 på avhandlingen *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete.* Liksom flera teorier i detta kapitel syftar Alkestrands till att få till stånd en korsbefruktning mellan skolans litteraturundervisning och värdegrundsarbete.[403] I avhandlingen argumenterar Alkestrand för att fantasylitteraturen besitter en särskild didaktisk potential, i bemärkelsen att genren ger vissa specifika möjligheter att problematisera värdegrundsfrågor.[404] Det som utmärker fantasygenrens didaktiska potential är, enligt Alkestrand, att fantasylitteraturen ger läsaren tillgång till världar som på samma gång liknar och skiljer sig från vår egen. Dels har alltså fantasygenren ett allegoriskt anslag som uppmuntrar till jämförelser mellan skönlitteraturen och verkligheten, dels har den särskilda främmandegörande effekter[405] – såsom övernaturliga och magiska inslag – som skapar distans och möjligheter till (etisk) reflektion:

> Fantasylitteratur skildrar världar där det omöjliga är möjligt, och där handlingen i hög grad är centrerad kring ting och varelser som inte har någon direkt motsvarighet i verkligheten. Därmed upprättar den en distans till det skildrade. Samtidigt är det snarare regel än undantag att berättelserna etablerar paralleller mellan det som sker i de magiska världarna och företeelser i verkligheten.[406]

Även om detta i någon mån gäller för all skönlitteratur menar Alkestrand att fantasylitteraturen inbegriper ett särskilt spel mellan närhet och distans, som skapar särskilda didaktiska möjligheter. Teoretiskt lutar hon sig, i frågor om litteraturens främmandegöring, på sovjetiske litteraturteoretikern Viktor Sklovskij och ”främmandegöringspedagogiken” såsom den beskrivits inom ramen för forskningsprojektet Främlingskap och främmandegöring.[407] Med hänvisning till Beata Agrell skriver Alkestrand om hur läsningens desautomatisering genom främmandegöring skapar aspektskiften hos läsaren, vilket åstadkommer en etisk effekt som består av att läsaren intar ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt till det skildrade.[408]

---

[403] Alkestrand s. 16.
[404] Ibid., s. 70.
[405] Ibid., s. 88, 290.
[406] Ibid., s. 12f.
[407] Se Viktor Sklovskij, ”Konsten som grepp”, övers. Bengt A. Lundberg. I *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion Del 1,* Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.), Lund: Studentlitteratur, 1993, s. 15–31; Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen,* Göteborg: Daidalos, 2009.
[408] Alkestrand s. 85.

I frågor om skönlitteraturens koppling till demokrati- och värdegrundsarbete generellt lutar sig Alkestrand mot en rad, för detta kapitel bekanta, namn: Rosenblatt, PG, McCormick, Nussbaum och Persson.[409] I likhet med Rosenblatt understryker Alkestrand hur hon anser att varje läsare är unik och att elevernas reaktioner bör få utrymme i undervisningen.[410] Rosenblatt och PG sägs båda ”slå[r] fast att undervisningen bör ta sin utgångspunkt i elevernas eller studenternas spontana och personliga reaktioner på karaktärernas öden – inte i teoretiska modeller eller begrepp”.[411] I anslutning till detta citerar Alkestrand följande parti av PG:s Lars-Göran Malmgren:

> Frågan om hur man ska komma till kunskap om att egna erfarenheter och andras erfarenheter inte är naturgivna utan historiska, hur man ska bryta med den självklarhetens mask som kan lägga sig över varje vardagligt erfarenhetsfenomen, tycks vara en kärnfråga för erfarenhetspedagogiken.[412]

På ett sätt håller jag med Alkestrand – varken hon, Rosenblatt eller Malmgren är av uppfattningen att läraren bör inleda ett litteratursamtal med att rita tavlan full av teoretiska modeller. Samtidigt tillskrivs eleven av Alkestrand en grad av autonomi som man, enligt Malmgren, nog får arbeta en del för att nå fram till. Detta blir tydligare om man tillfogar Malmgrens nästa mening:

> Man kan också uttrycka problemet så här: Hur ska denna dualistiska mystifikation som kanske kännetecknar föreställningar i vår tid ersätts [sic!] med en insikt om vardagens, *erfarenheternas dialektiska* relation till det vi kan kalla historiska förhållanden, strukturella sammanhang och faktiska händelser?[413]

Även om den praktiska undervisningen tar utgångspunkt i elevernas reaktioner vilar undervisningen alltså på en teoretisk underbyggnad (och syn på relationen mellan samhälle och subjekt) där erfarenhet betraktas som historisk och där en ”självklarhetens mask” – som man lika gärna kunde kalla för ”sunt förnuft” eller ideologi – ligger som en dimridå över diverse spontana omdömen. Med andra ord tolkar jag det som att erfarenhetspedagogikens huvudbry, enligt Malmgren,

---

[409] Alkestrand, s. 10, 71f., 76–83.
[410] Ibid., s. 73.
[411] Ibid., s. 77.
[412] Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten*, Lund: Studentlitteratur, 1986, s. 20.
[413] Ibid, kursiv i original. Den dualistiska mystifikation som Malmgren omnämner kan beskrivas som en vanemässig föreställning om att vardagen och den ”stora” historien hör till skilda världar som inte relaterar dialektiskt till varandra; en föreställning om att det å ena sidan finns ”små” eller vardagliga erfarenheter, å andra sidan historiska, politiska och samhälleliga förhållanden. Poängen är alltså, kan man säga, att få syn på dialektiken mellan det som jag i detta kapitel har benämnt som den lilla respektive stora demokratin. Se Malmgren, 1986, s. 19.

handlar om hur man inom ramen för undervisningen kan överskrida spontana reaktioner för att *komma till* kunskap om hur sådana reaktioner är präglade av samtidens dominanta ideologi/er. I alla händelser får Rosenblatts och PG:s teorier samsas hos Alkestrand, liksom hos Molloy och Persson. Konsekvensen av detta är, vilket jag tidigare har varit inne på, att dialektiken mellan individ och struktur (eller mellan den ”lilla” respektive ”stora” demokratin) hamnar ur sikte och att läsarsubjektet tillskrivs en hög grad av autonomi.

Till Alkestrands teoretiska underbyggnad tillkommer ett diskursanalytiskt perspektiv, hämtat hos Foucault, där litteraturläsning betraktas som en diskursiv handling som kan få konsekvenser för hur läsaren lever sitt liv.[414] Även Norman Fairclough åberopas för att poängtera hur diskurserna sätter gränser för tänkandet, gränser som subjektet emellertid kan utmana, påverka och bidra till att förändra. Hos såväl Foucault som Fairclough betonar Alkestrand utrymmet som lämnas för individuella aktörers handlingskraft och hon tar upp kritik mot Foucault som ”uppmärksammar vikten av att diskurser inte betraktas som autonoma storheter som styr människor fullkomligt, utan som någonting som simultant påverkar och kan påverkas av subjekt”.[415]

Så långt Alkestrands syn på subjektets förhållande till sin omvärld. Vad gäller den samhällssyn som kommer till uttryck hos Alkestrand kan man hävda att den hamnar i kläm mellan två olika ambitioner, nämligen en kritisk ambition och en mer instrumentellt och praktiskt inriktad. Å ena sidan skriver Alkestrand att värdegrunden är vad Ernesto Laclau kallar för en objektiv diskurs, nämligen någonting som uppfattas som självklart och neutralt och som därmed gör oss blinda för våra egna förgivettaganden.[416] I avhandlingens skönlitterära analyser fungerar objektiva diskurser, liksom begreppen explicit respektive implicit ideologi, också som analytiska redskap. Å andra sidan vänds dessa analytiska begrepp inte i någon större utsträckning mot den värdegrund som är i avhandlingens blickfång och som har legat till grund för det skönlitterära materialurvalet.[417] Syftet är alltså inte att rikta samma kritiska blick mot de skönlitterära texterna som mot värdegrundsskrivningarna; snarare kommer det senare att fungera som en form av måttstock gentemot det förra för att värdegrundsarbetet ”smidigt” ska kunna integreras i litteraturundervisningen.[418]

I en recension av avhandlingen ser Maria Jönsson Alkestrands ovilja att gå i närkamp med de idéer som omgärdar föreställningen om en värdegrund som

[414] Alkestrand, s. 63–67.
[415] Ibid., s. 65.
[416] Ibid., s. 66f., 269.
[417] Ibid., s. 27.
[418] Ibid., s. 16.

avhandlingens huvudsakliga brist. Enligt Jönsson behandlar Alkestrand fenomen som ”demokrati” eller ”mänskliga rättigheter” på samma undvikande sätt som läroplanerna gör, vilket innebär att värdegrunden blir en odiskutabel storhet som inte utsätts för kritisk granskning och historisering.[419] Jag menar att de kritiska ansatserna förvisso finns där, just i form av ansatser – Alkestrand skriver exempelvis att värdegrunden innehåller en del motsättningar, att den har en etnocentrisk tendens och att den framställer demokrati som något odelat gott.[420] Däremot presenteras värdegrunden i stort utifrån en kristematik – värdegrunden är viktig ”[m]ot bakgrund av de hot som finns i samtiden mot alla människors lika värde, ett demokratiskt samhällsskick och individens integritet”[421] – utan att dess sammanhållande (och uteslutande) ideologiska funktion problematiseras.

För Alkestrand är tanken att analysen av de skönlitterära texterna ska kunna bidra med komplicerande perspektiv på skolans värdegrund, exempelvis genom att visa hur ungdomarna i *Harry Potter* av moraliska skäl måste tumma på samhällets politiska spelregler genom att revoltera mot den förhärskande ordningen. Det okritiska värdegrundsperspektivet sipprar dock också in i och får utslag i analyserna av skönlitteraturen. Gällande ungdomsupproret i *Harry Potter*-böckerna skriver Alkestrand att upproret är helt nödvändigt för att ungdomarna ”ska kunna försäkra sig om att demokratiska ideal vinner mot ondskans diktatoriska tendenser”.[422] I föregående kapitel skrev jag, utifrån Mouffe, Brown och Biesta, om problemen med att utmåla politiska oenigheter som en kamp mellan gott och ont. I ovanstående parti hos Alkestrand är det som om fantasylitteraturens dualistiska världsbild gifter sig med värdegrundens oproblematiserade demokratibegrepp.[423] Resultatet blir att demokratin här riskerar att bli lika mycket av en entydigt positivt kodad och förgivettagen, objektiv diskurs som Alkestrand menar att den är inom ramen för skolans värdegrundsskrivningar.

En annan kritik mot Alkestrand står Jerry Määttä för, när han i en recension skriver att det framstår som att Alkestrand ”gör allt hon kan för att slippa tala om klass”.[424] Enligt Määttä skriver Alkestrand om ”kulturkrockar”

[419] Maria Jönsson, “Fantasyn kan hjälpa läsaren få syn på maktförhållanden”, *Respons,* nr. 1, 2017: http://tidskriftenrespons.se/recension/fantasyn-kan-hjalpa-lasaren-fa-syn-pa-maktforhallanden/ (hämtad 2020-03-11).
[420] Alkestrand, s. 15, 243, 118.
[421] Ibid., s. 13.
[422] Ibid., s. 160.
[423] Liknande kritik framförs av Sven Anders Johansson, *Litteraturens slut,* Göteborg: Glänta produktion, 2021, s. 136ff.
[424] Jerry Määttä, “Jerry Määttä om Malin Alkestrand, Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och cirkeln i skolans värdegrundsarbete”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 47, nr. 2, 2017, s. 67.

eller ”kulturmöten” mellan romanfigurer i Mats Strandbergs och Sara Bergmark Elfgrens Engelsforstrilogi där det vore mer lämpligt att analysera figurernas agerande utifrån klassbegreppet. Min invändning skulle här vara att Alkestrand förvisso talar en del om klass och benämner det som sådant, men att det finns anledning att närmare undersöka vad det är för förståelse av klass som kommer till uttryck.

Alkestrand använder sig i sin textanalys av intersektionalitetsbegreppet, vilket man å ena sidan – sett till traderingen av den erfarenhetspedagogiska traditionen genom årtiondena – kan betrakta som ett rimligt tillägg till PG:s klassfokus och Gunilla Molloys genusanalys. Å andra sidan kan man hävda att problem uppstår när intersektionalitetsbegreppet används för att framställa klass som en diskrimineringsgrund på samma nivå som kön eller hudfärg. Om Engelsforstrilogin skriver Alkestrand att romanfiguren Anna-Karin inte kan påverka sin klassposition, men att den inte utgör ett problem för henne sedan hon genom förtrollning förhindrar besökare från att uppfatta skavankerna i hennes hem: ”Hon behöver följaktligen inte längre skämmas för att de [Anna-Karins familj] har en låg inkomst eller för att de är bönder”.[425]

Här grundar sig Alkestrands analys på det som Nina Björk kallar för en idealistisk definition av klass, där problemet anses vara ur världen så länge som ingen uppfattar sig som diskriminerad på grund av sin klassposition. Ur Björks marxistiska perspektiv har klass emellertid en särställning i förhållande till andra maktordningar i och med att klass är en materiellt grundad, ekonomisk indelning, snarare än en fråga om värderingar.[426] Detta innebär, enligt Björks förståelse, att om människor av olika kön eller hudfärg verkligen sågs och behandlades som jämlikar skulle problemen med könsdiskriminering eller rasism upphöra, medan en gruvarbetare i Indonesien som får sitt yrke socialt uppvärderat inte undkommer sin plats i produktionen. Man behöver naturligtvis inte hålla med Björk om detta, men som Evelina Johansson Wilén argumenterar för i sin avhandling riskerar intersektionalitetsbegreppet att urvattnas om det saknar förankring i en mer specifik samhällskritik och förståelse av makt.[427] Problemet med Alkestrands användning av intersektionalitetsbegreppet är, som jag ser det, att materiella faktorer riskerar att inlemmas i sfären av värderingar.

En styrka med Alkestrands avhandling ligger, enligt min mening, i dess litteraturtillvändhet och genreavgränsning. Alkestrands teori är begränsad till en enda genre, vilket möjliggör en noggrann undersökning av vad som kan tänkas

[425] Alkestrand s. 190.
[426] Nina Björk, *Drömmen om det röda. Rosa Luxemburg, socialism, språk och kärlek,* Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2016, s. 138–147.
[427] Evelina Johansson Wilén, *Mellan jaget & världen. Feminism & etik under nyliberala villkor,* Diss. Göteborgs universitet, Hägersten: Tankekraft, 2019, s. 185, 215ff.

göra den genren speciell utifrån en didaktisk kontext. På så vis öppnar Alkestrands avhandling för en genrespecifik litteraturdidaktik där egenheten hos litterära genrer tas till vara och ges utrymme med hänsyn till didaktiska spörsmål. Med Rita Felski blir inte den skönlitterära texten utbytbar som vilket ”objekt” som helst – snarare undersöks den utifrån dess specifika förutsättningar för att se till hur den vägleder läsaren på ett sätt som, i någon mån, skiljer den från andra typer av skönlitterära texter.[428] Att ta till vara en särskild skönlitterär genres specificitet och dess konsekvenser för läsningen kan, enligt min mening, vara ett produktivt litteraturdidaktiskt alternativ till fokus på generiska lässtrategier som i högre grad intresserar sig för läsarens uppsättning av förmågor än den föreliggande textens egenheter. I nästa kapitel kommer jag att skriva mer om undervisning som fokuserar på utvecklandet av lässtrategier.

Alkestrand avrundar också sin avhandling med ett intressant parti om hur vuxna individer inte alltid vet vilken sorts kunskap som barn och ungdomar behöver för att vara väl rustade inför framtiden. Med hänvisning till litteraturvetaren och barnboksförfattaren Clémentine Beauvais skriver Alkestrand att

> skolans värdegrundsarbete bör sträva efter att lära ut detta *någonting mer* som varken dagens skolpolitiker, värdegrundsförfattare eller lärare kan sätta fingret på vad det är, men som kan beskrivas som en beredskap inför framtiden. I själva verket lägger denna inställning grunden för en värdegrundspedagogik som inte strävar efter att förmedla ett på förhand givet innehåll, utan istället fokuserar på att ge eleverna redskap för att bemöta en oviss framtid.[429]

Textpartiet leder mina tankar till Biestas syn på undervisning som en risktagande process med oklart slutmål där det inte går att förutse vad utbildning i det långa loppet kommer att resultera i.[430] Alkestrand skriver om hur värdegrundsarbetet bör sträva efter att skapa en beredskap eller inställning, snarare än att förmedla ett på förhand givet innehåll. Här framstår det som att Alkestrand lägger tonvikt vid elevernas subjektivering, vilket samtidigt kan sägas krocka med hennes egen ambition om att lägga grunden för ett sätt att bedriva värdegrundsarbete som smidigt ska kunna integreras i litteraturundervisningen. När Alkestrand inte riktar samma typ av kritiska blick mot värdegrunden som mot skönlitteraturen föreligger risken att den förra traderas just som ett givet innehåll. Det som kunde ha varit en kritisk genomlysning av såväl skolans demokratisyn som de skönlitterära verken riskerar att bli en oproblematiserad socialisering in i och reproduktion av värdegrundsstämplad ideologi.

[428] Felski, s. 168.
[429] Alkestrand, s. 297f.
[430] Biesta, 2013.

Avrundningsvis vill jag understryka att mitt mål med genomgången i detta kapitel inte har varit att avfärda eller misskreditera de ovan beskrivna teorierna. Min uppfattning, som förhoppningsvis har framgått, är att de samtliga har teoretiska styrkor och svagheter, som det finns många lärdomar att dra av för den som intresserar sig för litteraturundervisningens koppling till skolans demokrati- och värdegrundsarbete. I avhandlingens återstående kapitel kommer jag emellanåt att aktualisera teorierna för att jämföra de litteratursyner som de vilar på mot de litteratursyner som framträder i olika typer av policydokument, liksom mot de uppfattningar om litteraturundervisningens roll i svenskämnet som de intervjuade lärarna ger uttryck för. I avhandlingens avslutningskapitel summerar jag också mina resultat av teorigenomgången för att peka på det jag uppfattar som demokratiarbetets huvudsakliga brister eller blinda fläckar. Härnäst övergår jag dock till att närmare beskriva de transnationella utbildningspolicydiskurser som jag talade om i inledningskapitlet.

4. Transnationell utbildningspolicy

I detta kapitel tecknas en översiktlig bild av den transnationella policynivån. Här avser jag att beskriva hur dominanta ideologiska strömningar inom utbildningspolicy får konsekvenser för hur olika aspekter av utbildning värderas under en särskild historisk period ur ett transnationellt perspektiv. Det jag fokuserar på är hur och i vilken omfattning demokratiska aspekter av utbildning framhävs, liksom vilka värden konst, humaniora och skönlitteratur tillskrivs, av OECD och EU. I analysen väger jag in materiellt grundade förklaringsmodeller som har att göra med den alltmer integrerade globala världsekonomin och dess funktionssätt. Jag fokuserar på utvecklingen från och med millennieskiftet och belyser den ur ett globalt såväl som ur ett europeiskt perspektiv, med fokus på OECD och EU som inflytelserika mellanstatliga institutioner.

På grund av avhandlingens fokus på litteraturundervisning ägnas särskild uppmärksamhet åt OECD:s PISA-mätningar och i synnerhet OECD:s definitioner av läsning och skönlitteratur. Likaså diskuterar jag två fenomen som har bäring på frågan om litteraturundervisning, nämligen literacybegreppets expansion samt den inflytelserika undervisningsmodell som berör explicit undervisning i lässtrategier. Kapitlet avrundas med två mer diskussionsartade avsnitt som handlar dels om förståelser av literacy som ett slags välgörande universalmedel, dels om litteraturundervisning i relation till entreprenöriella förmågor, som knyter an till en svensk medial debatt och som kan ses som en brygga över till nästa kapitels undersökning av nationell utbildningspolicy.

Policydiskursens globalisering

En ofta traderad analys av den globala, ekonomiska samhällsutvecklingen på 2000-talet är att västvärldens länder gradvis har utvecklats från industriekonomier till kunskapsekonomier.[431] Analysen kan naturligtvis kompliceras; snarare än att ha försvunnit helt och hållet har industrierna i ökad utsträckning robotiserats, gått upp i globala koncerner och/eller flyttat utomlands. Utvecklingen har alltså sin grund dels i att teknologiska landvinningar möjliggjort en automatisering av en betydande del av tillverkningsindustrin, dels i att industriproduktionen i hög grad har outsourcats till låglöneländer. Ny informationsteknik har också bidragit till att verksamheter som tidigare stod utanför det kapitalistiska systemet har blivit tillgängliga för ekonomisk

[431] Delar av detta avsnitt har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård, 2020b.

exploatering.[432] Samtidigt har västvärldens befolkning i stort blivit allt rikare, varför vinstdrivande företag har haft anledning att i högre grad än tidigare saluföra tjänster snarare än varor.[433] I takt med denna utveckling har således serviceintensiva yrken, det vill säga yrken inriktade på kundbetjäning, kommit att bli en betydelsefull del av västvärldens tillväxtskapande.[434]

I offentlig regi har verksamheter som skola och utbildning eller vård och omsorg emellertid låg produktivitet, vilket kan ses som ett tillväxtproblem. Ur ett nyliberalt perspektiv kan det därför betraktas som en tillgång för en nations tillväxt att avreglera och stöpa om dessa områden i enlighet med marknadsmodeller som New Public Management. Inom ramen för den nyliberala kunskapsekonomin blir utbildning följaktligen en betydelsefull del av tillväxtskapandet och en tjänst som elever och deras vårdnadshavare kan välja bland som kunder. Så sett kommer utbildning att betraktas som en bärkraftig valuta och en investering ur ett nationellt såväl som ett individuellt perspektiv. Sam Sellar och Bob Lingard talar i sammanhanget om en ”economization” av utbildningspolicy (att utbildning omtalas med och legitimeras genom ekonomiska termer och incitament) som är samtidig med en ”educationizing” av ekonomisk policy (att utbildning ses som en central resurs för och en lösning på ekonomiska problem).[435]

Därutöver har den snabbt tillväxande ekonomin i Kina och andra länder som tidigare präglats av fattigdom, de så kallade tigerekonomierna, bidragit till uppfattningen om en ökad konkurrenssituation mellan världens ekonomier. Det är i sig knappast ett purfärskt fenomen att nationer förhåller sig till och påverkas av varandras ekonomier. I ett globaliserat samhälle där utbildning ses som en central resurs har jämförelsen emellertid blivit (åtminstone skenbart) mycket överskådlig genom OECD:s kunskapsmätningar. Dessa mätningar får i sin tur omfattande medial uppmärksamhet och kommer i mångt och mycket att bli styrande för de berörda ländernas skol- och utbildningsdebatt samt för utformningen av utbildningspolicy.

OECD tar förstås intryck av och låter sin utbildningspolicy påverkas av forskningen i olika länder. I den bemärkelsen existerar här en växelverkan som också äger rum ”uppåt”. Samtidigt kan OECD svårligen kallas för en ideologiskt neutral eller intresselös organisation. Heinz-Dieter Meyer och Aaron Benavot skriver om hur OECD på mindre än tjugo år har utvecklats från en internationell

---

[432] Stefan Jonsson, *Där historien tar slut. Makt, monster och motstånd i en delad värld,* Stockholm: Norstedts, 2020, s. 79.
[433] Crouch, s. 91.
[434] Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot, ”PISA and the Globalization of Education Governance. Some Puzzles and Problems”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 13.
[435] Sellar & Lingard, s. 191.

tankesmedja till en policyaktör med global auktoritet.[436] I sin nuvarande form har OECD funnits sedan 1961, men det är sedan 1990-talet som organisationen har fokuserat allt kraftigare på utbildningsområdet.[437] Enligt bland andra Gert Biesta har OECD – som är en organisation för *ekonomiskt* samarbete och utveckling – varit delaktiga i att ge begreppet livslångt lärande ett allt starkare ekonomiskt imperativ.[438] Begreppet, som skulle kunna förstås som en livslång och personlighetsdanande bildningsresa, har kommit att beteckna en subjektets skyldighet att anpassa sig efter en osäker och föränderlig arbetsmarknad.[439]

Utifrån samma ekonomiska situation och legitimeringsgrund kan man förstå utbildningsområdets ökade fokus på entreprenörskap och entreprenöriella förmågor. I ett kapitalistiskt samhälle där tillverkningsindustrin i hög grad har automatiserats eller outsourcats uppstår ett behov av att skapa nya jobb och marknader för att stärka den ekonomiska tillväxten, varför innovationsförmåga och kreativitet anses vara viktiga kompetenser. Om entreprenörens funktion i den kapitalistiska ekonomin skriver bland andra Joseph Schumpeter (1883–1950), en ekonomiteoretiker som har varit viktig för nyliberalt tänkande. Enligt Schumpeter måste kapitalismen ständigt expandera och överskrida sina ramar för att erövra ny vinst, exempelvis genom att exploatera områden som tidigare har stått utanför marknaden. I denna ”skapande förstörelse” – det vill säga i de brott mot kapitalismens struktur, som när den reterritorialiseras bidrar till strukturens utvidgande – tilldelar Schumpeter den modiga och självständiga entreprenören en nyckelroll. Entreprenören blir för Schumpeter den ekonomiske aktör som genom sin kreativitet och innovationsförmåga skakar om marknaden, förändrar dess utformning, vilket bidrar till att kapitalismen utvecklas och stärks.[440]

Gällande OECD så är det i synnerhet sedan organisationen började genomföra PISA-tester år 2000 som den har blivit en allt synligare kraft att

---

[436] Meyer & Benavot, s. 20. Det tål att påpekas att man kan se det som att OECD fortfarande primärt är en tankesmedja fokuserad på att främja ekonomisk tillväxt. Se Sotiria Grek, Martin Lawn, Bob Lingard, Jenny Ozga, Risto Rinne, Christina Segerholm & Hannu Simola, ”National Policy Brokering and the Construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland”. I *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,* Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), London: Routledge, 2011, s. 50.

[437] Ninni Wahlström, ”The travelling reform agenda. The Swedish Case through the Lense of the OECD”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 16f.

[438] Gert Biesta, ”Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening? Från en lärande ekonomi till den lärande demokratin”, *Nät och bildning. Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, nr. 3, 2006b: https://www.folkbildning.net/reflex/CFL-webbplats-natobildning/html/nr_3_06/pdf/vad_ar_det_for_mening.pdf (hämtad 2020-03-18).

[439] Detta noteras också av Sven-Eric Liedman, ”Utbildningspolitiken går i otakt med dynamisk arbetsmarknad”, *Kritisk utbildningstidskrift,* nr. 132, 4/2008, s. 48–54.

[440] Joseph Schumpeter, *Om skapande förstörelse och entreprenörskap,* övers. Richard Swedberg, Margareta Eklöf & Gabriella Strandberg, Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2008; Anders Bartonek, *Kampen om kritiken,* Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2018, s. 79–91.

räkna med på utbildningsområdet. Att göra bra ifrån sig på OECD:s mätningar är behäftat med prestige och betraktas som ett styrkeprov för ett lands ekonomi. Att underprestera i mätningarna skapar i sin tur en oro att halka efter andra nationer ekonomiskt, i somliga fall rentav ett slags chockeffekter,[441] som skapar utrymme för utbildningsreformer.[442] David H. Kamens skriver att den dominerande utbildningspolicydiskursen präglas av en ”’horse race’ mentality”[443] medan Stefan Lund och Daniel Sundberg talar om en ”tävlingsorienterad kunskapskapprustning”:

> Om tidigare kunskapspraktiker i hög grad präglats av den moderna framstegstanken där upplysning och jämlikhet utgjort ledstjärnor kännetecknas dagens av en tävlingsorienterad kunskapskapprustning. Mätbar framgång, helst i ekonomiska termer, tycks rama in dagens policyproblem.[444]

Som nämndes i inledningen utövar OECD inflytande inte genom explicita politiska bestämmelser utan genom en typ av soft governance där utvärderingar som PISA spelar en viktig roll i den anpassningsprocess som i en mening strömlinjeformar utbildningspolicydiskursen, om än med visst utrymme för nationella avvikelser.[445] Det finns dock anledning att förstå OECD som ett både politiskt och normativt projekt eftersom organisationens utvärderingar inte bara speglar samtida utbildningspolicy, utan de facto bidrar till att forma den.[446] Som nämnts skriver Dahler-Larsen om hur tester, utvärderingar och mätningar har konstitutiva effekter med politiska implikationer; de bidrar till att forma den sociala verklighet som de är en del av. Dominerande inslag i den policydiskurs som vidmakthålls genom OECD är ett fokus på mätbarhet, standardisering, transparens och så kallade *learning outcomes,* nämligen tydligt angivna och instrumentellt motiverade mål med utbildning och undervisning vars effektivitet går att mäta genom studier som PISA.[447]

---

[441] Florian Waldow, “What PISA Did and Did Not Do. Germany After the ‘PISA-shock’”, *European Educational Research Journal,* vol. 8, nr. 3, 2009, s. 476–483*;* Sotiria Grek, ”Governing by Numbers. The PISA ’effect’ in Europe”, *Journal of Education Policy*, vol. 24, nr. 1, 2009, s. 23–37.
[442] Adolfsson, s. 248f.; David H. Kamens, ”Globalization and the Emergence of an Audit Culture. PISA and the Search for ’Best Practices’ and Magic Bullets”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 118.
[443] Kamens, s. 117.
[444] Stefan Lund & Daniel Sundberg, ”Kunskaper för en ny tid. Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 21, nr. 2, 2012, s. 6.
[445] Wahlström, 2015, s. 63ff.; Sellar & Lingard, s. 198.
[446] Svein Sjöberg, ”PISA Testing. A Global Educational Race?”, *Europhysics News,* vol. 48, nr. 4, 2017, s. 17–20.
[447] Andra inflytelserika utbildningsstudier är PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), som organiseras av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). PIRLS undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4 och TIMSS undersöker elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i årskurs 4 och årskurs 8.

Det finns förvisso också kritiska eller ifrågasättande röster mot denna utveckling. Bland dessa kan nämnas mig själv och många av de forskare som jag hänvisar till i detta kapitel, liksom UNESCO – det vill säga FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur – som i ett dokument som *Rethinking Education* (2015) förordar ett mer humanistiskt perspektiv på utbildning, som inte stirrar sig blint på ekonomisk utveckling.[448] Också OECD:s egen utbildningschef Andreas Schleicher, som är ansvarig för PISA, har påpekat att vi måste bli mer medvetna om vad PISA *inte* mäter och att skolmakthavare ofta saknar en övergripande vision för skolan och idéer om vad utbildning ska vara bra för.[449] En term som har använts för att kritisera de globala tendenserna på utbildningsområdet är GERM (Global Educational Reform Movement), som exempelvis har nyttjats av den brittiska fackföreningen NEU (National Education Union).[450] Enligt NEU är nästan varenda nation i världen påtvingad denna globala ”utbildningsreform”, som uppmuntrar till konkurrens, marknadisering och utbredningen av standardiserade tester på bekostnad av social sammanhållning. Som inflytelserika aktörer i denna globala rörelse räknar NEU privata företag, Världsbanken och OECD.

För denna avhandlings vidkommande blir OECD:s PISA-studier relevanta att undersöka närmare dels eftersom utvärderingen avser att mäta läsförståelse hos något äldre elever, dels eftersom (bristfälliga) PISA-resultat ofta har använts som del av en argumentation i den internationella och inhemska skol- och utbildningsdebatten. Dessförinnan är dock tanken att teckna en bild av den europeisering av utbildningspolicydiskursen som, vilket diskuterades i inledningskapitlet, kan ses som både ett bejakande svar på och en defensiv reaktion mot globaliseringsprocessen.

Policydiskursens europeisering

OECD började genomföra PISA-tester med treårsintervaller från och med år 2000. Det var samma år som Europeiska rådet i Lissabon fastslog Lissabon-

[448] Under rubriken “A humanistic approach to education” står exempelvis att läsa: ”The economic functions of education are undoubtedly important, but we must go beyond the strictly utilitarian vision and the human capital approach that characterizes much of international development discourse. Education is not only about the acquisition of skills, it is also about values of respect for life and human dignity required for social harmony in a diverse world”. Se UNESCO, *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?,* Paris: UNESCO Publishing, 2015, s. 37.

[449] Se Anderas Schleicher intervjuad av Eva-Lotta Hultén, ”’Empati och nyfikenhet lika viktigt som multiplikation’”, *Göteborgsposten,* 2016-04-16.

[450] National Education Union, “GERM”, https://www.teachers.org.uk/edufacts/germ (hämtad 2018-09-05). Se även Pasi Sahlberg, ”The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling”. I *The Handbook of Global Education Policy,* Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard & Antoni Verger (red.), Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA, USA: John Wiley & Sons, Ltd, 2016, s. 128–144.

strategin,[451] som kan ses som upptakten till ett allt mer explicit samarbete mellan EU-länderna rörande utbildningsområdet.[452] Lissabonstrategin hade viktiga föregångare i Maastrichtfördraget 1992 och Bolognadeklarationen 1999, som syftade till att utveckla den europeiska sammanhållningen på utbildningsområdet, uppmuntra rörligheten över nationsgränserna och skapa gemensamma ramverk gällande utbildningskvalifikationer.[453] Lissabonstrategin sticker emellertid ut av några olika skäl, inte minst genom sitt uttalade ekonomiska imperativ. En stark bevekelsegrund bakom Lissabonstrategin var att EU:s medlemsstater, i ljuset av globaliseringen, ansågs behöva förbättra sin internationella konkurrenskraft. En tematik om social utjämning förekom visserligen, men frågan om hur man kunde stärka den ekonomiska tillväxten premierades.[454] Vad gäller talet om utbildning kan man notera ett uttalat fokus på att tillmötesgå arbetsmarknadens krav och en beredvillighet att omskola medborgarna i enlighet med marknadens konjunkturer:

> De europeiska utbildningssystemen måste anpassas både till kunskapssamhällets krav och behovet av att öka sysselsättningsnivån och förbättra sysselsättningens kvalitet. Systemen måste stå till tjänst med skräddarsydda utbildningsmöjligheter för målgrupper under livets olika skeden: ungdomar, vuxna arbetslösa och personer inne på arbetsmarknaden vars kunskaper riskerar att bli inaktuella på grund av den snabba utvecklingen.[455]

I och med Lissabonstrategin ägde därigenom ett viktigt ideologiskt skifte rum i den europeiska självförståelsen. Under 1980- och 90-talen hade det gjorts försök att konstruera Europa som ett *demos* utifrån idén om en gemensam kulturell identitet, vilket på utbildningsområdet bland annat tagit sig uttryck i utbytes-

---

[451] Europeiska rådet, *Europeiska rådet 23 och 24 mars 2000 Lissabon. Ordförandeskapets slutsatser,* 2000: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_sv.htm (hämtad 2020-10-20). Europeiska rådet är en institution som har till uppgift att samla stats- och regeringschefer i syfte att nå samförstånd gällande och fastställa EU:s utveckling, riktlinjer och prioriteringar. Det är inte att förväxla med Europeiska unionens råd som, jämte Europaparlamentet, är lagstiftande institutioner inom EU. Europeiska kommissionen, som består av medlemmar från varje medlemsstat, är i sin tur EU:s verkställande institution som är ansvarig för att utarbeta lagförslag och driva igenom de antagna lagarna, under förutsättningen att de har godkänts av Europeiska unionens råd och Europaparlamentet. Se Europeiska unionen, ”EU:s institutioner och andra organ”: https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies_sv (hämtad 2020-10-21).

[452] Mikulec, s. 457; Andreas Nordin & Ninni Wahlström, ”Exploring European Education Policy through the Lens of Dewey’s *Democracy and Education*”, *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, vol. 8, nr. 1, 2016, s. 37; António Nóvoa & Martin Lawn, ”Fabricating Europe. The Formation of an Education Space”. I *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, António Nóvoa & Martin Lawn (red.), Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 3.

[453] Lawn, Rinne & Grek, s. 13f.; Nóvoa & Lawn, s. 3; Biesta, 2011b, s. 33.

[454] Nordin, s. 142.

[455] Europeiska rådet, 2000. Sidnumrering saknas, men citatet går att hitta längst upp under rubriken ”Utbildning för att leva och arbeta i kunskapssamhället”, som i sin tur återfinns under huvudrubriken ”Att modernisera den sociala modellen för Europa genom att investera i människor och bygga en aktiv välfärdsstat”.

programmet Erasmus.[456] Genom Lissabonstrategin blev Europa emellertid återuppfunnet som en medtävlare i den världsomfattande konkurrenssituation som globaliseringen ansågs ha medfört, vilket innebar att den europeiska kulturella samhörigheten tonas ned.[457] Tillväxtorienterad konkurrenskraft blev i stället en dominerande diskurs i EU-texterna och fokus försköts från kulturell samhörighet till ansvarstagande individualism.[458]

Den europeiska kulturella identiteten som sammanhållande tankefigur kom att ersättas av sifferbaserade styrningspraktiker, som Europeiska rådet lanserade som OMC (Open Method of Coordination) eller den öppna samordningsmetoden.[459] OMC innebar att medlemsstaterna satte upp gemensamma mål för olika områden inom utbildning och började delta i utvärderingar som mäter hur långt respektive stat har utvecklat det nationella utbildningssystemet i förhållande till de överenskomna kriterierna.[460] OMC är ett exempel på den typ av soft governance som inte regleras genom lagar och sanktioner, utan genom utvärderingar och det gradvisa etablerandet av en gemensam problem- och målbild.

Som Nordin visar kunde man mot mitten av 00-talet dock märka av en tilltagande kristematik i EU:s policytexter gällande utbildningsområdet.[461] Denna tematik kom bland annat till uttryck i den så kallade Kok-rapporten, en halvtidsöversyn av Lissabonstrategin publicerad år 2004, i vilken det står skrivet att ”[t]ime is running out and there can be no room for complacency”.[462] Konkurrensen från USA, Indien och Kina, liksom stundande pensionsavgångar inom stora delar av den europeiska befolkningen, målades i Kok-rapporten upp som alarmerande framtidsproblem. Kok-rapporten riktade kritik mot EU:s medlemsstater för att de inte hade gjort tillräckligt för att efterleva Lissabonstrategins målsättningar. Den typ av soft governance som OMC innebär blir tydlig när Kok-rapporten påminner om att EU:s medlemsstater, i och med Lissabonstrategin, har gått med på att frivilligt samarbeta genom att ta intryck

---

[456] Yasemin Soysal, ”Locating European Identity in Education”. I *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, António Nóvoa & Martin Lawn (red.), Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 55; Sotiria Grek & Risto Rinne, ”Fabricating Europe. From Culture to Numbers”. I *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,* Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), London: Routledge, 2011, s. 19, 29.
[457] Nordin, s. 146; Andreas Nordin & Daniel Sundberg, ”Introduction. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field”. I *Transnational Policy Flows in European Education. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field,* Andreas Nordin & Daniel Sundberg (red.), Oxford: Symposium Books, 2014, s. 14.
[458] Lawn & Grek, s. 98; Dale, 2009b, s. 26.
[459] Nordin & Wahlström, s. 37; Nordin, 2012, s. 146; Lawn, Rinne & Grek, s. 15.
[460] Wahlström, 2014a, s. 82.
[461] Nordin, s. 143.
[462] Wim Kok, *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment,* Bryssel: Europeiska kommissionen, 2004: https://op.europa.eu/sv/publication-detail/-/publication/88b6bc81-e3ad-4156-960f-f549369aa9d4 (hämtad 2020-10-20), s. 6.

och lära av goda exempel i andra medlemsstater.[463]

Angående utbildningsområdet framgår det i Kok-rapporten, under rubriken ”More effective investment in human capital”, att medlemsstaterna måste göra ambitiösa policyförändringar för att förbättra ländernas utbildning samt starkt uppmuntra alla medborgare att delta i ”lifelong learning schemes”:

> Member States must devise ambitious policies to raise educational levels, notably by halving the number of early school leavers in Europe, and to make lifelong learning schemes available to all — and all must be encouraged to take part in them. The potentially devastating consequences of the ageing population mean that boosting participation of older workers in the labour market is of fundamental importance. Therefore, lifelong learning is not a luxury, it is a necessity – for if older people are to be able to remain active, they need to be equipped with skills that match the requirements of the knowledge society.[464]

År 2006 fick konceptet *lifelong learning* förnyad kraft som ett paraplybegrepp under vilket alla utbildningsaktiviteter i EU skulle ingå.[465] Konceptet lifelong learning innebär att alla stadier av utbildning – från förskola till högre utbildning samt lärande i kontexter som går utanför etablerade utbildningsinstitutioner[466] – ses som en del av samma livslånga (om)skolning, vilket är ett synsätt som har anammats av OECD, UNESCO och Världsbanken.[467] 2006 var också året då EU, i samverkan med OECD och med PISA-mätningarna som en viktig informationskälla, lanserade sina åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande.[468] Flera forskare påpekar att diskursen kring livslångt lärande har lett till att det blivit allt vanligare att tala om *learning* i stället för *education* inom utbildningsområdet.[469] Talet om livslångt lärande går att förstå som en förskjutning mot att utbildning mer och mer betraktas som en individuell plikt och ett ansvar grundat på en ekonomisk logik. Eftersom det livslånga lärandet är någonting som inte är förbehållet skolan, utan kan äga rum utanför etablerade

[463] Kok, s. 9.
[464] Ibid., s. 33.
[465] Roger Dale, ”Introduction”. I *Globalisation & Europeanisation in Education,* Roger Dale & Susan Robertson (red.), Oxford: Symposium Books, 2009a, s. 13.
[466] Noteras kan att den svenska förskolan räknas som en utbildning sedan 1 juli 2019. Se SKOLFS 2018:50, *Läroplan för förskolan, Lpfö 18,* Stockholm: Skolverket.
[467] Palle Rasmussen, ”Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse”. I *Globalisation & Europeanisation in Education,* Roger Dale & Susan Robertson (red.), Oxford: Symposium Books, 2009, s. 85ff.
[468] Europaparlamentet, *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande,* 2006: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 (hämtad 2020-10-21). Angående OECD:s och EU:s samverkan kring nyckelkompetenserna, se Nordin, s. 126–130.
[469] Gert Biesta, ”Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning”, *Nordisk Pedagogik,* vol. 25, nr. 1, 2005, s. 54–66; Lawn & Grek, s. 47; Lawn, Rinne & Grek, s. 15f., 27; Nóvoa & Lawn, s. 7.

utbildningsinstitutioner, utmanas också skolans särställning av andra aktörer.

Som Nordin och Wahlström visar ersattes det optimistiska talet om nyckelkompetenser för livslångt lärande sedermera av en förstärkt kristematik i EU:s utbildningspolicytexter från och med 2008 års finanskris.[470] Finanskrisens verkningar var ett huvudskäl till att en ny tioårsstrategi, kallad *Europa 2020*, lanserades år 2010 med syftet att förhindra att Europa ”*hamnar i andra ledet i den nya världsordningen*”.[471] I förhållande till Lissabonstrategin stärker *Europa 2020* det ekonomiska imperativet på utbildningsområdet ytterligare, liksom EU:s roll när det handlar om att influera nationella utbildningsreformer.[472] På nationell nivå måste medlemsstaterna ”inrikta skolornas kursplaner på kreativitet, innovation och entreprenörskap” och ”[ö]ka utbildningssystemens öppenhet och relevans genom att bygga upp nationella referensramar för kvalifikationer och bättre anpassa läranderesultaten efter arbetsmarknadens behov”.[473] I det uppföljande dokumentet *Rethinking Education* (*En ny syn på utbildning* i svensk översättning) från 2012 står följande att läsa om utbildningens medborgarfostrande aspekter:

> Bland utbildningens uppgifter i bred bemärkelse finns sådana mål som aktivt medborgarskap, personlig utveckling och välbefinnande. Även om dessa går hand i hand med behovet att uppgradera färdigheter som bidrar till anställbarhet i en situation där den ekonomiska tillväxten är långsam och arbetskraften åldras och minskar, är de mest angelägna utmaningarna för medlemsstaterna att ta itu med ekonomins behov och fokusera på lösningar på den snabbt ökande ungdomsarbetslösheten.[474]

Som Nordin och Wahlström påpekar finns det dock medborgar- eller moralfostrande dimensioner i *Europa 2020*. De rör sig mindre om aspekter som solidaritet och social utjämning – som var vanligt förekommande i EU:s utbildningspolicytexter under 1960- och 70-talen – och mer om aktivt medborgarskap förstått som ett individuellt ansvar att ta del av det livslånga lärandet i syfte att göra sig anställningsbar och flexibel.[475]

---

[470] Nordin & Wahlström, s. 46, 49; Nordin, s. 21, 105.
[471] Europeiska kommissionen, *Europa 2020. En strategi för smart och hållbar tillväxt för alla*, Bryssel, 2010: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN (hämtad 2020-10-20), s. 2, kursiv i original.
[472] Nordin & Wahlström, s. 51ff.
[473] Europeiska kommissionen, 2010, s. 13f.
[474] Europeiska kommissionen, *En ny syn på utbildning. Att investera i färdigheter för att uppnå bättre socioekonomiska resultat,* Strasbourg, 2012: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=SV (hämtad 2020-10-20). Sidnumrering saknas, men citatet går att hitta i det sjunde stycket under rubriken ”Utbildning och färdigheter – en väsentlig strategisk tillgång för tillväxt”.
[475] Nordin & Wahlström, s. 49, 52ff.

De moralfostrande dimensionerna är med andra ord inbäddade i en ekonomisk logik, vilket också kan sägas om humanioras och kulturens värde. Enligt programmet *Horizon 2020,* en EU-satsning på forskning och innovation som syftade till att skapa jobb och stärka Europas globala konkurrenskraft 2014–2020, framgår det att ”the arts and humanities might be an essential source for creativity in development of services and product design”.[476] En potentiellt viktig uppgift för områden som kultur och humaniora ligger alltså, enligt *Horizon 2020,* i det att de bidrar till kreativitet förstått som en entreprenöriell förmåga. Detta är en föreställning som jag följer upp och diskuterar politiska implikationer av i slutet av detta kapitel. Dessförinnan tittar jag närmare på OECD:s PISA-mätningar i allmänhet och i synnerhet deras definition av *reading literacy,* som har bäring på litteraturläsningens roll och funktion.

PISA, mätbarhet och målfetischism

PISA (Programme for International Student Assessment) är en kunskapsmätning som undersöker femtonåriga elevers förmågor inom matematik, naturvetenskap och läsförståelse. PISA 2021 skjuts upp till 2022 på grund av Covid-19, men i övrigt har PISA genomförts med treårsintervaller sedan 2000 med ett växande antal deltagare. OECD har i skrivande stund 37 medlemsländer, men det antal länder som deltog i PISA 2018 var 79, varför mätningarnas inflytande sträcker sig utanför OECD-länderna. Enligt OECD är syftet med PISA att jämförelserna länder emellan leder till överblick och transparens gällande utbildningsfältet och öppnar för möjligheten att länder kan dra lärdom av varandras undervisningsformer och skolsystem. Det har också framhållits att det finns få andra datamaterial som på samma sätt som PISA kan påvisa starka trender i svensk skola.[477] Kritik har emellertid riktats mot meningsfullheten med PISA-resultaten från många håll och ur olika perspektiv.[478] Tre huvudsakliga

[476] Europeiska kommissionen, *Horizon 2020,* ”Social Sciences and Humanities”, https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/social-sciences-and-humanities (hämtad 2020-10-20).
[477] Anders Jakobsson & Magnus Oskarsson, “Tema: Klassrumsstudier i ljuset av kunskapstrender i PISA. Elevers kunskaper i naturvetenskap ur ett likvärdighetsperspektiv”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 28, nr. 3, 2019, s. 5.
[478] Se exempelvis Meyer & Benavot (red.), 2013; Pereyra, Kotthof & Cowen (red.), 2011; Jens Dolin, ”PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests”. I *PISA zufolge PISA: Hält PISA, was es verspricht? = PISA According to PISA: Does PISA Keep What It Promises?,* Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek & Martin Retzl (red.), Wien: LIT, 2007, s. 93–125. Se även det öppna brevet till PISA:s chef Andreas Schleicher i *The Guardian* 2014-05-06, i vilket en lång rad forskare och skolledare från olika länder protesterar mot PISA-testernas oproportionerligt stora inflytande och de förhastade åtgärder som tenderar att följa av dem. Se ”OECD and Pisa Tests Are Damaging Education Worldwide”, *The Guardian,* 2014-05-06: https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics (hämtad 2020-11-20).

invändningar kan urskiljas, som jag i tur och ordning kommer att presentera.

Den första invändningen handlar om mätningarnas egentliga tillförlitlighet och användbarhet när det handlar om att underbygga enskilda länders policybeslut. PISA är ett standardiserat test som inte tar hänsyn till kulturella variationer och socioekonomiska förhållanden i de områden där testerna genomförs, varför det blir problematiskt att godta de rekommendationer som mer eller mindre explicit utfärdas av OECD.[479] Enligt PISA är exempelvis Shanghai en av de mest högpresterande regionerna i världen. Detta är ett resultat som varken tar den ”paternalistiska” kinesiska skolkulturen (som präglas av långa skoldagar och en hög andel tester och examinationer) eller hukousystemet (som reglerar medborgarnas rätt att vara bosatta i städer) i beaktning.[480] I en kinesisk kontext är elevernas livschanser således i hög grad styrda av var de föds och av vilka föräldrar, vilket är information som inte framträder vid en avkontextualiserad jämförelse. Det är inte heller så att ovanstående bara gäller för Kina. Enligt Christopher H. Tienken är problemet med standardiserade kunskapsmätningar generellt att de inte ger en rättvis bild av elevers potential, utan snarare speglar deras hem- och klassförhållanden.[481]

Den andra invändningen rör de blinda fläckarna i PISA-testernas konstruktion. Här handlar kritiken dels om vad PISA *inte* mäter eller lyckas mäta och som därmed riskerar att falla mellan stolarna i diskursen om utbildning, dels om tendensen att stirra sig blind på siffrorna och förväxla kvalitetsindikatorer med kvalitet i sig. Bland de aspekter som PISA kritiseras för att missa kan räknas laboratorieexperiment, utflykter, diskussioner och formulerandet av egna frågor,[482] entreprenöriella och kreativa förmågor,[483] samt demokratiska och medborgerliga fostrans- och bildningsaspekter.[484] I förlängningen sägs risken vara att PISA medför en reduktionistisk föreställning om vad kunskap är och att mätningarna ytterst kommer att handla om standardisering och förutsägbarhet.

---

[479] Sjöberg, 2017; Heinz-Dieter Meyer & Kathryn Schiller, ”Gauging the Role of Non-educational Effects in Large-scale Assessments. Socio-Economics, Culture and PISA Outcomes”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 207–224.

[480] Allan Walker & Haiyan Qian, *Deciphering Chinese School Leadership. Conceptualisation, Context and Complexities,* New York: Routledge, 2018, s. 102–121. Beskrivningen av Kinas skolkultur som ”paternalistisk” (”’paternalistic”’) är hämtad från Meyer & Schiller, s. 222.

[481] Christopher H. Tienken, ”Standardized Test Results Can Be Predicted, So Stop Using Them To Drive Education Policymaking”. I *Education Policy Perils. Tackling The Tough Issues,* Christopher H. Tienken & Carol A. Mullen (red.), New York: Routledge, 2016, s. 180f.

[482] Svein Sjøberg, ”The Power and Paradoxes of PISA. Should Inquiry-Based Science Education be Sacrificed to Climb on the Rankings?”, *Nordic Studies in Science Education*, vol. 14, nr. 2, 2018, s. 186–202.

[483] Yong Zhao & Heinz-Dieter Meyer, ”High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 267–278.

[484] Lawn & Grek, s. 123.

Viljan till att öka förutsägbarheten genom tydligt specificerade mål med utbildning ifrågasätts ur pedagogisk synpunkt av forskare som Gert Biesta, Ilmi Willbergh och James McKernan: ”A curriculum, to be truly educational, will lead the student to unanticipated, rather than predicted, outcomes”.[485]

Vad gäller tendensen att förväxla kvalitetsindikatorer med kvalitet i sig skriver Biesta att en performativ kultur har vuxit fram inom utbildning, i vilken medlen har blivit ändamål i sig själva.[486] Det är på sätt och vis en kritik som lyfter blicken från vad PISA ”missar” för att åskådliggöra hur sådana diskussioner – även de som kritiserar mätningarnas brister – riskerar att fastna i frågor om teknisk validitet. På det viset ersätter diskussionerna den normativa frågan om vad god utbildning innebär; man diskuterar hur testerna ska förbättras utan att ställa frågan om vad de ska leda till.[487]

Biesta är inte ensam om att framföra denna typ av kritik. Burt Perrin använder begreppet *goal displacement* för att beskriva hur målen med en verksamhet kan skjutas i bakgrunden i jakten på att förbättra indikatorerna och statistiken.[488] Sven-Eric Liedman ställer sig kritisk till hur pseudokvantiteter – fenomenet att tvinga in sådant som egentligen är för komplext för att mätas kvantitativt i en statistisk form – i så pass hög grad får utöva inflytande över skolan.[489] Carl-Henrik Adolfsson och Anders Burman använder begreppen mål- och resultatfetischism för att beskriva hur resultaten från mätningar som PISA förtingligas och tillmäts en närmast upphöjd betydelse inom den utbildningspolitiska diskursen.[490]

Bob Lingard argumenterar i sin tur för att det nyliberala inflytandet har stärkt siffrornas betydelse i samtida utbildningspolicy såväl som i samtida utbildningsvetenskap och att detta medför allvarliga konsekvenser. Enligt Lingard reduceras utbildningspolitik och -forskning till en fråga om att hantera det som föreligger – siffrorna, och hur man kan bära sig åt för att förbättra dem – vilket urholkar möjligheten att föreställa sig andra bevekelsegrunder och mål

---

[485] Biesta, 2005; Ilmi Willbergh, ”The Problems of ’Competence’ and Alternatives from the Scandinavian Perspective of Bildung”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, nr. 3, 2015, s. 334–354 samt citat från James McKernan, *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research,* New York: Routledge, 2008, s. 3.

[486] Biesta, 2011a, s. 22.

[487] Ibid., s. 12.

[488] Perrin skriver: “Goal displacement occurs when indicators become the objective, where the focus is on ‘meeting the numbers’ rather than doing what the program was created to do or improving actual outcomes”. Se Burt Perrin, ”Towards a New View of Accountability”. I *Making Accountability Work. Dilemmas for Evaluation and for Audit,* Marie-Louise Bemelmans-Videc, Jeremy Lonsdale & Burt Perrin (red.), New York: Routledge, 2017, s. 47.

[489] Sven-Eric Liedman, *Hets! En bok om skolan,* Stockholm: Bonnier, 2011, s. 59–69. Se även Sven-Eric Liedman, ”Marknaden och viljan att mäta”. I *Skolan, marknaden och framtiden,* Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (red.), Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 281–292.

[490] Burman, 15-02-12; Adolfsson, *s.* 250.

för utbildning.[491] Det indirekta styre som PISA utövar på utbildningens område är en övergripande tendens som Nikolas Rose på ett träffande sätt har beskrivit som ”Governing by numbers”.[492]

Den tredje invändningen kan sägas dra konsekvenserna av det sifferstyre som Rose benämner. I ett så kallat TED Talk från 2012 säger OECD:s utbildningschef Andreas Schleicher att PISA är en berättelse om hur internationella jämförelser har globaliserat utbildningsfältet, som vi vanligen betraktar som en angelägenhet för inhemsk policy.[493] Schleichers narrativ framstår som korrekt – att PISA har haft en inverkan på skolsystem i och utanför Europa och att resultaten från mätningarna används för att legitimera olika typer av utbildningspolicy styrks av en rad olika forskare.[494] Det finns dock anledning att inte bara lyfta fram detta i positiv bemärkelse, utan att också fråga sig vad denna situation innebär ur ett demokratiskt perspektiv.

OECD är en mellanstatlig organisation som visserligen ”ägs” och finansieras av dess medlemsländer, men den är som nämnts ideologiskt färgad i bemärkelsen att dess huvuduppgift är att främja ekonomisk tillväxt och global frihandel.[495] Genom mätningar som PISA är det OECD som, med Meyer och Benavot, såväl ställer diagnosen och agerar domare som bistår med uppföljande rekommendationer.[496] Genom soft governance och *silent borrowing* växer samförståndet om ett slags enda väg för utbildning där diskurser och begrepp ”osynligt” importeras och införlivas i enskilda staters läroplaner.[497] Nationella regeringar redovisar med andra ord inte alltid vilka internationella överens-kommelser, inom exempelvis EU, som påverkar den nationella utbildnings-

[491] Bob Lingard, ”Policy as Numbers. Ac/Counting for Educational Research”, *Australian Educational Researcher*, vol. 38, nr. 4, 2011, s. 355–382.
[492] Nikolas Rose, ”Governing By Numbers. Figuring Out Democracy”, *Accounting, Organizations and Society,* vol. 16, nr. 7, 1991, s. 673–692. Texten är skriven 1991 och Rose uppehåller sig alltså inte vid OECD:s PISA-tester, utan för en mer generell diskussion om hur politiskt utövande förhåller sig till och påverkas av sitt beroende av olika typer av kvantifierade uppgifter samt hur denna statistik i sin tur påverkar den verklighet som ”siffrorna” är avsedda att mäta.
[493] Andreas Schleicher, ”Använd data för att bygga bättre skolor”, TEDGlobal, 2012: https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools?language=sv (hämtad 2020-10-20).
[494] Se exempelvis Wahlström & Sundberg (red.), 2018; Meyer & Benavot (red.), 2013; Xavier Bonal & Aina Tarabini, ”The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices. The Case of Spain”, *Research in Comparative and International Education,* vol. 8, nr. 3, 2013, s. 335–341; Lawn & Grek, 2012; Lingard, 2011; Martha Nussbaum, *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities,* Princeton, N.J; Oxford: Princeton University Press, 2010; Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education,* New York, NY: Basic Books, 2010; Waldow, 2009.
[495] Gita Steiner-Khamsi, Margaret Appleton & Shezleen Vellani, ”Understanding Business Interests in International Large-scale Student Assessments. A Media Analysis of *The Economist, Financial Times,* and *Wall Street Journal*”, *Oxford Review of Education,* vol. 44, nr. 2, 2018, s. 199; Sjöberg, 2017, s. 18; Meyer & Benavot, s. 9.
[496] Meyer & Benavot, s. 9f.
[497] Florian Waldow kallar detta för ”’silent borrowing’”. Se Waldow, 2008, s. 189.

agendan.[498] För att återknyta till Brown innebär detta att det politiska beslutsfattandet inom enskilda stater riskerar att bli relativt kraftlöst i förhållande till marknadskrafter på en mellanstatlig nivå. Skolutbildningen kommer i den bemärkelsen att handla mindre om att realisera den enskilda statens ideologiska vision och mer om att anpassa sig efter den globala ekonomiska konkurrensen.[499] Som Wahlström uttrycker det blir konsekvensen inte att statens suveränitet helt upphör, men att dess roll omformeras till förmån för transnationella och privata aktörer.[500]

Bland de privata aktörer som det transnationella utbildningsfältet har erbjudit plats för kan räknas multinationella företag som McKinsey och Pearson, varav det sistnämnda kontrakterades för att utveckla PISA 2018.[501] I *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary* (2012) skriver Stephen Ball om hur 2000-talets nyliberala policylandskap skapat en lukrativ marknad eller kvasimarknad för den här typen av så kallad *edu-business*. Enligt Ball blir det allt svårare för nationalstaten att styra sitt eget utbildningssystem när en mångfald av aktörer – OECD, EU, Världsbanken, Världshandelsorganisationen, olika privatägda företag och tankesmedjor – ingår i ett nätverk i vilket särskilda, ekonomiskt inriktade diskurser om utbildning cirkulerar och vinner legitimitet.[502] Ur ett demokratiskt perspektiv kan man således argumentera för att situationen skapar en politisk kontrollförlust för den enskilda statens medborgare, som saknar möjlighet att med till buds stående medel påverka den övergripande policydiskursen i någon betydande omfattning.

Literacybegreppets expansion

Vad uttrycker då PISA för syn på läsning i allmänhet och skönlitterär läsning i synnerhet?[503] Stor roll i sammanhanget spelar begreppet *literacy,* som enkelt översatt kan förstås som läs- och skrivkunnighet, men som de senaste

[498] Wahlström, 2014a, s. 81; Lisbeth Lundahl, ”Swedish, European, Global. The Transformation of the Swedish Welfare State”. I *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics,* Bob Lingard & Jenny Ozga (red.), London: Routledge, 2007, s. 126.
[499] Brown, 2015, s. 128; Nico Hirtt, ”Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism”. I *Global Neoliberalism and Education and its Consequences,* Dave Hill & Ravi Kumar (red.), New York: Routledge, 2009, s. 214.
[500] Wahlström, 2014a, s. 82.
[501] Sjöberg, 2017, s. 19; Wahlström, 2014a, s. 80.
[502] Stephen J. Ball, *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*, London: Routledge, 2012, s. 9f. Se även Cynthia M.H. Villalba, ”The Increasing Need for Private Actors in Policy-Making at the European Commission” och Daniela Uličná, ”The Role of Private Companies in Supporting European Policy in the Field of Education and Training”. I *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission,* Manuel Souto-Otero (red.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015, s. 71–91 respektive s. 124–145.
[503] Delar av detta avsnitt har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård & Jönsson, 2019.

decennierna har fått en långt mer omfattande innebörd och nått utanför sitt ursprungliga språkvetenskapliga sammanhang. I dag används literacy i en bred, metaforisk mening för att beteckna olika förmågor, praktiker eller händelser.[504] Ninni Wahlström skriver:

> The PISA Assessment is described as measuring broad knowledge and going beyond school-based knowledge towards its use in everyday life as an adult. It is based on a "dynamic model of lifelong learning", which implies that it teaches knowledge and skills for the "successful adaptation to a changing world" and concerns continuous learning throughout life. This broad approach to knowledge and skills is summarised in the concept of "literacy".[505]

Enligt Wahlström är literacy alltså inbegripet i en diskurs om livslångt lärande där det enskilda, lärande subjektet och dess livslånga (om)skolning står i fokus. Det tål att understrykas hur fältet för olika literacystudier är enormt och att det finns falanger (som Critical Literacy eller New Literacy Studies) som på olika, sinsemellan skilda sätt verkar för en förståelse av literacy som mindre av en individuell kompetens och mer av en social interaktion eller händelse som uppstår i sociala kontexter.[506] Jag har inte för avsikt att här redogöra för alla olika typer av literacystudier eller hävda att de egentligen är en och samma sak. Det intressanta för denna avhandling är de transnationella utbildningspolicy-diskursernas inverkan på literacybegreppet.

Trots att literacybegreppet inte kan kallas enhetligt så tenderar det nämligen att likriktas på en transnationell utbildningspolicynivå, vilket påpekas av bland andra Åsa Wedin, Carina Hermansson och Lars Holm.[507] Enligt Lawn och Grek har PISA starkt bidragit till att literacybegreppet har kommit att användas för att tala om skolelevers kompetens.[508] Som Elin Sundström Sjödin skriver i sin avhandling innebär trycket från den mätbarhetsinriktade, transnationella policydiskursen att literacy har kommit att behandlas som en

---

[504] UNESCO, *Literacy for Life. Education for All Global Monitoring Report,* Paris: UNESCO Publishing, 2005, s. 150.
[505] Ninni Wahlström, "A Third Wave of European Education Policy. Transnational and National Conceptions of Knowledge in Swedish Curricula", *European Educational Research Journal,* vol. 15, nr. 3, 2016, s. 307f.
[506] Se exempelvis Hilary Janks, *Literacy and Power*, New York: Routledge, 2010; James Paul Gee, "The New Literacy Studies". I *The Routledge Handbook of Literacy Studies,* Jennifer Rowsell & Kate Pahl (red.), New York: Routledge, 2015, s. 35–48.
[507] Åsa Wedin, Carina Hermansson & Lars Holm, "Analyzing Literacy Education: The Scandinavian Scene", *Language and Education,* vol. 31, nr. 5, 2017, s. 395–399.
[508] Lawn & Grek, s. 123. I detta avseende kan OECD-publikationer som *Literacy in the Information Age* (2000) och *Literacy Skills for the Knowledge Society* (1997), som bidragit till denna "nya" förståelse av literacy, nämnas. Se OECD, *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey,* Paris: OECD Publishing, 2000; OECD, *Literacy skills for the Knowledge Society. Further results from the International Adult Literacy Survey,* Paris: OECD Publishing, 1997.

uppsättning förmågor.[509] Även om OECD har en vid beskrivning av vad literacy innebär tenderar det i organisationens tappning att behandlas som en teknik eller förmåga som prövas individuellt.[510] Sundström Sjödin skriver:

> transnational political initiatives as well as policy-makers and curriculum designers have influenced reading literacy toward a more instrumental understanding, whereby proficiency and engagement in reading have more or less converged into instrumental reading strategies.[511]

Å ena sidan ger OECD alltså, i ramverket till sina PISA-studier, uttryck för en mycket bred förståelse av literacy som ett led i det livslånga lärandet och sätt att anpassa sig till en föränderlig omvärld. Här finns det således ekon från filosofen Paulo Freires teorier från 1970-talet och hans syn på literacy som ett sätt att ”läsa världen” i all sin komplexitet.[512] Å andra sidan har den transnationella utbildningspolicydiskursen och upptagenheten vid mätbara resultat bidragit till att likrikta literacybegreppet på ett sätt som gör att det emellanåt blir oklart vad som skiljer literacybegreppet från begrepp som kompetens, teknik eller förmåga. PISA:s tre undersökningsområden (matematik, naturvetenskap och läsning) kallas samtliga för literacy, nämligen mathematical literacy, scientific literacy och reading literacy, vilka alltså är kompetenser, tekniker eller förmågor som prövas individuellt.

Olika former av kritik mot literacybegreppet har förekommit. Jag har själv, tillsammans med Maria Jönsson, skrivit om de möjliga problemen med att i utbildning och litteraturdidaktisk forskning använda literacytermer framför mer ämnesspecifika litteraturvetenskapliga begrepp.[513] Andra forskare har påpekat hur literacy har tappat värde som begrepp när dess koppling till traditionell läsfärdighet underminerats.[514] En annan, marxistiskt inriktad, kritik mot literacybegreppet är att det behandlar läskunnighet som en vara som syftar till att öka den individuella studentens marknadsvärde.[515] Christian Mehrstam

---

[509] Elin Sundström Sjödin, *Where is the Critical in Literacy? Tracing Performances of Literature Reading, Readers and Non-Readers in Educational Practice*. Diss. Örebro universitet, 2019, s. 38.
[510] UNESCO, 2005, s. 150.
[511] Elin Sundström Sjödin, ”Tracing Reading to the Dark Side. Investigating the Policy Producing Reading and Readers in Detention Homes”, *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education,* vol. 39, nr. 6, 2018, s. 889f. Se även Wahlström, 2016.
[512] James Paul Gee skriver om hur Freire, vars pedagogik hade ett kritiskt-emancipatoriskt syfte, menade att *reading the word* alltid föregås av *reading the world* – läsningens kontextbundenhet var med andra ord central för Freire, liksom lärprocessen förstådd som en aktiv och dialogisk förbindelse mellan individ och omvärld. Se James Paul Gee, *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses,* 4 uppl., London; New York: Routledge, 2012, s. 59–62.
[513] Borsgård & Jönsson, 2019.
[514] UNESCO, 2005, s. 150.
[515] Patrick Shannon, ”Reading Marxism”. I *Neoliberalism and Education Reform,* E. Wayne Ross & Rich Gibson (red.), Cresskill, NJ: Hampton Press Inc., 2006, s. 162.

skriver att ett begrepp som literacy har en paketpotential som bygger på uppfattningen om eleven som en autonom, rationell individ som shoppar literacies och kompetenser i ett slags imaginär utbildningsbutik:

> Man tänker sig eleven eller studenten som en autonom, rationell individ som kommer in i en utbildningsbutik. Där ska tydligt avgränsade, snyggt paketerade och moderiktigt etiketterade kunskaper (kompetenser, literacies, genrer, verktyg, strategier) ligga på hyllorna, så att det går snabbt och lätt att välja. Individen lägger bara sådant i kundvagnen som hon tror sig ha nytta av för att hävda sig i konkurrensen på en global arbetsmarknad.[516]

Mehrstam ifrågasätter om det verkligen är rimligt att beskriva det som att man i en litteraturvetenskaplig seminariemiljö vittjar sin personliga kunskapsbank för att plocka fram sina paket med litterär kompetens, seminarieliteracy och tolkningsstrategier i syfte att montera ihop en läsning.[517] Mehrstams tal om ”seminarieliteracy” kan framstå som en parodi, men att literacybegreppet har blivit synnerligen töjbart är i sig ingen överdrift. Två exempel på ett vidgat literacybegrepp som i sammanhanget kan nämnas är physical literacy (ett slags fysisk kunnighet eller rörelsekompetens) och financial literacy (individens förmåga att fatta välinformerade beslut i ekonomiska frågor).[518]

Det sistnämnda, financial literacy, introducerades genom PISA 2012 och kan ses som ett av de tydligaste exemplen på det ekonomiska imperativ som ligger till grund för OECD:s mätningar. Att lära sig ”responsible financial behaviours” och därigenom bli ”financially literate” är enligt OECD en central kompetens inför framtiden:

> Financially literate consumers can make more informed decisions and demand higher quality services, which can, in turn, encourage competition and innovation in the market. As they can protect themselves to a greater extent against the negative consequences of income or expenditure shocks and are less likely to default on credit commitments, macro-level shocks are likely to have a lower impact on financially literate populations. Financially literate consumers are also less likely to react to market conditions in unpredictable ways, less likely to make unfounded complaints and more likely to take appropriate steps to manage the risks transferred to them. All of these factors can lead to a more

[516] Christian Mehrstam, ”Kunskapspaket eller kulturell omförhandling? Den enskilda läspraktikens förhållande till genre”. I *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre. Stockholm 18–19 oktober 2012,* Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.), Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2013, s. 117.
[517] Ibid, s. 113.
[518] Margaret Whitehead, ”Physical Literacy. Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge”, *Sport, Ethics and Philosophy*, vol. 1, nr. 3, 2007, s. 281–298; OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework,* Paris: OECD Publishing, 2019, s. 119–164.

> efficient financial services sector. They can also ultimately help in reducing government aid (and taxation) aimed at assisting those who have taken unwise financial decisions or no decision at all.[519]

Begreppet har onekligen en tragikomisk skuggsida; om det finns människor som är ”financially literate” finns det rimligen också finansiellt illitterata människor, vilket antagligen är sant enligt diskursens logik. Förutom att ovanstående citat säger någonting om OECD:s ideologiska hemvist i ekonomiska spörsmål (marknaden behöver skötas om av ansvarsfulla konsumenter som förmår hantera de risker som åläggs dem utan att ta hjälp av välfärden) säger den något om vad som, inom ramen för dagens utbildningspolicydiskurs, är möjligt att innefatta i literacybegreppet och betrakta som en form av ”läsning”.

Reading literacy och skönlitteratur

Om man återgår till OECD:s definition av reading literacy så är begreppet explicit knutet till konceptet livslångt lärande och således tämligen vittfamnande. Men begreppet betecknar också mer specifikt textläsning som går att dela upp i tre olika processer eller strategier: 1) Söka och extrahera information, 2) Kombinera och tolka, 3) Reflektera och bedöma. Nytt för 2018 års PISA-studie var att digital literacy prövades, nämligen interaktiva övningar där eleven navigerar sig fram till information i simulerade nätmiljöer.

I synen på läsning delar OECD som synes upp läsprocessen i olika strategier och stöder sig i hög grad på forskning som lyfter fram värdet av metakognition och explicita lässtrategier.[520] Denna betoning av vikten av medvetna lässtrategier har ökat i OECD:s PISA-publikationer sedan studierna började genomföras år 2000.[521] Metakognitiva kompetenser aktiveras, enligt OECD, när läsare övervakar och justerar sin läsning i enlighet med de mål som han eller hon har ställt upp för läsningen. I detta avseende framställs lässtrategier, som med fördel kan läras ut genom explicita och formaliserade instruktioner, som ett viktigt verktyg: ”Skilled reading requires students to know and employ strategies in order to optimise the knowledge they gain from a piece of text given their purposes and goals”.[522]

Sammanfattningsvis definierar OECD reading literacy som ”understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to

[519] OECD, 2019, s. 123.
[520] Ibid., s. 26, 52, 229.
[521] Ibid., s. 24.
[522] Ibid., s. 52.

participate in society".[523] Om delaktigheten i samhället står följande att läsa:

> The PISA definition of reading literacy also embraces the new types of reading in the 21st century. It conceives of reading literacy as the foundation for full participation in the economic, political, communal and cultural life of contemporary society. The word "participate" is used because it implies that reading literacy allows people to contribute to society as well as to meet their own needs: "participating" includes social, cultural and political engagement (Hofstetter, Sticht and Hoffstetter, 1999). For instance, literate people have greater access to employment and more positive attitudes toward institutions (OECD, 2013). Higher levels of reading literacy have been found to be related to better health and reduced crime (Morrisroe, 2014). Participation may also include taking a critical stance, a step toward personal liberation, emancipation and empowerment (Lundberg, 1991).[524]

Läsningen tillskrivs alltså av OECD, förutom ett ekonomiskt och kulturellt värde, också ett politiskt och kritiskt-emancipatoriskt dito. Reading literacy sägs inte bara handla om att möta det omgivande samhällets behov, utan också människornas egna. Det är emellertid värt att notera dels hur delaktigheten i samhället exemplifieras genom att reading literacy stärker anställningsbarheten och den positiva attityden till institutioner (att det skulle vara gott i sig att vara positivt inställd till ”institutioner” generellt är ett tveksamt påstående ur politisk och kritisk-emancipatorisk synpunkt), dels att den kritiska hållningen syftar till *personlig* emancipation och egenmakt. På det viset avpolitiseras den kritiska hållningen; dess förändringspotential berör inte det strukturella eller samhälleliga så mycket som det individuella och psykologiska.

Detsamma gäller för definitionen av skönlitteratur. I OECD:s PISA-publikationer definieras skönlitteratur som en narrativ och fiktiv typ av text som hör till personliga situationer och som, till skillnad från andra typer av texter, ”bear a more metaphorical relation to the world, presenting it as how it might be or of how it seems to be”.[525] Att skönlitteraturen är narrativ innebär, enligt OECD, att den är en subjektivt vinklad typ av text där informationen hänvisar till ”properties of objects in time”.[526] Narrativa texter besvarar i regel frågor som är relaterade till ”när”, i vilken ordning, och behandlar därutöver vanligen frågor om varför fiktiva figurer beter sig som de gör. Att skönlitteraturen hör till personliga situationer är ett sätt att skilja den från texter som exempelvis hör till offentliga situationer, det vill säga texter som ”relates to the activities and

[523] OECD, 2019, s. 28.
[524] Ibid., s. 30.
[525] Ibid., s. 48.
[526] Ibid., s. 47.

concerns of the larger society".[527] Om texter som är ämnade för en personlig situation står följande att läsa:

> A personal situation is intended to satisfy an individual's personal interests, both practical and intellectual. This category also includes leisure or recreational activities that are intended to maintain or develop personal connections with other people through a range of text genres such as personal letters, fiction, biography and informational texts (e.g., a gardening guide). In the electronic medium, they include reading personal e-mails, instant messages and diary-style blogs.[528]

För OECD är skönlitteraturen en textgenre som berör en individs personliga intressen och som läses för att stilla nyfikenhet eller som en fritidsaktivitet. Det går således att argumentera för att detta är ett perspektiv som i någon mån och på ett personligt plan lyfter skönlitteraturens egenvärde; här görs ingen koppling mellan textgenren och direkt lönsamma företeelser. Ett psykologiskt perspektiv på skönlitteraturen premieras – den handlar i regel om varför människor beter sig som de gör – utan att detta har någon särskild koppling till "concerns of the larger society".[529] Skönlitteraturen framstår i textpartiet som i allt väsentligt *ofarlig* – rentav hopbuntad med handböcker i trädgårdsskötsel – om man exempelvis jämför med hur Pedagogiska gruppen laddar densamma med ett slags latent politisk sprängkraft.

Vad gäller litteratursyn finns det således inte mycket gemensamt med de teorier om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete som jag diskuterade i föregående kapitel. Rosenblatt, Pedagogiska gruppen, McCormick, Molloy, Persson och Alkestrand skulle nog samtliga skriva under på att skönlitteraturen har någon form av kritisk potential som i högsta grad berör samhälleliga angelägenheter. Med OECD:s och PISA:s tongivande roller i dagens utbildningspolicydiskurs i åtanke kan man alltså hävda att dessa typer av teorier i viss mån kämpar i uppförsbacke. Det gäller emellertid inte för explicit undervisning i lässtrategier, vars syn på läsning rimmar tämligen väl med OECD:s. I följande avsnitt diskuterar jag undervisning i lässtrategier närmare.

Genrepedagogik och explicita lässtrategier

De senaste åren har medfört ett ökat intresse för explicit undervisning i lässtrategier.[530] Från en svensk horisont har vikten av att lära ut lässtrategier

[527] OECD, 2019, s. 45.
[528] Ibid.
[529] Ibid.
[530] Tengberg, 2016, s. 29.

uttryckts i det centrala innehållet för svenskämnet i årskurs 1–9 i Lgr 11 och i Skolverkets fortbildningsprojekt *Läslyftet*.[531] Explicit undervisning i lässtrategier har även rekontextualiserats i populariserad form genom Martin Widmarks studiehandledning *En läsande klass*.[532]

Vad gäller explicit undervisning i lässtrategier har en genrepedagogisk undervisningsmodell utvecklad av den australiensiska Sydneyskolan varit inflytelserik. Den genrepedagogiska modellen syftar till att stegvis och med hjälp av en explicit undervisning stötta eleverna att utveckla ett effektivt ”skolspråk” och en metakognition gällande deras egen läsning. Pedagogiken utgår från Basil Bernsteins teorier om språkliga koder – enligt Bernstein är skolans språk medelklassens språk, vilket innebär att medelklassbarn är bättre rustade på förhand än barn ur arbetarklassen när det handlar om att anpassa sig till den språkliga kod som dominerar arbetet i skolan.[533] Genrepedagogiken syftar till att utjämna dessa skillnader genom att ge alla elever tillgång till ”skolspråket”.

Detta sker enligt en cirkelmodell som förenar Lev Vygotskijs socio-kulturella syn på lärande med Michael Hallidays språkteori samt J.R. Martins och Joan Rotherys fokus på skolgenrer och explicit undervisning om språkliga mönster.[534] Cirkelmodellen syftar till att sekventiellt och genom lärarens handledning utveckla elevens metaspråk gällande olika språkliga genrer. En text plockas isär och studeras i metodiska steg som i slutändan syftar till att eleven ska kunna ägna sig åt självständig textkonstruktion. David Rose och J.R. Martin beskriver pedagogiken som ”’guidance through interaction in the context of shared experience’” och understryker vikten av att lärandet äger rum i ett socialt sammanhang.[535] David Rose framhäver pedagogikens politiska syfte: “The goal of the theory is overtly political: redistribution of the symbolic resources that are the basis of middle class occupations, to social groups that are currently excluded by middle class pedagogic practices”.[536]

---

[531] SKOLFS 2011:19. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Skolverket, s. 223ff.; Zara Hedelin & Marie Wejrum, ”Om modellering och scaffolding”. I *Läslyftet. Modul: Lässtrategier för ämnestexter,* Skolverket, 2016. Angående *Läslyftet,* se även Per-Olof Erixon & Maria Löfgren, ”Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 27, nr. 3, 2018, s. 7–33.

[532] Detta är en studiehandledning i läsförståelse med medföljande lektionsplanering för årskurs 1–6. Se Martin Widmark (red.), *En läsande klass. Träna läsförståelse,* Riga: Livonia Print Ltd, 2014.

[533] Basil Bernstein, *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language,* London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

[534] Britt Johansson & Anniqa Sandell Ring, *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken,* 4 uppl., Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2015, s. 28–37.

[535] David Rose & J.R. Martin, *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School,* Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 2012, s. 58. I originaltexten är det citerade textpartiet skrivet i fet stil.

[536] David Rose, “Towards a Reading Based Theory of Teaching”. Föreläsning vid *Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006*. Sao Pãulo: PUCSP, 2007: https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/02pl_rose_david_36a77.pdf (hämtad 2021-02-09), s. 72.

Enligt Rose och J.R. Martin innebär pedagogiken en genuin demokratisering av klassrummet i den meningen att läraren tilldelas medlen att distribuera kunskap jämlikt.[537] I jämförelse med de teorier som undersöktes i föregående kapitel sticker genrepedagogiken med andra ord ut; det demokratiska värdet med pedagogiken blir först och främst en fråga om tillgång, att försöka råda bot på ojämlikheter i elevernas kunskapsnivåer vad avser läsförståelse. På så vis finner man här, utifrån Biestas definition, en syn på medborgarfostran som i högre grad än de tidigare teorierna lägger fokus på kvalificeringsaspekten (om än med den underliggande tanken om att detta i förlängningen kan ”subjektivera” eleven).

I en modul ur *Läslyftet* riktad mot grundskolan lyfts genrepedagogik och explicit undervisning fram som ett sätt att inte bara lära sig att läsa och skriva formella texter, utan också skönlitterära texter.[538] Här är det kanske läge att, ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv, invända att det finns avgörande skillnader i att använda en modelltext för att lära sig att skriva exempelvis ett PM och att använda en modelltext för att lära sig att skriva skönlitteratur. En viktig skillnad ligger i att skönlitteraturen är en långt mer plastisk form än den vetenskapliga texten och att brott mot eller överskridanden av formen, enligt det modernistiska konstparadigm som får sägas ännu råda, kan ses som en estetisk kvalitet. En pedagogik som utgår från att språkliga genrer har enkelt igenkännbara mönster som lämpar sig för efterhärmning får med andra ord problem när modellen ska tillämpas på skönlitteratur, under förutsättningen att man betraktar skönlitteratur som konst och inte som ett hantverk med givna mallar.

Som pedagogiken är utformad är det alltså de språkliga genrernas formella struktur som står i fokus. Man kan således komma med invändningen att det rör sig om en språkligt inriktad och tämligen instrumentell användning av texter som lämnar föga utrymme för kreativitet, något som olika kritiker också har påpekat.[539] En replik från Sydneyskolans håll på den sista invändningen skulle kunna vara att det i synnerhet är medelklassens barn som har förutsättningar att ”vara kreativa” i och med att de behärskar eller har enklare

---

[537] J.R. Martin & David Rose, ”Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding Democracy in the Classroom”. I *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective. Volume 1*, Ruqaiya Hasan, Christian Matthiessen & Jonathan Webster (red.), London: Equinox Publishing Ltd., 2005, s. 251–280.

[538] Pernilla Andersson Varga, Anna Winlund & Ann-Christin Randahl, ”Didaktiska perspektiv på skrivande och läsning”. I *Läslyftet. Modul: Tolka och skriva text*, Skolverket, 2017.

[539] Michael Tengberg skriver att de huvudsakliga kritiska invändningar som har framförts mot arbetet med lässtrategier de senaste decennierna är att det leder till en ensidig användning av isolerade färdigheter som tar uppmärksamheten bort från texten och dess ärende. Se Tengberg, 2016, s. 34. Enligt Mariana Sellgren handlar kritiken mot genrepedagogiken ofta om att den kan bli instrumentell och att eleverna drillas in i strikta textmönster med fokus på språkliga formkrav. Se Mariana Sellgren, *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Lic. Stockholms universitet, 2011, s. 18.

att tillgodogöra sig skolspråket. Friare eller mer kreativa former av läsning eller skrivande är ingenting som man kan anta bara finns, som uppstår spontant, utan något som måste läras ut. Här blir *scaffolding* eller stöttning ett viktigt begrepp som betecknar den stegvisa och explicit instruerande undervisningsmodellen.[540] Läraren förser eleverna med stödjande strukturer som ”monteras ned” när eleverna har lärt sig att behärska dem. Rose skriver: ”At its most basic this is what scaffolding means: preparing learners to perform a learning task successfully by showing them how to do the task”.[541]

När man skärskådar Roses beskrivning av scaffolding ger sig emellertid några problematiska aspekter av teorin till känna. Rose skriver att scaffolding-modellen följer inlärningsprocessen såsom den faktiskt går till: ”This is an empirical description of what is, rather than what should be”.[542] I opposition mot olika progressiva pedagogiska teorier framhäver Rose den instrumentella rationaliteten i den egna teorin som en förtjänst:

> There is no mystery, no quasi-religious realm of ‘higher order consciousness’, ‘transformation’ or ‘critical consciousness’; there are just meanings, that can be taught and learnt by anyone.[543]

Som de nämnda citaten gör gällande finns det ett slags common sense-drag i Roses argumentation, som går ut på att den egna teorin sägs beskriva hur inlärning faktiskt går till i verkligheten. Ideologiska synsätt tillskrivs någon annan; ”there are just meanings”, skriver Rose och målar upp genrepedagogiken som motsatsen till olika sorters progressiv teoribildning.[544] Det finns nog fog för att, som Rose och Martin gör, peka på att den progressiva pedagogiken först och främst tjänar medelklassens intressen.[545] Men det går också att ifrågasätta Roses beskrivning av hur lärande fungerar, vilket bland andra Aviva Freedman gör när hon skriver om hur medvetenhet om språkliga genrer är någonting man

[540] Johansson & Sandell Ring, s. 29f.
[541] Rose, 2007, s. 49.
[542] Ibid.
[543] Ibid., s. 69.
[544] Caroline Liberg skriver att genrepedagogiken är en stark reaktion mot progressivismen som grundval för undervisning. Se Caroline Liberg, ”Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv”. I *Språk och lärande. Language and Learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*, Päivi Juvonen (red.), Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, 2009, s. 11.
[545] Rose & Martin, 2012, s. 320. Rose och Martin skriver att den västerländska medelklassens ekonomiska bas vilar på deras tillgång till de symboliska resurser som krävs för att behålla dominansen över yrkesområden som rör utbildning, media, administration och kultur. Så sett ligger det, enligt Rose och Martin, inte i medelklassens (materiella) intresse att de symboliska resurserna görs tillgängliga för andra; tvärtom måste egenintresset maskeras i retorik som värnar om individuell frihet och kreativitet.

socialiseras in i genom en kulturs uttryckssätt i språk och handling, snarare än genom explicita undervisningsexempel.[546]

Som jag har nämnt understryker Rose och Martin visserligen vikten av att lärandet äger rum i ett socialt sammanhang. I likhet med vad som är fallet med literacybegreppet tenderar dock genrepedagogiken att förenklas och instrumentaliseras under trycket av de transnationella utbildingspolicy-diskurserna. Vikten av det sociala sammanhanget, liksom pedagogikens politiskt och emancipatoriskt inriktade premisser, hamnar i skymundan när OECD plockar upp pedagogikens fokus på metakognition och explicit undervisning i lässtrategier. I denna förenklade variant är styrkorna med genrepedagogiken uppenbara i förhållande till dagens tongivande utbildningspolicydiskurser. Pedagogiken framstår som rättfram och effektiv, tillhandahåller en tydlig metod och tar sikte mot bedömning: ”Nevertheless, while reading with ’guidance through interaction’ was the medium for acquiring control of genres, it was marginal to the central goal of learning to write for assessment”.[547] Att pedagogiken blir populär i en tid av ”tävlingsorienterad kunskapskapprustning” är rimligtvis inget sammanträffande.[548]

Det finns också, menar jag, befogad kritik att rikta mot Sydneyskolans genrepedagogik i sin egen rätt. Genrepedagogikens emancipatoriska ambition skiljer sig alltså från mer radikalt kritiska pedagogiska teorier: ”Where critical pedagogic theories consider that empowerment lies with critiquing hegemonic discourses, our aim is rather to redistribute semiotic resources through literacy education”.[549] För den enskilda eleven och dennas betyg är denna omfördelning av resurser (som väl egentligen är en utjämnande standardisering snarare än en omfördelning) måhända förtjänstfull, men det går också att urskilja problem med genrepedagogikens kompensatoriska ambition, nämligen att den bidrar till den naturalisering som den omnämner. Genom att inte ifrågasätta den hegemoniska diskursen anpassar sig genrepedagogiken i enlighet med den; risken med detta blir att ”skolspråket” i sig betraktas som en oföränderlig storhet som hamnar utanför fältet för kritisk granskning. På så vis utmanas inte, utan snarare upprätthålls, den medelklassnorm som skolan anges bygga på.[550] Det samhällskritiska perspektivet – kritiken av medelklassens kulturella dominans

[546] Aviva Freedman, ”’Do as I say’. The Relationship Between Teaching and Learning New Genres”. I *Genre and The New Rhetoric. Critical Perspectives on Literacy and Education,* Aviva Freedman & Peter Medway (red.), London: Taylor & Francis, 1994, s. 191–210.
[547] Martin & Rose, s. 255.
[548] Uttrycket ”tävlingsorienterad kunskapskapprustning” är hämtat hos Lund & Sundberg, s. 6.
[549] Rose & Martin, 2012, s. 318.
[550] Liknande kritik återfinns hos Allan Luke, ”Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital”. I *Literacy in Society,* Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (red.), London: Longman, 1996, s. 308–338. Se även Janks, 2010, 155–180.

– finns inbyggt i teorins premiss, men de kritiska perspektiven genomsyrar inte undervisningens praktiska utformning. Det instrumentella draget i genrepedagogiken och dess uttalade fokus på att skriva med bedömning i sikte riskerar i förlängningen att leda till en strävan efter måluppfyllelse som inte ställer sig frågan om målet i sig är värt att uppfylla, en företeelse som jag i detta kapitel har refererat till som målfetischism.

Myten om den goda literacyn

Om man återkopplar till föregående kapitel och ser till svensk litteraturundervisning under 1900-talet är det svårt att blunda för att det Magnus Persson kallar ”myten om den goda litteraturen” är en diskurs som har möjliggjort en trovärdig koppling mellan litteraturundervisning och demokrati- och värdegrundsarbete. Med det menar jag inte att diskursen nödvändigtvis är sann eller att den gör litteraturen rättvisa, men att bilden av litteratur som någonting självfullt och personlighetsutvecklande har gjort att den i någon mån, i förhållande till skolundervisning, har kunnat vila på sina lagrar. Denna diskurs är heller inte att betrakta som ett överståndet fenomen. Att sammankopplingen mellan skönlitteratur och demokrati är livskraftig i Sverige även under senare år kan man exempelvis se i Litteraturutredningens slutbetänkande *Läsandets kultur* (SOU 2012:65)[551] eller i Demokratiutredningens betänkande *Låt fler forma framtiden!* (SOU 2016:5):

> ett demokratiskt styrelseskick måste vila på en demokratisk kultur. Det är också genom det fria samtalet och kulturen som enskilda människor kan växa och som samhället och demokratin utvecklas. På detta sätt är konsten, litteraturen, musiken, teatern liksom andra kulturuttryck viktiga delar av demokratin. Genom ett fritt kulturliv kan tankar, känslor och åsikter komma till uttryck som inte kan fångas genom demokratins formella institutioner. Kulturen spelar en avgörande roll för att utmana invanda normer och tankebanor, skildra olika perspektiv av samhället, stimulera ett demokratiskt engagemang och för att odla en demokratisk samhällsanda.[552]

I ovanstående citat kan man notera hur skönlitteraturen, tillsammans med andra kulturuttryck, starkt sammankopplas med och antas vara till gagn för att främja demokratin. Som Persson noterar uppvisar myten om den goda litteraturen också starka beröringspunkter med två andra myter, nämligen ”myten om den

[551] Här står det bland annat skrivet att en mer utvecklad läsförståelse är viktig för att som medborgare fullt ut kunna delta i det demokratiska samtalet. Se SOU 2012:65, *Läsandets kultur,* Stockholm: Elanders, s. 31.
[552] SOU 2016:5, *Låt fler forma framtiden! Del A.,* Stockholm: Elanders, s. 75.

goda kulturen" och "literacy-myten".[553] Den sistnämnda myten, *The Literacy Myth*, gav Harvey J. Graff en inflytelserik beskrivning av år 1979 i boken med samma namn.[554] Literacymyten hänvisar enligt Graff till en utbredd föreställning om att utvecklandet av literacy ofelbart resulterar i godartad ekonomisk utveckling, demokrati och uppåtgående social rörlighet. Problemet med myten är inte att den är helt igenom falsk – myter kan inte vara helt och hållet falska, enligt Graff; de kräver något slags verklighetsförankring för att gro – utan att den ger en förenklad bild av sambandet mellan utvecklandet av literacy och framsteg på en individuell och samhällelig nivå.[555] En beklaglig konsekvens av literacy-myten är, enligt Graff, att den riskerar att grumla blicken för andra faktorer som krävs för social och ekonomisk utveckling:

> Perhaps the literacy myth expresses a hope that literacy alone is enough to end poverty, elevate human dignity, and promote a just and democratic world. A less benign reading is that the literacy myth is a means through which to obscure the causes of social and economic inequities in Western society at least by attributing them to the literacy or illiteracy of different peoples.[556]

Min tes i det här sammanhanget är att literacymyten, eller "myten om den goda literacyn", har stärkts inom ramen för 2000-talets transnationella policydiskurs, samtidigt som "myten om den goda litteraturen" har försvagats. När en nyliberalt präglad, arbetsmarknadsinriktad diskurs (underbyggd såväl globalt som inom Europa) i tilltagande grad kommer att influera skolans undervisning medför denna att skönlitteraturen får svårare att leva på sitt goda rykte. Det beror dels på att utbildningens demokratifrämjande aspekter, som "myten om den goda litteraturen" har kunnat näras av, på bred font tonas ned, dels på att litteraturläsningens instrumentella värde blir något oklart (i synnerhet eftersom dess demokratifrämjande förankring försvagas). Utmaningen med att motivera litteraturundervisning ligger så sett inte i att motivera *läsning i sig* – att hävda att svenska elever behöver bli bättre läsare är, inom ramen för den dominerande utbildningspolicydiskursen och med stöd i 2000-talets PISA-resultat, helt okontroversiellt – utan i att argumentera för varför skönlitteraturen skulle ha något särskilt att komma med i jämförelse med andra textgenrer och medier.

Att läsning som sådan tillskrivs ett så pass positivt värde inom dagens transnationella utbildningspolicydiskurs är intressant och värt att utveckla, i synnerhet i relation till läsning av skönlitteratur specifikt. Som nämndes i

---

[553] Persson, 2012, s. 29.
[554] Harvey J. Graff, *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City,* New York: Academic Press Inc., 1979.
[555] Harvey J. Graff, "The Literacy Myth at 30", *Journal of Social History,* vol. 43, nr. 3, 2010, s. 638.
[556] Ibid., s. 645.

inledningen skriver Petra Magnusson om hur läsning har fått en mycket starkare tyngd i styrdokumenten för Lgr 11 och Gy 11 jämfört med föregående kursplaner, vilket märks inte minst i Lgr 11:s tal om vikten av lässtrategier. Sundström Sjödin skriver i sin tur om hur idén att ”läsning är bra” har en hegemonisk ställning i en handlingsplan för läsning utgiven av Statens institutionsstyrelse, en myndighet som ansvarar för tvångsvård och behandling av ungdomar med missbruksrelaterade eller allvarliga psykosociala problem. Samtidigt, skriver Sundström Sjödin, behandlas ”läsning” som ett plastiskt begrepp som tycks inbegripa det mesta:

> Reading can both develop language and prevent students from resorting to violence; it can enhance learning and offer a relaxed atmosphere; and it can activate the students as democratic citizens and provide cultural fosterage. Reading becomes an omnipotent solution to a disparate set of problems.[557]

Med terminologi lånad av Bruno Latour skriver Sundström Sjödin att läsningen blir ”black-boxed” inom ramen för literacybegreppet: läsning som sådan antas så att säga vara någonting gott i sig själv.[558] Med Persson i färskt minne kan man tänka att handlingsplanen utgiven av Statens institutionsstyrelse utgör ett skolboksexempel på hur ”myten om den goda litteraturen” kan komma till uttryck. Här finns dock, menar jag, en viktig skillnad eller förskjutning. Sundström Sjödin skriver att när det kommer till handlingsplanens instruktioner för det praktiska arbetet handlar detta mycket lite om texters estetiska dimensioner, men mycket om en strategibaserad form av literacy förankrad i den australiensiska genrepedagogiken.[559] Det tycks med andra ord vara just läsningen, lässtrategierna och det utvecklande av literacy som antas komma på köpet som ska åstadkomma de goda effekterna, vilket gör frågan om *vad* man läser – skönlitteratur eller ej – mindre viktig eller intressant.

Det kan tyckas som att jag drar stora växlar utifrån Magnusson och Sundström Sjödin, men det är också möjligt att dra sig till minnes vad OECD skriver om reading literacy respektive skönlitteratur i relation till PISA-testerna. Ett tecken på att skönlitteraturen tillskrivs betydelse av OECD är naturligtvis att textgenren över huvud taget finns representerad i PISA, men om man ser till hur

---

[557] Sundström Sjödin, 2018, s. 896.

[558] Ibid., s. 890. Bruno Latour skriver att blackboxing betecknar ”the way scientific and technical work is made invisible by its own success. When a machine runs efficiently, when a matter of fact is settled, one need focus only on its inputs and outputs and not on its internal complexity. Thus, paradoxically, the more science and technology succeed, the more opaque and obscure they become”. Se Bruno Latour, *Pandora's hope. Essays on the Reality of Science Studies,* Cambridge, Massachusetts.: Harvard University Press, 1999, s. 304.

[559] Sundström Sjödin, 2018, 894ff.; Statens institutionsstyrelse, *Handlingsplan för skapande skola 2011, Dnr 35-91-2011,* Stockholm: Statens institutionsstyrelse, 2011, s. 3.

reading literacy respektive skönlitteratur beskrivs kan man ändå märka en viktig skillnad. OECD tillskriver som bekant reading literacy en mängd positiva värden när det kallas för ”the foundation for full participation in the economic, political, communal and cultural life of contemporary society”.[560] Enligt OECD finns det skäl att anta att reading literacy förbättrar hälsan och minskar risken för kriminalitet, dessutom tillskrivs reading literacy ett politiskt och kritiskt-emancipatoriskt värde. Skönlitteraturen framställs i sin tur som en avpolitiserad genre som rör personliga intressen och som inte har mycket med samhälleliga angelägenheter att göra. Här tillskrivs reading literacy alltså väldigt många olika positiva kvaliteter, medan skönlitteraturen tillskrivs relativt få.

Likaså innebär explicit undervisning i lässtrategier, som har rönt stora framgångar internationellt och i Sverige, ett fokus på *läs*undervisning, snarare än på *litteratur*undervisning. Per-Olof Erixon och Maria Löfgren har visat hur Litteraturutredningen som låg till grund för *Läslyftet* i hög grad lyfte fram skönlitteratur utifrån ett humanistiskt bildningsideal, medan *Läslyftet* i sin slutgiltiga form kom att premiera läsfärdighet och facklitterära texter.[561] I dagens dominerande utbildningspolicydiskurs framstår utvecklandet av läsförmåga eller reading literacy, menar jag, som mer angelägen än frågan om vad man läser för att utveckla förmågan eller literacyn. Även om diskurserna tangerar och i viss mån korsbefruktar varandra tycks det alltså som att ”myten om den goda literacyn”, på en transnationell utbildningspolicynivå, är mer tongivande än ”myten om den goda litteraturen”.

OECD:s syn på skönlitteratur är följaktligen inte till någon större hjälp för den som vill slå ett slags för skönlitteraturens specifika värde inom den dominerande utbildningspolicydiskursen. OECD associerar skönlitteraturen som textgenre med fritid, personliga intressen och samhörighet med andra människor, vilka i sig inte framstår som särskilt lönsamma företeelser. Problemet blir alltså att policydiskursens ekonomiskt inriktade målrationalitet tarvar ett språk i vilket hänvisningar till estetiska egenvärden – och i förlängningen även demokratiska värden – är en förhållandevis svag valuta. Stanley Fish skriver: ”What can you say to the tax-payer who asks, ’What good does a program in Byzantine art do me?’ Nothing”.[562] På ett liknande sätt får litteraturundervisning svårt att legitimera sig gentemot röster som menar att fiktionsläsning är en illa vald väg för att utveckla läskunnighet i förhållande till läsning av sakprosa och informativa texter.

---

[560] OECD, 2019, s. 30.
[561] Erixon & Löfgren, 2018.
[562] Stanley Fish, ”The Crisis of the Humanities Officially Arrives”, *New York Times Opinionator,* 2010-10-11: https://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/10/11/the-crisis-of-the-humanities-officially-arrives/ (hämtad 2018-11-16).

Som ett symptom på denna utveckling inom Sverige kan nämnas den debatt som sommaren 2016 utbryter i *Dagens Nyheter* i det att språkforskaren Lars Melin låter publicera inlägget ”Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet”. Enligt Melin är det viktigare att skolelever får läsa faktalitteratur än skönlitteratur eftersom den förra sägs ge nyckeln till framgång i skolan, till högre studier och till alla något så när kvalificerade jobb. Melin skriver visserligen att skönlitteraturen kan förmedla olika värden, men hans problemformulering utgår ifrån PISA:s mätningar av svenska elevers kunskapsnivåer. På så vis kan Melins argumentation förstås som en rekontextualisering av en ”global” problembild – hur kan vi förbättra vår position i den tävlingsorienterade kunskapskapprustningen? – inom ramen för Sverige:

> Ingen vill mena att skönlitteraturen är oviktig eller passé, men den är bara ett av flera underhållningsmedier, och dominerar inte längre (om det någonsin varit så) vare sig kvantitativt eller kvalitativt. Däremot måste det vara skolans uppgift att förmedla skönlitteraturens estetiska, emotionella och kulturella värden vidare till nya generationer. Men denna kulturinsats hjälper knappast upp några Pisaresultat.[563]

För att travestera Stanley Fish: vad säger man till skattebetalaren som undrar hur skönlitteraturen kan förbättra Sveriges PISA-resultat? Ingenting. Det är å andra sidan en sanning med modifikation; Melin fick mothugg av debattörer som menade att skönlitteraturen mystifierar och associerar, att den kan utveckla empati, att den ger läslust som gynnar all läsförståelse och att den lär oss att känna oss själva och andra etcetera.[564] Somliga av dessa argument, exempelvis de som hänvisar till läsförståelse, har sannolikt större förutsättningar att framstå som slagkraftiga inom ramen för den dominanta utbildningspolicydiskursen. Andra argument, såsom hänvisningar till självinsikt och empati, hör till det ”legitimt svårmätbara”, vars legitimitet tycks vara i färd med att försvagas om man ser till de kursplaner för 2011 års reform som jag undersöker i nästkommande kapitel.

Humaniora, näringsliv och lönsam kreativitet

En av debattörerna i debatten som nämndes i föregående avsnitt, Axel Englund, uttrycker att skönlitteraturen stimulerar fantasin och tolkningsförmågan, vilket

[563] Lars Melin, ”Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet”, *Dagens Nyheter,* 2016-07-17.
[564] Axel Englund, ”Skönlitteraturen får oss att ifrågasätta”, *Dagens Nyheter,* 2016-07-18; Ann-Marie Körling, ”För lite skönlitteratur i skolan”, *Dagens Nyheter,* 2016-07-21.

får oss att bedöma och ifrågasätta det vi läser.[565] I den historiska situation som är för handen innebär argumentationen en möjlig öppning till ett slags korsbefruktning av motstridiga diskurser som vissa försvarare av humaniora har använt för att argumentera för kulturens och de humanistiska ämnenas värde.[566]

Konstvetaren Hanno Rauterberg skriver om hur den äldre och strängt hierarkiska löpandebandkapitalismen har ändrat skepnad under påverkan från nyare ideal – kreativitet, spontanitet, mobilitet – som traditionellt sett har tillskrivits konstvärlden: ”Konstnären har blivit till förebilden för en postfordistisk ekonomi där varuvärlden å ena sidan estetiseras och produktionsprocesserna å andra sidan ska utformas mer konstfullt, flexibelt, obegränsat, friare”.[567] Också Magnus Persson påpekar hur det finns och ofta görs kopplingar mellan entreprenörskap och traditionellt humanistiska begrepp som exempelvis kreativitet och berättande.[568] Här uppstår således, för att återknyta till Atle Skaftun, ett sätt att söka legitimitet innanför den arbetsmarknadsinriktade nyttodiskursen som är i linje med de tankar om kultur och humaniora som kommer till uttryck i ett EU-program som *Horizon 2020:* ”the arts and humanities might be an essential source for creativity in development of services and product design”.[569]

Enkelt uttryckt: om skönlitteraturen genom sin karaktär av fiktion antas kunna uppöva fantasin, vilket leder till att läsaren utvecklar en generisk kreativ förmåga, kan denna kreativa förmåga i sin tur kopplas till entreprenöriella förmågor som problemlösning och innovationstänkande. Denna typ av kreativitet eller ”kritiska tänkande” kan i sin tur förstås som potentiellt ekonomiskt lönsam eftersom den kan vara till hjälp vid utvecklingen av tjänster och produkter. Detta är en typ av argumentation som Martha Nussbaum gör bruk av i en bok som, ironiskt nog, heter *Not For Profit* (2010):

> there are reasons to suppose that a liberal arts education strengthens the skills of imagining and independent thinking that are crucial to maintaining a successful culture of innovation [...]. Although it is difficult to construct a controlled experiment on such an issue, it does seem that one of the distinctive features of American economic strength is the fact that we have relied on a

[565] Englund, 2016-07-18.
[566] Delar av detta avsnitt har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård, 2020a.
[567] Hanno Rauterberg, *Hur fri är konsten? Den nya kulturstriden och liberalismens kris,* övers. Joachim Retzlaff, Göteborg: Daidalos, 2019, s. 99f.
[568] Magnus Persson, ”Entreprenöriellt lärande, humaniora och näringsliv”. I *Entreprenöriellt lärande i skolan,* Balli Lelinge & Pär Widén (red.), Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 121.
[569] Europeiska kommissionen, *Horizon 2020,* ”Social Sciences and Humanities”: https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/social-sciences-and-humanities (hämtad 2020-10-20).

> general liberal arts education and, in the sciences, on basic scientific education and research, rather than focusing more narrowly on applied skills.[570]

Närmast skuldmedvetet skyndar Nussbaum vidare med att tillägga att detta är en passus; målet för en demokrati kan och bör inte enbart vara ekonomisk tillväxt. På ett likartat sätt argumenterar Ilmi Willbergh när hon, samtidigt som hon värnar om bildningens egenvärde, skriver att ”imagining is a type of higher order thinking essential to innovation and creativity”.[571]

Argumentationsstrategin kan förstås som ett sätt att försöka skapa en hybriddiskurs där humaniora och näringsliv flätas samman. Genom att framställa fantasin och föreställningsförmågan som de humanistiska ämnena sägs kunna utveckla som en tillgång för den ekonomiska tillväxten gör man ”kreativitet” till en entreprenöriell förmåga och humanioras och kulturens särart till en gångbar valuta inom den arbetsmarknadsinriktade diskursen. Enligt Europeiska rådets strategiska ramverk för europeiskt utbildningssamarbete (”Utbildning 2020”) från 2009 ger kreativitet

> inte bara upphov till självförverkligande, den utgör även en primär källa till innovation, som i sin tur erkänns som en av de centrala drivkrafterna för en hållbar ekonomisk utveckling. Kreativitet och innovation är avgörande för företagsutvecklingen och för Europas förmåga att konkurrera internationellt.[572]

Även i EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande från 2006 kopplas utvecklingen av kreativa färdigheter till kulturell verksamhet, som i sin tur kopplas till arbetslivet och ekonomin. Här betonas vikten av att

> identifiera och utnyttja sociala ekonomiska möjligheter inom kulturell verksamhet. Kulturella uttrycksformer är avgörande för utveckling av kreativa färdigheter, som kan komma till bruk [sic!] en rad sammanhang i arbetslivet.[573]

Att på ovanstående sätt koppla samman kulturens eller de humanistiska ämnenas fantasifrämjande med ett företagsmässigt innovationstänkande innebär förstås en anpassning till den ekonomiska logiken, en anpassning som kanske ger legitimeringen av konst och humaniora mer bärkraft än hänvisningar

---

[570] Nussbaum, s. 53.
[571] Willbergh, s. 349.
[572] Europeiska rådet, *Rådets slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete (”Utbildning 2020”),* 2009: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29 (hämtad 2020-10-21). Sidnumrering saknas, men citatet går att hitta under rubriken ”Strategiskt mål 4: Att öka kreativiteten och innovationsförmågan, inklusive företagarandan, på alla utbildningsnivåer”.
[573] Europaparlamentet, 2006. Sidnumrering saknas, men citatet går att hitta under rubriken ”8. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer”.

till demokrati eller estetiska värden. Argumentationen kan också hämta stöd i att framtidens arbetsmarknad är oskriven och att elever därför är i behov av generiska förmågor, såsom kreativitet och innovationstänkande, snarare än av specifika kompetenser riktade mot sysslor som framtidens arbetsmarknad kanske inte kommer att efterfråga. Tvärtom är det kanske den kreativa och nytänkande entreprenören som, med Schumpeter, kan stå i frontlinjen och säkra kapitalismens överlevnad genom att ständigt kritisera och utveckla den: ”bättre kan du!”.[574]

Å ena sidan innebär en sådan argumentation i sin renodlade form inte att man läser skönlitteratur för att bli en god människa; man läser för att bli en kreativ entreprenör. Genom sin bakomliggande, ekonomiskt motiverade drivkraft svär den således mot många traditionella humanistiska värden. ”Kritiskt tänkande” blir i sin tur, i ännu högre grad än tidigare, förstått som systemgenererande snarare än systembrytande.[575] Å andra sidan är kanske goda människor och kreativa entreprenörer att betrakta som två sidor av samma mynt sedan ”demokraten” och ”entreprenören” blivit två skepnader av samma ideala medborgarfigur.[576] Om demokratin förstås som ett fullbordat projekt och samhället som något som ska försvaras i sin existerande form, upphävs behovet av systemkritiska perspektiv. Frågan uppstår alltså om hänvisningen till humanioras och kulturens förmåga att utveckla entreprenöriella förmågor är att betrakta som en bastion bortom hänvisningen till demokratiska värden, eller om den snarare är en följdriktig anpassning till ett sentida demokratibegrepp, enligt vilket demokratin anses ”färdig” och den aktiva och företagsamma individen som tar ansvar för sitt eget livsprojekt är subjektet *par excellence*.

I kapitlet ”Lärarintervjuer” undersöker jag verksamma svensklärares syn på litteraturundervisningens eventuella koppling till entreprenöriella förmågor. Dessförinnan är dock tanken att titta närmare på den nationella nivån och på hur de diskurser som har beskrivits i detta kapitel rekontextualiserats inom ramen för det svenska skolsystemet.

---

[574] Citatet är från Anders Bartonek, som skriver följande om Schumpeters syn på entreprenören: ”Entreprenören kritiserar ekonomin därigenom att den kan sägas kräva mer av den – bättre kan du! Den visar genom sin innovation att ekonomin är begränsad och föråldrad och att den behöver en omskakning och förnyelse”. Se Bartonek, s. 87f.

[575] Denna terminologi är hämtad hos Bartonek, s. 15–22. Bartonek skriver om hur systemgenererande kritik i själva verket stärker det system som den ifrågasätter (eller ger sken av att ifrågasätta), medan systembrytande kritik på olika sätt etablerar en distans till det den kritiserar för att därigenom skapa förutsättningar att, i den mån det nu är möjligt, granska systemet ”utifrån”.

[576] Dahlstedt & Olson, s. 90.

5. Nationell utbildningspolicy

I detta kapitel beskriver jag hur transnationella utbildningspolicydiskurser har rekontextualiserats inom ramen för det svenska skolsystemet. Förändringar eller förskjutningar i skolans värdegrund och demokratiska uppdrag efter 2011 beskrivs och analyseras. Kapitlet rör sig gradvis mot 2011 års styrdokument för svenskämnet i avsikt att analysera vad gymnasiereformen 2011 innebar för skrivningarna om litteraturundervisningen i förhållande till det demokratiska uppdraget.[577] Olika dokument som föregick gymnasiereformen 2011, i synnerhet *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), används för att förstå den samhälleliga och politiska kontext i vilken reformen ägde rum.

Vad gäller gymnasieämnet svenska gör jag en analys av rådande ämnes- och kursplaner, med tillhörande kommentarmaterial, samt deras förhållande till läroplanens övergripande demokratiuppdrag. Resonemangen rör sig således från de mer övergripande diskurser som influerar synen på skolans uppdrag till att i större detalj granska litteraturundervisningens roll i svenskämnets styrdokument. Avrundningsvis blickar jag framåt på det förslag på nytt betygssystem för gymnasiet som presenterades 2020 och aktualiserar en debatt om ”värdegrundslitteratur” som fördes i svensk media hösten 2019.

Svensk utbildningspolicy i förändring

Från en svensk horisont kan man notera en rad genomgripande förändringar sedan nyliberal politisk rationalitet och New Public Management (NPM) på allvar började influera skolsystemet i början av 1990-talet. En stor mängd nyliberala koncept och styrningsprinciper har sedan dess importerats till Sverige från länder som USA, Storbritannien och Nya Zeeland, ofta i form av så kallad silent borrowing, vilket innebär att det är sällan som denna import av idéer nämns explicit i policy- eller reformtexterna.[578] Efter det att skolan decentraliserades 1991 är friskolereformen och introducerandet av skolpengssystemet 1992 samt införandet av målstyrning i och med läroplansskiftena 1994 betydelsefulla exempel på NPM-influenser inom det svenska skolsystemet.

I jämförelse med många andra länder har omstöpningen av skolväsendet i Sverige varit både snabb och tämligen radikal. På några få år gick Sverige från att ha ett av världens mest offentligt reglerade skolsystem till ett präglat av

[577] Delar av detta kapitel har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård, 2020a.
[578] Lundahl, 2007, s. 126; Waldow, 2008, s. 189.

decentralisering, avreglering och marknadsinslag.[579] Enligt Tomas Englund är den allvarligaste konsekvensen av privatiseringen av skolsystemet att elever med föräldrar med låg utbildning och låga inkomster hamnar i skolklasser dominerade av andra lågpresterande elever.[580] Här kan man notera att OECD avrådde den svenska regeringen från att genomföra de planerade reformerna gällande skolvalet och skolpengssystemet.[581] Sverige hörsammade emellertid inte OECD, vilket är ett exempel på hur enskilda stater inte nödvändigtvis och i samtliga fall anpassar sig efter OECD:s rekommendationer.

En annan situation som friskolereformen har föranlett är att såväl kommunala skolor som friskolor hamnar i en konkurrenssituation med varandra om eleverna som kunder, vilket har gjort marknadsföring och varumärkesbyggande till viktiga uppgifter för gymnasieskolorna.[582] I Skolverkets *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen* (2012) lyfts det fram hur den ökade konkurrensen mellan skolor i kombination med påtryckningar från elever och föräldrar samt förväntningar från skolhuvudmannen kan skapa incitament för betygsinflation.[583] För att återknyta till Roland Almqvists beskrivning av NPM kan man se betygsinflationen som en förväntad följd – ”en konsekvens av systemets konstruktion”, som det uttrycks i Skolverkets text[584] – av ett system där eleverna betraktas som kunder på en marknad. Att ”tillfredsställa kunden” är ett serviceideal som följer med marknadslogiken och som, vad gäller betygssättning, kan leda till att professionella ideal får stå tillbaka eftersom kunden alltid kan se sig om efter en annan leverantör. På så vis innebär alltför många missnöjda elever ett ekonomiskt hot mot enskilda skolors eller skolkoncerners överlevnad.[585]

---

[579] Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014, s. 12.

[580] Tomas Englund, ”Är demokratin hotad? Om privata intressen och skolans omvandling”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 27, nr. 1, 2018, s. 121.

[581] Hultén, 2019, s. 181; Mattias Samuelsson, “Bildt-regeringen varnades av OECD om skolsegregation och försämrad likvärdighet redan 1992”, *LO-bloggen,* 2019-04-17: https://loblog.lo.se/2019/04/bildt-regeringen-varnades-av-oecd-om-skolsegregation-och-forsamrad-likvardighet-redan-1992/ (hämtad 2021-02-03). Man kan i sammanhanget också påpeka, vilket Anders Trumberg gör, att OECD ifrågasatte en förändring inom svensk skola som de själva var en del av och drev på: ”Att det svenska skolsystemet sedan gick långt i sin marknadisering var en frukt av den nyliberala strömning som OECD fortfarande är en del av”. Se Anders Trumberg, ”Skolval i internationell belysning”. *I Skolan, marknaden och framtiden,* Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (red.), Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 126.

[582] Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014, s. 257f.

[583] Skolverket, *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen, Dnr 2012:387,* Stockholm: Skolverket, 2012. Frågan om betygsinflation undersöktes också av Uppdrag Granskning år 2016. Se Uppdrag granskning, *Glädjebetygen,* SVT, 2016-10-12: https://www.svt.se/nyheter/granskning/ug/referens/gladjebetygen (hämtad 2018-12-07). Frågan behandlas även i betänkandet av Betygsutredningen 2018. Se SOU 2020:43, *Bygga, bedöma, betygsätta. Betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper,* Stockholm: Elanders, s. 755–766.

[584] Skolverket, *Dnr 2012:387,* 2012, s. 2.

[585] Ulf Lundström & Linda Rönnberg, ”Att styra skolan med marknaden som förebild”. I *Utbildning. Makt och politik,* Sverker Lindblad & Lisbeth Lundahl (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 151.

I det sammanhanget har så kallad *benchmarking,* det vill säga öppna jämförelser av olika skolors resultat när det gäller betyg och nationella prov, under en tid fått ökad betydelse.[586] Genom en uppsättning standardiserade kvantitativa data som har funnits att tillgå online har elever och föräldrar kunnat jämföra de konkurrerande skolorna. Kunskapsresultaten kan fungera som ett starkt konkurrensmedel inte bara mellan skolor, utan också mellan lärare när det gäller möjligheten att söka mer välbetalda karriärtjänster som förstelärare eller lektor. Från och med 1 september 2020 skedde dock här en förändring i och med att kammarrätten fastslog att uppgifter om enstaka skolors elevsammansättning och betyg är affärshemligheter som inte ska lämnas ut.[587]

Enligt ett betänkande av Jämlikhetskommissionen från 2020, *En gemensam angelägenhet* (SOU 2020:46), visar den svenska forskningen om skolval och fristående skolor sammanfattningsvis att de fristående skolorna är finansiellt överkompenserade och att reformerna har bidragit till ökad skolsegregation.[588] Som Ekman nämner kan det fria skolvalet, i värsta fall, leda till att skolsystemet som helhet förlorar i demokratisk kvalitet eftersom skolan inte längre fungerar som en mötesplats för olika sociala och kulturella grupper.[589] Vad gäller friskolereformen har det därutöver riktats mycket kritik mot de riskkapitalistiska bolag för vilka skolpengssystemet inneburit att skolan har blivit ett lukrativt investeringsobjekt.[590]

I likhet med många andra länder har utbildningspolicydiskursen också i Sverige påverkats av dominanta policydiskurser inom OECD och EU. I den skoldebatt som ägde rum i Sverige under 2000-talets första decennium och som ledde fram till grund- och gymnasieskolereformen 2011 användes de otillfredsställande resultaten på internationella kunskapsmätningar som PISA, enligt Carl-Henrik Adolfsson, för att skapa ett legitimt reformutrymme.[591] I Sveriges fall företräddes denna krisretorik främst av de borgerliga partiernas representanter, i synnerhet dåvarande utbildningsminister Jan Björklund, som på skolområdet konstruerade en motsättning mellan ”fast kunskap” respektive ”flum”.[592] Som alternativ till ”flumskolan” erbjöd de borgerliga partierna en

[586] Wahlström, 2015, s. 66.
[587] Fredrik Wallin, ”Skolverket hemligstämplar uppgifter om alla skolor”, *Skolvärlden*, 2020-06-26: https://skolvarlden.se/artiklar/skolverket-hemligstamplar-uppgifter-om-alla-skolor (hämtad 2020-08-20).
[588] SOU 2020:46, *En gemensam angelägenhet. vol. 1*, Stockholm: Elanders, s. 333.
[589] Joakim Ekman, *Framtiden och samhällets grundläggande värden. Underlagsrapport 6 till Framtidskommissionen,* Stockholm: Regeringskansliet, 2012, s. 105.
[590] Se exempelvis Filippa Mannerheim, ”Svensk skola är en skam – ni politiker har svikit”, *Expressen*, 2020-11-17; Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014, s. 43–47.
[591] Adolfsson, s. 248f.
[592] Hultén, 2019, s. 14f. Hultén påpekar också att dikotomin ”flumskola-kunskapsskola” har använts retoriskt i skoldebatten från alla möjliga (ideologiska) håll sedan slutet av 1970-talet. Se Hultén, 2019, s. 219f.

skola där ordning och reda skulle råda och där ”kunskap” skulle premieras. Denna uppfattning underbyggdes i sin tur, som Adolfsson påpekar, av svenska dagstidningar såsom *Dagens Nyheter* och *Svenska Dagbladet*.[593]

Tilläggas kan att det fanns planer om att reformera gymnasieskolan redan år 2007 (”Gy 2007”), men de avblåstes av Björklund som ville få till stånd en mer genomgripande reform, bland annat med hänsyn till att skapa tydligt skilda studievägar för elever med teoretisk respektive praktisk inriktning.[594] I Gy 2007 fanns också planer om att införa ämnesbetyg, vilket nu återigen har blivit aktuellt i och med förra årets betänkande *Bygga, bedöma, betygsätta. Betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43), som jag återkommer till i detta kapitel. Björklund ansåg emellertid att kursbetygen skulle behållas, men att ett betygssystem med fler steg i betygsskalan skulle införas.[595]

2011 års gymnasiereform föregicks av betänkandet *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) och propositionen *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199).[596] Som Lundahl påpekar finns det ett antal problembeskrivningar som ligger till grund för de förslag på åtgärder som presenteras i *Framtidsvägen,* däribland ungdomars arbetslöshet och sena utträde på arbetsmarknaden, yrkesutbildningarnas otillräckliga anpassning till arbetsmarknaden samt att det finns en bristfällig medvetenhet om och fostran till entreprenörskap.[597] Även det stora utbudet av lokala kurser – något som expanderat inom svensk gymnasieskola sedan 1994 års reform – framställdes som ett problem eftersom kurserna ansågs leda till otydlighet för avnämarna. *Tydlighet* framstår överlag som ett ledord för betänkandet, dels vad gäller gymnasieskolans utbildningsvägar, dels vad gäller kursplanerna, som i sin föregående utformning anses ge alltför stort utrymme för enskilda lärare att tolka vad som ska ingå eller prioriteras i kurserna. Den särskilda utredaren Anita Ferm skriver:

> Ett grundproblem i dag är att kursplanerna är skrivna på ett sätt som gör att de uppfattas som mycket otydliga, varför utrymmet för de enskilda lärarna att tolka vad som ska ingå i kursen och vad som ska prioriteras är mycket stort. Jag vill ändra på detta. Jag anser att ämnesplaner som är tillräckligt tydliga tillsammans

---

593 Adolfsson, s. 248f.
594 Se exempelvis TT Nyhetsbyrån, ”Regeringen stoppar gymnasiereform”, *Svenska Dagbladet,* 2006-10-11.
595 Ibid.
596 SOU 2008:27, *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola,* Stockholm: Fritzes; Prop. 2008/09:199, *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
597 Lisbeth Lundahl, ”Skilda framtidsvägar. Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform”, *Utbildning & demokrati*, vol. 17, nr. 1, 2008, s. 39.

> med stödmaterial och nationella prov som utvärderar alla delar av ämnet kan säkra att alla elever får undervisning inom alla de centrala delarna av ämnet.[598]

Om svenskämnet skriver Ferm: ”Jag föreslår att ämnesplanerna för svenska och för svenska som andraspråk ska vara avsevärt tydligare än i dag”.[599] Här framstår tydligheten närmast som ett egenvärde eller självändamål – det huvudsakliga förslaget är att ämnesplanerna ska bli ”tydligare”, utan tillhörande resonemang om vad de ska innehålla eller leda till. Enligt *Framtidsvägen* ligger lösningen i att utforma ämnesplaner som är ännu tydligare tillsammans med stödmaterial och nationella prov som utvärderar alla delar av ämnet. Utbildningsvägarna skulle i sin tur förtydligas genom en uppdelning i yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Därutöver innebar 2011 års gymnasieskolereform ett nytt och mer differentierat betygssystem (A–F), vars konsekvenser i förhållande till litteraturundervisning kommer att aktualiseras i följande styrdokumentsanalyser såväl som i nästa kapitels lärarintervjuer.

Globaliseringen och medlemskapet i EU är faktorer som i hög grad påverkade arbetet med gymnasiereformen. Syftet var att de svenska styrdokumenten skulle vara i harmoni med de processer inom utbildningsområdet som var i rörelse i Europa. Bland dessa processer kan nämnas EU:s åtta nyckelkompetenser för ett livslångt lärande som utfärdades 2006 och som innefattar en betoning av entreprenörskap – rekontextualiserat genom importen av entreprenöriella förmågor i 2011 års läroplan, som jag ska återkomma till – och språkkunskaper som anses lämpliga för en rörlig och föränderlig arbetsmarknad. Reformarbetet tog även hänsyn till EQF (European Qualification Framework), en gemensam europeisk referensram och ett översättningssystem för att knyta samman olika länders kvalifikationssystem samt Europass, ett betygskompletterande dokument som beskriver den egna utbildningen för möjliga arbetsköpare utanför Sveriges gränser.

OECD:s påverkan på den svenska utbildningspolicydiskursen under 2010-talet märks exempelvis genom en rapport som *Improving Schools in Sweden. An OECD Perspective* (2015), en utredning som beställdes av det svenska utbildningsdepartementet för att få OECD:s rekommendationer om hur Sverige skulle råda bot på den nedåtgående trenden i PISA-undersökningar utförda mellan 2000 och 2012.[600] Från och med den 1 juli 2018 skrevs också digital kompetens in i läroplanen, en rekontextualisering som skedde samma år som PISA började mäta digital literacy.

---

[598] SOU 2008:27, s. 344f.
[599] Ibid., s. 343.
[600] OECD, *Improving Schools in Sweden. An OECD Perspective*, Paris: OECD Publishing, 2015.

I *Framtidsvägen* märks influenserna från den europeiska utbildningspolicydiskursen bland annat i det att betänkandet hämtar stöd i EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande när det lyfter fram kompetensbegreppet som ett alternativ till föregående läroplans kunskapsbegrepp ”de fyra F:en” (fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet).[601] Sten Båth är en av dem som har påpekat hur kompetensbegreppet är förankrat i en näringslivsdiskurs och mer relaterat till uppgiften som yrkesmänniska än vad begrepp som kunskap eller förmåga är.[602] Framhävandet av kompetensbegreppet är så sett i linje med betänkandets uttalade ambition att stärka avnämarnas inflytande över gymnasieutbildningen.

Läroplansrevideringar

I stort bevarades läroplanen och värdegrunden oförändrad mellan 1994 års och 2011 års reform, även om vissa saker har ändrats vad gäller formuleringar och struktur. Inte alla av dessa förändringar är särskilt betydelsebärande,[603] men några aspekter som har bäring på avhandlingens intresseområde tål att nämnas. Nytt för avsnittet om ”Skolans värdegrund och uppgifter” i 2011 års läroplan var att undervisningen i olika ämnen ”ska ge eleverna kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige samt förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser”.[604] I Gy 11 har också talet om livslångt lärande fått en framskjuten plats och flyttats från avsnittet om ”Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna” till avsnittet om ”Skolans värdegrund och uppgifter”.[605]

I en teknisk översyn av Lpf 94, som Skolverket utförde på uppdrag av regeringen och som publicerades år 2011, ges en bakgrund till några av läroplansförändringarna. Enligt Skolverkets översyn handlar förändringarna främst om att läroplanens formuleringar ska harmoniera med Lgr 11 och med skollagen som infördes 2011 samt att läroplanens målstruktur ska förtydligas. Det förstnämnda innebär exempelvis att skollagens formulering om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ska införas i läroplanen.[606] Det sistnämnda innebär att den uppdelning mellan ”Mål att

[601] SOU 2008:27, s. 262. Tilläggas bör att ”de fyra F:en” kvarstod i 2011 års läroplan. Se SKOLFS 2011:144, s. 4.
[602] Båth, s. 73–82.
[603] Som ett exempel kan nämnas hur en utsaga som ”Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs” ändrats till ”Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram”. Se Utbildningsdepartementet, 1994, s. 7; SKOLFS 2011:144, s. 2.
[604] SKOLFS 2011:144, s. 4.
[605] Utbildningsdepartementet, 1994, s. 8; SKOLFS 2011:144, s. 2f.
[606] SFS 2010:800, 1 kap. 5 §.

sträva mot" och "Mål att uppnå", som återfinns i Lpf 94, ska överges till förmån för ett tydligare avsnitt om "Övergripande mål och riktlinjer".[607] Skolverket skriver att dessa övergripande mål är analyserade i förhållande till EU:s nyckelkompetenser och till stor del innefattar dessa.[608]

En annan formulering i skollagen som får utfall i den reviderade värdegrunden är att talet om "solidaritet med svaga och utsatta" ersätts med "solidaritet mellan människor".[609] Ändringen är inte enorm, men det går förstås att argumentera för att en sådan skillnad i formulering har politiska implikationer. Den förra läroplansformuleringen har mer av ett konfliktperspektiv på samhället – samhället utgörs delvis av människor som lever under prekära omständigheter – medan den senare formuleringen använder det universella och i sammanhanget harmonipräglade begreppet "människor".

En annan skillnad, som har bäring på avhandlingens intresse för frågor som rör utvärdering och mätbarhet, är en formulering som rör skolans utvärderingsarbete. I Lpf 94 står det skrivet att "För att en skola skall utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder".[610] I Gy 11 har denna formulering ändrats till att skolans utveckling "kräver att verksamheten ständigt prövas och att resultaten följs upp och utvärderas samt att olika metoder prövas, utvecklas och utvärderas".[611] Rimligtvis är det skollagen och dess skrivningar om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – liksom talet om systematiskt kvalitetsarbete, som beskrevs i inledningskapitlet – som har bidragit till att skärpa formuleringen. Tagen ordagrant har den en nästan komisk kvalitet, som om det rörde sig om en parodi på en samtida utvärderingsiver: skolans verksamhet ska inte fortlöpande utan *ständigt* prövas, oavbrutet, oupphörligen. Om man drar sig till minnes Foucaults resonemang om nyliberalismen som jag beskrev det i inledningskapitlet kan detta "ständigt" kanske tolkas som ett uttryck för den form av "permanent intervention" som, enligt Foucault, är signifikativ för nyliberalismens sätt att styra.[612]

I Skolverkets tekniska översyn av Lpf 94 framgår det också att några av ändringarna finns till för att göra läroplanstexten mindre etnocentrisk.[613] Det rör sig bland annat om en formulering som går ut på att skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras dels till det specifikt svenska, dels till det

[607] Skolverket, *Redovisning av uppdrag om en teknisk översyn av 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), Dnr 2011:102,* Stockholm: Skolverket, 2011, s. 5.
[608] Ibid., s. 11.
[609] Skolverket, *Dnr 2011:102,* 2011, s. 7.
[610] Utbildningsdepartementet, 1994, s. 9.
[611] SKOLFS 2011:144, s. 5.
[612] Foucault, 2013, s. 127.
[613] Skolverket, *Dnr 2011:102,* 2011, s. 7.

nordiska, europeiska och ytterst det globala.[614] I Lpf 94 stod det skrivet att skolan skulle bidra till att eleven får en identitet som inte bara ska relatera till, utan ”innefatta” det specifikt svenska (likaväl som det nordiska, europeiska och ytterst det globala), vilket alltså är ett verb som stryks ur formuleringen.[615]

Den förändring som den här avhandlingen ägnar störst uppmärksamhet är talet om entreprenörskap och entreprenöriella förmågor som skrivs in i läroplanen i och med gymnasiereformen 2011. Textpartiet lyder som följer:

> Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar *entreprenörskap, företagande* och *innovationstänkande*. Därigenom ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier.[616]

Enligt Skolverket kommer förslaget om betoningen av entreprenörskap i läroplanen med anledning av regeringens strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet.[617] I följande avsnitt fördjupar jag diskussionen om entreprenörskap i förhållande till skolans demokratiska uppdrag efter 2011.

Det demokratiska uppdraget

Skolans samhälleliga funktion, som den kom till uttryck i det nämnda betänkandet *Framtidsvägen,* bemöttes av kritik från vetenskapligt håll. Det som kritiserades var att gymnasieutbildningen främst ges funktionen att reproducera befintliga förhållanden i ett samhälle som framställs som fritt från konflikter och särintressen, att uppdelningen i yrkes- och högskoleförberedande program befäster en stark dikotomi gällande elevgruppers framtida roller i samhället samt att anställningsbarheten och marknadsanpassningen som överordnade värden drar fokus från skolans demokratiska fostransuppdrag.[618] Demokratisk fostran tas enligt Lundahl över huvud taget inte upp i utredningen – däremot talas det om behovet av att fostra och förbereda eleverna för företagsamhet.[619]

---

[614] SKOLFS 2011:144, s. 2.
[615] Utbildningsdepartementet, 1994, s. 7.
[616] SKOLFS 2011:144, s. 4, kursiv i original.
[617] Skolverket, *Dnr 2011:102,* 2011, s. 3.
[618] Mattias Nylund, ”Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram?”, *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 15, nr. 1, 2010, s. 33–52; Mathilda Hjorth Liedman & Sven-Eric Liedman, ”Den livslånge lärlingen”, *Utbildning & demokrati*, vol. 17, nr. 1, 2008, s. 17–28.
[619] Lundahl, 2008, s. 44. Till Gymnasieutredningens uppdrag hör heller inte att komma med förslag på läroplansförändringar, men den särskilda utredaren Anita Ferm skriver att det kan vara rimligt att läroplanen ses över i och med att hon betonar avnämarinflytandet så starkt i sina förslag. Se SOU 2008:27, s. 262f.

Jag menar att man med ett annat synsätt kan hävda att den demokratiska fostran visst tas upp, just i form av det uttalade behovet att fostra och förbereda eleverna för företagsamhet. Som nämnts skriver Dahlstedt och Olson om hur ”entreprenören” och ”demokraten”, från och med 1990-talets svenska utbildningstexter, blir diskursivt sammanflätade.[620] Det som förut framstått som en motsättning mellan att å ena sidan fostra för demokrati, å andra sidan fostra för marknaden, tycks inte längre innebära ett problem.[621] Genom denna typ av hybriddiskurs förenas medborgarfostran och arbetsmarknadsmässig kvalifikation som ett harmoniskt helt, en tredje vägen-diskurs, som innehåller logiker från bägge diskurserna samtidigt som den har en hegemonisk rationalitet.[622] Vad gäller entreprenören är den hegemoniska rationaliteten arbetsmarknadsinriktad i och med att, som Båth nämner, entreprenörens förändrings- och skapandevilja är underställd marknadens villkor.[623] Som Magnus Persson visar finns det i sin tur även exempel på forskning som naturaliserar entreprenörskapsbegreppet genom att framställa egenskaper hos barn som specifikt entreprenöriella, som vore entreprenörskap ett slags medfödd förmåga.[624]

I föregående avsnitt nämnde jag ett dokument som föregick reformen, nämligen *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet* (2009). Här framhävs det att entreprenörskap i skolan är viktigt dels för att öka Sveriges konkurrenskraft i en globaliserad värld, dels för att utbildning i entreprenörskap stimulerar unga människors kreativitet och idérikedom. Grunden för att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt är något som tidigt ska läggas genom att man stimulerar flickors och pojkars nyfikenhet, kreativitet, självförtroende och förmåga att fatta beslut. Utbildning i entreprenörskap sägs innefatta kunskaper inom företagsekonomi, affärsplanering, projektledning och riskhantering, men innebär också ”att inspirera till kreativitet och till viljan att ta eget ansvar för att nå ett mål”.[625] Detta ligger i linje med EU:s synsätt på entreprenörskap:

---

[620] Dahlstedt & Olson, s. 90.
[621] Ibid., s. 117
[622] Sjöberg, 2009, s. 51.
[623] Båth, s. 189f., 175.
[624] Persson, 2014, s. 121f. Som Persson poängterar kan man, om alla människor så att säga är entreprenöriella från födseln, också ställa följdfrågan om varför man i sådana fall behöver undervisning i entreprenöriellt lärande
[625] Utbildningsdepartementet & Näringsdepartementet, *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*, Stockholm, 2009. Sidnumrering saknas, men citatet går att hitta i det första stycket på den fjärde sidan efter förordet.

> entrepreneurship should not be considered just as a means for creating new businesses, but as a general attitude that can be usefully applied by everyone in everyday life and in all working activities.[626]

Så sett handlar utbildning i entreprenörskap i högsta grad om värdeöverföring, om att skola elevens vilja med det målmedvetna och ansvarstagande subjektet som förebild, vilket går att kalla för demokratisk fostran under förutsättningen att man erkänner entreprenörskap som en viktig del av demokratibegreppet. Man kan här återknyta till Foucaults syn på självdisciplinering och det entreprenöriella subjektet som det beskrevs i inledningskapitlet. Målet är att eleven internaliserar samhällets tongivande diskurser så att det inte ska krävas något ”yttre tvång” för att få henne att eftersträva det (ekonomiskt) samhällsnyttiga; eleven ska inte bara ta ansvar, utan ska själv *vilja* ta ansvar.

Ur mätbarhetssynpunkt är det dock lika svårt att mäta viljan att ta ansvar som det är att mäta det man traditionellt kallar för demokratiska eller humanistiska värderingar. Även om det i *Framtidsvägen* framgår att entreprenörskap är en del av de generella kompetenser som ska ”genomsyra all gymnasieutbildning”, är det tydligt hur diskursen som rör medborgarfostran inlemmas i en arbetsmarknadsinriktad diskurs som rör formella och mätbara kriterier.[627] Under punkten ”Förberedelse för ett aktivt deltagande i samhällslivet” skriver Ferm:

> Uppdraget att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet är inte programspecifikt, det gäller för alla program. Enligt min uppfattning utvärderas det i hög utsträckning genom de examenskrav, som är gemensamma för alla program: Elever som tar en examen ska vara godkända i minst en kurs i vardera svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska. De ska också ha godkända betyg i minst 2 250 gymnasiepoäng. Tillsammans med vad eleverna har med sig från grundskolan bör dessa krav innebära att de når de kunskapsrelaterade mål som i läroplanen rör sådant som kan definieras som ”medborgarkompetens”, ”förberedelse för livslångt lärande” och ”personlig utveckling”.[628]

Man kan notera frånvaron av resonemang om vad ett aktivt deltagande i samhällslivet innebär till förmån för hur detta uppdrag ska utvärderas, vilket kan ses som ett symptom på den upptagenhet vid mätbarhet i samtida utbildningspolicy som avhandlingen har beskrivit. När examenskraven anses vara

[626] Europeiska kommissionen, *Final Report of the Expert Group “Best Procedure” Project on Education and Training for Entrepreneurship,* Bryssel, 2002: https://ec.europa.eu/growth/content/best-procedure-project-education-and-training-entrepreneurship-final-report-expert-group-0_en (hämtad 2020-10-22), s. 9.
[627] SOU 2008:27, s. 184.
[628] Ibid., s. 539f.

tillräckliga för att uppfylla de *kunskapsrelaterade* mål som finns i läroplanen bortser man från att läroplanen innehåller mål som faller utanför bedömning och betygsättning, det vill säga mål som rör utvecklandet av normer och värden.[629] Förberedelsen för deltagandet i samhällslivet blir snarast synonym med utvecklandet av den kunskap som krävs för förvärvsarbete eller högre studier; det förblir oklart vad ett aktivt deltagande i samhällslivet utgörs av *förutom* att lönearbeta eller läsa vid högskola. Å ena sidan framställs aktivt deltagande i samhällslivet som någonting utöver arbete och studier, å andra sidan presenteras ett slags cirkelresonemang där de åtskilda arenorna verkar åsyfta samma sak: ”Att förberedas för ett yrke och att förberedas för högskolestudier innebär också att man i hög grad förbereds för livet i samhället. Yrkesutövande och högskolestudier är delar av samhällslivet”.[630]

När den diskurs som rör medborgarfostran inlemmas i en hegemonisk, arbetsmarknadsinriktad diskurs är det ingen oväntad följd att demokrati kommer att förstås som en kompetens knuten till individen, en demokratisk kompetens eller ”’medborgarkompetens’” som det uttrycks i *Framtidsvägen*.[631] Att tala om demokrati i termer av en individuell kompetens – vilket också förekom innan 2011 års läroplansreformer – kan ses som ett uttryck dels för skolans ökade individorientering, dels för en utbildningssyn som influerats av diskurser som traditionellt sett har förknippats med näringslivet.[632] Med marxistiska termer kan man tala om en varufiering av demokratibegreppet. Demokratin får beteckna en kompetens som en enskild individ kan besitta, vilket innebär att de sociala relationerna mellan människor – som torde vara relevanta för ett begrepp som ungefärligt går att översätta till ”folkstyre” – hamnar i skymundan.

Ett begrepp som medborgarkompetens kan också tjäna som en kärnfull illustration av den typ av hybriddiskurs som Båth beskriver. Kompetensbegreppet, med sin förankring inom näringslivsdiskursen, jämkas samman med ett begrepp som traditionellt sett hör till den kollektiva, politiska sfären, nämligen medborgare. När deltagande i samhällslivet inte beskrivs som någonting annat än yrkesutövande och högskolestudier underbyggs den ekonomiska rationaliteten, vilket är i linje med Lena Sjöbergs bedömning att det är den ekonomiskt marknadsmässiga rationaliteten som inom EU:s utbildningspolicy utgör hybriddiskursens hegemoniska rationalitet.[633]

---

[629] SKOLFS 2011:144, s. 7.
[630] SOU 2008:27, s. 540.
[631] Ibid.
[632] Sten Båth skriver som nämnts i sin avhandling om hur kompetensbegreppet är mer relaterat till uppgiften som yrkesmänniska än vad begrepp som kunskap eller förmåga är. Se Båth, s. 73–82.
[633] Sjöberg, 2009, s. 51f.

De praktiskt taget helt frånvarande hänvisningarna till demokratibegreppet i *Framtidsvägen* tyder dock på att behovet av en hybriddiskurs för att vinna legitimitet inom utbildningspolicydiskursen minskar under 2000-talet. Båth undersöker utbildningstexter från det tidiga 2000-talet och finner som nämnts spår av klassiskt socialdemokratiska eller keynesianska termer som det är svårare att finna exempel på i *Framtidsvägen*. De dominerande termerna (anställningsbarhet, effektivitet, genomströmning) i texten hämtas, som Mattias Nylund nämner, ur ekonomisk teori snarare än ur pedagogisk teoribildning.[634]

Det finns således skäl att hävda att den arbetsmarknadsinriktade diskursen stärker sin dominanta ställning i och med arbetet inför 2011 års gymnasiereform. Enligt Gymnasieutredningen innebär faktorer som avnämarnas stärkta inflytande över gymnasieutbildningens utformning ”stora förändringar, och beträffande vissa områden också nya synsätt”.[635] Att betänkandet i så pass liten grad nödgas vinna legitimitet genom en hybriddiskurs, det vill säga att förslagen inte behöver styrkas genom klassiskt socialdemokratiska eller keynesianska termer, tolkar jag som ett led i en normalisering av en nyliberal politisk rationalitet på utbildningsområdet.[636] Om en särskild politisk rationalitet erövrat problemformuleringsprivilegiet kan förtöjningarna lossas till de diskurser som rationaliteten i fråga har använt sig av för att uppnå en hegemonisk ställning. Behovet av ett ”socialdemokratiskt alibi” minskar.

Med det menar jag inte att förändringen sker med avsikt på något överlagt och sofistikerat vis. Snarare rör det sig om transnationella tendenser som, med David H. Kamens, den enskilda nationen helt enkelt får svårt att ställa sig utanför.[637] Enligt Kamens innebär denna anpassningsprocess att enskilda länders särart, deras nationsspecifika ”berättelser”, riskerar att slätas ut. Även om Sverige, likt många länder de senaste decennierna, i samhällsekonomiska frågor har rört sig i nyliberal riktning kvarstår dock avlagrade diskurser ur en tidigare läroplanstradition. Lejonparten av läroplanen för gymnasiet förblev som nämnts i oförändrat skick från 1994 års till 2011 års reform. Ur ett ideologikritiskt perspektiv kan man argumentera för att 2011 års värdegrund därigenom framstår som motsägelsefull, läst i relation till hur rådande utbildningspolicy faktiskt ser ut. Också inom ramen för en policydiskurs präglad av en tävlingsorienterad kunskapskapprustning mellan stater, en policydiskurs som syftar till att fostra autonoma subjekt förpliktade att investera i sin egen lycka, talar

[634] Nylund, s. 42.
[635] SOU 2008:27, s. 615
[636] Man kan dock notera att det på en nationell nivå också finns forskning som ifrågasätter eller problematiserar denna normalisering, bland annat denna avhandling och många av de källor den åberopar.
[637] Kamens, s. 118.

värdegrunden om vikten av att skapa internationell och mellanmänsklig solidaritet.[638]

Aspekter av läroplanen skulle således kunna förstås som ett ”socialdemokratiskt alibi”, en för svenska förhållanden avlagrad medborgarfostransdiskurs, även om ett begrepp som solidaritet närmast framstår som en tom signifikant i relation till utbildningspolicydiskursens dominerande rationalitet. Lisbeth Lundahl, Inger Erixon Arreman, Ann-Sofie Holm och Ulf Lundström argumenterar på ett likartat sätt för att de komponenter av det svenska skolsystemet som hör till ett äldre, socialdemokratiskt policyparadigm – värden som uttrycks i värdegrunden, frånvaron av skolavgifter som inte är skattefinansierade, den kostnadsfria skolmaten – kan ha den funktionen att de får marknadiseringen av utbildning i stort att framstå som mer legitim.[639]

Också ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv blir förhållandet mellan läroplan och kursplaner motsägelsefullt. Som Annbritt Palo påpekar i sin avhandling skrivs inte styrdokument i ett nolläge; de förhåller sig till avlagrade diskurser som fungerar som en mer eller mindre medveten intertext.[640] I läroplanen finns avlagrade diskurser som ger uttryck för en konstruktivistisk och sociokulturell förståelse av lärande – redogjord för i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) – som tillskriver skolans demokratiska fostran stor betydelse. Kursplanerna som introducerades i och med 2011 års reform drar i sin tur mer mot en objektiv kunskapsförståelse, en nykonservativ ämnesorientering och ett instrumentellt förhållningssätt till kunskapens nytta.[641] Ur det perspektivet är 2011 års reform, enligt Daniel Sundberg, en mer radikal reform än vad den utgav sig för att vara.[642]

På ett sätt kanske Sundberg överdriver skillnaderna mellan reformerna. Med Donald Broady kan man hävda att olika sorters undervisningsideologier – de mer vänsterorienterade och de mer högerorienterade, progressivister och anti-progressivister, de som värnar medborgarfostran respektive kunskapsförmedling – förenas av en grundmurad tilltro till den målrationella modellen.[643] I det avseendet har senare års distanserande från den socialdemokratiska eller statsprogressivistiska skolan inte varit särskilt djupgående; det målrationella tänkandet är alltjämt den övergripande formen eller idén. Vad gäller litteraturundervisningens roll för värdegrundsarbetet medför det nya betygssystemet emellertid konstitutiva effekter – trots läroplanens tal om skolans demokratiska

[638] SKOLFS 2011:144, s. 2, 4, 7f.
[639] Lisbeth Lundahl, Inger Erixon Arreman, Ann-Sofie Holm & Ulf Lundström, ”Educational Marketization the Swedish Way”, *Education Inquiry,* vol. 4, nr. 3, 2013, s. 497–517.
[640] Palo, s. 15.
[641] Sundberg, s. 56f.; Nordin, s. 202.
[642] Sundberg, s. 56.
[643] Broady, 2012, s. 297.

uppdrag styr kursernas kunskapskrav undervisningen mot olika former av bedömningsbara kriterier. Dessa konsekvenser undersöks härnäst, liksom i avhandlingens intervjustudie.

Litteratur och läroplan

Vad har *Framtidsvägen* att säga om svenskämnet i allmänhet och litteraturundervisning i synnerhet och hur konstrueras ämnets koppling till läroplanens övergripande målsättningar? Vad gäller svenskämnet är det främst den språkliga färdighetsdelen av svenskämnet som legitimerar dess starka roll, närmare bestämt dess instrumentella värde som ”redskap” för allt lärande inom gymnasieutbildningen.[644] Ett av Gymnasieutredningens tilläggsdirektiv innebär att uppmärksamma om ämnet svenska ska vara ett sammanhållet ämne eller delas upp i två, det ena inriktat mot språk och det andra mot litteratur.[645] Ett argument för att göra en uppdelning anges vara att förhindra att litteraturdelen av ämnet får för mycket utrymme i förhållande till språkdelen eftersom ett sådant upplägg sägs göra elever sämre förberedda för högskolestudier.[646]

Gymnasieutredningen föreslår dock i slutändan att svenskämnet fortsättningsvis ska förbli ett sammanhållet ämne som omfattar både språk och litteratur eftersom experter på ämnet svenska menar att läsning, skrivning, tal och språkbehandling i mycket hög utsträckning hänger samman och att lärande inom ett av områdena leder till lärande inom ett annat.[647] Här ser man ett exempel på hur en form av rekontextualisering kan äga rum på den nationella nivån. Gymnasieutredningen har haft kontakter med forskare och experter vars synpunkter, i ovanstående fall, bidrar till att influenser från den övergripande utbildningspolicydiskursen möter motstånd och omförhandlas inom ramen för Sverige.[648]

Ett sätt att förhindra att litteraturdelen av svenskämnet tar för mycket fokus från det formella skrivandet blev i stället att skriva fram kursplaner vars undervisningsinnehåll är hårdare reglerat än i tidigare kursplaner. I *Framtidsvägen* anges detta som en strategi för att minska lärarnas alltför stora utrymme att själva prioritera vad som ska ingå i undervisningen.[649] Trots att Gymnasieutredningen i någon mån tar intryck av de experter på ämnet svenska som yrkar på att det saknas vattentäta skott mellan olika typer av lärande tycks

[644] SOU 2008:27, s. 552.
[645] Ibid., s. 27.
[646] Ibid., s. 344. Oftast är det undervisning i litteratur som dominerar i skolan, hävdar Ferm.
[647] Ibid., s. 345.
[648] Ibid., s. 4.
[649] Ibid., s. 343ff.

det alltså finnas skäl att reglera undervisningsinnehållet på ett sådant sätt att litteraturundervisningen inte tar överhanden. Vad gäller ämnes- och kursplanernas koppling till läroplanens övergripande målsättningar skriver Ferm följande:

> Uppdraget att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhället, såväl det svenska som det internationella, vilar i första hand på grundskolan. Men såväl skollagen som läroplanen för de frivilliga skolformerna uttrycker tydligt att även gymnasieskolan har en viktig roll i detta. Ett medel för att genomföra uppdraget att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet är de ämnen som är gemensamma för gymnasieskolan. Dessa ämnen har stor betydelse också i uppdragen att förbereda för yrke och för högskolestudier.[650]

De gymnasiegemensamma ämnena, som innefattar svenskämnet, framhålls som ett medel för att realisera läroplanens uppdrag. Man kan dock ställa sig undrande till hur detta hänger samman med förslagen om ett hårdare reglerat undervisningsinnehåll inom svenskämnet i syfte att värna det formella skrivandet. Eftersom Gymnasieutredningens tolkning av ”ett aktivt deltagande i samhällslivet” inte beskrivs som någonting utöver lönearbete eller högre studier är detta på ett sätt följdriktigt – det är inte svårt att föreställa sig kunskaper i formellt skrivande som en tillgång för högre studier och för många sorters lönearbeten. Läroplanen innehåller dock även formuleringar som har med skönlitteraturens egenvärden att göra, såsom att eleven ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” samt ”hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden”.[651]

På ett sätt kan man hävda att Gymnasieutredningen tar detta i beaktning – Ferm nämner exempelvis att Svenska 1-kursen ska stimulera eleverna till fortsatt läsning av skönlitteratur.[652] I och med de nya kursplanerna, som i enlighet med Gymnasieutredningens förslag kom att präglas av ett hårdare reglerat undervisningsinnehåll och korresponderande kunskapskrav, kan man dock fråga sig i vilken mån lärare har *utrymme* att ägna tid åt den här typen av läroplansrelaterat undervisningsinnehåll, det vill säga innehåll inriktat mot egenvärden som inte återspeglas i kunskapskraven för skolämnet svenska. Som Göran Linde uttrycker det: ”Så fort betyg skall sättas så finns det en dragning åt att göra det mätbara till det viktiga i stället för att göra det viktiga till det mätbara”.[653] Detta är ett exempel på betygssystemets konstitutiva effekter, vars

[650] SOU 2008:27, s. 340.
[651] SKOLFS 2011:144, s. 6.
[652] SOU 2008:27, s. 346.
[653] Göran Linde, *Kunskap och betyg,* Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 10.

konsekvenser framträder i nästkommande kapitels lärarintervjuer.

Gymnasieutredningens Anita Ferm skriver vidare, angående de fyra övergripande perspektiv som 1994 års läroplan innehåller (ett etiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett historiskt perspektiv), att det kan finnas skäl att avskaffa dem eftersom betoningen i gymnasieskolan ofta ligger på ”de minsta beståndsdelarna”:

> När det handlar om övergripande perspektiv finns ett antal problemområden. Vad är egentligen ett perspektiv? Vem ansvarar för perspektivets genomförande? Hur förhåller sig perspektivet till gymnasieskolans ämnen? Kan man någonsin ta bort ett perspektiv eller kan man bara tillföra fler? Dessa frågor visar på oklarheten kring innebörden av ”perspektiv”. Det är dessutom troligt att perspektiven inte får något stort genomslag i gymnasieskolan, där betoningen ofta ligger på de minsta beståndsdelarna. Därför ifrågasätter jag om det överhuvudtaget är rimligt att i styrdokumenten ange vilka perspektiv som ska användas.[654]

Ferm identifierar som synes ett antal problemområden vad gäller tillämpningen av läroplanens perspektiv. Frågorna hon ställer framstår delvis som relevanta – att utreda hur tillämpningen ska gå till är ett sätt att förhindra att läroplansperspektiven blir till intet förpliktande tomprat. Jag undrar dock om inte samma frågor kunde ställas angående entreprenörskap som, med Ferm, ska ”genomsyra all gymnasieutbildning”.[655] Hur förhåller sig entreprenörskap mer specifikt till gymnasieskolans vitt skilda ämnen? Det är inte denna avhandlings syfte att utreda, men i nästkommande kapitel får de intervjuade lärarna svara på om eller hur de förhåller sig till entreprenöriella förmågor i relation till deras litteraturundervisning.

Jag tolkar Ferms tal om ”de minsta beståndsdelarna” som kursplanerna med deras centrala innehåll och kunskapskrav. Ferms förslag, ett avskaffande av de övergripande perspektiven, innebär så sett ett legitimerande av betoningen på kursplanerna och ett reducerande av läroplanens övergripande perspektiv.[656] Utifrån det som hittills har framträtt ur analysen, liksom i ljuset av den dominerande utbildningspolicydiskursen som sådan, tolkar jag kursplanernas företräde som ett utslag av viljan till tydlighet och kvalitetssäkring i form av (en viss typ av) mätbarhet. Läroplansperspektiven korresponderar, till skillnad från kursplanernas centrala innehåll, inte med något specifikt kunskapskrav som kan betygsättas.

Om man aktualiserar de teorier om litteraturundervisning som

[654] SOU 2008:27, s. 261f.
[655] Ibid., s. 184.
[656] Tilläggas bör att förslaget inte fick gehör; perspektiven kvarstod i 2011 års läroplan. Se SKOLFS 2011:144, s. 2.

demokrati- och värdegrundsarbete som denna avhandling har analyserat kan man argumentera för att det finns en potential att koppla fler övergripande läroplansmål till svenskämnets litteraturundervisning. Det rör sig om mål som att eleven ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation” och att han eller hon har ”förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder”.[657] Att skönlitteraturen har en särskild förmåga att skapa inlevelse i andra människors situation samt att den kan utgöra en produktiv utgångspunkt för att utveckla en kritisk medvetenhet gentemot omvärlden är argument som känns igen hos och på olika sätt utvecklas av Rosenblatt, Pedagogiska gruppen, McCormick, Molloy, Persson och Alkestrand. I förlängningen kan dessa typer av förmågor, med stöd hos nämnda teoretiker, anses vara väsentliga för att ”göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter”.[658]

I en utredning som föregick 2011 års grundskolereform, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28), presenteras emellertid skäl att hålla värdegrundsmål borta från kursplaner, till skillnad från hur det kunde se ut efter 1994 års reform:

> Det kan ifrågasättas om det är lämpligt att värdegrundsmål från läroplanen på detta sätt ingår som betygsgrundande underlag. Dessa handlar oftast inte om kunskaper i ämnet utan [sic!] mer en bedömning av en elevs uppförande eller attityder.[659]

Man kan notera att citatet uttrycker en skarp uppdelning mellan kunskaper och värden, som annars brukar framställas som tätt sammanvävda fenomen. I övrigt förefaller det, menar jag, rimligt att inte betygsätta elevernas uppförande eller attityder. I en skola som lägger stor vikt vid betygsättning och mätbara kriterier kan dock konsekvensen bli att läroplansperspektiven helt enkelt faller bort ur undervisningen, som har sina preciserade kunskapskrav – sina ”minsta beståndsdelar” – att förhålla sig till. Detta är en problematik som kommer att aktualiseras i nästkommande kapitels lärarintervjuer.

Litteratur och ämnesplan

Jag rör mig nu från arbetet inför 2011 års gymnasiereform för att närmare undersöka ämnes- och kursplanerna i skolämnet svenska som de faktiskt kom

[657] SKOLFS 2011:144, s. 7, 2.
[658] Ibid., s. 7.
[659] SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem,* Stockholm: Fritzes, s. 94.

att se ut, med fokus på talet om skönlitteratur, demokrati och värdegrund. Som nämnts i inledningskapitlet finns det flera forskare som kritiserar det faktum att demokratiska värderingar i förhållande till litteraturläsning inte längre nämns under svenskämnets syfte för grundskolan, såsom de gjorde i föregående styrdokument.[660] Inte heller i 2011 års ämnesplan för gymnasieämnet svenska görs några explicita kopplingar till demokrati, men elevens personliga utveckling sägs kunna gagnas av användandet av skönlitteratur ”som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”, för att ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” och för att ”se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum”.[661]

Överlag har ämnesplanen för gymnasieämnet svenska fler formuleringar av ovanstående art än vad som är fallet i 2011 års ämnesplan för grundskoleämnet svenska, som i högre grad fokuserar på kunskapsrelaterade tal-, läs- och skrivförmågor. Detta är å ena sidan något förvånande i och med att uppdraget att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhället, för att hänvisa till Ferm, i första hand sägs vila på grundskolan.[662] Å andra sidan kan ordningsföljden tolkas som logisk om man ser till vad deltagande i samhället faktiskt sägs innebära i ett dokument som *Framtidsvägen*. Som tidigare har visats tycks ”aktivt deltagande i samhällslivet” inte innebära något annat än lönearbete eller högre studier. Med ett sådant synsätt kan generella tal-, läs- och skrivförmågor, som kan sägas behövas för att arbeta eller studera, prioriteras framför mer diffusa (och därmed mindre mätbara) förmågor såsom ”självinsikt” eller ”förståelse av andra människors erfarenheter”.

Som Marie Thavenius noterar i sin avhandling återspeglas dock inte det som lyfts fram som viktigt i syftestexten för gymnasieämnet svenska – det vill säga skönlitteraturen som källa till att förstå sig själv och andra – när de övergripande målen för svenskämnesundervisningen presenteras i punktform.[663] Man kan därutöver notera att somliga läroplansmålsättningar, såsom att eleven ska utveckla känsla för estetiska värden, inte återspeglas i ämnesplanen för gymnasieämnet svenska. Detta skulle kunna förklaras med att det i läroplanen inte finns något som säger att det är just skönlitteraturen som ska utveckla den estetiska känslan, men en bättre förklaring står sannolikt att finna i viljan att undvika så kallade dubbelregleringar.

---

[660] Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Molloy, 2011.
[661] SKOLFS 2010:261, *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena,* Stockholm: Skolverket, s. 236.
[662] SOU 2008:27, s. 340.
[663] Thavenius, 2017, s. 126.

Som ett led i den eftersträvade tydligheten med reformen ska läroplansmål inte upprepas i examensmålen (som finns för varje nationellt program), som i sin tur inte ska upprepas i ämnesplanerna, då detta innebär en dubbelreglering. Ämnenas syften såsom de står skrivna i ämnesplanerna är tudelade: dels finns en övergripande syftestext, dels en mer preciserad måltext. I syftestexten ingår också sådant som inte ska bedömas – i svenskämnets fall företeelser som ”självinsikt” – men som ändå anses vara viktigt för undervisningen. Den preciserade måltexten, som är en numrerad punktlista, innehåller i sin tur det i ämnet som ska bedömas och som således korrelerar med kunskapskraven, det vill säga betygskriterierna.

För flera av de lärare som jag intervjuar tycks det dock vara såsom Ferm själv skriver i *Framtidsvägen:* betoningen ligger ofta på ”de minsta beståndsdelarna”.[664] Lärarens uppmärksamhet styrs i hög grad mot det som ska bedömas och i lägre grad mot det som inte ska det; återigen blir själva mätandet en form av aktör som påverkar utformningen av undervisningen. Liksom med internationella kunskapsmätningar behöver inte detta betraktas som ett problem, men det kan sägas bli ett problem om, för att tala med Linde, det mätbara görs till det viktiga i stället för att det viktiga görs till det mätbara.[665]

Litteratur och kursplaner

I följande avsnitt undersöker jag kursplanernas tal om skönlitteratur i relation till demokrati- och värdegrundsarbete. Enligt kommentarmaterialet för svenskämnet är fördelningen mellan språkliga och litterära moment ungefär lika i Svenska 1, 2 och 3. Val av skönlitterära verk och författarskap som studeras är liksom i föregående kursplaner inte reglerade, men till skillnad från föregående kursplaner finns uttalade angivelser om att eleven ska lära sig om centrala litteraturvetenskapliga begrepp, berättarteknik och vanliga stildrag. Det så kallade vidgade textbegreppet, som återfanns i tidigare kursplaner, har plockats bort och ersatts med tal om olika typer av medier. I Svenska 1 fokuseras uttryckligen det allmänmänskliga i tid och rum, i Svenska 2 fokuseras litteraturen i ett samhällsperspektiv medan Svenska 3 har ett mer litteraturvetenskapligt perspektiv som en del i en högskolekompetens.[666] Det allmänmänskliga i tid och rum definieras på följande sätt:

> Allmänmänskliga förhållanden är förhållanden som människor kan förstå och

[664] SOU 2008:27, s. 262.
[665] Linde, 2003, s. 10.
[666] Skolverket, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan, 2011.

> identifiera sig med, oberoende av tid och rum. Det kan handla om existentiella frågor om liv och död, kärlek och relationer, sorg, utanförskap eller godhetens och ondskans natur, ämnen som handlar om hur det är att leva som människa – och den erfarenheten delar vi alla. Att lyfta fram dessa och andra allmänmänskliga teman bidrar till en förståelse för att likheterna mellan människor är större än skillnaderna.[667]

Det kan konstateras att ovanstående textparti präglas av ett universaliserande och avpolitiserande harmoniperspektiv. Den världsbild som kommer till uttryck är av metafysisk snarare än materiell art – utsagorna berör grundläggande, gemensamma drag i att vara människa snarare än exempelvis olikheter i faktiska levnadsförhållanden. I linje med det avpolitiserande perspektivet används begrepp som godhet och ondska, som därutöver sägs ha en natur. Detta kan ställas i kontrast mot alternativa, politiserade sätt att se på världen och samhället, exempelvis till det historiska nutidsmedvetande som Pedagogiska gruppen beskriver, som innebär medvetenhet om hur konflikter i världen har konkreta betingelser som går att föra till historisk förståelse.

Man kan föreställa sig att kursen Svenska 2, som sägs fokusera litteraturen i ett samhällsperspektiv, skulle erbjuda en balanserande motvikt till det perspektiv som präglar Svenska 1. I det sammanhanget bör poängteras att elever på flera yrkesprogram i gymnasieskolan bara läser Svenska 1, vilket innebär att det perspektiv som kommer till uttryck ovan blir deras enda möte med skönlitteratur i gymnasieutbildningen.[668] Vidare så saknas det en definition i kommentarmaterialet om vad ”litteraturen i ett samhällsperspektiv” innebär för Svenska 2-kursen. Detta är iögonenfallande eftersom såväl det allmänmänskliga i Svenska 1 som det litteraturvetenskapliga perspektivet i Svenska 3 definieras mer utförligt. Går man till kursplanen för Svenska 2 framgår det i korthet att samhällsperspektivet rör

> Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.[669]

Sett till de teorier om litteratur som demokrati- och värdegrundsarbete som avhandlingen har undersökt i den kritiska teorigenomgången förefaller det, vad gäller Svenska 1 och dess fokus på det allmänmänskliga, finnas störst beröringspunkter med den typen av universaliserande perspektiv som man finner hos

[667] Skolverket, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan, 2011.
[668] Denna omständighet påpekas även av Carolina Graeske. Se Caroline Graeske, ”Vidgade kunskapsklyftor? Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011”, *Utbildning & Lärande,* vol. 7, nr. 1, 2013, s. 32–47.
[669] SKOLFS 2010:261, s. 245.

Rosenblatt. Gällande ovanstående citat är det emellertid möjligt att konstruera kopplingar till Pedagogiska gruppens dialektiska synsätt på litteraturen som någonting både skapat och skapande; skönlitteraturen kan så att säga förändra de omständigheter ur vilka den själv är sprungen.[670]

Textpartiet är dock inte något som explicit kopplas till demokratiarbete; de uttalade hänvisningar till demokrati som står att finna i kommentarmaterialet rör över huvud taget inte litteraturundervisningen utan språksociologin och den muntliga presentationen.[671] Även om litteraturläsningen, enligt kommentarmaterialet, är mer betonad i Svenska 1 än i motsvarande kursplan från 2000 är skillnaderna mellan vilket demokratiskt värde litteraturundervisningen tillskrivs påfallande. Medan skönlitteraturen i föregående styrdokument för gymnasieämnet svenska tillskrevs ett demokratiskt värde i den meningen att den sades bidra till att göra eleverna förtrogna med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden, så är det språksociologin och förmågan att hålla ett muntligt framförande (som ett led i att utveckla medborgarkompetens) som explicit kopplas till demokrati i 2011 års kommentarmaterial för svenskämnet.

Vad gäller kursen Svenska 3 ligger fokus uttryckligen på att utveckla elevens högskolekompetens genom exempelvis PM-skrivande samt, vad gäller skönlitteraturen, genom att lära sig använda litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära litterär analys.[672] Lundström, Manderstedt och Palo skriver att det inte är förvånande att analysmomentet i kursplaner som eftersträvar tydlighet i hög grad kommer att handla om genrebestämningar och formella egenskaper hos en text. Enligt Lundström, Manderstedt och Palo kan detta ses som ett utslag av ett ökat fokus på mätbar nytta inom utbildningsdiskursen: ”Det går knappast att komma ifrån att ju mer texten ses som förutbestämd när den tas in i klassrummet, desto lättare är det att mäta kunskaper i förhållande till den”.[673]

Går man till kunskapskraven för de respektive kurserna kan man, i de partier som rör litteraturundervisning, notera hur kursen Svenska 1 värdesätter förmågan att sammanfatta och se kopplingar mellan centrala skönlitterära texter

---

[670] Malmgren, 1983, s. 57.
[671] I Skolverket, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan, 2011, står att läsa ”I kursen [svenska 1] ingår också kunskap om språklig variation av olika slag, språksociologi. Skälet till detta är att det är viktigt av demokratiska skäl och av jämställdhetsskäl att alla elever ges möjlighet att bli varse och reflektera över språkets roll vid möten med andra människor” samt ”Att kunna göra en muntlig presentation är en viktig färdighet i det moderna arbetslivet och i högre studier. Att muntligt kunna framföra ett budskap för att informera eller övertyga andra är också en viktig del i det som brukar kallas för medborgarkompetens. Det är en av svenskämnets viktiga uppgifter för att främja elevernas utveckling till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare”.
[672] Skolverket, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan, 2011.
[673] Lundström, Manderstedt & Palo, s. 14.

samt att reflektera över deras innehåll och form med hjälp av berättartekniska och stilistiska begrepp.[674] Att formulera egna tankar eller iakttagelser med utgångspunkt i berättandet tillhör också kunskapskraven. För att nå högsta betyg i kursen, nämligen A, krävs att eleven relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden.[675] Med Kathleen McCormick kan man påpeka hur en sådan typ av utsaga röjer en liberalhumanistisk litteratursyn. Eleven belönas med goda betyg om han eller hon intar ett universaliserande perspektiv på skönlitteraturen, vilket innebär en styrning mot ”a humanist realm of universals”, inom vilken läsaren uppmanas att fokusera på likhet snarare än på specifika sociala och historiska konfliktförhållanden.[676]

Vad gäller kunskapskraven för kursen Svenska 2 ligger fokus, i de partier som rör litteraturundervisning, dels på att diskutera stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp. Dels hör det till kunskapskraven att eleven ser samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället. För de högre betygen (C och uppåt) tillkommer att eleven ger exempel på litterära verkningsmedel samt kan förmedla hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor. Vad som skiljer litteraturvetenskapliga begrepp från litterära verkningsmedel är inte alldeles klarlagt. Enligt kommentarmaterialet är skönlitterära verkningsmedel uppenbarligen också litterära begrepp, nämligen ”berättartekniska och stilistiska medel som har betydelse för det intryck texten gör på läsaren. Exempel är *metaforik, symbolik, rytm* och *meter*”.[677] Min tolkning är hur som helst att diskussionen om hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor ska genomföras med en mer utvecklad litteraturvetenskaplig vokabulär för de högre betygsnivåerna. Skillnaden mellan betygsnivåerna bygger i övrigt i stor utsträckning på så kallade värdeord. För betyget C ska eleven utförligt diskutera hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor, medan det för betyg A krävs att detta görs utförligt och nyanserat.[678]

Vad gäller kursen Svenska 3 handlar de litteraturrelaterade kunskapskraven om förmågan att genomföra en fördjupad, textnära litterär analys med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp samt om att ge stöd för sin tolkning genom belägg från texterna. De höjda kraven mellan betygsnivåerna markeras uteslutande genom tillkomsten av värdeord. För betyget C ska den litterära analysen vara fördjupad, utförlig och textnära, medan den för betyget A ska vara

[674] SKOLFS 2010:261, s. 239.
[675] Ibid., s. 240.
[676] McCormick, s. 44. Se även Persson, 2012, s. 83. Persson använder där McCormick på samma sätt för att belysa den implicita litteratursynen i föregående kursplaner för svenskämnet.
[677] Skolverket, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan, 2011, kursiv i original.
[678] SKOLFS 2010:261, s. 246f.

fördjupad, utförlig, textnära, träffsäker och nyanserad.[679] Anhopningen av adjektiv kan här ses som ett exempel på svårigheten att formulera tydliga riktlinjer för att mäta kvaliteten på texter skrivna enligt en kvalitativ metod, såsom de efterfrågade litterära analyserna. Det handlar om kvaliteter som kan bedömas, men inte mätas – varje försök till förtydligande genom adderandet av fler adjektiv tycks, paradoxalt nog, resultera i större otydlighet. Förvirringen kring betydelsen av de många värdeord som används för att markera skillnad mellan kunskapskravens betygsnivåer var också en bidragande orsak till den revidering av kursplanerna som Skolverket lämnade förslag på år 2019.

Revidering av styrdokument

Under 2018 och 2019 arbetade Skolverket med att, i dialog med lärare och forskare, ta fram förslag på nya ämnes- och kursplaner för ett antal ämnen, främst på grundskolenivå. Orsaken till revideringen var, enligt Skolverkets generaldirektör Peter Fredriksson, den omfattande kritik som riktats mot de ämnes- och kursplaner som infördes 2011.[680] Kritiken handlade om att det centrala innehållet i kurserna var omfattande och inte i tillräcklig grad betonade faktakunskaper, att kunskapskraven var alltför detaljerade och otydliga med sina många värdeord samt att kursplanerna var bristfälligt anpassade till elevernas ålder och mognad. Delar av den kritik som Fredriksson lyfter kommer också till uttryck i nästa kapitels lärarintervjuer.

Intressant för denna avhandling är i övrigt hur det inom Skolverket tycks finnas en ökad medvetenhet om det som avhandlingen har kallat för konstitutiva effekter av de rådande styrdokumenten. Fredriksson noterar hur ämnets syfte och centrala innehåll bör vägleda undervisningen, men att undervisningen på många håll verkar planeras utifrån kunskapskraven.[681] Detta kallar Fredriksson för ”baklängespedagogik”, fokus på betyg snarare än på innehåll, vilket enligt Fredriksson kan resultera i en instrumentell hållning till kunskaper. Det är därför viktigt, enligt Fredriksson, att betona att kunskap har ett värde i sig. Även utbildningsminister Anna Ekström noterar i en presskonferens från sensommaren 2020 hur de rådande kunskapskraven ibland leder till ett större fokus

[679] SKOLFS 2010:261, s. 253f.
[680] Peter Fredriksson, ”Presskonferens: Slutliga förslag på reviderade kurs- och ämnesplaner”, Skolverket, 2019: https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-12-18-mer-betoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner (hämtad 2020-02-05).
[681] Ibid. Se även SOU 2020:43, s. 304.

på betyg än på undervisning och lärande.[682] Dagens kursbetyg bidrar enligt Ekström till ett fragmentiserat lärande och upplevs ibland som bestraffande av elever eftersom en enstaka, svag prestation kan sänka hela kursbetyget kraftigt.

Vad gäller gymnasiet har revideringarna hittills endast berört tre ämnen, nämligen engelska, matematik och moderna språk. Att inte fler gymnasieämnen har reviderats beror på att förändringar i gymnasieskolans betygssystem i skrivande stund håller på att förberedas. Förslagen presenterades i Betygsutredningens betänkande *Bygga, bedöma, betygsätta. Betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43) med Jörgen Tholin som särskild utredare. Betygsutredningen delar de synpunkter som Fredriksson och Ekström ger uttryck för ovan. I betänkandet föreslår Betygsutredningen därför att ämnesbetyg ska ersätta kursbetyg och införas i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola.[683] Ämnena ska delas in i nivåer som betygsätts var för sig, men det är det slutgiltiga betyget som ska gälla för ämnet som helhet. Syftet är att läraren ska kunna göra en allsidig, sammantagen och kompensatorisk bedömning av elevens kunskaper. Det sistnämnda innebär exempelvis att kriterierna för betygen A–D inte behöver vara uppfyllda i sin helhet för att eleven ska kunna få A, om lärarens sammantagna bedömning är att elevens kunskaper motsvarar den nivån.[684] Kriterierna för det godkända betyget E ska dock fortsatt vara uppfyllda i sin helhet, med den skillnaden att ytterligare ett underkänt betygssteg läggs till förutom F, nämligen Fx, som innebär att eleven ligger nära ett godkänt betyg.[685] Fördelarna med ett nytt betygssystem kan enligt Betygsutredningen vara att bedömningen blir mer helhetlig och synliggör elevernas progression, att stressen och den psykosociala ohälsan bland eleverna kan minska samt att genomströmningen kan öka.[686]

För denna avhandlings vidkommande är det intressant att notera hur en stark transnationell utbildningspolicytrend, nämligen standardbaserade läroplaner, får en kritisk genomlysning i Betygsutredningens betänkande. Standardbaserade läroplaner innebär som nämnts läroplaner med en tydlig sammanlänkning mellan mål, innehåll och resultat, där betygskriterierna inte bara anger vilken kunskap eleverna ska uppnå utan också kvaliteten på denna kunskap. Betygsutredningen skriver att standardbaserade läroplaner kan uppmuntra till en instrumentell syn på kunskap där vad som är viktigt riskerar att reduceras till det som uttrycks i kunskapskraven. Även om intentionen med den betygsskala

[682] Anna Ekström, ”Nyheter Direkt. Så kan betygen förändras”, SVT, 2020: https://www.svtplay.se/video/27850475/nyheter-direkt/sa-kan-betygen-forandras-1 (hämtad 2020-08-21).
[683] SOU 2020:43, s. 21f.
[684] Ibid., s. 24f.
[685] Ibid., s. 28f.
[686] Ibid., s. 220, 577f.

som infördes 2011 var att synlig- och tydliggöra elevernas kunskapsprogression för betygsskalan med sig vissa konstitutiva effekter. Betygsutredningen använder inte begreppet konstitutiva effekter, men jag menar att detta är just vad som beskrivs, exempelvis uttryckt på följande vis:

> Mycket tyder dock på att införandet av standardbaserade läroplaner snarare lett till ett ökat fokus på bedömning, betyg och kunskapskrav i undervisningen. Undervisningen inriktas mot kunskapskraven och bedömning och lärare kan uppleva att detta begränsar deras möjlighet att låta ämnets syfte styra didaktiska val.[687]

Inriktningen mot betygskriterier tycks alltså, enligt Betygsutredningen, på ett negativt sätt påverka lärarnas möjligheter att genomföra en undervisning som realiserar ämnets syfte. Betygsutredningen lutar sig i synnerhet mot forskning som genomförts i svensk grundskola efter reformen 2011, men det finns klara likheter mellan dessa resultat och de som synliggörs i min intervjustudie med gymnasielärare (även om mina resultat också visar att somliga lärare mer eller mindre väljer att bortse från kunskapskraven – mer om det i nästa kapitel). I alla händelser ser man här ett exempel på hur en transnationell utbildningspolicytrend ifrågasätts på nationell nivå. Detta kan ses som ett exempel på hur det inte sker något helt motståndslöst ”nedsipprande” av tongivande diskurser inom utbildningspolicy från den transnationella nivån till den nationella. Med stöd i skolforskning om nationella förhållanden väljer Betygsutredningen här i stället att kritisera en företeelse som standardbaserade läroplaner.

I jämförelse med vad som var fallet för ett decennium sedan tycks alltså den nationella utbildningspolicynivån präglas av en ökad medvetenhet om de konstitutiva effekter som följer av vissa typer av bedömning och betygsättning. Samtidigt ska man kanske inte överdriva betydelsen av detta nationellt förankrade ifrågasättande av en transnationell policytrend. Även om betygssystemet förändras är betygets betydelse som sådant helt ohotat, eller rentav det som Betygsutredningen är tillsatt för att legitimera. Tholin skriver att det är av stor vikt att det finns en tilltro till betygssystemet bland elever, lärare och vårdnadshavare, men även i samhället i stort:[688]

> För att betygssystemet ska fungera som det är tänkt – för att betyg ska återkoppla elevernas kunskapsnivå och fungera som urvalsverktyg till nästa utbildningsnivå – måste det finnas en tilltro till systemet. Jag presenterar därför insatser på både kort och lång sikt för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygsättning. Det är svårt att med säkerhet fastslå hur omfattande betygsinflationen eller den

[687] SOU 2020:43, s. 298.
[688] Ibid., s. 184.

> olikvärdiga betygsättningen är. Oavsett hur omfattande dessa fenomen är upplevs de som allvarliga problem bland dem jag har träffat. Detta kan i sin tur leda till en misstro till hela betygssystemet och då spelar det ingen roll hur omfattande insatser som görs om tilltron till systemet är satt ur spel.[689]

I Betygsutredningens betänkande framgår det också att det har varit av stor vikt att avgränsa uppdraget till att handla om att föreslå ett nytt betygssystem och alltså inte gå in i resonemang om kunskapssynen inom rådande betygssystem eller uttala sig om betygens vara eller inte vara.[690] Med Anders Bartoneks terminologi utgör Betygsutredningens invändningar mot rådande betygssystem således en systemgenererande snarare än systembrytande kritik, som på ett djupare plan strävar efter att värna legitimiteten i det den ifrågasätter.[691]

Debatten om ”värdegrundslitteratur”

Det ovan nämnda revideringsarbetet med skolans kursplaner resulterade i ett antal mediala debatter där den kritiska offentligheten i Sverige hade invändningar mot Skolverkets förslag. Det handlade bland annat, och kanske mest högljutt, om förslaget att plocka bort antiken från grundskolans historieämne, men även om det påstådda osynliggörandet av Bibeln och Nationalsången samt om behandlingen av de nationella minoritetsspråken.[692] På samtliga punkter ansåg sig Skolverket vara missförstådda (med möjligt undantag för frågan om antiken, som man medvetet föreslagit att utelämna från grundskolans historieämne för att undvika stoffträngsel), men valde likväl att rätta sig efter kritiken i sina slutgiltiga förslag.

Gällande litteraturundervisningen i grundskoleämnet svenska förekom det kritik dels mot förslaget att tala om skönlitteraturens huvudgenrer i stället för att explicit nämna epik, lyrik och dramatik, dels mot förslaget att läsa texter

---

[689] SOU 2020:43, s. 187f.
[690] Ibid., s. 185.
[691] Bartonek, s. 15–22.
[692] Gällande debatten om antiken skrev 56 lärare och forskare vid institutionen för historiska studier vid Göteborgs universitet en debattartikel. Se ”'Lyfta ut antiken är helt historielöst'”, *Svenska Dagbladet*, 2019-10-02: https://www.svd.se/lyfta-ut-antiken-ar-helt-historielost (hämtad: 2020-11-20). Gällande nationalsången reagerade bland andra Moderaternas Kristina Axén Olin och Liberalernas Roger Haddad. Se Klara Stefansson, ”Skolverkets svar – efter kritiserat förslag om nationalsången”, *SVT Nyheter,* 2019-11-07: https://www.svt.se/nyheter/inrikes/skolverket-om-kritiken-mot-borttagna-nationalsangen (hämtad 2020-09-04). Gällande Bibeln var bland annat Svenska Bibelsällskapet kritiska. Se David Spånberger, ”Skolverket vill ta bort Bibeln ur läroplanen”, *Världen idag,* 2019-10-22: https://www.varldenidag.se/nyheter/skolverket-vill-ta-bort-bibeln-ur-laroplanen/repsjq!2NFA1yYzCqvOISx7ZTqWGA/ (hämtad 2020-09-04). Gällande behandlingen av de nationella minoritetsspråken var bland andra forskarna Thomas Nygren och Olle Nolgård kritiska. Se Siri Hill, ”Skolverket vill slopa undervisningen om minoriteter från högstadiet”, *SVT Nyheter,* 2019-10-03: https://www.svt.se/kultur/skolverket-vill-slopa (hämtad 2020-09-04).

”som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor, till exempel utanförskap, jämlikhet, sexualitet och relationer”.[693] Gällande det sistnämnda hade flera kritiker invändningar mot det man uppfattade som en politisk styrning av skönlitteraturen. Förslaget kallades för uppfostrande och opportunt, aktivistiskt och instrumentellt; för ideologiskt präglad postmodernism som dessutom riskerar att premiera modern litteratur framför äldre litteratur.[694] I *Svenska Dagbladet* fann Inger Enkvist att Skolverkets beskrivning ”låter som 1970-talets socialrealistiska litteratur med förutsägbar handling och skriven med ett begränsat ordförråd för att vara lättläst”.[695]

Flera av kritikerna tog utgångspunkt i ett blogginlägg skrivet av Filippa Mannerheim, journalist och gymnasielärare i svenska och historia. I inlägget ”Värdegrundslitteratur och manisk textproduktion har förstört svenskämnet” skriver Mannerheim:

> Ack, mitt älskade svenskämne! Du har alltmer förvandlats till ett urvattnat formämne, med inslag av mjuka, feministiska, relationsbärande teman som ska tuggas och ältas i bikupor ledda av en lärare med rätt värdegrund. Trots att historien borde ha lärt oss vid det här laget att pekpinnar fungerar dåligt och trots att en ung person rustad med god kunskapsgrund, är långt mindre mottaglig för fördomar än en person med påtvingad moral.[696]

Mannerheim tecknar i sitt blogginlägg en bild av ett svenskämne som dras med en rad problem, bland annat att det under flera decennier har förvandlats till ett ”’erfarenhetspedagogiskt ämne’ där elevernas egna känslor, intressen, nyfikenhet och upplevelser ska vara utgångspunkten för läsning och diskussioner”.[697] Litteraturkritikern Jonas Thente var en av dem som tog fasta på Mannerheims problembild och tal om ”värdegrundslitteratur”. I *Dagens Nyheter* skriver Thente att Skolverkets förslag innebär att litteraturen blir ”pragmatiskt applicerad smörjolja i samhällsstrukturerna”, snarare än

[693] Skolverket, *Arbetsmaterial. Förslag den 25 september 2019,* Stockholm: Skolverket, 2019a. Sidnumrering saknas, men citatet återfinns på sida 7 under rubriken ”Texter”. De slutgiltiga förslagen blev dock ”Texter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” för årskurs 4–6 och 7–9 samt ”Texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” för årskurs 1–3. Se Skolverket, *Förslag till regeringen, Dnr 2019:173,* Stockholm: Skolverket, 2019b, s. 2, 4f.
[694] Annika Afzelius, ”Skolverket vill uppfostra – inte utbilda”, *Bohusläningen,* 2019-10-11; Håkan Boström, ”Läroplanen är inte allt”, *Göteborgs-Posten,* 2019-10-14; Lars Anders Johansson, ”Pyrrhussegern mot Skolverket”, *Smedjan,* 2019-10-09: https://timbro.se/smedjan/pyrrhussegern-mot-skolverket/ (hämtad 2020-09-04); Emma Jaenson, ”Vi behöver ett Greta-upprop för kunskapssynen”, *Blekinge Läns Tidning,* 2019-10-11; Amanda Broberg, ”Skolverket skär ner på kunskap”, *Västerviks-Tidningen,* 2019-09-30.
[695] Inger Enkvist, ”Vad gjorde du när Skolverket skövlade?”, *Svenska Dagbladet,* 2019-11-23.
[696] Filippa Mannerheim, ”Värdegrundslitteratur och manisk textproduktion har förstört svenskämnet”, *Skrivateljén,* 2019-10-02: https://www.skrivateljen.se/2019/10/02/vardegrundsfragor-och-formalia-har-infiltrerat-svenskamnet/ (hämtad 2020-10-22).
[697] Ibid.

litteratur.[698] Även i denna fråga ansåg sig Skolverket vara missförstådda (för att därefter ta till sig av kritiken i sitt slutgiltiga förslag). I en replik på Thentes text skriver Skolverkets Anna Westerholm:

> Att i kursplanen skriva att eleverna ska få möta litteratur som belyser människors villkor, till exempel utanförskap, jämlikhet, sexualitet och relationer, är inga pekpinnar. Det är att öppna dörren till världslitteraturen, från klassiker som Sapfo och Sofokles till dagens populära svenska författare som Jonas Gardell och Susanna Alakoski. Litteraturen har genom tiderna några eviga teman. Till dem hör kärleken, döden, ensamheten och gemenskapen. Att i kursplanen slå fast elevernas rätt att via litteraturen få möta det djupast mänskliga gestaltat i olika former och i olika tider är att ta litteraturen och skolan på allvar.[699]

Westerholms motargument är alltså att förslaget tjänar till att öppna litteraturen och dra litteraturhistoriska paralleller, snarare än att styra den mot en viss sorts uppgift eller tematik. Värt att notera i citatet är emellertid att Westerholm, när hon ska stärka sin argumentation, faktiskt nämner andra teman än de som ingick i Skolverkets förslag. Hon går med andra ord från att nämna utanförskap, jämlikhet, sexualitet och relationer till att tala om kärleken, döden, ensamheten och gemenskapen som några av litteraturens ”eviga teman”. Gränsen kan tyckas hårfin, men här sker ändå en glidning bort från de mer ”moderna” ämnena till det man vanligen förknippar som universella eller eviga frågor.

För denna avhandling är det intressant att stanna vid Mannerheims negativa värdering av det hon beskriver som erfarenhetspedagogik. Inom citationstecken talar hon om svenskan som ett ”’erfarenhetspedagogiskt ämne’” där elevernas känslor, intressen, nyfikenhet och upplevelser kommit att stå i centrum för svenskämnets litteraturundervisning. Det är mycket möjligt att Mannerheim har rätt i att detta har blivit pedagogikens praktiska utfall, men som min kritiska teorigenomgång har visat finns det skäl att betrakta ”erfarenhets-pedagogiken” som ett mer differentierat kluster av teorier. Som bekant är exempelvis Pedagogiska gruppen i sin tidiga produktion strängt kritiska mot upplevelseläsning och har särskilda definitioner av vad de åsyftar med begrepp som erfarenhet och intressen. Likväl tycks det som att Mannerheims uppfattning om erfarenhetspedagogik är vanligt förekommande och även traderas av forskare inom det svenska litteraturdidaktiska fältet.[700] Att begreppet används på detta sätt är ur vetenskaplig synpunkt beklagligt, menar jag, eftersom det gör

[698] Jonas Thente, ”Skolverket vill byta skönlitteraturen mot pekpinnar”, *Dagens Nyheter,* 2019-10-08.
[699] Anna Westerholm, ”Jonas Thentes kritik mot Skolverket är absurd”, *Dagens Nyheter,* 2019-10-09.
[700] Andersson, 2010, s. 93.

en monolit av teorier som faktiskt kvalificerar sina begrepp och som på olika sätt skiljer sig från varandra. I värsta fall får begreppet ”erfarenhetspedagogik” ungefär samma funktion som begreppet ”postmodernism” har kommit att få – det kommer ungefärligen att betyda skadlig relativism.[701]

Thente återkom i en replik på Westerholms text till att Skolverket riskerar att strypa litteraturen till att bli ”en socialpedagogisk nyttighet”.[702] Mot den så kallade värdegrundslitteraturen ställer Thente ”litteraturen utan facit”, en form av litteratur(syn) där världen blir osäkrad och flerdubblad. Thente skriver:

> Det finns en också annan aspekt av denna [Skolverkets] precisering. Den kan komma att utgöra ett prejudikat. Vi kan tänka oss en framtida och annorlunda regim som ersätter det nuvarande Skolverkets teman och motiv om ”utanförskap, jämlikhet, sexualitet och relationer” med andra. ”Entreprenörskap, framåtanda, egenintresse och självständighet”. Eller kanske: ”Svenskhet, rasmedvetenhet, normalitet och kulturkonflikter”.[703]

Thente sätter här fingret på ett angeläget problem med litteraturundervisning som värdegrundsarbete (förstått som ideologiproduktion), nämligen att läroplanen kan påverkas av politiska maktskiftningar. Det är en problematik som också tas upp av David O. Kronlid. Kronlid skriver att även om värdegrunden är oflexibel (i bemärkelsen fastslagen, rigid) såsom den framträder i skolans styrdokument, har den en politisk flexibilitet som gör den än mer tveksam. Värdegrundens innehåll kan med andra ord skifta i relation till politisk makt. Kronlid skriver att värdegrundsmodellen kan

> fyllas av normer, värden och värderingar som radikalt inte befrämjar naturens och alla människors välbefinnande. Det vill säga, en framtida värdegrund skulle kunna innehålla värden som till exempel bevarande av kulturell identitet, lydnad, ensidig nationalism eller liknande.[704]

Det går förvisso att ifrågasätta Kronlids liberala premisser på olika sätt. Är det inte, ur en demokratisk synvinkel, önskvärt att innehållet i läroplaner kan skifta i förhållande till politisk makt? Är det verkligen så att läroplanen för närvarande

---

[701] Denna problematik, vad avser begreppet postmodernism, diskuteras av bland andra Nora Hämäläinen, *Är Trump postmodern? En essä om sanning och populism,* Helsingfors: Förlaget M, 2019. Om den pejorativa användningen av begreppet postmodernism, se även Victor Malm, *Är det detta som kallas postmodernism? En studie i Katarina Frostenssons och Stig Larssons diktning*. Diss. Lunds universitet, Lund: Ellerströms, 2019, s. 12ff. Som tidigare nämnts påpekar Román att ”erfarenhetspedagogik” började användas som ett relativt opreciserat skällsord redan under första halvan av 1980-talet. Se Román, s. 295ff.

[702] Jonas Thente, ”Skolverkets preciseringar kan bli ett farligt prejudikat”, *Dagens Nyheter,* 2019-10-14.

[703] Ibid.

[704] Kronlid, s. 128.

radikalt befrämjar naturens välbefinnande, när den samtidigt framhäver vikten av företagande och innovationsförmåga? Som filosofen Torbjörn Tännsjö har påpekat innebär människans särställning i värdegrunden rimligen att människor i någon mening är skapelsens krona och att vi ur moralisk synpunkt står över andra kännande varelser.[705] Går man till den så kallade posthumanistiska teoribildningen, som enkelt uttryckt ägnar sig åt att ifrågasätta den traditionella humanismen i ljuset av olika sorters klimathot, blir människans primat härvidlag ett problem.[706]

Kronlids poäng torde i alla händelser vara att peka på hur en rad länder under 2000-talet har rört sig i nykonservativ riktning och att högerpartier som trycker på vikten av en uppslutning kring gemensamma värden (vare sig de kallas för ”värdegrunder”, ”samhällskontrakt” eller ”svenska värderingar”) har fått ett ökat genomslag sedan 2008 års finanskris. Dahlstedt och Olson skriver att värnandet av samhällets värdegrund står högt upp på den politiska agendan i Sverige och många andra länder, inte minst med anledning av utvecklingen i så kallade utanförskapsområden.[707] Man behöver dock inte, menar jag, utmåla en hägrande högerextremism som hotbild för att uppfatta de möjliga problemen med en värdegrundsstyrd undervisning. Innebär inte litteraturundervisning som värdegrundsarbete redan i dag en sorts uppdaterad version av hur litteraturen skulle fungera som sammanhållande nationalistiskt kitt på 1800-talet, med den skillnaden att det som värnas den här gången är ett västerländskt, liberalt medelklassubjekt?

Samtidigt kan det vara värt att betona skillnaderna på olika sätt att förhålla sig till demokrati- och värdegrundsarbete. Jag menar att en väsentlig skillnad ligger i om man betraktar undervisningsformen som ett sätt att förmedla en given värdegrund eller som ett sätt att på allvar förhålla sig till värderelaterade frågor som saknar givna svar. Det är en skillnad som aktualiseras i följande kapitels lärarintervjuer och som jag, utifrån intervjuerna, återkommer till i avhandlingens avslutningskapitel.

[705] Torbjörn Tännsjö, ”Värdegrundens vara eller icke vara”. I *Våra drömmars skola. Ett litet land behöver nya tankar,* Mats Ögren (red.)*,* Stockholm: Hjalmarson & Högberg, 2006, s. 63.
[706] Se exempelvis Cary Wolfe, *What is Posthumanism?,* Minneapolis, Minn.; London: University of Minnesota Press, 2010; Jenny Jarlsdotter Wikström, *Materiella vändningar. Läsningar av Parland, Lispector, Berg och Byggmästar*. Diss. Umeå universitet, 2020, s. 13–19.
[707] Dahlstedt & Olson, s. 106f.

6. Lärarintervjuer

I detta kapitel presenteras och diskuteras avhandlingens intervjustudie.[708] Åtta svensklärare på fyra olika skolor har fått svara på frågor om deras litteraturundervisning efter gymnasiereformen 2011, med särskilt fokus på deras syn på litteraturundervisningens (eventuella) koppling till värdegrunden och läroplanens demokratiuppdrag. Skolorna, som skiljer sig åt vad gäller inriktning och elevgrupper, presenteras kortfattat. Lärarna får i sin tur representera två olika ”röster” från varje skolkontext.

Efter genomgången av intervjuerna analyserar jag resultaten under rubrikerna *Erfarenhet och motstånd, Demokrati och medborgarfostran* samt *Skönlitteratur som demokrati.* För att tolka intervjusvaren använder jag mig i huvudsak av Peter Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter och Gert Biestas tre olika typer av medborgarfostran. Jag ser på denna didaktiska nivå, det vill säga lärares tolkning av styrdokumenten, som ett rekontextualiseringsfält. Det innebär att jag också analyserar hur lärarna göra bruk av olika strategier i deras förhållande till styrdokumenten, nämligen genom att godta direktiven, söka förhandla med dem eller vägra att acceptera dem.

Hjärterskolan

Hjärterskolan är en kommunal gymnasieskola som främst erbjuder yrkesförberedande gymnasieprogram samt flera introduktionsprogram för elever som saknar grundskolebehörighet.

Lena

Lena föddes under 1960-talet och har arbetat som svensklärare i fjorton år. För närvarande arbetar hon främst på ett introduktionsprogram med elever som saknar betyg från årskurs 9 varav nästan alla har någon typ av läs- eller skrivsvårighet samt koncentrationssvårigheter. Lena berättar att många av eleverna har en ”trasig skolbakgrund” och, i flera fall, direkta eller indirekta erfarenheter av våld: ”Vi [lärare] måste börja med att laga väldigt många som är trasiga när dom kommer”. Det är inte många av eleverna som har litteraturen som stort intresse. Många elever hävdar enligt Lena att de aldrig har läst en bok:

[708] Delar av detta kapitel har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård, 2020b.

> Lite förvånande så får man ju också höra många som säger att ”ja, jag har ju aldrig läst en bok” och då tänker man att dom har gått nio år i skolan, hur… Dom har ju visserligen inte godkänt, men hur är det möjligt att man aldrig har läst en bok? Och att då få säga att ”Men det ska du få göra här, du kommer att ha gjort det när dom här veckorna har gått”… En del tror ju inte att det är sant. Men det bygger ju faktiskt upp självförtroendet också när dom ser att dom kan göra det.

För Lena är det viktigt att arbeta med elevernas grundläggande läsförståelse och deras strategier för att ta sig an olika typer av texter, strategier som hon kallar för ”skolspråket eller skolfärdigheterna”. En lässtrategi som eleverna kan utveckla genom litteraturläsning är enligt Lena djupläsning eftersom den får eleverna att koncentrera sig en längre tid på en uppgift, vilket kan vara gynnsamt för studietekniken överlag, särskilt som många elever i dag ”är väldigt vana vid att allting ska vara i sekvenser och att man snabbt ska kunna flippra mellan olika saker”. Eftersom eleverna inte är särskilt drivna litteraturläsare arbetar Lena också mycket med elevernas självbilder som läsare, att de ska kunna ”slå sig lite grann för bröstet” i och med att de får chansen att läsa hela böcker inom ramen för litteraturundervisningen. På så vis ser Lena litteraturläsningen som ”byggstenar i ett mognande”, som kan ha betydelse även när den inte ger direkta och omedelbart synliga resultat:

> För jag tror ju att ur den här läsningen så kommer *så* mycket andra saker som jag har sett och som ganska fort blir mätbart, med läsförståelse och ordförråd. Men inte minst så vill man ju att det ska gå dom här [eleverna] väl i livet också! Att hitta nånting som är roligt och bra och som är meningsfullt.

Eftersom eleverna som Lena arbetar med inte drivs särskilt mycket av plikt och eftersom de ofta vill se nyttan med det de gör säger Lena att hon använder litteraturen ”praktiskt” och ”verklighetsanknutet”. Det innebär att hon försöker medvetandegöra eleverna om hur läsförståelse är viktigt också för deras kommande yrkesliv och att hon försöker utgå från elevernas erfarenheter genom att vid litteraturvalet ställa sig frågan om vad man har för världsbild när man är sexton år gammal. Enligt Lena bidrar litteraturläsningen till att eleverna får ett ”större register”, en ”bredare världsbild” och en förståelse för andra människor, vilket gör att litteraturen ”blir väldigt viktig då i det här stora uppdraget som vi alla har som pedagoger, att jobba för demokratisering och skolan som en arena för att lära sig att bli samhällsmedborgare”. När jag ställer följdfrågan om vad Lena lägger i begreppet samhällsmedborgare ger hon ett utförligt svar:

> Det är olika saker. Det är ju dels att vi ska värna om allas lika värde. Men det är ju också att man genom svenskundervisningen i skolan *tillsammans* med andra

ämnen faktiskt kan ta del av det som samhället erbjuder. Att du kan förstå information som du får, att du kan förstå nyheter, men också att du kan uttrycka dig *själv* och inte känna dig mindervärdig i kontakten kanske med myndigheter eller saker som du måste klara av. Att man får med sig ett… inte bara ett rikt språk utan också en erfarenhet och en vana av att läsa och ta till sig information eller åtminstone inte vara rädd för det. Att ha fått med sig en strategi av att ”okej, nu har jag en jättesvår blankett här som jag ska fylla i… Då ska jag börja med att jag fyller i mitt personnummer, för det kan jag, och här kommer ett ord som jag inte riktigt vet vad det betyder, hur ska jag ta reda på det, aha, det kommer jag ju ihåg hur man gör!” Så att man kan vara delaktig, men också så att man kan vara med och *driva* frågor i samhället. Då tycker jag att man blir samhälls-*med*borgare.

För Lena innebär skolans demokratiska fostran såväl ett slags anpassning till samhället som ett sätt att utveckla förmågan att vara med och påverka det. Under intervjun är det Lena själv som är först med att ta upp begrepp som samhällsmedborgare och demokrati i förhållande till litteraturläsning. När jag frågar Lena om hon tänker att läroplanens tal om entreprenöriella förmågor har någon relevans när det handlar om litteraturundervisning svarar hon att ”allting hänger ihop på nåt sätt” och kan vara ”byggstenar i samma hus”. Saker som att flytta hemifrån, få ordning på sin ekonomi och kunna skaffa sig en egen lägenhet ser Lena, utifrån sina elevgrupper, som exempel på entreprenöriella förmågor: ”Det är också att bli sin egen entreprenör”. På frågan om hur hon tänker att ämnesplanen för svenska och svenskämnets litteraturundervisning förhåller sig till de övergripande läroplansmålen svarar hon:

Lena: Det är ju just det här att jag kan placera in mig själv i ett sammanhang… med andra människor, andra världar, andra kulturer… att jag kan börja dra lite egna slutsatser utifrån det här att vi är inte så olika varandra. Det som hände för tusen år sen kan beröra mig fortfarande i dag eller det som händer kanske i ett land eller i en kultur långt borta kan beröra samma frågor som intresserar mig, som är viktigt för mig, här, i dag, om det är kärlek eller… barn eller krig eller… vad det nu kan vara. Kan du upprepa frågan igen? (skratt)
Gustav: Ja, hur litteraturläsning eller litteraturundervisning förhåller sig till dom övergripande läroplansmålen?
Lena: Ja, och utifrån det då att man kan se att det finns tidlösa värden. Tänker jag. Att… ja, det handlar om demokratisering.

I det sammanhanget poängterar Lena värdet av muntlig diskussion och att litteraturen är ett ”jättebra” exempel på hur man kan få mycket att diskutera, men att ”dom som behöver det mest kan ju vara dom som kanske inte fixar det riktigt”. I den del av hennes litteraturundervisning som är riktad mot läroplanens övergripande mål, som exempelvis rör andra kulturer och jämställd-

hetsperspektiv, kan hon känna en oro över att hon bara späder på vissa elevers fördomar om hur världen ser ut eller borde vara. Lena påpekar dock, apropå sitt arbete med Jan Guillous roman *Ondskan,* att skönlitteraturen kan påverka eleverna emotionellt även om de har svårt att genomföra en tolkning på egen hand:

> Jag uppfattar ju att mina elever har *lite* svårt med kanske ett mer underliggande budskap där om pennalism, makt och våld och så… Men alla är ju upprörda i känslan och tycker att det här är ju nåt som är fel, det är nåt som är *jävligt fel* i den här boken. Att såhär ska det inte få vara.

I fallet med romanen *Ondskan* har Lena följt upp läsningen med muntliga diskussionsfrågor i stil med ”Varför händer det här? Skulle det kunna hända i dag? Har *du* varit med om våld och hot i skolan? Vad är det som kan göra nånting annorlunda?”. Lena säger att även om hon inte känner sig hundraprocentigt nöjd med de ord som sägs i klassrummet så är ”vad man *tänker* för sig själv” en sak som sker samtidigt och som också är väldigt viktig:

> Och så tror jag att det är jätteviktigt att man tänker lite grann på att man inte styr svaren eller frågan så mycket utan att man försöker göra det så öppet som möjligt, att *jag* inte anklagar nån, eller att *jag* inte sitter inne med alla lösningar utan man låter det komma i diskussionen, dom får säga det själva. Det kan ju också vara en, tänker jag, en samtalsmetodik som man använder, det här med öppna frågor och att man låter dom själva komma fram till… Jag kanske inte känner mig hundra procent nöjd med dom orden som är sagda i klassrummet, men vad som är sagt i klassrummet och vad man *tänker* för sig själv, det kan ju vara två helt olika saker, det är ju inte alltid man har ett klassrumsklimat som tillåter att man säger exakt vad man tycker. Man ska vara lite tuff, man ska vara lite cool, men vad man tar med sig inombords efter det här, det är ju… det är ju jätteviktigt.

Det problem som främst tycks uppta Lena mest i hennes nuvarande litteraturundervisning, eller i undervisningen över huvud taget, är de ökade kunskapskrav och det utökade centrala innehåll som hon upplever att 2011 års kursplaner har fört med sig. Eftersom hennes elever bara läser en kurs i Svenska, Svenska 1, och i många fall har bristande kunskaper från grundskolan hamnar Lena i ett läge där hon måste underkänna många elever:

> Det finns elever som gör en otrolig resa på F men inte når E… *Är* det lite för höga krav? Eller är det vi som inte kan tolka betygskriterierna? Varför får dom F? Får dom inte tillräcklig hjälp, är det fel på undervisningen… eller har det med kraven att göra, alla kommer inte att kunna få E? Är dom utformade så att alla *kan* få E?

Ylva

Ylva föddes under 1960-talet och har arbetat som svensklärare i elva år. Sin svenskundervisning bedriver hon mestadels med elever från yrkesförberedande program. Liksom för Lena är en viktig del av Ylvas litteraturundervisning, förutom att utveckla generell läsförståelse, att ge eleverna erfarenheten av att de faktiskt klarar av att läsa en bok. Ylva har tidigare ofta låtit eleverna själva välja böcker och föra en fortlöpande läslogg, men har på senare tid mer och mer börjat använda sig av kortare texter, ”småsnuttar”, ofta utdrag ur klassiker:

> Så jag tänkte att vi skulle snutta lite grann på *Lysistrate, Tusen och en natt, Isländsk saga, Ett anspråkslöst förslag, Den unge Werthers lidanden* och… *Det går an,* alltså det finns ju så mycket att prata om! Och sen är det modernismen, *Kallocain,* och så lite dikter… (skratt) Kafka har jag tagit med! Jag minns när man satt och läste Kafka och man fattade ingenting.

Ylva använder textutdragen för att diskutera teman såsom ”kärlek, sex, makt, pengar, kön och klass”, dels ur ett historiskt perspektiv, dels kopplat till nutiden. Eleverna får då arbeta med frågor i stil med ”Kan sex och makt hänga ihop? Kan makt och pengar hänga ihop? Kan pengar och sex hänga ihop? Kan sex och genus hänga ihop?”. Poängen med att använda sig av kortare utdrag är, enligt Ylva, att en del elever inte hinner eller orkar läsa ut en bok på egen hand. Risken blir då att hela arbetsmoment går förlorade:

> Ylva: En del hinner inte läsa ut sin bok. Och då har man gått miste om allt, för dom har varit borta, och sen så var det så längesen dom läste så dom måste börja om. Dom kommer inte ihåg och så är det ointressant och dom ids inte och så. Och då blir dom berövade på hela det momentet.
> Gustav: Är det där du ser poängen med kortare utdrag?
> Ylva: Ja, absolut, jag tror att här kommer dom få med sig mycket mer *känslor*. Förstår du? Dom kommer ha, dom kommer att *känna*… ja, det tror jag dom får med sig. En känsla.

Ylva använder upprepade gånger ordet ”känsla” för att beskriva vad eleverna får med sig av att läsa en skönlitterär text. Om eleverna bearbetar läsningen genom att skriva ett faktabaserat författarporträtt har de snart glömt bort alltihop, säger Ylva, medan de berörs av och kommer ihåg saker som ”maktbalansen med fröken Julie och Jean, liksom”.[709] Enligt Ylva går det inte att tala om rätt eller fel när det handlar om litteraturtolkning, utan upplevelsen av en text är någonting högst personligt:

[709] Referens till August Strindbergs *Fröken Julie* (1888).

> [Det viktiga är] det *du* förstod av den här boken, det kan lika gärna vara så att en annan har förstått nåt annat. Och det spelar ingen roll. För den där boken, den är din. Den får du liksom förstå precis hur du vill, och det den ger dig, det är det du har fått.

När jag ställer frågan om hur Ylva bedömer elevernas insatser som litteraturläsare talar hon om personlig utveckling och att eleverna ska känna att läsning är någonting positivt, snarare än om formella bedömningskriterier:

> [Att] sätta sig in i en annan människas situation. Det är ju jätteviktigt. Att få erfarenheter om hur nån annan gjorde i den situationen. Det tänker jag för deras personliga utveckling, inte att dom *ska* läsa den boken, punkt!

Förutom den personliga utvecklingen nämner Ylva ordet ”respekt” när jag frågar om läroplanens mer övergripande mål i förhållande till hennes undervisning. Enligt Ylva är respekt viktigt ”särskilt nu när det är så många som kommer som har varit med om olika saker”, det vill säga i förhållande till migration från krigsdrabbade länder.[710] Arbetet med litteraturen kan enligt Ylva skapa respekt och förståelse för ”andra människors upplevelser som är så långt ifrån ens egna” och ge eleverna ”så många fler *liv,* och så många fler erfarenheter”. När jag frågar om hur hon uppfattar att svenskämnets kursplaner förhåller sig till läroplanens övergripande målsättningar blir dock svaret kortfattat:

> Ylva: Jaha, mmm (paus). Jag vet inte.
> Gustav: Nä.
> Ylva: Det är så mycket som är så givet.
> Gustav: Hur tänker du då?
> Ylva: Jamen det är det demokratiska och det ska vara liksom respekt och det ska vara… Värdegrunden ska liksom… ska vara… man… Det, det är så givet.

När jag frågar om huruvida Ylva funderar på entreprenöriella förmågor i relation till sin litteraturundervisning svarar hon nej; det lämnar hon till de lärare som sköter om elevernas yrkesinriktade ämnen. Vad gäller 2011 års ämnes- och kursplaner i svenska säger Ylva att hon visserligen uppfattar att det centrala innehållet har vuxit, men att såväl bedömning som lärarens tolkning av kursplanerna likväl är någonting ”godtyckligt” som ändrar sig hela tiden. Hennes svenskundervisning har inte påverkats i någon betydande grad i och med 2011 års läroplansskifte. Det att man som lärare förändras från år till år spelar enligt Ylva större roll för undervisningen än vad som står i de ämnes- och kursplaner som för tillfället gäller:

[710] Ylva bekräftar att hon åsyftar migration när jag ställer en följdfråga om saken.

> Men alltså när jag lägger upp [undervisningen] så läser jag ju den här, alltså ”Ämnets syfte”, och så kriterierna och så dom där centrala [punkterna], eller vad som ska utvecklas. Men som sagt, man förändras ju själv, vad man tror ska ge dom den där… Så jag tycker det blir nya grejer hela tiden som man kommer på.

Det problem som främst tycks uppta Ylva gällande hennes litteraturundervisning är en rädsla för att i alltför hög grad styra elevernas tolkningar eller förekomma deras svar. Hon beskriver det som att hon har lite svårt att hålla tyst i muntliga diskussioner, att vissa saker för henne är så uppenbara och att hon är rädd att hon tvingar sina åsikter på eleverna. Dessutom påpekar Ylva att det i boksamtal i helklass alltid blir några som pratar mer än andra. Ylva säger att hon ofta har låtit eleverna bearbeta mer reflekterande uppgifter skriftligt på egen hand eftersom hon ”inte riktigt fått till det där med det gemensamma”.

Spaderskolan

Spaderskolan är en fristående gymnasieskola med företrädesvis högskoleförberedande program. Enligt en av de intervjuade lärarna, Patrik, har skolan ”en ganska hög nivå”, vilket medför att ”dom flesta som kommer hit är ändå rätt bra jämfört med den allmänna populationen”.

Patrik

Patrik föddes under 1980-talet och har arbetat som svensklärare i tre år. Han bedriver sin svenskundervisning på Spaderskolans högskoleförberedande program. Som nämnts ovan anser Patrik att de elever som läser vid skolan generellt är ganska högpresterande, men att de ändå har ett behov av att utveckla grundfärdigheter såsom att läsa och skriva. Patrik säger att en bakomliggande tanke med hans fokus på läs- och skrivträning är att resultaten för läsförståelse sjunker generellt i Sverige. En metod för litteraturundervisning som han har börjat arbeta med mer och mer är att fokusera på en enda bok och ”arbeta djupare med ett material och hela tiden – om vi ser det som en stege – ta ett steg längre”. Patrik säger att ”millenniegenerationen” är så van vid att få intryck och impulser överallt och att ett uppövande av koncentration innebär att tillgodogöra sig ett slags studieteknik. Även om fokus ligger på läs- och skrivträning vill Patrik också utmana eleverna med diskussionsfrågor, exempelvis i ett pågående moment som rör Hjalmar Söderbergs roman *Doktor Glas:*

> När det gäller en sån här bok som *Doktor Glas*, som ändå är en bok som utmanar ens tankesätt lite grann, att ställa såna frågor som får en att fundera och inte

> bara, jamen, avcheckningsfrågor – ”jaha, har du förstått vad han skrev på den här sidan?” – utan också ställa såna frågor som ”jamen vad tänker du om livet?”. Till exempel. Nu kommer jag inte ihåg om jag ställde en sån fråga men.

Något som i hög grad styr Patriks undervisningsupplägg är nationella provet, som han ägnar mycket tid åt att förbereda eleverna för: ”vi siktar ganska mycket på nationella provet, skarpt läge, ’nu ska du visa vad du går för’”. Patrik påpekar att eleverna ofta är nervösa inför nationella provet och tycker att det känns jobbigt, också för att det i hög grad avgör deras kursbetyg, men att de generellt brukar prestera som bäst i dessa sammanhang. Patrik upplever en viss frustration när det gäller svenskkursernas innehåll – som han tycker har för stort och delvis irrelevant centralt innehåll och för många specifika kunskapskrav – eftersom det blir för lite tid över till att öva grundfärdigheter inför nationella provet. Därutöver upplever han att han har många administrativa sysslor som stjäl tid från undervisningen:

> Ja, det är ju hela tiden… små administrativa [sysslor], det är ju mentorskap och andra administrativa saker, rapportera CSN, närvaro, olika grupper man är med i som ska utveckla och göra saker… Förstelärargrupp har vi ju, och mycket mer.

Patrik har gott om egna idéer om hur man skulle kunna förändra situationen för att ge läraren mer tid att fokusera på undervisningen. En av hans idéer är att införa ett slutprovsystem med central rättning, vilket dels skulle lätta på lärarens arbetsbörda, dels göra det enklare för läraren att undvika att ”ta in det personliga”. Enligt Patrik riskerar den personliga relationen mellan lärare och elev att leda till en ojämlik bedömning och betygsinflation, vilket skapar ”en nepotistisk nätverkskultur”. I stället önskar Patrik att upplägget vore ”meritokratiskt rakt igenom” på det viset att produkt snarare än process privilegieras vid betygsättning:

> Det är ju texten eller presentationen eller vad det nu kan vara, som vi ska bedöma. Inte hur personen *är,* det är ju det som *produceras*, som skrivs ned, som resoneras kring eller diskuteras som spelar roll, inte vem personen är eller vad den har gjort tidigare.

Vad gäller skönlitterär textanalys understryker Patrik i högre grad än Lena och Ylva vikten av ett fokus på texten, nämligen att ”hela tiden grunda sina analyser eller tankar om litteratur i en text”. Här uppstår för Patrik emellertid vissa svårigheter vad gäller bedömningen av elevernas textanalyser:

> Patrik: (skratt) Det är svårt att dra en skiljelinje eller nånstans dra gränsen för var en elev får vara subjektiv… subjektivt fel! Kontra objektivt rätt.

Gustav: Okej (skratt). Kan du utveckla?
Patrik: Ja, jag ska göra det (skratt). Subjektivt fel på så sätt att du har ju så att säga utrymme att själv analysera en text utifrån vad du tänker och vad du tycker och sådär, men var går gränsen för hur fel man får ha när man analyserar en text? Och där måste man ju kolla lite grann på vilka premisser har man *när* man ska analysera. Men nånstans får man ju se objektivt också: ”Är det här exemplet eller är det här citatet som du har tagit som grund för ditt resonemang relevant?” Och det blir ju förvisso subjektivt från min sida som bedömer, men nånstans får jag ju ändå se mig själv som representativ för nån form av objektiv sanning eller objektivt rätt i förhållande till vad eleverna tänker och tycker i alla fall.

Tanken på läraren som en auktoritet som representerar ett slags objektiv sanning är någonting som enligt Patrik genomsyrar hans lärargärning. Patrik har inte mycket till övers för mångfaldsperspektiv eller elevdemokrati: ”alltså vi talar om det här med elevdemokrati och man ska jobba med det här med mångfald och allt det där, jamen det skiter jag i. Du ska lära dig att läsa och skriva och tala och så vidare, det är det jag fokuserar på”. Han säger att han förmodligen är ganska traditionell och att det synsätt som han förespråkar skulle ha kallats ”kadaverdisciplin och katederundervisning”, ”femtiotalspedagogik och Lundsberg och *Ondskan*” för några år sedan, men att skoldebatten har blivit mer nyanserad sedan dess. När jag ställer frågan om huruvida han funderar på läroplanens mer övergripande målsättningar i relation till litteraturläsning ger han ett kort och ett långt svar:

Patrik: Två svar. För det första: nej. För det andra: i viss mån kan jag se litteraturläsningen som ett sätt att fostra eller i alla fall undervisa så att säga eleverna i vad vårt moderna samhälle bygger på. Man plockar upp böcker, plockar upp romaner, noveller, som på nåt sätt säger nånting om historien eller hur har vi kommit fram till vart vi är i dag, vad bygger vårt samhälle på. Jag tänker det här med upplysning till exempel, man kanske skulle prata om *Candide* i stället för *Robinson Kruse*, vad gör vi av den, ja, vi kanske kan prata om dom här upplysningsidealen att man inte ska lita på, man ska resonera, man ska diskutera i samhället, man kan inte säga att vi lever i den bästa av världar, vi måste ifrågasätta saker och ting och… Det är ju sånt som vårt samhälle i dag bygger på. Så på så sätt ser jag ett utrymme kopplat till värdegrunden eller kopplat till läroplanen. Men utifrån det läroplanen oftast brukar användas till… ja, vad ska man säga… ”allas lika värde” och ”elevdemokrati” så… Nä. Det ser jag ingen, eller jag tänker inte så i alla fall.
Gustav: Nä.
Patrik: Det här med elevdemokrati ser jag som… pest. Generellt. Jag kan säga såhär ”ni får välja mellan prov på tisdag eller torsdag”, det är ungefär… ja, om man ska hårdra det.

Patrik är mycket skeptisk till tanken på att elever ska få utöva inflytande över skolundervisningen då detta kan leda till en skadlig relativism. Läroplanens tal om entreprenöriella förmågor uppfattar Patrik som ”dynga”, ett beklagligt försök till ”social ingenjörskonst” som är helt irrelevant: ”Jag tycker att det är ett utslag av det som plågat skolan ganska mycket dom senaste trettio åren kan man säga”. Ett problem som tycks uppta Patrik gällande undervisningen, eller gällande skolan och skoldebatten i stort, är det han kallar för ”den här postmodernistiska synen på att ’allting är bra’ eller ’allting är relativt’, ’det spelar ingen roll vad du tycker’, ’inga normer är goda normer’”. Enligt Patrik finns det företeelser som man kan definiera som objektivt bättre än andra ”när det handlar om det mesta”:

> På engelska finns det nåt kul uttryck som jag inte använder själv men som jag ser på internet ibland… ”Social Justice Warrior”, folk som hela tiden plockar upp såna här ”brott” mot att allas åsikter är lika värda alla gånger, den postmodernistiska teorin om att allt är relativt och allas åsikter är alltid lika mycket värda och som tar strid mot dom som hävdar att nånting är bättre än nåt annat till exempel. Sånt klarar jag inte av. Utan jag ser det som att vissa normer *är* bättre.

Enligt Patrik finns det normer som passar in i ”det demokratiskt goda samhället” som skolan bör befästa hos eleverna, men vad gäller litteraturundervisningen får eleverna den bästa förberedelsen inför sina roller som samhällsmedborgare genom att skönlitteraturen utvecklar deras grundförmåga att läsa. Att läraren utgör en auktoritet i klassrummet innebär för Patrik en bättre förberedelse för samhällslivet än elevdemokratiska ansatser som inte svarar mot samhället som det ser ut:

> Har man tanken att alla alltid ska få vara precis den dom vill vara så *när* man ju den här stämningen eller när man ju den här ordningen att det spelar ingen roll vad läraren säger. Jag får ju vara vem jag vill, jag ska ju få prata som jag vill nu. Som elev, alltså. Du kan inte bestämma över mig. Men har man den motsatta [tanken]: det finns en auktoritet, det finns nån som vet bättre, det finns nån som kan bestämma eller får bestämma och som gör det också, så har man mycket lättare att skapa en lugnare miljö och vi kan fokusera på utbildningen och undervisningen. Och jag ser det ju inte som fel heller utifrån det här läroplans- eller värdegrundsperspektivet att vi ska förbereda eleverna för det vuxna samhället. Där *måste* man följa vissa regler. Varför inte göra det redan i gymnasiet då, i det här fallet?

Malin

Malin föddes under 1980-talet och har arbetat som svensklärare i tre år. Hon

bedriver sin svenskundervisning på Spaderskolans högskoleförberedande program. Malin upplever, liksom Patrik, att eleverna på skolan är studiemotiverade samt att högskolefokus råder från årskurs 1. I sin egen litteraturundervisning har hon i hög grad kommit att fokusera på läsning av noveller. Malins fokus på novellen som textgenre grundar sig till stor del i att hon upplever att 2011 års kursplaner och deras utökade centrala innehåll gör det svårt att hinna med att läsa längre texter:

> Och *det* har ju blivit mycket mer styrt, alltså innehållet, kunskaps-liksom-områdena som ska finnas med i kurserna. Och då tycker jag att litteraturen har lite grann fått på… fått stryk, eller fått det lite på foten där… Det står att man ska ha liksom mycket mer texter ifrån olika kulturer och epoker, från män och kvinnor och olika kulturer sådär, men det är fortfarande så att det är ju svårt att *hinna* med liksom längre texter.

I relation till föregående kursplaner upplever Malin att man som pedagog brukade ha större frihet att välja kursinnehåll samt att de mer detaljerade kursplanerna gör det svårare att anpassa undervisningen efter elevgrupp: ”I dag känns det som att det är mycket mer såhär ’jamen det här *måste* man gå igenom för det står det’”. Det utökade centrala innehållet och tidsbristen som följer har också lett till att Malin bygger upp färre temaarbeten för att i stället repetera samma undervisningsupplägg:

> Jag skulle säga att man är mycket mindre benägen att, jamen, bygga upp liksom att ”jag skulle vilja göra ett tema runt det här” och så hittar man litteratur och liksom du vet, man kan bygga ihop ett helt arbetsmoment på egen hand. Numera känns det som att jag mer eller mindre återanvänder samma saker om och om igen för jag vet att jag måste ändå ta upp det.

För Malin innebär litteraturläsning med påföljande boksamtal att man övas i ett tänkande där man exempelvis lär sig att urskilja symbolik i en skönlitterär text och där man kan få insikt i mänskliga förhållanden ur ett historiskt perspektiv. Hon understryker att skönlitterära texter utgör oerhört viktiga historiska dokument förutan vilka vi människor är ”så gott som apor”:

> Hur ska vi kunna *veta* nånting om kulturer och vad – hur dom levde, vad dom längtade efter, hur dom såg på sig själv och varandra, kärlek, liksom allt sånt där – utan skönlitteratur och litteratur? Så jag brukar försöka förmedla att utan *det* så har vi ju inget annat. Litteraturen kommer ju först, det är ju våra första riktigt duktiga, bra, välfyllda artefakter. Utan dom hade vi inte kunnat veta så mycket som vi vet i dag, framför allt inte om nordisk litteratur, det pratade jag om i tvåan när man har liksom poetiska Eddan och liknande, hur mycket *mindre* vi hade

> vetat om och haft information om nordisk asatro utan då poetiska Eddan till exempel. Jag brukar försöka få in det där, liksom att det är på nåt sätt nyckeln till att förstå mänskligheten eller nånting, om man ska sammanfatta det.

Malin ser dock inte på skönlitteraturen som likställd med vilken typ av historiska dokument som helst. Hon poängterar att den skönlitterära berättelsen som form skiljer sig från sakprosan i det att den berör läsaren på ett känslomässigt plan som trotsar kultur- och åldersgränser:

> Jag tänker att litteraturen hjälper ju oss att bli upplysta om sånt som vi kanske inte *har* så bra koll på också. För visst, vi kan läsa hur mycket utredningar och reportage som helst, men det är egentligen genom litteraturen som man… alltså man blir berörd. […] genom att dramatisera lite grann för effekt berör det ju på ett helt annat sätt än att läsa ett kliniskt Günther Wallraff-reportage liksom. Det har ju visserligen sina fördelar ibland att ha den här kliniska synen på det. Men det förstår ju inte alla åldrar eller vad man ska säga, alla olika typer av människor, men litteratur och berättelser förstår… alla. Det kan man berätta till barn såväl som till gamla, dementa människor som knappt har nåt mycket kvar, men liksom berättelser är ju nånting som är… Det är ju gemensamt, alltså gemensamt för alla kulturer, för alla människor.

När jag frågar Malin om hur hon ser på läroplanens mer övergripande målsättningar i förhållande till litteraturundervisning svarar hon att hon inte tänker mycket på det, men brukar ha som ambition att det skönlitterära urvalet ska representera en mångfald av perspektiv gällande kultur, kön, livsåskådning och trossätt. Enligt Malin finns det dock en viss motsättning när det handlar om att implementera läroplanens övergripande målsättningar i undervisningen eftersom läroplansformuleringar som återspeglas i ämnesplanen (under ”Ämnets syfte”) inte återspeglas i resterande kursplaner och betygskriterier:

> Alltså kursplanerna är ju mycket mer definierade i, jamen, det kan ju vara ämnets syfte, den här första [texten] om man tittar på svenskämnet i sig, som tar upp lite grann det här med just demokratiska värden och – vad heter det? – fostra samhällsmedborgare liksom, dom här bitarna, men sen när man går in på vad kurserna ska innehålla och vad eleverna blir bedömda på, då blir det mycket mer definierat till undervisningssituationen.

Även om Malin inte säger sig ha någon medveten ambition att implementera läroplanens mer övergripande målsättningar i litteraturundervisningen anser hon att det finns normer och värden som man kan utveckla genom skönlitterär läsning, men att man framför allt kan *få syn på* normer och värden genom att läsa skönlitteratur. Det gäller inte minst för den litteratur som har som syfte att provocera, utmana och skapa debatt:

> Framför allt så tror jag att man kan utveckla men samtidigt också synliggöra normer och värden med hjälp av litteratur. Både genom att titta på olika kulturer och deras sätt att speglas i [litteraturen], vilka normer och värderingar som finns i dom, men också om man tittar historiskt i olika tidsepoker. Och sen är det ju också lite grann det att litteratur har ju ofta haft ett syfte att provocera för att liksom skapa debatt och skapa diskussioner runt det man ser som ett problem. Och där finns det ju också ett syfte att just utmana normer och värden, på så sätt.

På frågan om Malin ser någon koppling mellan litteraturundervisning och utvecklandet av entreprenöriella förmågor svarar hon att hon har svårt att förstå definitionen av entreprenöriellt lärande och att det känns som något av ett ”modeord” som man ”kastar runt” utan att pedagogerna får redskap för att arbeta med det. Det problem som främst tycks uppta Malin gällande hennes litteraturundervisning är att det fylliga centrala innehållet gör det svårt att få in mer kreativa moment, såsom kreativt skrivande, vilket hon tror hade varit en fördel när det handlar om att som pedagog ”*förmedla* vikten av litteratur och vikten av skönlitteratur för förståelse och insikt och så vidare”. För Malin är det just den kreativa, fria och fantasifulla aspekten av skönlitteratur som utmärker den som form och som berättar någonting viktigt om vad människan är kapabel till:

> Det är väl just det här att det på nåt sätt är… att det är helt och hållet fritt fram i skönlitteratur. Det går att få in vad som helst, det går att göra vad som helst, skönlitteratur har ju inga begränsningar. Det går att skriva och hitta på allt möjligt, du kan skriva en berättelse som inte har nån som helst anknytning till verklighetens fysikaliska lagar och allt möjligt, men… Det går ändå. Jämfört med då sakprosan som ju har sina begränsningar, framför allt då om man tittar på faktagranskning och så vidare, att den är ju uppstyrd på ett helt annat sätt, skönlitteratur är ju… Det är ju så fri man kan vara när det gäller att skriva. Och det är väl egentligen det som jag försöker få eleverna att tycka är intressant, just att… Vad människor kan, liksom, utifrån deras fantasier koka ihop.

Ruterskolan

Ruterskolan är en mindre kommunal gymnasieskola som uteslutande erbjuder yrkesförberedande program.

Ida

Ida föddes under 1970-talet och har arbetat som svensklärare i fjorton år. Hon bedriver sin svenskundervisning på flera av Ruterskolans yrkesförberedande program. Ida berättar att det inte är ovanligt att man stöter på elever som hävdar

att de aldrig har läst en bok, men att det främst gäller för manliga elever eftersom ”tjejer läser ju mer”. Ida arbetar ofta med noveller, men i ett pågående undervisningsmoment läser hon och eleverna Lisa Bjärbos roman *Det är så logiskt alla fattar utom du*. Ida försöker generellt undvika att låta eleverna bearbeta litteraturläsning genom recensioner då hon anser att det ”är ju som dödande nästan”.

I arbetet med *Det är så logiskt alla fattar utom du* arbetar eleverna med en kombination av läslogg och de lässtrategier som utvecklats av Martin Widmark i studiehandledningen *En läsande klass*. Ida anser att lässtrategiernas fördel är att de hjälper lässvaga elever att komma in i läsningen, men att nackdelen är att de upprepade frågorna till samma textparti kan upplevas som tjatiga, vilket eleverna har nämnt i en utvärdering av momentet. En annan fördel med lässtrategierna är, enligt Ida, att de täcker in lägsta nivån på flera av svenskämnets kunskapskrav. Överlag anser hon att de muntliga diskussionsuppgifter som har ingått i momentet har fungerat bättre än de enskilda skriftliga uppgifterna. Boksamtal är över huvud taget något som Ida gärna använder sig av eftersom det är genom att prata om böcker som de blir ”levande” och som man kan ”smitta andra”:

> Ofta när man sitter och diskuterar nånting, alltså nu kan jag inte ge nåt bra exempel på en särskild bok men… Om man diskuterar nånting då kan dom komma fram till att ”jaha, jamen det är ju precis som när jag…!” och *när* det kommer ett sånt [tillfälle]… Det är ju då man känner att ja, nu, det här kommer dom kanske att komma ihåg i alla fall. För då är det inte bara nån diskussionsfråga på ett papper utan då blir det nånting annat.

Ida säger att det viktigaste med litteraturläsning för henne är just att ”smitta”, nämligen att bidra till att utveckla läslust på så vis att eleverna ska tycka att det är roligt och givande att läsa. Hon nämner värdet av identifikation med skönlitterära texter, men framhåller det som ännu viktigare att skönlitterär läsning kan ”vidga vyerna” i brist på egna erfarenheter:

> Dom får en omvärldsuppfattning för många av dom här eleverna man möter har ju verkligen *ingen,* fast man tycker att dom är stora i gymnasiet så har dom *inga* erfarenheter annat än köksbordet hemma och klassen dom går i.

Vad gäller 2011 års läroplansskifte säger Ida att lärarerfarenheten har större betydelse för undervisningen än vad byten av styrdokument har. Hon anser dock att de nya ämnesplanerna är bättre och har gjort det hela lite mindre ”luddigt”. Ida tycker visserligen att skönlitteraturen borde ha en större plats i svenskämnet, vilket är svårt när man har många mål att uppnå, och för att verkligen komma in

i litteratur ”så skulle man kanske behöva en annan typ av kurs”. Hon uppskattar den ökade tydligheten i det nya betygssystemet, även om hon märker att det leder till stress bland eleverna:

> Ida: Beroende på vilket program dom går och hur motiverade dom är så är dom ju väldigt oroliga för att *en* dålig prestation, med det här nya betygssystemet, ska sänka *allting*. Men jag försöker alltid [göra så] att man jobbar ett par gånger med litteratur och det handlar inte bara om litteratur utan om alla mål. Så att man försöker pröva samtliga mål vid flera tillfällen. Som språk, det är ju en färdighet, du tränar och tränar och tränar och så sen kan det som bli… ja.
> Gustav: Så finns det en sån oro bland eleverna med betygssystemet och…
> Ida: Jättestor.

Vad gäller frågan om läroplanens övergripande målsättningar har Ida tidigare under sin lärarkarriär arbetat med ämnesövergripande värdegrundsövningar för att ta upp faktiska bekymmer på skolan som handlade om grupptillhörighet och stereotypa idéer om andra. Trots gediget förarbete har det dock fungerat ”makalöst dåligt”. Ida säger att eleverna inte hade någon erfarenhet av andra grupper och att de inte kunde se att de själva tillhörde någon gruppering: ”För dom kunde inte se… ’jamen vadå, jag är väl ingen grupp, jag tillhör ingen särskild, jag klär mig inte särskilt’”. På senare år har det inte blivit många sådana större värdegrundsprojekt för Ida, delvis eftersom tiden är så knapp att man i så fall måste konstruera dem på sin fritid. När jag frågar om vad det är som tar upp arbetstiden nämner Ida olika administrativa sysslor, som hon anser har ökat de senaste åren och som gör läraryrket till ett alltmer ”stressigt jobb”. Läraryrkets stress tycks överlag vara ett problem som upptar henne:

> I dag ska… jamen all tid till att föra in resultat och sådär alltså, föra in sina planeringar, föra in sina… jamen *allting* ska ju vara synligt för alla hela tiden! *Det* tar väldigt mycket tid.

På frågan om hon ser några kopplingar mellan litteraturundervisning och utvecklandet av entreprenöriella förmågor svarar Ida nej. När jag frågar om hon tror att det finns normer eller värden som man kan utveckla genom att läsa skönlitteratur svarar hon att det tror hon definitivt, i bemärkelsen att litteraturläsning kan vara en tändande gnista till tankar som eleven på egen hand kan fortsätta fundera på ”bara för att det öppnas en liten dörr”:

> Jag tror att det handlar om, det… Jag tror att… Det kan vara lite så att man… läser om nåt och börjar få tankar och så sen själv, sen, att eleverna alltså, efter nåt sånt, kan komma vidare… bara för att det öppnas en liten dörr.

Ida säger att skolan handlar mycket om att fostra och att hon inte skulle kunna tänka sig läraryrket om det inte innebar att hon kunde fostra samtidigt. Frågan om hur svenskämnet och dess ämnesplan förhåller sig till de övergripande läroplansmålen tycker hon dock är svår att besvara. Liksom Ylva verkar hon betrakta värdegrundsperspektivet som något av en självklarhet:

> Ja… Dom [läroplansmålen] finns ju alltid där. Nä, jag kan inte svara på hur exakt… Men man utgår ju, alltså värdegrunden vet man ju, den finns, det är ju som skolans uppdrag, så det ska ju som genomsyra allt man gör, men samtidigt är vi ju människor, det är ju det vi gör hela tiden (skratt). Förstår du hur jag menar, det är ju som en självklarhet.

Lisa

Lisa föddes under 1960-talet och har arbetat som svensklärare i tjugo år. Hon bedriver sin svenskundervisning på flera av Ruterskolans yrkesförberedande program. Lisa säger att hennes erfarenhet är att elever på praktiska program generellt sett inte är läsare och att många inte kommer från läsande miljöer eller har föräldrar med högre utbildning, vilket gör behovet av att läsa i skolan extra stort. Lisa är emellertid djupt kritisk till många aspekter av den svenska skolans utveckling. Hon kallar sig för något av en betygsmotståndare och kritiserar tanken på elever som kunder samt den lönesegregering som har uppstått bland lärare i och med att man införde förstelärare. På eget initiativ börjar Lisa berätta att skolan inte borde vara till för att ”fostra akademiker” utan för att göra elevernas värld större genom att klargöra historiska kontexter och diskutera filosofiska eller livskunskapsrelaterade frågor om elevens plats i världen, vilket i sin tur kan leda till självutveckling. Under intervjun kritiserar hon svenskämnets förändring mot att bli ett mer högskoleförberedande ämne inom vilket eleverna ägnar mer tid åt vetenskapligt skrivande, bland annat därför att det medför att skönlitteraturen marginaliseras:

> Jag vet inte riktigt varför man i skolan längre – ”bekymrar sig” höll jag på att säga (skratt) – håller på med litteratur därför att… och det handlar ju också om att det är så snuttifierat.

”Snuttifierat” är ett ord som Lisa upprepade gånger använder för att kritisera vad som hon anser är felet med skolans undervisning. Kritiken drabbar också hennes eget användande av Martin Widmarks *En läsande klass,* som hon medger att hon har använt av ganska pragmatiska skäl: ”*en vinst* med den här uppgiften var ju också, det ska man verkligen inte sticka under stol med, det var att vi fick in väldigt många moment som vi *måste* hinna med”. Lisa upplever stor tidsbrist i

yrket, vilket enligt henne beror på svenskämnets alltför stora centrala innehåll, ökade administrativa sysslor samt nationella prov ”som tar oproportionerligt mycket tid från det som man borde hålla på med, det vill säga läsa”. När det handlar om att bearbeta litteraturläsning framhåller Lisa boksamtalet eftersom det handlar om att möta andras perspektiv och få möjlighet att ompröva sina egna ståndpunkter. Enligt Lisa lämpar sig skönlitteraturen väl för värderelaterade diskussioner just för att det rör sig som fiktion, för att figurerna man talar om inte är verkliga, vilket gör det lättare att ”gå till djupet”:

> Alltså om du tycker nånting annat än jag, vi behöver möta det regelbundet, att vi tycker olika om just den här personen som vi båda har en uppfattning om. Som inte är en riktig person, vilket gör det lättare, det är ju ingen som finns så det är ju mycket lättare att på något sätt ändå kunna gå till djupet om varför man tycker nånting.

Enligt Lisa kan litteraturläsning skapa förståelse både för omvärlden och för individen, som utmärks av sin komplexitet: ”jag tänker att läsning handlar om förståelse om vår omvärld, men också om förståelse av oss själva, att vi har så många, att vi *är* så många, så mycket”. Lisa säger att litteraturläsningen genom identifikation kan erbjuda tröst och hopp, vilket hon understryker att skolelever är i långt större behov av än vetenskapligt skrivande:

> För jag tänker såhär, att när man är tonåring eller vuxen, men tonåring som dom ju är på gymnasiet, så är det enda många tänker på: ”Duger jag? Är jag bra nog? Är jag snygg nog? Vill nån ha mig? Varför känner jag mig så jävla ensam? Det är ingen som förstår mig”. Och så tänkte nog jag när jag var tonåring, att ”det är bara jag som, det är liksom… Det är bara jag”. Och personligen så har jag ju, i alla kriser eller såhär tvivel i livet, så har ju jag ändå, i mötet med böcker, med dom här fiktiva personerna, kunnat hitta en lindring och en lösning. Och en tröst. Och ett hopp. Att jag *är* inte ensam i det här. Det *går* att lösa.

Lisa beskriver i sammanhanget en klassrumssituation där en elev blev upprörd under en visning av en filmatiserad ungdomsroman. Lisa berättar att eleven starkt identifierade sig med en utsatt karaktär i filmen och fylldes av både sorg och vrede: ”Alltså [hen] blev så *jävla* arg, jag tror [hen] gick med i [ett politiskt parti] efter det fan ta mig, alltså [hen] blev så *arg!* Och det gav [hen] sån *eld!*”. Rörande frågan om läroplanens övergripande målsättningar och skolans demokratiska uppdrag säger Lisa, angående skoleleverna, att det är ”en rätt snäv box vi ska fostra in dom i”. Hon utvecklar sitt svar genom att fråga sig vad ett fritt, demokratiskt samhälle egentligen är för något:

> Frågan är ju vad det *är,* alltså jag kan känna att det som *ligger* som en hinna över [läroplanens övergripande målsättningar], det är det här ordet att vi ska göra ungdomar ”anställningsbara” och vi ska ha god genomströmning – det står väl kanske inte i skollagen – och det är väl inget övergripande [mål], eller jo det skulle jag kanske säga, det är i alla fall *skolornas* övergripande mål, att det ska vara god genomströmning och att dom ska bli, att samhället vill att ungdomarna – sen att det inte finns jobb åt dom, det är en annan sak – men dom ska bli anställningsbara, och vad *innebär* det att vara ”anställningsbar”, undrar jag?

Enligt Lisa innebär förväntan på anställningsbarhet och genomströmning att arbetet i skolan blir ”snuttifierat”, vilket skapar en brist på helhet och sammanhang i undervisningen. Hon nämner en rad omvärldsfrågor, däribland krig och migration – ”det här som är nu, som händer i Europa, i världen och liksom varför Trump är där han är och varför Putin är där han är” – och tillägger att eleverna inte blir tillräckligt rustade för att få en helhetsförståelse för sin omvärld och samtid, vilket bådar illa för framtiden ur en samhällelig synpunkt:

> Vad är det då för samhällsmedborgare som går ur skolan, som ska rösta, alltså som ska liksom på nåt sätt vara grunden i ett demokratiskt samhälle där man inte har den där informationen, där man inte kan tolka den verklighet vi lever i, jag tror att det är riktigt illa. Det är min *absoluta* åsikt. Så jag vet inte, men jag tänker att det här med att säga ”vi ska fostra våra elever till demokratiska medborgare”… ja, ja, det är ju jättebra. Det är klart vi ska. Men hur då? Hur ska vi göra det? Vad *är* det?

När jag håller på att ställa frågan om litteraturundervisning och entreprenöriella förmågor hinner Lisa avbryta mig på ett sätt som gör klart att det inte är något hon tar i beaktning i sin undervisning. Hon kallar entreprenörskap för ”ett modeord”, ”skit” och *”Gud. Vad. Töntigt”*. Med en illamående grimas säger Lisa att hon är ”allergisk” mot sådana begrepp, som för henne för tankarna till klyschor som att ”förverkliga sig själv” och till synen på eleverna som kunder. För Lisa tycks det grundläggande problemet med dagens skola ligga i att skolan anpassar sig mer efter framtida arbetsgivare än efter skoleleverna, vilket i förlängningen gör det demokratiska uppdraget svårtolkat. Lisa frågar sig också om samhällets ideal egentligen någonsin har varit att dess medborgare ska vara självständiga och kritiska:

> Lisa: Är skolan till för dom som går i skolan eller är skolan till för arbetsgivarna *efter* skolan? Alltså vem… *vem*… Jag tänker att idealet är ju att få självständiga, kritiska medborgare, det är det som jag tycker, men självständiga, kritiska medborgare är ju rätt jobbiga också. Och det vet inte jag om det nånsin har *varit* så, men jag tänker att… ja, jag vet inte…
> Gustav: Att vad nånsin har varit så?

> Lisa: Nä, men om man nånsin har tänkt att det är bra med självständiga och kritiska medborgare, alltså om samhället har [det]. Men jag tänker att det borde vara skolans uppgift att göra det och *hur* det ska ske, det vet jag inte, men i dag skulle jag säga att det är inte så därför att det finns för lite tid för… Det finns för lite tid.

Klöverskolan

Klöverskolan är en fristående gymnasieskola som sysslar med distansutbildning på nätet för elever som önskar läsa in gymnasiekompetens. Skolan har inga program utan erbjuder endast fristående kurser. Undervisningen är helt nätbaserad och upplagd på så vis att eleverna tilldelas standardiserade, skriftliga uppgifter som de löser enskilt och skickar till läraren för bedömning via en nätbaserad lärplattform.

Björn

Björn föddes under 1980-talet och har arbetat som svensklärare i sju år, samtliga av dessa år på Klöverskolan. När jag träffar Björn för vår intervju börjar jag med att be honom beskriva hur skolans litteraturundervisning brukar vara upplagd. Björn berättar att de uppgifter som rör skönlitteratur i hög grad bygger på läromedlen *Svenska impulser* och *Upplev litteraturen* och utgörs av textanalyser där eleverna får analysera exempelvis dystopitemat eller uppväxtskildringen i en skönlitterär text. En svårighet har varit att få eleverna, som enligt Björn är vana vid recensionsskrivande från deras tidigare skolgång, att faktiskt analysera. Med analys åsyftar Björn en förmåga att diskutera mer abstrakta idéer och att omvandla kunskaper, exempelvis om en litteraturhistorisk strömning, till verktyg för att tolka text. Eftersom lärarna på Klöverskolan inte träffar sina elever blir det svårt att ge utförlig hjälp med analyserna, varför Björn och de övriga lärarna har infört ”självrättande övningsuppgifter”:

> Björn: Vi har även börjat jobba mer med såna här självrättande övningsuppgifter som eleverna gör på egen hand bara för att bearbeta, till exempel i uppgiften om litteraturhistoria så har vi lagt in en sån där övningsuppgift som i princip [går ut på att besvara frågan]: ”Utifrån den här frågeställningen, vilken typ av svar är mest relevant?”. Och sen har vi då alternativ på det, och det korrekta alternativet är ju ett analyserande svar där dom tolkar och dom andra alternativen, dom är bara… fakta och sådär.
> Gustav: Alltså det är flersvarsalternativ?
> Björn: Ja, det är väl fyra alternativ och så är det korta textstycken och så får dom välja ett av dom som svar och sådär. Vi har väl inte hunnit utvärdera huruvida

> det har gett nån effekt men vi tänker att [det] att få se ett korrekt och inkorrekt alternativ borde kunna vara till hjälp.

Björn säger att uppgifterna och de skönlitterära texterna inte anpassas eller byts ut regelbundet utan att ”det rullar lite grann”. Det skönlitterära texturvalet styrs i hög grad av tillgänglighet på nätet samtidigt som faktorer som genus och mångfald tas i beaktning. Björn säger att en funktion som litteraturen fyller är att skapa läslust och därigenom underlätta lästräning, vilket är värdefullt i och med att bristande läsförståelse leder till ”ett kunskapsundertag gentemot omvärlden egentligen”. En svårighet med läslustaspekten i relation till distansupplägget är dock, säger Björn, att man som lärare inte har möjlighet att anpassa undervisningen efter elevernas intressen eller erfarenheter:

> Är man lärare i ett klassrum och ska jobba med skönlitteratur så är det kanske lättare att hitta litteratur som är anpassad för var och en, att kunna ta reda på vad en elev har för intressen och preferenser och erfarenheter och kunna anpassa och hjälpa dom att hitta litteratur som känns relevant för dom, det upplägget är väl kanske idealt om man ska titta på just läslustaspekten, det är svårare för oss att anpassa i och med att vi har så många elever som rullar på hela tiden.

Rörande frågan om vad Björn tycker är viktigt med litteraturundervisning trycker han på ”kopplingen mellan samhället och litteraturen, alltså att se hur samtiden återspeglas i litteraturen”. Detta arbete innebär för Björn att utveckla en förståelse för omvärlden, exempelvis genom att använda litteraturen för att synliggöra ras-, köns- och klasskillnader ur ett historiskt perspektiv. Poängen med skönlitteraturen som form är, enligt Björn, att den berör känslomässigt på ett annat sätt än sakprosan:

> Litteraturen tar ju som genvägen förbi förnuftet i viss utsträckning, man berörs emotionellt och det är ett bra sätt att lära sig förstå världen och förstå historien. Ja, om man får fakta presenterad för sig om en hemsk historisk epok, om Förintelsen, så tar man till sig det intellektuellt men man berörs inte på samma sätt som om man tar del av en människa som lever under Förintelsen. Alltså man tar till sig av världen på ett annat sätt när man läser litteratur. Och det är väl en del av funktionen att läsa litteratur i undervisningen, att eleverna som läser ska få en bättre förståelse för världen och för dom olika delar av världen man tittar på, antingen historiskt eller samtiden fast på andra platser och så vidare.

När jag ställer Björn frågan om han tror att det finns normer eller värden som går att utveckla genom skönlitterär läsning nämner han den empatiska förmågan, som han kopplar till fantasin:

> Ja, alltså den empatiska förmågan… Dels genom att ta del av andra människors verklighet genom att läsa *om* dom, men sedan har jag väl en uppfattning om att

> läsa över huvud taget stimulerar fantasin som ligger till grund för en empatisk förmåga. Och det är väl ett värde om något, att ha en empatisk förmåga som stimuleras genom att, ja, stimulerar fantasin, som man gör när man läser skönlitteratur.

Björn upplever att han arbetar mer med skönlitteratur, inte minst med frågor om form och stil, än han gjorde innan 2011 års läroplansskifte. En nackdel som han ser med de nya kursplanerna är att de innehåller för mycket upprepningar och för lite utrymme för kreativitet, vilket han generellt anser är ett problem i dagens skola. Läroplanens tal om entreprenöriella förmågor tolkar han dock som en betoning av just ”kreativitet”, varför han är positivt inställd till det, även om det enligt Björn känns lite som att ”Jan Björklund vill få in ordet bara för att det skulle se bra ut”. Björn säger att skolan borde undervisa mer om vad det finns för möjliga yrkesvägar i livet, om hur man startar eget och deklarerar, men har svårt att se hur litteraturundervisningen i sammanhanget skulle vara behjälplig. När jag frågar honom ifall han kan berätta någonting om hur han ser på läroplanens mer övergripande målsättningar i förhållande till litteraturundervisning hänvisar han, en smula uttröttad, till tidigare svar:

> Ja, nej, men det är väl egentligen det jag har varit inne på, att förstå sin samtid och förstå andra människors sätt att tänka och leva sig in i andra människors villkor och sådär, det är ju en viktig del i den demokratiska fostran tänker jag. Att komma bort från uppfattningen att mitt sätt att tolka världen är det enda sättet.

Mot slutet av intervjun, när jag berättar att jag har ställt de frågor jag hade tänkte ställa, ber Björn närmast om ursäkt för att han inte är ett ”optimalt intervjuobjekt”. Han berättar att han har tappat mycket av det drivna pedagogiska tänk han hade förut och att han känner sig trött på att ”undervisningen byggs upp efter ’hur ska man kunna bedöma det här’, i stället för ’hur ska man kunna lära sig så mycket som möjligt’”. Björn berättar att han planerar att starta eget eftersom hans nuvarande jobb har börjat få honom att ”tappa modet gällande mänskligheten”. Förhoppningen och målsättningen är, säger Björn, att så småningom komma bort från undervisning och elever över huvud taget.

Niklas

Niklas föddes under 1980-talet och har arbetat som svensklärare i två år, båda av dessa år på Klöverskolan. Niklas upplever att han är ganska ny i lärarrollen och säger som svar på vissa frågor, mer bestämt de som rör förändringar gällande skolans styrdokument, att han ”har inte jättemycket att jämföra med” och att han ”nog försöker anpassa sig mycket efter det som står bara”. Skönlitteraturen och litteraturundervisningen är emellertid en stor anledning till att Niklas ville läsa

till svensklärare över huvud taget:

> Det är en stor del till varför jag ville bli svensklärare, just för att jag tycker det är väldigt, väldigt roligt, så dels handlar det om att förmedla nå' slags intresse och engagemang och att det kan verkligen berika ens liv. Så tänker jag mycket.

När jag ber Niklas utveckla vad han menar med ”berika ens liv” talar han i termer av glädje och engagemang samt om förståelse av sig själv och världen:

> Jamen att det kan vara en källa till mycket, både såhär glädje att man läser nåt som man tycker är bra och som engagerar och som griper tag, men också att det kan ju vara till hjälp på så sätt att man förstår sig själv bättre och förstår saker man tänkt på, att nån annan har satt ord på det, och också på nåt vis… ja, jag tänker att man får liksom en rikare bild av verkligheten och världen på nåt sätt.

Niklas påpekar att litteraturläsning utvecklar allmänbildning, ordförråd och läsförståelse, men det som främst intresserar honom med litteraturundervisningen är ”att diskutera liksom tema och budskap och vad vill liksom författaren säga med det här och varför berör det på nåt sätt”. Han talar dock inte om något slags författarintention utan om saker som framträder ”undermedvetet” eller ”mellan raderna” i skönlitterära texter:

> Niklas: Det handlar ju dels om läsförståelse men också om det här med att kunna läsa mellan raderna, för det är mycket det här att om jag verkligen gillar nånting, både det som står och står mellan raderna tilltalar ju mig då, tänker jag, och *det* vill jag ju förmedla på nåt sätt. Så att verkligen försöka nöta det här: ”Vad handlar den här texten egentligen om?” eller ”Vad vill författaren säga *egentligen*?”
> Gustav: Är det det du kopplar till det som står ”mellan raderna”?
> Niklas: Ja, precis. Och då menar jag inte bara författarens avsikt utan, alltså, rimliga tolkningar på nåt sätt av temat eller av… ja. Och det är ju inte alltid författaren har tänkt igenom [det], eller det kan ju vara undermedvetet, tänker jag.

Vad gäller distansupplägget ser Niklas mest nackdelar, bland annat att diskussionsdelen av litteraturundervisningen går bort. Niklas berättar att han har många olika elever och att det är svårt att hålla reda på ”vilka man har sagt vad till”, vilket gör det svårt att följa deras progression. Han upplever också att distansupplägget gör det svårt att förmedla engagemang och att vägleda eleverna – som enligt Niklas ofta skriver recensioner snarare än analyser – när det handlar om att lära sig läsa ”mellan raderna”:

> Jamen en nackdel är ju också att det är svårt att vägleda mer, speciellt om dom jobbar med en roman till exempel, det är ju en lång process att dom läser den

> och man har ju som inte möjlighet att fråga hur det går eller såhär. Det är ju inte så vi jobbar, eller man har ju inte tid att jobba riktigt så heller.

Även om Niklas har svårt att göra jämförelser med tidigare styrdokument så uppfattar han att rådande kursplan i Svenska 1 inte prioriterar litteraturläsning i någon högre grad:

> Jag tänker ju inte att det är prio 1 på nåt sätt eller att det är… Jag tänker att det är *en del* av det men att det inte är nå' slags fokus, det känns ganska ofta, åtminstone när man diskuterar med kollegor och så, att det blir ganska mycket fokus på det här med att anpassa sig till texttyper, alltså skrivandet liksom, att kunna förhålla sig till olika texter och genrer och så.

När jag frågar Niklas om han kan berätta något om hur han ser på läroplanens övergripande målsättningar i förhållande till litteraturundervisning talar han om förståelse av världen, andra människor och sig själv, men även om yttrande- och tryckfrihet:

> Mm, men det tänker jag hänger ihop. Jag var kanske inne på det, jag tänkte det nog men jag sa det inte högt, men det här med att man till exempel får ett rikare ordförråd eller blir mer allmänbildad och såhär, jag tänker också att det ger nå' slags, jamen, en mer nyanserad bild av världen och det tänker jag har med det att göra. Att man på nåt vis förstår att världen är större än lilla jag eller det jag ser och att man kanske får förståelse för andra människor på ett annat sätt och sådär. Så på så sätt tänker jag att det hänger ihop, jag tänker också att det hänger ihop med att man på nå' vis lär sig tänka själv, att man lär sig förhålla sig till olika texter, olika sammanhang och så. Sen tänker jag också att det rent – jag vet inte vad man säger – rent praktiskt, att det hänger ihop just med yttrandefrihet och tryckfrihet och dom sakerna.

På frågan om han tar läroplanens tal om entreprenörskap i beaktning i förhållande till litteraturundervisningen svarar Niklas nej. Han berättar att han har läst någon utredning om ”vilka som har suttit i regeringen, hur dom har påverkat innehållet i läroplanen lite mer, och att tidigare var det kanske mer att man pratade om 'solidaritet' och sen nu pratar man om 'entreprenörskap'”. Niklas säger att han delar utredningens analys i så måtto att ”dom orden används på ett annat sätt nu” men är mer tveksam till att lärare i praktiken låter sig påverkas särskilt mycket av förändringar i läroplansformuleringar: ”Jag tror att tycker man att det här [entreprenörskap] är viktigt så jobbar man fortfarande med det, och tycker man det andra är viktigt jobbar man med det”.

Intervjuanalys

Härnäst analyserar jag denna didaktiska nivå som ett rekontextualiseringsfält och tolkar lärarnas svar, främst utifrån Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter och Biestas tre olika typer av medborgarfostran. Jag återaktualiserar även några av de teorier om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete som jag undersökte i kapitlet ”Kritisk teorigenomgång”.

Erfarenhet och motstånd

Avhandlingen har tidigare visat hur dominanta utbildningspolicydiskurser på en transnationell nivå utövar inflytande över det svenska skolsystemet. Dessa diskurser omförhandlas och rekontextualiseras i sin tur inom ramen för det svenska skolsystemet, som har sin egen läroplanshistoria och nationsspecifika undervisningstradition. Ännu ett rekontextualiseringsfält uppstår när enskilda lärare ska förhålla sig till styrdokumenten i utformandet av sin undervisning. Rekontextualiseringen innebär i det sammanhanget en aktiv översättningsprocess där läraren kan välja att appropriera, vägra eller förhandla med styrdokumentens bestämmelser.[711] Även om det går att skönja övergripande tendenser går det alltså svårligen att hävda att det sker något helt entydigt ”nedsipprande” av idéer mellan de olika nivåerna, vilket blir extra tydligt när det handlar om den individuella lärarnivån. I lärarintervjuerna kan man notera hur olika uppfattningar om skönlitteratur och demokrati kommer till uttryck, som påverkar den individuella lärarens förhållningssätt till styrdokumenten.

De två tydligaste motpolerna finner man i Lisa och Patrik, nämligen en uttalad betygsmotståndare som vill att skolan ska fokusera mer på personlig utveckling och en uttalad kritiker av elevdemokrati som vill införa slutprov med central rättning i syfte att undvika att ”ta in det personliga”. Lisa och Patrik är i sina yrkesroller båda ålagda att anpassa sig efter skolans styrdokument, men intervjuerna visar på att det inte råder någon samstämmighet om hur styrdokumenten ska tolkas, vilket bland annat yttrar sig i att de intervjuade lärarna inte har entydiga uppfattningar om huruvida skönlitteraturen tilldelas större eller mindre plats efter 2011 års gymnasiereform.

Det övergripande intrycket är att lärarerfarenheten och den egna synen på undervisning spelar en minst lika stor, stundtals större roll när det handlar om lärarens utformande av sin undervisning. Patrik uttrycker exempelvis vägran när han säger att han skiter i elevdemokrati och mångfaldsperspektiv, medan

[711] Adolfsson & Alvunger, s. 113.

Ylva beskriver sin lektionsplanering som att den visserligen utgår från ämnets syfte, men i högre grad styrs av hennes egen uppfattning eftersom ”man förändras ju själv [som lärare]”. Sedan finns det också exempel på lärare som strävar efter att appropriera styrdokumentens bestämmelser, som ”nog försöker anpassa sig mycket efter det som står bara”, nämligen Niklas, som är den av lärarna som haft minst tid i yrket.

Att lärarerfarenheten kommer att spela stor roll för utformningen av undervisningen är inte särskilt förvånande. Edmund Knutas, som i sin avhandling följer fyra svensklärare för att undersöka deras undervisning efter gymnasiereformen 1994, konstaterar att lärarna använder sig av yttre ramfaktorer som styrdokumenten som utgångspunkt för planeringen, men att undervisningens utformning samtidigt präglas av inre ramfaktorer som lärarens bakgrund, personliga upplevelser och erfarenheter, vilket innefattar deras politiska sympatier.[712] En skillnad som kan uppmärksammas mellan de lärare som har längre erfarenhet och de som introducerades i yrket efter 2011 är att de senare ger uttryck för en mer initierad bild av vad som faktiskt står i rådande ämnes- och kursplaner, även om de i flera fall förhåller sig kritiskt till dem. En förklaring till detta kan vara att 2011 års läroplan varit rådande när dessa lärare socialiserats in i lärarrollen, medan lärarna med längre erfarenhet har socialiserats in i yrket under tiden då 1994 års läroplan gällde och med tiden utvecklat en läraridentitet som har blivit mer styrande för undervisningen än rådande ämnes- och kursplansformuleringar.

Detta medför att de lärare som haft längre tid i yrket ger uttryck för ett något ”friare förhållningssätt” till styrdokumenten, som i exempelvis Lenas fall innebär att hon är mer benägen att ta elevernas parti än betygskriteriernas när hon frågar sig: ”Är dom [betygskriterierna] utformade så att alla *kan* få E?”. Som strategi för rekontextualisering kan detta förstås som ett försiktigt ifrågasättande av, eller förhandlande med, styrdokumenten. Misstanken om att de inte är anpassade för alla typer av elever blir ett argument för att, i någon mån, förhålla sig friare till dem utifrån en bedömning som är baserad på den egna lärarerfarenheten. I det sammanhanget framstår den föreliggande elevgruppen som avgörande för lärarnas undervisning; det är i synnerhet lärarna på yrkesförberedande program som ger uttryck för ett ”friare förhållningssätt” till styrdokumenten i bemärkelsen att elevens självbild och personliga utveckling framhävs mer än olika sorters mätbara kriterier.

[712] Edmund Knutas, *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994.* Diss. Umeå universitet, 2008, s. 274.

Hos de lärare som ger uttryck för ett ”friare förhållningssätt” till styrdokumenten kan man samtidigt notera en medvetenhet om att det finns ett bakomliggande regelverk som egentligen styr undervisningen mot ett annat slags svenskämne än det de själva undervisar i. Detta visar sig i att dessa lärare emellanåt argumenterar som mot en osynlig motståndare. Ylva säger, angående litteraturläsning, att ”Det tänker jag för deras personliga utveckling, inte att dom *ska* läsa den boken, punkt!”, medan Lena säger att man som lärare ”vill att det ska gå dom [eleverna] väl i livet också! Att hitta nånting som är roligt och bra och som är meningsfullt”. Det tycks alltså underförstått vara så att personlig utveckling och meningsfullhet i tillvaron inte är någonting som styrdokumenten prioriterar, utan snarare ett viktigt ”också”, som det är upp till läraren att ombesörja. Detta viktiga ”också” skulle kunna tolkas som de övergripande läroplansmålen; i Lenas fall skiljer hon på denna aspekt av undervisningen och de aspekter som representerar någonting ”mätbart”, nämligen ordförråd och läsförståelse. Att döma av Ylvas och Lenas något defensiva ton tycks det alltså som om upplevelsen är att dessa aspekter av undervisningen är i behov av att försvaras, vilket kunskapsuppdraget inte är.

Försvaras mot vem då? Det är inte alldeles lätt att säga vem som är den osynliga motståndaren som dessa lärare argumenterar mot: det kan vara de rådande styrdokumenten, en upplevd tendens inom det rådande utbildningsklimatet eller en generell bild av undervisning som sådan. Det är också möjligt att de är indirekt riktade mot mig som forskare, uppfattad som en representant för en ”regelrätt” form av undervisning som är ute efter att kontrollera deras kunskaper om styrdokumenten. I alla händelser visar det på olika lärares motståndsstrategier när det handlar om att opponera sig mot ett upplevt, rådande fokus inom skolundervisning som handlar mycket om bedömning och mätbara kriterier. Flera av lärarna verkar med andra ord bedriva en undervisning där värdedimensioner och frågor om personlig utveckling har en tämligen framskjuten plats, även om de inte uppfattar att det är där kursplanerna har sitt fokus. Patrik sticker i det sammanhanget ut eftersom man hos honom finner en helt annan bild av dagens gymnasieskola – som enligt Patrik är starkt präglad av en ”postmodernistisk” kunskapssyn och idéer om ett (alltför) omfattande elevinflytande – som han dock är ensam om bland de intervjuade.

Den osynliga motståndare som lärarna argumenterar mot skulle också kunna tolkas som skolans olika utvärderingssystem, som får det Dahler-Larsen kallar för konstitutiva effekter i den meningen att prov och utvärderingar påverkar den verksamhet som de är satta att utvärdera. De flesta av de intervjuade lärarna påpekar att tiden är en bristvara, vilket till stor del beror på mängden administrativa sysslor samt förberedelser inför nationella provet. Ida

säger, apropå de administrativa sysslorna, att ”*allting* ska ju vara synligt för alla hela tiden! *Det* tar väldigt mycket tid”, medan Patrik förklarar att ”vi siktar ganska mycket på nationella provet, skarpt läge, ’nu ska du visa vad du går för’”. Med Jonna Bornemarks terminologi kan man se det som att den NPM-influerade strävan efter transparens i många verksamheter bidrar till en ”förpappring” där allting måste genomföras två gånger: dels i den levda verkligheten, dels i pappersöverbyggnaden, vilket resulterar i en hel del dokumentation.[713] På så vis har utvärderingarna och proven en styrande effekt för vad lärarna fokuserar eller har utrymme att fokusera, vilket innebär att de som utformar utvärderingssystemen blir ett slags beslutsfattare.[714]

Flera av lärarna påpekar att de nationella proven och de administrativa sysslorna får negativa konsekvenser i det att de skapar ett slags ”snuttifiering” i undervisningen, som Lisa väljer att kalla det. I Lisas fall innebär snuttifieringen ett användande av *En läsande klass* – som hon är något skeptiskt inställd till men använder för att lässtrategierna täcker in många kunskapskrav – och en upplevd brist på helhetsperspektiv. För lärare som Malin och Ida leder det till färre temaarbeten och ämnesövergripande samarbeten samt att undervisningsmaterial återanvänds och att man oftast läser kortare skönlitterära texter. En återkommande invändning mot svenskämnets kursplaner överlag är att det centrala innehållet är alltför omfattande och innehåller för lite utrymme till kreativitet. Malin påpekar i sin tur att svenskämnets betygskriterier inte behandlar de övergripande läroplansmål som nämns under ämnets syfte. I Björn och Niklas fall tycks det som att det upplevda motståndet till stor del ligger i själva undervisningsformen, distansupplägget, som de ser klart fler nackdelar än fördelar med när det handlar om litteraturundervisning. Ett tydligt exempel på utvärderingssystemens konstitutiva effekter är Björns reflektion om att ”undervisningen byggs upp efter ’hur ska man kunna bedöma det här’, i stället för ’hur ska man kunna lära sig så mycket som möjligt’”.

Utvärderingssystemens konstitutiva effekter är intressanta att ta fasta på i sammanhanget eftersom de, vilket avhandlingen har diskuterat, tenderar att fokusera på mätbara kriterier snarare än på värdegrundsperspektiv och svårmätbara läroplansmål. Det kan dock konstateras att det inte heller råder någon samsyn mellan lärarna rörande frågan om hur värdegrunden och de övergripande läroplansmålen ska uppfattas, vilket jag nu går vidare till att diskutera.

---

[713] Jonna Bornemark, *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde,* Stockholm: Volante, 2018, s. 55.
[714] Lundström, 2017, s. 45.

Demokrati och medborgarfostran

Anna-Karin Wyndhamn skriver att tidigare forskning om värdegrund och demokratifostran i undervisning visar att gymnasielärare upplever osäkerhet och ovana i hantering av och arbete med läroplanens värdedimensioner. Att betrakta värdegrunden som absolut och orubblig, snarare än som en källa till kritisk reflektion, tycks enligt Wyndhamn vara ett dominerande förhållningssätt.[715] Flera av de intervjuade lärarna verkar också ha svårt att förklara hur kursplanerna hänger samman med värdegrunden och de övergripande läroplansmålen. Vissa lärare, såsom Patrik och Malin, menar att de över huvud taget inte tänker mycket på det, medan Ylva och Ida säger att värdegrundsperspektivet är ”så givet” eller ”en självklarhet”. Ida uttrycker det som att ”det är ju det vi gör hela tiden” eftersom vi är människor.

Dessa förgivettaganden kan tolkas på olika sätt. Å ena sidan kan man se dem som ett uttryck för värdegrundens reifikation, dess stelnande till substanslös plattityd; värdegrunden kan sägas innefatta allt just eftersom den i sig själv är ingenting. Å andra sidan kanske det handlar mindre om en tomhet i ambitionen än om en matthet i språkbruket, det vill säga att det finns en avlagrad diskurs som rör demokrati och värdegrund som har förvandlats till ett slags pliktskyldiga klichéer. Man kan exempelvis anse att litteraturen öppnar nya världar för eleverna samtidigt som man upplever den utsagan som uttjatad, banal eller tröttsam. Ylvas och Idas svårigheter att sammanfatta sig kan så sett tolkas som ett uttryck för att det helt enkelt är svårt att hitta språket för att beskriva det de gör, eller att frågan är för omfattande att besvara just därför att ”det är ju det vi gör hela tiden”. Ur det perspektivet kan man se det som att värdegrunden faktiskt genomsyrar Ylvas och Idas undervisning som sådan. För dem *är* litteraturundervisning med andra ord värdegrundsarbete i form av en svårdefinierbar bildningsprocess, eller ”byggstenar i ett mognande” som Lena kallar litteraturläsning.

Detta kan ställas i kontrast mot Patriks betonande av kvalificeringsaspekten, nämligen vikten av baskunskaper före demokratiska fostransmål. Men man kan också notera att Patrik, även om han säger att han inte tänker på de övergripande läroplansmålen, i viss mån ser litteraturläsningen som en socialiseringsprocess eller ”ett sätt att fostra eller i alla fall undervisa så att säga eleverna i vad vårt moderna samhälle bygger på”. Malin kallar i sin tur skönlitteraturen för ”nyckeln till att förstå mänskligheten eller nånting”, även om hon säger att hon inte tänker mycket på de övergripande läroplansmålen i sin undervisning. I Malins fall tycks det alltså som att det ligger en djupare idé eller

[715] Wyndhamn, s. 33.

en mer storslagen plan bakom litteraturundervisningen, som inte är alldeles lätt att summera.

Noterbart är att merparten av lärarna förhåller sig kritiskt till införandet av entreprenöriella förmågor i 2011 års läroplan. Malin och Lisa kallar entreprenörskap för ett ”modeord”, Patrik liknar det vid ”dynga”, Niklas funderar över begreppet ur ett ideologiskt och läroplanshistoriskt perspektiv och Björn antyder att det har tillkommit ”för att det skulle se bra ut”. Ingen av lärarna, förutom möjligtvis Lena, ser någon koppling mellan utvecklandet av entreprenöriella förmågor och den egna litteraturundervisningen. Att flera av lärarna klargör att de inte bryr sig om betoningen av entreprenöriella förmågor, trots att den finns inskriven i läroplanen, är ett annat exempel på deras sätt att utöva motstånd mot styrdokumenten. Det är intressant att notera hur lärarna generellt tycks uppfatta entreprenörskap som ett ideologiskt laddat begrepp medan värdegrunden som sådan betraktas som en självklarhet eller som någonting essentiellt mänskligt. Det tyder på att värdegrundsbegreppet i sig, i kraft av att vara äldre och mer etablerat, har blivit approprierat och naturaliserat på ett sätt som entreprenörskapsbegreppet (än så länge) inte har hunnit bli. Detta är ett resonemang som jag följer upp i avhandlingens avslutningskapitel.

Det tycks också som att lärarna inte talar om samma saker när de diskuterar entreprenöriella förmågor eller entreprenörskap. För merparten har begreppet en tydlig anknytning till yrkeslivet medan det för Björn innebär ”kreativitet” i vid mening och för Lena handlar om att ”bli sin egen entreprenör” genom att skaffa bostad och ordnad ekonomi.[716] Om flera av lärarna bemöter entreprenörskapsbegreppet med vägran kan Björn sägas appropriera förståelsen av entreprenöriella förmågor som ”kreativitet” i vid mening medan Lena snarare förhandlar med begreppet, gör det relevant för att möta behoven hos hennes specifika elevgrupper. Som Lindster Norberg noterar i sin avhandling om entreprenörskap i den svenska gymnasieskolan finns det en mångfald av definitioner av entreprenörskap i omlopp som gör att det i skolsammanhang anses svårt att förstå såväl begreppets innehåll som hur det pedagogiskt ska realiseras.[717]

Det går också att notera skillnader i uppfattningar om vad övriga delar av värdegrunden och de övergripande läroplansmålen innebär. Vad gäller exempelvis Patrik tycks hans uppfattning om läroplanen vara starkt sammankopplad med elevdemokrati i praktisk mening, att eleverna tillåts medbestämmande över utbildningen, medan Malin gör kopplingen till mång-

[716] Dessa skilda synsätt överensstämmer med det Eva Lindster Norberg hänvisar till som ett snävt respektive brett perspektiv på entreprenörskapsundervisning. Se Lindster Norberg, s. 3f.
[717] Ibid., s. 49.

faldsperspektiv i litteraturvalet. De likheter som går att urskilja är att lärarna tenderar att koppla de övergripande läroplansmålen till att dels utveckla förståelse för sig själv och andra/omvärlden, dels utveckla historisk förståelse. Denna form av historisk förståelse är till stor del – i enlighet med svenskämnets styrdokument – inriktad mot värderingar och av harmoni- snarare än konfliktkaraktär, i bemärkelsen att den handlar om att söka likheter och beröringspunkter mellan människor, tider och kulturer, snarare än att identifiera konfliktytor. Att så många lärare talar om värdet av att förstå eller leva sig in i andra människors situation tyder dock på att det finns en utbredd uppfattning om att människors livsvillkor skiljer sig åt, främst genom skillnader som uppehåller sig på värderingarnas nivå och som anses vara möjliga att överbrygga genom förmågan till empati. Dessa uppfattningar tangerar det som av lärarna sägs vara en av de stora fördelarna med skönlitterär läsning, varför jag återkommer till frågan.

Två av lärarna, Lena och Lisa, sticker i sammanhanget ut eftersom de tar upp aspekter av skolans demokratiska uppdrag som handlar om att förändra eller motsätta sig det omgivande samhället snarare än att (enbart) anpassa sig efter det. Lena beskriver det som att det att vara samhällsmedborgare innebär att både göra sig delaktig och fungerande inom ramen för det rådande samhället och att ”vara med och *driva* frågor i samhället”. Resonemanget är ett sällsynt tillfälle där en av lärarna antyder möjligheten att en del av skolans demokratiska uppdrag är att göra eleverna kapabla att genomföra politiskt förändringsarbete.

Med Gunnel Colnerud kan man tala om en skillnad mellan dels värdeundervisning, dels medborgar- och demokratifostran.[718] Värdeundervisning, som merparten av de intervjuade lärarna kan sägas fokusera på, beskrivs av Colnerud som ett sätt att initiera eleven i de värden och den moral som råder i den kultur i vilken man växer upp samt fostra till tolerans för olika sorters mångfald. Medborgar- och demokratifostran, som Lena i sin tur ger uttryck för genom sitt citat ovan, handlar därutöver om att addera en medborgaridentitet som syftar till att eleven ska kunna utveckla en politisk delaktighet och använda sina möjligheter till inflytande. Det är först när Lena väger in möjligheten för eleven att ”vara med” och driva frågor i samhället – att uppgå som medpart i ett kollektivt, politiskt handlande – som hon utlyser förekomsten av en substantiell medborgaridentitet: ”Då tycker jag att man blir samhälls*med*borgare”.

Vad gäller Lisa kan man hävda att hon vrider upp det samhällskritiska perspektivet ännu ett snäpp i det att hon uttrycker misstro mot förståelsen av det

[718] Gunnel Colnerud, *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik,* Stockholm: Liber, 2017, s. 162–167. Colnerud skiljer i sin tur på medborgarfostran och demokratifostran, där den sistnämnda är ännu mer inriktad mot (möjligheter till) kollektivt handlande.

demokratiska uppdraget som sådant: ”jag tänker att det här med att säga ’vi ska fostra våra elever till demokratiska medborgare’… ja, ja, det är ju jättebra. Det är klart vi ska. Men hur då? Hur ska vi göra det? Vad *är* det?”. För Lisa blir det svårare än för Lena att utlysa vikten av en medborgaridentitet eftersom läroplanens tal om det demokratiska uppdraget vidlåder en rad företeelser inom skolan som hon är negativt inställd till: ”jag kan känna att det som *ligger* som en hinna över [läroplanens övergripande målsättningar], det är det här ordet att vi ska göra ungdomar ’anställningsbara’ och vi ska ha god genomströmning”. Man kan här återknyta till Biestas åtskillnad mellan medborgarfostran som socialisering eller som subjektivering:

> Whereas the first [socialisering] focuses on the role of learning and education in the reproduction of the existing socio-political order and thus on the adjustment of individuals to the existing order, the second [subjektivering] has an orientation towards the promotion of political agency and democratic subjectivity, highlighting that democratic citizenship is not simply an existing identity that individuals just need to adopt, but is an ongoing process that is fundamentally open towards the future.[719]

Det som Lisa tycks efterlysa är ett sätt för eleverna att existera i samhället som inte innebär att de socialiseras in i en redan existerande medborgaridentitet eftersom denna identitet redan på förhand är innesluten i ett slags lönsamhetens ”hinna”. Här tolkar jag den ”hinna” som Lisa talar om som en övergripande, arbetsmarknadsinriktad diskurs fokuserad på anställningsbarhet. Lisa efterlyser i stället subjektiveringen av en typ av självständigt kritiska medborgare som hon emellertid inte tror att samhället i stort är (eller någonsin har varit) intresserad av: ”Jag tänker att idealet är ju att få självständiga, kritiska medborgare, det är det som jag tycker, men självständiga, kritiska medborgare är ju rätt jobbiga också”. Lisas frustration över dagens skola tycks alltså till stor del bero på att hon är medveten om att hennes eget ideal – den ”jobbiga” medborgaren – saknar utrymme i den arbetsmarknadsinriktade diskursen.

Om Lisas resonemang får tjäna som ett exempel på idealet om medborgarfostran som subjektivering kan idealet om medborgarfostran som socialisering illustreras av Patrik. Enligt Patrik är det elevernas uppgift att anpassa sig till det rådande samhället, vilket han säger att läroplans- eller värdegrundsperspektivet också kan sägas styrka: ”Och jag ser det ju inte som fel heller utifrån det här läroplans- eller värdegrundsperspektivet att vi ska förbereda eleverna för det vuxna samhället. Där *måste* man följa vissa regler. Varför inte göra det redan i gymnasiet då, i det här fallet?”.

[719] Biesta, 2011b, s. 2. Mina markeringar i citat.

Patriks inställning kan å ena sidan framstå som cynisk; elevdemokrati är en ”pest” som han i sin egen undervisning reducerar till att eleverna ”får välja mellan prov på tisdag eller torsdag”. Å andra sidan kan man hävda att det Patriks krassa kommentarer gör är att synliggöra skolans faktiska ramar och begränsningar – hur stora är förutsättningarna för mer betydande former av elevdemokrati än de Patrik beskriver? När Patrik säger att ”jag ser det som att vissa normer *är* bättre [än andra]” gör han heller ingenting som läroplanen inte redan gör. Patriks attityd kan så sett förstås som ett uttryck för att han inte orkar låtsas som att skolan är mer demokratiskt inrättad än den är. Även om Patrik och Lisa lägger olika vikt vid medborgarfostran som socialisering eller som subjektivering antyder detta en grundläggande skepsis mot det demokratiska uppdraget som är mer besläktad än man i förstone kan tro.

Skönlitteratur som demokrati

Vad gäller frågan om litteraturundervisning tycks det som att lärarna på yrkesförberedande program är mer benägna att framhäva vikten av elevens personliga utveckling än lärarna på högskoleförberedande program och inom distansutbildning, som är mer benägna att påpeka vikten av att eleven förankrar sina resonemang i en skönlitterär text. Patrik talar om att ”hela tiden grunda sina analyser eller tankar om litteratur i en text”, medan Niklas betonar vikten av att kunna ”läsa mellan raderna”. Detta kan ställas i kontrast mot exempelvis Ylva, som ger uttryck för en avsevärt mer subjektiv syn på läsning när hon säger att ”det *du* förstod av den här boken, det kan lika gärna vara så att en annan har förstått nåt annat. Och det spelar ingen roll. För den där boken, den är din”. Det är en form av tilltal som känns igen från läromedel i litteratur för gymnasiets yrkesinriktade program. Tidigare forskning visar att det i dessa läromedel är vanligt med uppgifter som fokuserar på eget tyckande eller på självupplevda erfarenheter i en verklighet utanför texten.[720]

På vissa av de yrkesförberedande programmen kan detta fokus på egna erfarenheter och personlig utveckling delvis bero på att somliga elever kommer från problemfyllda hem och ”Vi [lärare] måste börja med att laga väldigt många som är trasiga när dom kommer”, som Lena uttrycker det. På Spaderskolan är eleverna i sin tur ofta högpresterande och betyginriktade, medan Klöverskolans distansupplägg gör att en personlig relation mellan lärare och elev sällan kommer till stånd. Lärarna på de yrkesförberedande programmen är också mer

[720] Karin Lilja Waltå, *”Äger du en skruvmejsel?” Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011.* Diss. Göteborgs universitet, 2016, s. 270; Graeske, 2013.

benägna att betona skönlitteraturens roll som ställföreträdande erfarenhet som kan vidga den egna världsbilden eftersom elevernas egna erfarenheter sägs vara begränsade, vilket betonas mycket starkt av Ida: ”fast man tycker att dom är stora i gymnasiet så har dom *inga* erfarenheter annat än köksbordet hemma och klassen dom går i”. Därutöver poängterar flera av lärarna på yrkesförberedande program att ett centralt syfte med litteraturundervisningen är att eleverna över huvud taget ska utveckla en läsaridentitet, få erfarenheten av att ha läst en bok, vilket eleverna emellanåt hävdar att de aldrig har gjort.

När det handlar om frågan om undervisningens form finns det en tendens hos lärarna att betrakta boksamtal som en god undervisningsform, medan flera av lärarna nämner skrivande av bokrecensioner som ett exempel på en andefattig form av litteraturundervisning. Även en lärare som Ylva, som i praktiken säger sig ha svårt att få till det gemensamma boksamtalet, tycks betrakta det som en eftersträvansvärd form för litteraturbearbetning. Avsaknaden av diskussioner kring böckerna tillsammans med svårigheten att över huvud taget ha fortlöpande kommunikation med eleverna är också bland de nackdelar Niklas och Björn ser med distansundervisning. Ida beskriver det som att det är genom att samtala om böcker som de blir ”levande” och som man kan ”smitta” andra, medan Lisa framhäver vikten av att genom diskussioner möta andras perspektiv och få möjlighet att ompröva sina ståndpunkter.

Lisa gör i det sammanhanget en koppling mellan boksamtalen och elevens roll som samhällsmedborgare när hon säger att ”vi behöver möta det [att andra tycker olika] regelbundet”. Poängen med just skönlitteraturen är, enligt Lisa, att den underlättar diskussionerna i kraft av sin fiktion eftersom figurerna man talar om inte är verkliga. För Malin kan skönlitteraturen, genom att utmana normer och värden, skapa och mana till värdeladdade diskussioner eftersom ”litteratur har ju ofta haft ett syfte att provocera för att liksom skapa debatt och skapa diskussioner runt det man ser som ett problem”. Enligt Patrik kan skönlitteraturen fungera ur fostransaspekt genom att den skolar in eleven i vad samhället bygger på, exempelvis upplysningsidealen. Björn framhäver i sin tur skönlitteraturens förmåga att stimulera fantasin, som enligt honom ligger till grund för den empatiska förmågan.

Om man återknyter till avhandlingens kritiska teorigenomgång kan man konstatera att lärarna aktualiserar en rad bekanta idéer om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete. Lisas argument för boksamtalet för tankarna till Gunilla Molloys idéer, Malins resonemang om provokativ litteratur påminner om Magnus Perssons och såväl Patrik som Björn talar om fantasi, empati och fostran i relation till skönlitteratur på ett sätt som liknar Louise M. Rosenblatts. Genomgående för de flesta av lärarna är vad som

liknar en rosenblattsk tankefigur, nämligen att skönlitteraturens specificitet ligger i att den väcker känslor på ett sätt som sakprosan inte gör.[721] Björn talar exempelvis om skönlitteraturen som att den tar ”genvägen förbi förnuftet” och Malin om att ”dramatisera lite grann för effekt”, vilket sägs skapa en form av läsning som gör att man blir ”berörd”. Enligt Ylva är det på samma sätt företeelser som ”maktbalansen med fröken Julie och Jean” – det vill säga en skönlitterärt gestaltad relation – som eleverna i slutändan kommer att minnas framför faktabaserade författarporträtt.

Det kan dock finnas anledning att nyansera skillnaderna i Patriks och Björns uppfattningar eftersom de delvis pekar i olika riktningar. Om Patrik tar fasta på fostran som en socialisering in i det rådande samhällets normer, såsom upplysningsidealen, lägger Björn inte fokus vid särskilda normer utan vid skönlitteraturens förmåga att stimulera fantasin som ett uppövande av den empatiska förmågan. Det innebär en grundinställning som är mer besläktad med Gayatri Chakravorty Spivaks än Rosenblatts.[722] Även om Spivak sympatiserar med upplysningsidealen betraktar hon dem som historiskt belastade, som någonting man behöver närma sig ”underifrån”. I det sammanhanget blir fantasin en mer betydelsefull etisk resurs än adopterandet av befintliga normer. Som Elisabeth Hjorth skriver om i sin avhandling kan läsning, enligt Spivak, bli en mental vana eller reflex att empatisera i bemärkelsen att rikta uppmärksamheten från sig själv och fråga efter andras erfarenheter. Enligt Hjorth innebär detta att Spivak tillskriver fantasiförmågan politiska implikationer i bemärkelsen att det politiska hänger samman med möjligheten att föreställa sig saker, såsom att en annan världsordning är möjlig.[723]

Det kan poängteras att flera av lärarna också framhäver svårmätbara värden med skönlitterär läsning som inte har någon direkt koppling till demokratiuppdraget utan snarare utgör ett slags egenvärden. I det sammanhanget handlar det främst om läslust, nämligen att litteraturläsning kan vara ”roligt” eller ”givande”. Björn och Ida framhäver läslustaspekten som det överordnade målet för deras litteraturundervisning, som visserligen också kan ha den effekten att eleverna utvecklar sin läsförståelse. Niklas poängterar glädjen som man upplever när man läser något ”som man tycker är bra och som engagerar och som griper tag” och säger att ”det kan verkligen berika ens liv”. Lena talar i sin tur om hur hon önskar att hennes elever i litteraturen ska hitta någonting ”som är roligt och bra och som är meningsfullt”. Även om dessa

[721] Jämför Rosenblatts tidigare nämnda distinktion mellan efferent och estetisk läsning.
[722] Gayatri Chakravorty Spivak, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization,* London: Harvard University Press, 2012.
[723] Elisabeth Hjorth, *Förtvivlade läsningar. Litteratur som motstånd & läsning som etik*. Diss. Uppsala universitet, Göteborg: Glänta produktion, 2015, s. 64, 205, 239.

argument inte har någon direkt värdegrundskoppling kan de ses som relaterade till läroplanens övergripande målsättningar om att eleven ska kunna söka sig till skönlitteratur ”som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” och ”hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden”.[724]

En annan aspekt som tas upp av flera av de intervjuade lärarna är den historiska medvetenhet som kan utvecklas genom skönlitterär läsning i bemärkelsen att läsningen kan skapa förståelse för människor ur andra kulturer och tidsepoker. Som nämnts är det en typ av historisk medvetenhet som tenderar att fokusera värderingar och leta efter det tidlösa och gemensamma i litteraturen, vilket återspeglar den litteratursyn som kommer till uttryck i svenskämnets styrdokument. De flesta av lärarna i intervjustudien ger uttryck för en övervägande harmoniartad litteratursyn där de känslor som skönlitteraturen antas kunna väcka innefattar känslor av tolerans, respekt och förståelse.

Det finns dock exempel som pekar delvis i en annan riktning, där de ”känslor” som väcks genom litteraturundervisningen antas kunna leda till en (produktiv) disharmoni. Malin nämner exempelvis skönlitteraturens förmåga att provocera och skapa debatt i syfte att utmana rådande normer och värden, medan Lena talar om tillfällen då litteraturläsningen gör eleverna ”upprörda i känslan”. Även om eleverna inte alltid kan formulera vad det är som har väckt deras upprördhet kan de, enligt Lena, uttrycka att ”det här är ju nåt som är fel, det är nåt som är *jävligt fel* i den här boken. Att såhär ska det inte få vara”.

Denna normativa utsaga – ”såhär ska det inte få vara” – kan i sammanhanget förstås som ett uttryck för hennes elevers vilja att *inte* försona sig med det rådande, vilket pekar i en konflikt- eller förändringsbenägen riktning som skiljer sig från sökandet efter det tidlösa, gemensamma eller allmänmänskliga i litteraturen. Även om eleverna enligt Lena har svårt att sätta fingret på vad som egentligen är problemet kan själva affekten, upprördheten, tolkas som en icke-kanaliserad samhällskritisk impuls som fiktionen förmådde väcka. Det är också en situation som kan illustrera det Biesta åsyftar när han talar om avbrott i undervisningen, vilket jag återkommer till i avslutningskapitlet.

Som nämnts beskrev också Lisa ett tillfälle då en elev drabbades av stark upprördhet och identifikation under en visning av en filmatiserad ungdomsroman: ”Alltså [hen] blev så *jävla* arg, jag tror [hen] gick med i [ett politiskt parti] efter det fan ta mig, alltså [hen] blev så *arg!* Och det gav [hen] sån *eld!”*. Här handlar det visserligen om en filmatiserad roman, men händelsen kan likväl ses som ett exempel på en fiktionens kritiskt emancipatoriska potential som för individen mynnade ut i en konkret form av medborgerligt förändringsarbete. Här kan man använda Pedagogiska gruppens estetiksyn för att tala om hur

[724] SKOLFS 2011:144, s. 6.

fiktionen bidrog till att göra eleven till ett politiskt subjekt genom att medvetandegöra hen om ett strukturellt problem som hen på ett omedvetet plan hade erfarenhet av och som inte bara återfinns inom fiktionens ramar, utan också i elevens livsmiljö. För denna elev kunde fiktionen ge form åt en erfarenhet som hen redan bar på och skapa en drivkraft eller ”eld” som hen inte hade, vilket resulterade i att hen uppgick i ett kollektivt, politiskt handlande.

Skönlitteraturens förmåga att väcka känslor hos läsaren är i alla händelser någonting som de flesta av lärarna kopplar till svårmätbara aspekter av undervisning, närmare bestämt den personliga utvecklingen och förmågan att leva sig in i andra människors situationer. Flera av lärarna uttrycker i sammanhanget att det inte alltid är lätt att avgöra vad eleverna får med sig av litteraturundervisningen, även om de har en tilltro till att det är *något,* eller åtminstone ett frö till något som eleven senare kan skörda. Ylva, Lisa, Niklas och Björn talar om litteraturundervisningen i förhållande till personlig utveckling och Ida om att läsningen kan vara en tändande gnista till tankar som eleven kan fortsätta fundera på ”bara för att det öppnas en liten dörr”. Om boksamtal säger Lena:

> Och så tror jag att det är jätteviktigt att man tänker lite grann på att man inte styr svaren eller frågan så mycket utan att man försöker göra det så öppet som möjligt, att *jag* inte anklagar nån, eller att *jag* inte sitter inne med alla lösningar utan man låter det komma i diskussionen, dom får säga det själva. Det kan ju också vara en, tänker jag, en samtalsmetodik som man använder, det här med öppna frågor och att man låter dom själva komma fram till… Jag kanske inte känner mig hundra procent nöjd med dom orden som är sagda i klassrummet, men vad som är sagt i klassrummet och vad man *tänker* för sig själv, det kan ju vara två helt olika saker, det är ju inte alltid man har ett klassrumsklimat som tillåter att man säger exakt vad man tycker. Man ska vara lite tuff, man ska vara lite cool, men vad man tar med sig inombords efter det här, det är ju… det är ju jätteviktigt.

Att det är svårt att på förhand avgöra vad litteraturläsningen på sikt kan leda till för eleverna och att man, genom att släppa diskussionen fri, riskerar att bli missnöjd med vad eleverna säger ses alltså av Lena inte som en nackdel, utan som en ofrånkomlig omständighet med ett särskilt pedagogiskt värde. Om det är ett risktagande så tycks det vara en risk värd att ta. Förstått på detta vis påminner ”risktagandet” om Biestas försvar för en ”svag” form av undervisning, en undervisning som inte betraktar oförutsägbarhet gällande resultat som en missräkning att administrera bort, utan som en produktiv öppning mot någonting som varken kan eller bör avgöras på förhand.[725] Detta är ett resonemang som jag följer upp härnäst i avhandlingens avslutningskapitel.

[725] Biesta, 2013, s. 139f.

7. Avslutning

Till sist är tanken att i detta avslutande diskussionskapitel, utifrån de resultat som har framkommit i avhandlingen, följa upp en del lösa trådar och tankespår.[726] Jag kommer här att föra resonemang om huruvida det alls är möjligt att undkomma fostransaspekter inom utbildning och argumentera för vad som är möjligt att betrakta som blinda fläckar i tidigare teorier om litteraturundervisning som demokratiarbete. Jag diskuterar också om undervisningsformen ”litteraturundervisning som demokratiarbete”, i en tid upptagen av mätbarhet och transparens, paradoxalt nog kan motverka sina egna syften.

Avslutningsvis kontrasterar jag två böcker som aktualiserar frågor om kunskap, bildning, demokrati och mätbarhet, med avsikt att föra ett resonemang som mynnar ut i ett något annorlunda sätt att se på litteraturundervisningens subjektiveringsdimension. Det rör sig om Sverker Sörlins *Till bildningens försvar* (2019) och Jonna Bornemarks *Det omätbaras renässans* (2018). Därutöver återknyter jag till Biestas tankar om undervisning och aktualiserar en artikel som jag tidigare har skrivit med Maria Jönsson.

Fostrans ofrånkomlighet

I kapitlet ”Historik” har jag skrivit om hur skolans demokratiska uppdrag har genomgått förändringar från och med 1940-talet. Om målet med *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* var att utveckla ett mer demokratiskt samhälle bestående av självständigt tänkande individer – om än med den underliggande ambitionen att dessa individer av ”fri vilja” skulle finna för gott att delta i det socialdemokratiska samhällsbygget – kom de ideologiska konfliktlinjerna att tonas ned under efterkrigstiden. Demokratin kom att bli en överideologi samtidigt som skolutbildningens ekonomiska imperativ gradvis förstärktes under de påföljande decennierna, inte minst som en följd av andra nationers ekonomiska återhämtning efter andra världskriget. Med tiden kom demokratibegreppet att anta en fastare och mer förgivettagen form och bli ett entydigt positivt laddat värdeord.

På 1990-talet infördes värdegrunden i svensk skola, vilket kan förstås som ett sätt att skapa sammanhållning i en liberal och individorienterad demokrati som på grund av ekonomisk ojämlikhet, ökande flyktingströmmar och skolans decentralisering upplevdes som splittrad eller uppluckrad.

[726] Delar av detta kapitel har som nämnts publicerats tidigare. Se Borsgård, 2020b.

Värdegrunden har i denna avhandling kritiserats för sin syn på demokratin som ett ”fullbordat” tillstånd samt för sitt individualiserande och avpolitiserande perspektiv. I och med entreprenörskapsbegreppets införsel i läroplanen år 2011 tar värdegrunden ytterligare ett steg mot ansvarstagande individualism och självdisciplinering. I linje med läroplanens avpolitiserande perspektiv i stort framställs heller inte entreprenörskapsbegreppet som ideologiskt färgat.

Herwig Blankertz är en av dem som har skrivit om riskerna med att glömma att läroplansutveckling i grunden är en politisk verksamhet.[727] Om ett kritiskt förhållningssätt gentemot läroplanens ideologiska karaktär fattas så föreligger risken, enligt Blankertz, att grundläggande mänskliga beteenden och behov antas sammanfalla med statsnyttan. Med Blankertz kan man betrakta vissa lärarsynpunkter från mina intervjuer – ”vi [är] ju människor, det är ju det [värdegrundsarbete] vi gör hela tiden” – ur en kritisk synvinkel. Att se läroplaner som uttryck för någonting essentiellt mänskligt innebär för Blankertz att förstå läroplanen som ”sann” i naturvetenskaplig mening, när den i själva verket är ett resultat av samhälleliga maktkamper.

Intressant nog skriver Gunilla Zackari och Fredrik Modigh år 2000 att ”[v]ärdegrunden som begrepp är relativt nytt och upplevs av många som problematiskt”.[728] Även om mitt intervjumaterial innehåller kritiska perspektiv på värdegrunden finns också den motsatta synen representerad, nämligen en uppfattning om värdegrunden som en ”självklarhet”, som någonting ”givet”. Anna-Lena Englund och Tomas Englund skriver, år 2012, att begreppet värdegrund efterhand har kommit att inta en språkligt positiv, retorisk position som många vill ansluta sig till.[729] Går man till mina intervjuer tycks det som att entreprenörskapsbegreppet uppfattas som mycket mer problematiskt än vad värdegrundsbegreppet gör. Man kan fråga sig om detta har att göra med att entreprenörskap är ett ”nyare” begrepp som efterhand kommer att, liksom värdegrundsbegreppet före det, uppfattas som mindre iögonenfallande och ideologiskt laddat. Är det kanske bara en tidsfråga innan entreprenörskap blir en naturaliserad del av demokratiuppdraget också för lärarna?

Man kan i sammanhanget också fråga sig om det inte vore ”bättre” – i bemärkelsen mindre ideologiskt indoktrinerande – om värdegrunden helt enkelt avskaffades. Det är en uppfattning som har torgförts av Torbjörn Tännsjö, som ser värdegrunden som oförenlig med kritiskt tänkande och intellektuell frihet.[730]

---

[727] Herwig Blankertz, *Didaktikens teorier och modeller,* övers. Gerd Arfwedson, Stockholm: HLS Förlag, 1987; Gerd B. Arfwedson & Gerhard Arfwedson, *Normer och mål i skola och undervisning. Några perspektiv hämtade från tysk didaktik,* Stockholm: HLS Förlag, 1995, s. 46–56.
[728] Zackari & Modigh, s. 94.
[729] Englund & Englund, s. 7.
[730] Tännsjö, 2006.

Gunnel Colnerud skriver år 2004 att problemet med intresset för beständiga och oförytterliga värden är att det uppträder i en tid präglad av, med Zygmunt Bauman, en postmodern etik då många värdefrågor omprövas.[731] Värdegrunden innebär ur det perspektivet, vilket jag diskuterade i kapitlet ”Historik”, skapandet av en fiktiv moralisk gemenskap som legitimerar den rådande ordningen. Det etiska harmoniperspektiv och det fokus på ”den lilla demokratin” som präglar idén om värdegrunden riskerar således att skymma politiska maktförhållanden som exempelvis rör ekonomisk resursfördelning.

Å andra sidan skulle man kunna hävda att idén om en ren kunskapsproducerande skola, fri från värden och ideologi, i samma grad kan sägas vara en fiktion. Peter Gustavsson skriver att det i slutändan blir en fråga om vilket värdeperspektiv man föredrar: en skola där värdena är explicita och producerade i en politisk och demokratisk kontext och där den riskerar mer eller mindre paternalistiska drag, eller en skola där värdena är implicita och producerade i samhällets systemvärld.[732] En ”skola utan värdegrund” skulle så sett kunna betraktas som lika genomsyrad av ideologi som en ”skola med värdegrund”, om än på ett mindre explicit sätt. Kanske kan man rentav hävda att det är själva skolan som *är* moralen, vilket är en tes som Colnerud driver:

> Oavsett vilka ideal för skolan man uppställer och oavsett vilken bild av skolans verklighet man tycker sig fånga är skolan sitt eget budskap. McLuhan skrev sin bok om media 1964 där han formulerade den synvändande tesen att *mediet är budskapet*. Mediet är inte bara något som används för att förmedla vissa utvalda budskap, det är i sig självt ett budskap. Det gestaltar genom sin existens värden och idéer. Mediet påverkar också våra sociala mönster och relationer. Det bidrar till hur vi formar våra uppfattningar om oss själva och världen. På liknande sätt *är* skolan sin egen moral.[733]

Colneruds poäng är att rikta uppmärksamheten mot den implicita moral som ligger inbäddad i hur skolan över huvud taget organiserar elevernas tillvaro och vilket slags lärande skolan leder eleverna till. Utifrån det perspektivet innebär ett ifrågasättande av värdegrunden ett dividerande om obetydligheter; värdegrunden ligger implicit i skolans form. Detta innebär i förlängningen att en verklig förändring inte är avhängig läroplanens formuleringar, utan skulle kräva radikala åtgärder rörande det sätt på vilket skolan är organiserad.

---

[731] Gunnel Colnerud, ”Inledning. Värdegrunden i en senmodern tid”. I *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I,* Gunnel Colnerud (red.), Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, 2004a, s. 7.
[732] Gustavsson, 2014, s. 279.
[733] Gunnel Colnerud, ”Skolan är moralen”. I *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I,* Gunnel Colnerud (red.), Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, 2004b, s. 49, kursiv i original.

Jag är enig med Pia Nykänen som, i sin avhandling om skolans värdegrund, skriver att det inte finns något sätt att bedriva undervisning utan att på samma gång bedriva någon form av fostran.[734] Det är av just det skälet, menar jag, som det blir viktigt att insistera på läroplanens ideologiska karaktär och de konstitutiva effekternas politiska implikationer. Risken är annars att man missar en viktig demokratisk poäng, nämligen att den rådande ordningen är ett resultat av val som hade kunnat se annorlunda ut.

Dahlstedt och Olson skriver att detsamma gäller för tanken på demokratin som ett färdigt eller fullbordat tillstånd. Ett sådant synsätt gör att förhållandet mellan medborgarna och demokratin blir omkastat; det blir demokratin som formar medborgarna, inte medborgarna som formar demokratin.[735] För att tala med Rosanvallon behöver demokratin därför i sin definition införliva risken för dysfunktion och inrätta medel för självkritik i sina egna institutioner, vilket inte minst gäller för en skola som utger sig för att fungera som en demokratisk arena.[736] Annars riskerar demokratin, med Dahlstedt och Olson, att bli en idealtyp som skymmer det medborgarskapande som pågår hela tiden och som är i ständig tillblivelse.[737]

Demokratiarbetets blinda fläckar

Avhandlingen har visat att en politisk implikation av skolsystemets konstitutiva effekter, som har bäring på demokratiuppdraget, är just att tillblivelsen, eller subjektiveringsdimensionen, riskerar att marginaliseras. Kursplanernas centrala innehåll och betygskriterier styr lärarnas uppmärksamhet mot mätbara kriterier, vilket riskerar att kringskära lärarnas kreativa utrymme. En stor mängd administrativa uppgifter innebär i sin tur att tid som kunde ha ägnats åt det pedagogiska arbetet tas i anspråk. Som Biesta påpekar är inte subjektivering en ”bättre” dimension av medborgarfostran än vad kvalificering eller socialisering är.[738] Däremot är det den dimension som för närvarande hamnar i trångmål, under trycket av de dominerande, arbetsmarknadsinriktade utbildningspolicydiskurserna inom OECD och EU och de konstitutiva effekter som följer av strävan efter mätbarhet, tydlighet och förutsägbarhet på utbildningsområdet. Eftersom subjektiveringsdimensionen är marginaliserad blir det också angeläget, menar jag, att ägna den särskild uppmärksamhet.

---

[734] Nykänen, s. 12.
[735] Dahlstedt & Olson, s. 147f.
[736] Rosanvallon, 2010, s. 72.
[737] Dahlstedt & Olson, s. 147.
[738] Biesta, 2013, s. 147.

Skulle då litteraturundervisningen kunna vara behjälplig i detta avseende? Att allt hade kunnat vara annorlunda – är det inte det som skönlitteraturen gestaltar genom sin mångfald av former och uttryck? Som avhandlingen har visat finns det litteraturdidaktisk teori, redogjord för i kapitlet ”Kritisk teorigenomgång”, som framhäver hur litteraturundervisningen har en särskild frigörande potential som det finns anledning att bejaka, även om teorierna ideologiskt sett har skilda utgångspunkter rörande synen på samhälle, subjekt och relationen där emellan. Avhandlingen har också visat hur merparten av teorierna lägger större vikt vid medborgarfostran som socialisering än som subjektivering.

För Rosenblatt blir det viktigt att, i ljuset av 1930-talets totalitära ideologier, verka för demokratin som en socialiseringsprocess som främst uppehåller sig vid mellanmänskliga relationer i en mer vardaglig mening. Sett till tiden för teorins tillkomst kan den också sägas handla om att subjektivera läsaren genom att skänka hen auktoritet vid texttolkning. Mot slutet av 1970-talet, som allmänt brukar betraktas som ett politiserat årtionde, riktar Pedagogiska gruppen i Lund sin uppmärksamhet mot storpolitiska frågor som rör kapitalism och ideologisk indoktrinering. För Pedagogiska gruppen innebär litteraturundervisningen en subjektiveringsprocess som gör eleven till politiskt subjekt i den meningen att hen genom arbetet med skönlitteratur utvecklar klass- och historiemedvetande. Kathleen McCormicks teori från 1990-talet syftar också till att subjektivera eleven och uppvisar överlag stora likheter med Pedagogiska gruppens, men har en teoretisk underbyggnad rotad i Cultural Studies snarare än i marxismen. Detta innebär ett jämförelsevis större fokus på kulturella, snarare än materiella, förklaringsmodeller.

Gunilla Molloys teori, som tillkommer runt sekelskiftet när skolans värdegrundsarbete och den deliberativa demokratitanken ägnas mycket uppmärksamhet, drar inspiration från Pedagogiska gruppens teorier men är främst besläktad med Rosenblatts. Fokus hamnar således på den ”lilla” demokratin och på medborgarfostran som socialisering i och med att skolans individorienterade demokratiförståelse i det stora hela tas för given och tanken om omedveten, ideologisk påverkan tonas ned. Molloy för därutöver in en genusanalys som är behäftad med vissa oklarheter gällande relationen mellan samhälle och subjekt.

Under 00-talet ägnar sig Magnus Persson åt ett slags uppgörelse med en idealiserad syn på litteraturläsningens goda effekter. Perssons egna bidrag, den kreativa läsningen, är teoretiskt sett mindre fördjupad än de övriga teorierna och ska förstås som en diskussion av vad som kännetecknar en produktiv läsning snarare än någon enkelt tillämpbar metod. Persson reser kritiska frågor om

universalisering och upplevelseindustrin samtidigt som han – genom att föra samman bland andra Rosenblatt, Pedagogiska gruppen, Nussbaum och Molloy – framhäver litteratundervisningen som en form av medborgarfostran. Persson uppvärderar samtidigt, ställd mot föregångarna, den skönlitterära formens betydelse genom att betona dess dynamiska förhållande till innehållet.

Malin Alkestrands avhandling syftar till att kombinera skolans värdegrundsarbete med undervisning i fantasylitteratur. Liksom hos Persson behandlas Rosenblatt och Pedagogiska gruppen som tämligen likartade, men Rosenblatts perspektiv privilegieras, vilket medför en viss individorientering. Alkestrand ägnar sig inte i någon större utsträckning åt kritik riktad mot skolans värdegrund eller demokratiförståelse, som trots smärre invändningar eller problematiseringar tas för given. Hennes tillämpning av intersektionell teori tenderar också att inlemma materiella faktorer i sfären av värderingar och därigenom göra klassproblematiken till en fråga om socialt erkännande, snarare än ekonomisk fördelning.

Det sistnämnda behöver inte ses som något unikt för Alkestrand, utan kan betraktas som ett symptom på ett samhälle som har fått svårt att tala om klass. Rosanvallon skriver om hur klasskampsperspektivet har tappat skärpa i och med den tredje industriella revolutionen, det vill säga tjänstesektorns utvidgning och tillverkningsindustrins tillbakagång, som jag skrev om i kapitlet ”Transnationell utbildningspolicy”. Den omvälvning i synen på kollektiva identiteter som förändringarna i produktionen medförde, liksom den kritik som riktades mot marxistisk teori för dess blinda fläckar gällande exempelvis kön och hudfärg, har bidragit till det traditionella klassbegreppets försvagning.[739] Enligt Nancy Fraser har den feministiska kritik som under 1970-talet riktades mot en enkelriktad materialism slagit över i en lika enkelriktad kulturalism, något som riskerar att reducera klassperspektivet till förmån för frågor om erkännande.[740] När Gunilla Molloy håller en självreflekterande plenarföreläsning vid den nationella konferensen i svenska för didaktisk inriktning år 2018 är hon, enligt min tolkning, inne på denna problematik:

> I de första avhandlingar som kom från vår forskarutbildning använde några av oss av [sic!] ett genusperspektiv. Men ingen såg klassperspektivet i klassrummen. Genusteori gav oss ingång till ett maktperspektiv. Men ett klassperspektiv kunde ha gett oss ännu mer. Ett kinesiskt ordspråk säger att ”Fisken är den sista att upptäcka vattnet”. I relation till ett klassperspektiv var vi alla som fiskar.[741]

[739] Rosanvallon, 2010, s. 138f.
[740] Fraser, 2013.
[741] Texten som låg till grund för Molloys föreläsning finns publicerad och det är den som citeras här. Se Molloy, 2020, s. 20.

Molloy fördjupar sig inte i hur det kommer sig att de avhandlingar som hon nämner inte såg klassperspektivet, men jag tolkar det (omslutande och osynliga) vatten hon talar om som den omgivande samhällsideologin. I relation till klassperspektivet är många av oss fiskar i vattnet eftersom, med David Harvey, nyliberalismen har blivit ”the common-sense way many of us interpret, live in, and understand the world”.[742] En orsak till att frågor om erkännande och social inkludering har blivit mer framträdande än frågor om ekonomisk fördelning är, som Mouffe är inne på, att det förra har kunnat tillåtas inom nyliberalismens progressiva ramar.[743] Här menar dock Fraser, liksom Luc Boltanski och Eve Chiapello, att olika sociala rörelser under nyliberalismen tenderar att omformeras från att handla om social solidaritet till att handla om individuell styrka och handlingskraft.[744] För Wendy Brown är detta en bidragande faktor till etikens utbredning inom det politiska tänkandet, vilket jag som bekant menar att Molloys avhandling från 2002 utgör ett exempel på. Som Evelina Johansson Wilén poängterar menar inte Brown att etik i sig står i konflikt med politisk förändring. Snarare är det så att platsen för etiken, jaget, i dag tycks vara hårt präglad av en nyliberal logik, vilket innebär att detta etiska arbete saknar möjligheter att på något grundläggande sätt utmana den nyliberala ordningen.[745]

Om det stämmer, som Harvey hävdar, att nyliberalismen har blivit en naturaliserad del av hur många upplever och förstår världen, innebär detta att det finns begränsningar med ett demokrati- och värdegrundsarbete som dels privilegierar det etiska och individuella, dels bortser från att individen står under omedveten påverkan av ideologiska strömningar. I stället fordras en kritiskt ifrågasättande blick på såväl det omgivande samhället som på den egna förförståelsen och läsningen. Likaså krävs ett problematiserande förhållningssätt till skolans demokratiförståelse. Om demokrati- och värdegrundsarbetet på ett oreflekterat sätt vilar på en demokratiförståelse enligt vilken demokratin, som den föreligger, hålls för att enbart vara något att värna och försvara (snarare än utveckla eller fördjupa) blir demokrati- och värdegrundsarbetet ett exempel på systemgenererande snarare än systembrytande kritik. Med Bartonek kan man då ställa sig undrande till om detta över huvud taget kan kallas för kritiskt tänkande eller om denna påbjudna kritik egentligen har en annan typ av funktion, nämligen att stärka det system som den ger sken av att ifrågasätta.[746]

---

[742] Harvey, 2005, s. 3.
[743] Chantal Mouffe, *Till vänsterpopulismens försvar,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2019, s. 49ff.
[744] Fraser, 2013; Luc Boltanski & Eve Chiapello, *The New Spirit of Capitalism,* London/New York: Verso, 2005.
[745] Johansson Wilén. s. 170.
[746] Bartonek, s. 15–22.

Ytterligare en fråga man kan ställa sig är om det verkligen är rimligt eller förnuftigt att försöka *optimera* litteraturundervisningen som en form av demokrati- och värdegrundsarbete. Mitt resonemang ovan rör ju sig inom ramarna för hur man, genom en fördjupad själv- och ideologikritik, skulle kunna göra denna undervisningsform ”så bra som möjligt”. Problemformuleringen förutsätter med andra ord undervisningsformens giltighet. En annan möjlighet är att på ett mer övergripande sätt problematisera idén om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete, i synnerhet i relation till dagens fokus på mätbarhet. Är problemet att undervisningsformen inte är tillräckligt själv- och ideologikritisk, eller är man över huvud taget fel ute när man inom ramen för undervisningen försöker maximera skönlitteraturens användningsområde som en form av samhällskritik?

Att styras lite mindre

I texten “What is critique?” kallar Foucault kritik för ”the art of not being governed quite so much”.[747] Enligt Foucault kan man aldrig helt undfly maktens diskurs, men kritik öppnar för möjligheten att kanske styras på ett annat sätt, att kontrolleras lite mindre. Ett problem med att argumentera för litteraturundervisningens värde för demokratiuppdraget är att det som tillmäts uppmärksamhet, inom ramen för dagens dominanta utbildningspolicydiskurser, tenderar att i samma veva bli föremål för en hårdare styrning och reglering.

Tidigare forskning har, vilket beskrevs i inledningskapitlet, visat hur de kursplaner som introducerades i och med skolreformerna 2011 innebar en nedtoning av skolans demokratiska uppdrag. Min undersökning bekräftar denna tendens i förhållande till demokratiska aspekter av gymnasieskolans litteraturundervisning, men vad som inte har uppmärksammats i forskningen på samma sätt är hur det demokratiska uppdraget samtidigt förtydligas i enlighet med ett målrationellt tänkande.[748] Skollagen som infördes 2011 förtydligar att skolan ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på, samtidigt som skollagen skärper kraven på utvärdering genom det som kallas för systematiskt kvalitetsarbete. En konsekvens av detta, vilket också nämndes i inledningen, är att Skolverket och Skolinspektionen med stöd i skollagen och i

[747] Michel Foucault, “What is Critique?”, övers. Lysa Hochroth. I *The Politics of Truth,* Michel Foucault, Sylvère Lotringer (red.), L.A.: Semiotext(e), 1997, s. 45.
[748] Cooper och Colnerud är i viss mån inne på detta (om än inte i relation till litteraturundervisning) när de skriver om en allt högre grad av ”juridifiering” av skolans normer. Se Cooper, s. 33f.; Gunnel Colnerud, ”Lärares yrkesetiska dilemman och den ökande juridifieringen i Sverige”, *Etikk i Praksis, Nordic Journal of Applied Ethics,* årg. 8, nr. 2, 2014, s. 22–30.

tilltagande grad sedan 2011 betonat vikten av att systematisera och kontinuerligt utvärdera värdegrundsarbetet för att göra det hela tydligare och mer målinriktat.

Detta kan man förstås betrakta som en pedagogisk förtjänst. Värdegrundsarbetet kan på det viset förtydligas och kvalificeras, göras mer transparent. På ett sätt är det svårt att argumentera mot värdet av transparens (vore dunkelhet att föredra?) samtidigt som kravet på transparens riskerar att, med Rosanvallon, bli ett slags ideologi som tränger undan andra demokratiska frågor av allmänintresse.[749] Enligt Ulf P. Lundgren kan det globala kontroll- och övervakningssamhälle (inom vilket Lundgren tilldelar OECD:s PISA-mätningar en central kontrollfunktion) som vuxit fram efter 11 september-attackerna år 2001 förstås som ett uttryck för vår tidsålders anda eller *zeitgeist*.[750] När viljan att värna om det demokratiska uppdraget, som i sig kan tyckas lovvärd, får utslag i form av ökad styrning, reglering och utvärdering, riskerar den paradoxalt nog att kringskära demokratiuppdraget just eftersom kontroll premieras framför öppenhet och obestämbarhet.

En tilltänkt kursplansformulering som diskuterades i kapitlet ”Nationell utbildningspolicy” kan tjäna som ett exempel på problematiken. Som bekant innebar formuleringen att grundskoleelever inom svenskämnet skulle läsa texter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor, till exempel utanförskap, jämlikhet, sexualitet och relationer. Som nämnts utsattes denna formulering för kritik och drevs heller inte igenom, men förslaget pekar likväl i den riktning jag försöker beskriva. Ambitionen att förtydliga skönlitteraturens beröringspunkter med olika samhällsfrågor riskerar att, om den blir krav och regel, innebära ett slags pedagogisk tvångströja. Med pedagogisk tvångströja menar jag att strävan efter tydlighet kan inverka menligt på den oförutsägbara öppenhet eller obestämbarhet i litteraturundervisningen som flera av de intervjuade lärarna vittnar om – jag ska återkomma till det – och som har med litteraturundervisningens svårmätbara bildningskvaliteter att göra.

Tendensen att vilja systematisera och förtydliga värdegrundsarbetet är intressant eftersom den, menar jag, är ett uttryck för det svenska skolsystemets paradoxala inställning till decentraliserade och centraliserade lösningar på undervisningsproblem. Som jag och andra forskare har varit inne på tycks det som att den övergripande läroplanen och de alltmer reglerade och ”tydliga” kursplanerna drivit längre ifrån varandra i ideologisk och kunskapsteoretisk mening. Å ena sidan har man alltså en läroplan som innehåller begrepp med socialistiska

[749] Rosanvallon, 2010, s. 210.
[750] Ulf P. Lundgren, ”PISA as a Political Instrument. One History Behind the Formulating of the PISA Programme”. I *Pisa Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools,* Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthof & Robert Cowen (red.), Rotterdam: Sense Publishers, 2011, s. 28.

konnotationer (”solidaritet”) och som bär spår av en konstruktivistisk och sociokulturell kunskapssyn, å andra sidan ämnes- och kursplaner som ger uttryck för en objektiv kunskapsförståelse, en nykonservativ ämnesorientering och ett instrumentellt förhållningssätt till kunskapens nytta. Dessutom har fler nationella prov införts, betygen har tidigarelagts och blivit mer differentierade, en indelning har skett i högskole- och yrkesförberedande program, lärarlegitimation har införts, en ny skollag har införts 2011, statens Skolinspektion har inrättats år 2008 etcetera.

Dahlstedt och Olson skriver att dessa förändringar sammantaget pekar på en utveckling mot en ny form av central styrning inom utbildningsområdet, där decentraliserade lösningar på allt fler punkter möts av centraliserade.[751] Ur en ideologisk synvinkel är det ett intressant fenomen. När eleven, i ena änden, släpps fri att ”välja sin framtid” på en av världens mest avreglerade skolmarknader tycks det uppstå ett behov av att, i den andra änden, kringskära och kontrollera denna framtid. Så sett erbjuder skolsystemet en spegelbild av nyliberalismens logik såsom den beskrevs i inledningskapitlet. I sin retorik hyllar nyliberalismen individens valfrihet, men vaksamhet och permanent intervention krävs för att, med Foucault, organisera det rum där ”den rena konkurrensen” kan produceras.[752] På så vis blir statlig övervakning och kontroll minst lika viktigt som decentralisering och avreglering.

För litteraturundervisningens del är ett symptom på denna ”centralisering i andra änden”, menar jag, det översvallande intresset för explicit undervisning i lässtrategier. Jonna Bornemark och Astrid Grelz skriver att även om New Public Management grundar sig på en idé om decentralisering så kombineras decentraliseringen med hård kontroll i form av kvalitetsgranskning och kvalitetssäkring. Detta resulterar i att olika former av lärande måste formaliseras, mätas, spaltas upp och helst manualiseras.[753] Som avhandlingen har visat ger OECD å ena sidan uttryck för en mycket bred eller ”decentraliserad” definition av reading literacy, å andra sidan ”centraliseras” begreppet som olika former av lässtrategier när det väl blir dags för det att mätas. Explicit undervisning i lässtrategier kan sägas fylla kriterierna för dagens krav på tydlighet i och med att undervisningsmodellen framstår som rättfram och effektiv, erbjuder en uttalad metod och är inriktad mot bedömning. På så vis kan den förefalla vara lämplig att använda på ett så förhållandevis svårgripbart eller

[751] Dahlstedt & Olson, s. 115.
[752] Foucault, 2013, s. 122, 127f.
[753] Jonna Bornemark & Astrid Grelz, ”Ratiofieringen av universitetet. New Public Management och kampen om förnuftet”. I *En plats för tänkande. Essäer om universitetet och filosofin,* Anders Burman, Marcia Sá Cavalcante Schuback & Synne Myrebøe (red.), Huddinge: Södertörns högskola, 2020, s. 197–200.

”luddigt” kunskapsobjekt som skönlitteraturen. Men också idén om litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete kan formaliseras på ett sätt som gör skönlitteraturen mindre öppen och obestämd, mer tydligt användbar och ändamålsenlig. Ett exempel på när detta kan ske är, som avhandlingen har varit inne på, när värdegrunden ställs mot litteraturen som en form av moralisk måttstock.

Avhandlingen har också argumenterat för är att ”myten om den goda literacyn” är mer livskraftig än ”myten om den goda litteraturen” i dagens tongivande transnationella och nationella utbildningspolicydiskurser. Samtidigt är det som Persson kallar för ”myten om den goda litteraturen” knappast helt utdöd – skönlitteraturen har trots allt en självskriven plats i svenskämnet och kopplas till förståelsen av andra människor – vilket innebär att skönlitteraturen hamnar i en paradoxal ställning där den på en och samma gång blir tandlös och upphöjd. I boken *Postdemokratisk kultur* (2018) skriver Jeff Werner om hur kulturen inte är något högt prioriterat område, samtidigt som kulturen tillmäts stora förhoppningar att kompensera för samhälleliga misslyckanden.[754] Gäller inte något liknande för skönlitteraturen i en svensk skolutbildningskontext? Den tros å ena sidan om ganska lite, men ska å andra sidan åstadkomma mycket.

Vare sig om skönlitteraturen främst ses som ett medel för att utveckla reading literacy eller som ett medel för att utveckla demokratisk kompetens så förblir den också ett medel, snarare än ett mål i sig själv. Av det skälet är det intressant – och kanske en aning mindre dystert – att vidga diskussionen genom att lyfta in perspektiv från de intervjuade gymnasielärarna. Lärarnivån är ett viktigt rekontextualiseringsfält eftersom det är den ”sista instans” som eleverna möter i den konkreta pedagogiska situationen. Lärare är därför i praktiken mer än – som lärarens roll beskrivs i studien *Gymnasiet som marknad* – effektiva leverantörer av enkelt mätbara kunskaper.[755] De är också, med Dahlstedt och Olson, aktiva subjekt i ett politiskt fostransprojekt.[756]

I lärarintervjuerna möter man argument för skönlitterär läsning som lyfter litteraturens egenvärden, exempelvis att ”det kan verkligen berika ens liv” eller att det är någonting ”som är roligt och bra och som är meningsfullt”. Merparten av de intervjuade lärarna framställer sig också – i opposition mot de uppgifter som juridiskt sett åligger dem – som bromsklossar för det entreprenöriella lärandet när de kallar det för ”skit”, ”dynga” eller ett ”modeord” som de inte tar i beaktning i deras egen undervisning. Vid min läsning av lärar-intervjuerna kan jag urskilja argument för att litteraturundervisningens roll för

[754] Werner, s. 110.
[755] Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014, s. 258.
[756] Dahlstedt & Olson, s. 145.

demokrati- och värdegrundsarbetet är betjänt av att *förbli diffus* snarare än av att formaliseras och systematiseras. Det beror dels på att den administrativa bördan på lärarna redan väger tungt, dels på att det diffusa – som kanske hellre skulle kallas för det öppna, det obestämda – framställs som en pedagogisk förtjänst. Jag märker, när jag skriver om detta, att jag har lika svårt att benämna det jag hänvisar till som läraren Ida verkade ha när hon talade om det:

> Jag tror att det handlar om, det… Jag tror att… Det kan vara lite så att man… läser om nåt och börjar få tankar och så sen själv, sen, att eleverna alltså, efter nåt sånt, kan komma vidare… bara för att det öppnas en liten dörr.

På ett sätt är denna svårighet att formulera sig kanske signifikativ; den ropar på ett pedagogiskt språk som inte ryms, eller som åtminstone inte står högt i kurs, inom ramen för dagens dominerande policydiskurser. Med Biesta kunde man tala om ”the beautiful risk of education”, nämligen den ofrånkomliga öppenhet eller obestämbarhet som den pedagogiska situationen för med sig, oavsett hur mycket man föreskriver på förhand eller mäter i efterhand.[757] ”Risken” är alltså något man som pedagog får lära sig att leva med och som dessutom kan, eller bör, ses som en fördel snarare än som en felräkning. Denna ”risk” har ett demokratiskt värde på så vis att en demokratisk utbildning är betjänt av att vara öppen och obestämd, just eftersom en demokratisk framtid behöver vara det. Som Rosanvallon nämner kan man se det som att demokratin aldrig kan bli definitivt given eller slutgiltigt fulländad av de institutioner som den består av, utan alltid måste förbli märkt av en grundläggande obestämbarhet.[758]

Klart är också att när Ida kopplar öppnandet av en liten dörr till värdegrundsarbete så rör det sig inte om det Skolverket kallar för ett systematiskt kvalitetsarbete med värdegrunden som syftar till att öka elevernas demokratiska kompetens.[759] Snarare handlar det om en litteraturundervisningens bildningskvalitet, en tändande gnista till något som inte är på förhand givet, ett sätt – kanske – att styras lite mindre. Förstått på ett sådant sätt får demokrati- och värdegrundsarbete inom ramen för litteraturundervisningen en viktig funktion då ”demokratiarbete” i praktiken blir ett försvar för det öppna och obestämda, som genom sin instrumentella beteckning fredas från övriga krav på målrationalitet och mätbara resultat. I stället kan ”demokratiarbete” fungera som en pedagogisk situation som i mätbarhetsivern tillför en subjektiveringsdimension, en vacker risk, en dörr på glänt.

---

[757] Biesta, 2013.
[758] Rosanvallon, 2010, s. 138.
[759] Skolverket, ”Så arbetar du med värdegrunden”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-arbete-i-skola-och-forskola/sa-arbetar-du-med-vardegrunden (hämtad 2018-11-26); Skolverket, 2015; Skolverket, 2013, s. 109–112.

Kollektivt vetande kontra icke-vetande

Jag ämnar nu ägna återstoden av kapitlet åt att följa upp den tanke om litteraturundervisningens subjektiveringsdimension som avrundade föregående avsnitt. Detta gör jag genom att kontrastera två relativt nyutkomna svenska böcker, som aktualiserar frågor om kunskap, bildning, demokrati och mätbarhet.

Sverker Sörlins *Till bildningens försvar* (2019) och Jonna Bornemarks *Det omätbaras renässans* (2018) är texter som båda drivs av ett missnöje med vissa samtidsföreteelser, som också denna avhandling har kritiserat. Sörlin och Bornemark vänder sig mot en förhärskande och förenklad syn på kunskap som någonting avgränsbart och mätbart, mot ekonomiska imperativ och nyttomaximering gällande offentlig verksamhet och utbildning, mot en viss typ av faktafetischering som sägs vara signifikativ för samtidens evidensparadigm.[760] I dess ställe förordar såväl Sörlin som Bornemark en kunskapssyn som lämnar plats för eftertänksamhet och omdöme.

Sörlin kopplar i sammanhanget på det grekiska begreppet fronesis när han talar om bildning som en form av handlingskunskap, en praktisk klokhet som uppstår när det moraliskt färgade omdömet och kunskapen tillåts gifta sig. På så vis innebär fronesis kunskapen om det goda handlandet, en förmåga att kunna se saker i sitt sammanhang och att väga in moral och konsekvenser när man skrider till handling.[761] För Sörlin är bildning någonting implicit politiskt som aldrig kan, eller bör, stå fritt från värderingar. Bildning innebär för Sörlin både kunskaper och värderingar som man idealt sett bör komma överens om, åtminstone något så när, om man vill ha ett välfungerande och tolerant samhälle.

Bornemark vänder sig i sin tur till filosoferna Nicholas Cusanus (1401–1464) och Giordano Bruno (1548–1600) för att aktualisera begreppet intellectus. Enligt Bornemark lever vi i ett så kallat ratiosamhälle präglat av krav på effektivitet, transparens och kontroll. Ratio beskrivs av Bornemark som den del av förnuftet som gör det möjligt att ordna sinnesintryck i tydliga och hanterbara enheter. Ratiots begränsning är emellertid att detta inordnande av begrepp är beroende av redan färdigskapade kategorier. För att skapa nya kategorier och begrepp, för att få syn på nya kvaliteter eller ”vadheter”, måste vi använda den del av förnuftet som Cusanus benämner intellectus.[762] Intellectus innebär i sin tur en känslighet och lyhördhet inför kvaliteterna i det konkreta och situationsunika. Där ratiot är oförmöget att nå utanför en på förhand given begreppsapparat kan intellectus – genom ett intensivt ”lyssnande” som har ett nära

[760] Det är Bornemark som talar om ett evidensparadigm. Se Bornemark, s. 135. Sörlin talar i sin tur om en evidensrörelse. Se Sverker Sörlin, *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans,* Stockholm: Natur & Kultur, 2019, s. 99.
[761] Sörlin, s. 90f.
[762] Bornemark, s. 42–47.

samband med icke-vetandet – fånga upp ”behovet” av nya begrepp och därigenom närma sig en förståelse av något tidigare obenämnt.

Här uppenbarar sig också, enligt min läsning, en skillnad mellan Sörlins och Bornemarks perspektiv. Genomgående i Sörlins text är, vilket tydliggörs genom undertiteln *Den svåra konsten att veta tillsammans*, en strävan efter att nå fram till kunskap och värderingar som kan och bör vara kollektiva. För Sörlin är en av bildningens premisser att ”vi” etablerar värderingar som handlar om tilltro till (vissa) institutioner, myndigheter, medier och experter. Syftet med detta är att komma närmare ett svar på frågan om *”vilken kunskap vi betraktar som gemensam och etablerad, som ett slags kollektiv egendom, som är svår eller omöjlig att förneka och som vi omhuldar i ett samhälle”*.[763]

Denna kunskap kan kanske kallas för bildning, föreslår Sörlin, och är alltså någonting vi har att gemensamt försvara. Också demokratin är något som, med Sörlin, är i behov av ett ”dagligt försvarsarbete”.[764] Sörlin förordar ett försvar för liberala värden såsom demokrati, tolerans, generositet, ansvarstagande, medmänsklighet och en hög värdering av personlig frihet. Dessa liberala värden bör införlivas i våra institutioner så att en ”etisk miljö” – ett slags liberaldemokratiskt klimat präglat av öppna samtal – kan spira och frodas.[765]

Det tål att påpekas att det som Sörlin efterlyser i någon mån ju redan existerar, åtminstone i förhållande till den svenska grund- och gymnasieskolan. Skolan syftar som bekant till att värdegrunden, ideologiskt förankrad i liberaldemokratiska värderingar, ska behandlas som innehåll såväl som någonting performativt, som praktik och process, för att skolan ska kunna utgöra en form av etisk miljö eller demokratisk arena. Man kan naturligtvis invända att detta är en läpparnas bekännelse, att mer finns att uträtta i praktiken, men som *ideal* skiljer sig inte Sörlins förslag nämnvärt från det som rådande läroplaner ger uttryck för.

Det är på ett sätt också lätt att sympatisera med detta ideal. Sörlins problembeskrivning aktualiserar företeelser som filterbubblor och *fake news* och ger uttryck för den i dag ganska utbredda föreställningen om att den liberala demokratin är under hot. För Sörlin är det USA:s (före detta) president Donald Trump och olika högerradikala politiska ideologier som främst utgör denna hotbild i och med att han hos dessa tycker sig finna ett förakt för kunskap och berättigade auktoriteter. Ett av problemen med illiberala regimer sägs vara att de ”ideologiserar undervisningen i skolan”.[766] Sörlin förordar i stället bildning

[763] Sörlin, s. 55, kursiv i original
[764] Ibid., s. 144.
[765] Ibid., s. 25–37.
[766] Ibid., s. 145.

som en sorts undersökande ”inställning till kunskap”[767] och pekar ut klimataktivisten Greta Thunberg som en bildningens representant.[768]

Men Greta Thunbergs politiska ståndpunkter och personliga egenskaper helt oaktade – är det inte just *tvärsäkerheten* som kännetecknar hennes roll som offentlig debattör? Och finns det inte i tvärsäkerheten som modus en hel del likheter med de högerpopulister som Sörlin utmålar som bildningens fiender? Frågan som infinner sig är, menar jag, hur tanken om bildning som en undersökande inställning till kunskap går ihop med tanken om att bildning är något som kan ringas in och försvaras. Är tvärsäkerhet verkligen det bästa sättet att bemöta tvärsäkerhet på? Och innebär inte det som Sörlin förordar samma typ av ideologisering av kunskaper och värden som illiberala regimer sägs göra sig skyldiga till, om än utifrån en annan ideologisk hållning?

Problemet med Sörlins argumentation är alltså, som jag ser det, att han utgår från att det mest fruktbara sättet att bemöta det dilemma han beskriver är genom att upprätta ett ”försvar” i form av kollektiva riktlinjer och värdegrunder, att styra lite mer, att konstruera ett ”vi” som i allt väsentligt är ense. Jag menar att där Sörlin intresserar sig för hur och vad vi bör veta (tillsammans), är Bornemark mer intresserad av frågan om hur vi kan hantera det vi inte vet.

Bornemark intar här alltså ett annorlunda perspektiv, som framför allt grundar sig i betoningen av icke-vetandets nödvändiga plats i kunskapssökandet. Hur ska vi hantera det vi inte vet? Problemet med ratiosamhället är, enligt Bornemark, att det antingen tvingar in saker i fel kategorier (”kvalitet” kan exempelvis och på olika sätt bli en rent kvantitativ fråga) eller förblir blint inför det som undflyr existerande begrepp. Det som inte går att mäta förvanskas antingen till någonting mätbart eller bortses ifrån helt och hållet. Därför krävs ett simultant verksamt intellectus som, genom att förhålla sig till icke-vetandet, skärskådar ratiots kategorier. Detta innebär i någon mening att treva, att avsäga sig kontroll, att stanna kvar i den ångest som intellectus skapar.[769]

Litteraturundervisning som lyssnande

I detta avhandlingens avslutande avsnitt är min tanke att, genom att ta avstamp hos Bornemark samtidigt som jag återaktualiserar Biesta, fundera över hur man kan föreställa sig en ”subjektiverande” form av litteraturundervisning med

[767] Sörlin, s. 16.
[768] Ibid., s. 91.
[769] Min användning av verbet ”treva” är i hög grad inspirerad av Anders E Johanssons sätt att använda verbet som en metafor för uppmärksamt kunskapssökande. Johansson har talat om att ”treva” i en mängd mer eller mindre officiella sammanhang och skriver även om det i en än så länge opublicerad text om uppmärksamhet, som han har varit vänlig nog att låta mig läsa och åberopa.

konsekvenser för skolans demokratiuppdrag. Jag återknyter till ett citat från mina lärarintervjuer och hämtar stöd hos en Biesta-inspirerad artikel skriven av Ingrid Lindell samt en artikel som jag har skrivit med Maria Jönsson.

Enligt Bornemark är humaniora, religion och konst praktiker där intellectus står i centrum, vilket framhålls som en av orsakerna till att dessa praktiker emellanåt kan ha svårt att hitta sin plats och sitt språk inom ramen för dagens ratiosamhälle. Detta har jag själv varit inne på när jag i avhandlingen har beskrivit hur skönlitteraturen inte alltid passar särskilt väl in i den dominerande utbildningspolicydiskursens ekonomiskt inriktade målrationalitet. Likaså hävdar Bornemark att instrumentaliseringen av konsten – att exempelvis tillskriva den uppgiften att fostra medborgare i en för staten önskvärd riktning – härstammar från en oförmåga att förstå konst som en intellectuspraktik.[770] I en tid upptagen av mätbarhet och evidens kommer icke-vetande att betraktas som ett slags beklaglig defekt, snarare än som en öppning för att undersöka det man inte känner till (och eventuellt ompröva det man antog att man visste).

För Bornemark kan icke-vetandet antingen fastna i ett improduktivt konstaterande av att vi helt enkelt inte vet, eller bli en möjlighet för ett aktivt lyssnande efter nya kvaliteter. Ur detta lyssnande – som innebär att stanna kvar i närheten av vårt icke-vetande och tillåta oss att vara öppna för någonting annat – kan nya insikter framträda, men det tarvar enligt Bornemark en särskild stämning. Det är en stämning som präglas av nyfikenhet, allvar och experimentlusta, som också innebär ett motstånd mot begäret att skynda vidare till funktionalistiska, reduktionistiska eller objektifierande förklaringsmodeller.[771]

Överfört till litteraturundervisning skulle detta kunna förstås dels som en ”varning” mot att låta texten bekräfta eller dementera en teoretisk/ideologisk visdom som läsaren redan besitter, vilket Toril Moi och Rita Felski under senare år har presenterat som ett angeläget problem.[772] Dels skulle det kunna förstås som ett alternativ till läsningar som förhåller sig till på förhand givna mallar, modeller och strategier. Jag är själv skeptisk till idén om ett ”teorilöst” läsande, men problem uppstår onekligen när teorin eller lässtrategin står i vägen för eller skymmer kvaliteterna hos det partikulära, när lyssnandet på ett förhastat sätt ger efter för begäret att ordna och benämna, när teorin eller strategin i alltför hög grad kommer att forma förståelsen av vad det är man närmar sig. I värsta fall har man då enbart skapat en trygghet och yttre ram som håller icke-vetandets ångest stången. Med Biestas terminologi har man därigenom också skyggat för den

[770] Bornemark, s. 273.
[771] Ibid., s. 258.
[772] Moi, 2017; Felski, 2015.

”risk” som, inom ramen för utbildning, är en förutsättning för att någonting nytt ska kunna hända eller uppstå.

Om man stannar hos Biesta kan man notera att också han, vilket beskrevs i inledningskapitlet, argumenterar för värdet i att låta eleven kvarstanna i den typen av undervisningssituationer som kan upplevas som utmanande eller ångestladdade.[773] Att handskas med något som man inte riktigt begriper är inte alltid särskilt härligt, men innebär också en form av ”händelse” som Biesta räknar som en utbildningens subjektiveringsdimension. Icke-vetandet innebär på så vis ett sätt att stöta på motstånd, att sakna en fast ram eller modell att falla tillbaka på, vilket innebär att man på ett närmast existentiellt sätt ”tvingas” beakta sina valmöjligheter. Här hamnar Biesta nära Bornemark, som beskriver intellectus som intimt förbundet med förmågan att vara ett rörligt subjekt och därmed med att vara levande.

Det finns anledning att här också bli något mer konkret. Hur skulle det vara möjligt att inom ramen för den svenska skolans litteraturundervisning skapa en stämning som förenar nyfikenhet, allvar och experimentlusta? Ett första svar på den frågan, utifrån denna avhandlings resultat, skulle kunna vara att noggrant beakta de konstitutiva effekter som följer av styrdokumentens och bedömningskriteriernas uppbyggnad och funktion. En elev som har intrycket och erfarenheten av att man tilldelas goda betyg genom att svara skyndsamt och korrekt på frågor – eller att frågor över huvud taget alltid är ämnade att besvaras – kommer sannolikt inte att uppleva sig särskilt motiverad att ”experimentera” i klassrummet eller kvarstanna i ett ångestladdat icke-vetande. En lärare som strävar efter att hinna med sin undervisning i en störtflod av administrativt arbete, nationella prov och avbockande av kursplanernas fylliga centrala innehåll kommer antagligen inte heller att uppleva sig ha utrymme att skapa ett klassrumsklimat präglat av en förutsättningslös nyfikenhet. Kanske finns det därför anledning att se med tillförsikt på förändringarna som förbereds gällande gymnasieskolans betygssystem, samtidigt som detta bara är en av flera faktorer som ramar in den konkreta undervisningssituationen.

Ett andra svar på frågan (som i viss mån är beroende av det första eftersom det rör sig om aktiviteter som kräver tid och utrymme) kan man hitta i Biestas tal om *interruption, suspension* och *sustenance,* här översatt till avbrott, fördröjning och understöd.[774] Utbildning som subjektivering innebär för Biesta en form av händelse, ett avbrott i det vardagliga vanetänkandet, ett möte eller en

[773] Ett pågående arbete som genom läsningar av skönlitterära texter undersöker denna aspekt av litteraturundervisningen är min kollega Louise Almqvists avhandlingsprojekt, som har den preliminära titeln *Småpappor och monsterhundar. Litteraturundervisning som ett störande värdegrundsarbete.*
[774] Biesta, 2020, s. 98.

konfrontation med världen som medför en känsla av att saker och ting faktiskt står på spel. Eftertanke möjliggörs, enligt Biesta, genom att man saktar ned och fördröjer det vardagliga flödet och ger tid för eleverna att på allvar uppehålla sig vid den fråga eller det problem som ”avbrottet” aktualiserar. Detta kräver ett visst mått av uthållighet och tålamod, varför lärarens roll i sammanhanget är att på olika sätt understödja eleven när det kommer till att kunna, orka eller våga kvarstanna i ”’the middle ground’”.[775] Detta är en utmanande och svår situation att befinna sig i, just eftersom det är en plats som saknar givna svar. Med Bornemark kan man kanske säga att det Biesta beskriver är en intellectuspraktik, ett tålmodigt trevande vid icke-vetandets gräns. Lärarens uppgift blir i det sammanhanget att stötta eleverna i den ”ångest” som detta trevande kan skapa, liksom att förmå eleven att dröja i sin ovisshet hellre än att på ett förhastat sätt raska vidare till ratiots färdiga kategorier.

Ingrid Lindell har i en artikel diskuterat Biestas tankar i förhållande till litteraturundervisning och lyfter också värdet av att motstå begäret att alltför hastigt söka färdiga svar, en impuls som hon kallar det för ”the urge to close gaps”.[776] Enligt Lindell kan undervisning innebära en övning i att hantera icke-vetande genom att man exempelvis och helt konkret uppehåller sig vid diskussionsfrågor som saknar entydiga svar. Som metod lyfter Lindell boksamtalet, som flera av de lärare som jag har intervjuat också framhåller som en förtjänstfull undervisningsform.

Lindells artikel får mig att tänka på en av dessa lärare, Lena. Som nämnts berättar Lena om hur hon, i hennes arbete med Jan Guillous roman *Ondskan,* strukturerade ett boksamtal utifrån en rad relativt öppna diskussionsfrågor i stil med ”Varför händer det här? Skulle det kunna hända i dag? Har *du* varit med om våld och hot i skolan? Vad är det som kan göra nånting annorlunda?”. Lenas kommentar om boksamtalets utfall lyder sålunda:

> Jag uppfattar ju att mina elever har *lite* svårt med kanske ett mer underliggande budskap där om pennalism, makt och våld och så… Men alla är ju upprörda i känslan och tycker att det här är ju nåt som är fel, det är nåt som är *jävligt fel* i den här boken. Att såhär ska det inte få vara.

Min upplevelse var här att Lena i någon mån uppfattade det som ett misslyckande att hon inte förmådde få eleverna att uppfatta ett underliggande budskap i *Ondskan*. Men kanske är det också möjligt att se det som att det är den

[775] Biesta kallar detta för “a never-resolved existential challenge: the challenge of trying to live one’s life in the difficult ‘middle ground’”. Se Biesta, 2020, s. 97.
[776] Ingrid Lindell, ”Embracing the Risk of Teaching Literature”, *Educational Theory,* vol. 70, nr. 1, 2020, s. 49.

omskakade känslan, famlandet efter förståelse, som utgör själva ”budskapet”? Med det menar jag inte att man bör se det som att elevernas subjektiva känslor ständigt har företräde framför romanen som kunskapsobjekt, men dessa känslor uppstod ju inte ur tomma intet, utan är ett uttryck för elevernas sätt att svara på texten. I elevernas reaktion finns en öppenhet och obestämdhet inför vad det är de har upplevt. Här finns ett allvar och ett obehag som för eleverna är svårt att sätta fingret på, som innebär ett trevande vid icke-vetandes gräns, liksom en moralisk dimension (”såhär ska det inte få vara”).

Det jag försöker säga är inte att elevernas reaktion på *Ondskan* bör ses som en exemplarisk form av litteraturtolkning eller att det är ovidkommande med litterära begrepp. Ratio och intellectus är inbegripna i ett samspel, liksom medborgarfostran som subjektivering, enligt Biestas förståelse, är avhängig dess kvalificerings- och socialiseringsdimension (att som Biesta tala om ett ”avbrott” förutsätter ju någon form av normalitet som avbryts). Det jag däremot försöker säga är att det beskrivna boksamtalet – betraktat utifrån Bornemark, Biesta och Lindell – i sig kan ses som en mycket fruktbar pedagogisk situation. I Biestas mening rör det sig om just ett ”avbrott”, en händelse som inom ramen för undervisningen innebär en konfrontation med världen, en känsla av att saker och ting står på spel. Kanske är det i en sådan situation lärarens uppgift att skapa utrymme för eftertanke, att understödja eleverna i att uppehålla sig i en oangenäm form av ovisshet, snarare än att skyndsamt föra dem till ett ”korrekt” svar på vad som är textens ärende.

Det andra som jag försöker säga innebär en enkel men samtidigt viktig poäng, nämligen att mycket pekar på att *Ondskan,* såsom varande skönlitteratur, utgör en avgörande komponent i det samtal som Lena beskriver. Situationen som uppstod tycks i det här fallet vara avhängig romanen som konstnärlig form: den känsla som den väckte hos eleverna, det tolkningsutrymme som den uppenbarligen lämnade dem. Visst är det förtjänstfullt att ha förmågan att uttolka temat eller ”budskapet” i en text, och om detta var syftet med boksamtalet är det förståeligt att man uppfattar det som misslyckat. Men en produktiv pedagogisk situation kan också vara att, utifrån elevernas läsvana och kunskapsnivå, arbeta med en text som skakar om dem och får dem att treva efter sätt att hantera det de inte fullt begriper.[777]

Jag har i ett annat sammanhang, och tillsammans med Maria Jönsson, argumenterat för ett ”lyssnande” förhållningssätt till litteraturundervisning.[778] Vi menar att den dominerande utbildningspolicydiskursen tenderar att sätta

[777] Detta tycks Lena som bekant själv vara inne på i det uppföljande resonemang där hon talar om vikten av öppna frågor och om att ha tilltro till att eleverna får med sig något av boksamtalen även när detta inte explicit framgår. Se blockcitatet s. 203.
[778] Borsgård & Jönsson, 2019.

fokus på det lärande subjektet, vilket riskerar att på olika sätt reducera ”objektet”, i det här fallet skönlitteraturen. Med Biesta kan detta ses som ett symptom på ett större undervisningsproblem, menar vi, där eleven förväntas kunna omsluta en svårbegriplig verklighet i den egna förståelsen. Paradoxalt nog kan detta innebära att vi utbildar läsare och medborgare som blir ”både omnipotenta och ensamma”.[779] Omnipotenta för att de invaggas i tron om att världen alltid är avläsbar; ensamma för att de därigenom kommer att sakna medlen att hantera icke-vetande.

I stället argumenterar vi för att undervisning kanske kunde handla mindre om det lärande subjektets förmågor och mer om att erkänna hur ”objektet” också har något att komma med. Att skönlitteraturen inte behöver betraktas som ett utbytbart objekt att öva strategier eller kompetenser mot, utan något som i sig kan vägleda och vilseleda, efterfråga och svara.[780] I exemplet med Lenas elever ovan ligger det inte bara på eleverna att nyktert artbestämma objektet ”utifrån” – romanen gör också något med läsarna; den ruskar om, upprör, får dem att famla efter förståelse. Det är oklart om detta sätt att betrakta litteraturundervisningen är betjänt av att kallas för demokrati- och värdegrundsarbete, men det innebär åtminstone strategiskt sett en möjlighet att, med Bornemark, ”freda intellectus utrymme” inom ramen för svenskämnesundervisningen.[781] Om det finns en ”demokratisk potential” med detta synsätt ligger den emellertid mindre i att förhålla sig till en uppsättning fasta värden och mer i hur man hanterar det man inte vet.

För att återknyta till de två böckerna om kunskap och bildning som jag har diskuterat i detta avslutningskapitel skriver Bornemark att ratiosamhällets mätbarhetskultur kan ses som ett sätt att stävja ångesten i icke-vetandet.[782] Jag menar att Sörlins insisterande på att vi bör veta tillsammans, göra kunskap och värderingar till kollektiv egendom, riskerar att fylla samma funktion. Det är också denna funktion som skolans demokratiska uppdrag riskerar att fylla om det förstås som ett sätt att reproducera fasta värden inom ramen för en ”färdig” samhällsform. Kan inte trevandet, försöket till lyhört lyssnande vid icke-vetandets gräns, utgöra ett alternativ till det defensiva befästandet av kollektiva riktlinjer och värdegrunder? Också icke-vetandet har ju en kollektiv dimension: även det vi inte vet, vet vi inte tillsammans.

[779] Borsgård & Jönsson, s. 73.
[780] Ibid.
[781] Bornemark, s. 277.
[782] Ibid., s. 242.

Summary

The aim of this thesis is to study the idea of teaching literature as a means of democratic fostering in relation to the ideal of measurable knowledge prominent in contemporary policy discourse. In focus is the reform of the Swedish upper secondary school in 2011, viewed against the background of the major developments in global and European education policy discourse during the 2000s. The thesis studies the political implications of the idea of teaching literature as a means of democratic fostering by examining the interconnections between subject and society, carried out by different actors in the education system.

The analysis is divided into a transnational level, a national level, and a didactic level. The thesis also shows how policy discourses are recontextualized between the levels. The transnational level refers to dominant policy discourses in the OECD and the EU; the national to the Swedish school system and theories on teaching literature as a means of democratic fostering that have been influential in Sweden. The didactic level in turn refers to the discourse of actual practitioners: i.e., Swedish language teachers and their interpretations of the written curriculum of 2011. The thesis answers the following questions and discusses the political implications of the results:

- How are the democratic functions of teaching literature as a means of democratic fostering depicted by influential theories on the subject?
- How has the overarching goal of democratic fostering and the teaching of literature, as they are depicted in the Swedish governing policies of 2011, been influenced by transnational education policy discourses?
- How do Swedish language teachers experience that their teaching has changed after the reform of the Swedish upper secondary school in 2011, and what are their views on teaching literature as a means of democratic fostering?

The introductory chapter describes the thesis' theoretical and methodological approach in regard to the transnational, national and didactic level. It provides an overview of dominant ideas in contemporary education policy discourse, focusing on questions of governance and measurability. In line with Michel Foucault's notion, I argue that contemporary education policy discourse is defined by a neoliberal political rationality. Questions of subjectivity, discourse, and ideology are discussed and framed by turning to theorists such as Foucault, Wendy Brown, Norman Fairclough, and Gert Biesta. Furthermore, two concepts

central to the thesis are introduced and joined together: Peter Dahler-Larsen's "constitutive effects" and Biesta's three dimensions of citizenship education. The former targets the political implications of expectations of measurability, while the latter conceptualises such "constitutive effects" in the context of education.

Chapter two provides an overview of the changes that democracy as a concept, as well as the teaching of literature, have gone through in the curriculum of the Swedish upper secondary school during the latter half of the 20th century. By relating changes in the curriculum to global economic developments, it is suggested that democracy in the Swedish school was introduced as a "work in progress" but gradually came to be understood as an already completed societal project – one that individuals needed to adapt to. Special attention is given to the core values that were introduced in Swedish school curriculum of the 1990s, and how their ideological function should be theorized. As I argue, the core values of the Swedish school can be viewed as a way to create a sense of unity in an individualized, liberal democracy. The chapter also overviews the historical changes to the idea of teaching literature as a means of democratic fostering, relating these changes to the weakened concept of Bildung. Finally, I discuss the possible gains of reading fiction within the framework of a policy discourse concerned with instrumental and measurable knowledge.

Chapter three studies six theories on teaching literature as a means of democratic fostering that have been influential in Sweden. The theories – commonly referred to as "erfarenhetspedagogik" – are those developed by Louise M. Rosenblatt, Pedagogiska gruppen (the "Pedagogical Group"), Kathleen McCormick, Gunilla Molloy, Magnus Persson, and Malin Alkestrand. Using Biesta's three dimensions of citizenship education as well as Tomas Englund's distinction between "big" and "small" democracy, emphasis is placed on the interrelations between subject and society in this body of work. The theories are presented chronologically in order to show the historical conjectures of ideology. As suggested, there is a tendency in the theories developed during the 2000s to understand democracy in ethical rather than political terms. This inclination towards ethics is in turn understood as a consequence of the dominant perception of democracy as an already completed societal project.

Chapter four turns its attention to the transnational level of education, focusing on the OECD and the EU as influential policy actors. Analysing the ideological dimensions of transnational education policy discourses during the 2000s, the study outlines its effects on democratic aspects of education. Describing the globalization and Europeanization of education policy, the competitiveness in the policy field is related to global economic developments. The chapter describes the increasingly economical concerns of EU's education

policy since the Lisbon Strategy of 2000, as well as EU's insistence on the merits of entrepreneurship. Common criticism against the PISA tests conducted by the OECD is presented and discussed. Special attention is given to the understanding of reading literacy and fiction in the framework for PISA 2018.

The chapter also discusses two influential phenomena in contemporary transnational education policy: the expansion of the concept of literacy and the so-called "genre pedagogy" described by the Sydney School. In the context of transnational education policy discourse, both reading literacy and reading as such is highly valued for its contribution to economic development and critical thinking. The reading of fiction, however, is singled out by the OECD as a recreational activity. By addressing the reading of fiction as an individual and psychological, rather than societal and structural, concern, its emancipatory value is further depoliticized. The chapter concludes by discussing connections between the type of creative thinking commonly associated with the arts, and the EU's understanding of creativity as a profitable, entrepreneurial competence. As I argue, the responsible, profitable, and entrepreneurial subject is in fact elevated to a democratic ideal in contemporary policy discourse.

Chapter five returns to the national level by studying the reform of the Swedish upper secondary school in 2011, and its consequences for the teaching of literature. Changes and adjustments to the core values of the Swedish school are described and analysed in relation to their political context. As shown, some transnational policy flows are integrated in a Swedish setting while others are met with resistance or warrants negotiation. Furthermore, the link between school education, labour market, and entrepreneurship, can be seen throughout the reform. The democratic value of teaching literature is thus marginalised in relation to the previous curriculum. This is also reflected in the grading system of 2011 which, arguably, serve to direct the teachers' attention towards measurable knowledge.

As contended, the changes to the curriculum result in ideological and epistemological contradictions. On an ideological level, the appeals to solidarity between nations and people – represented in the school's core values – seem contradictory in relation to the competitiveness of the transnational policy field and the promotion of a self-serving, entrepreneurial subject. On an epistemological level, the constructivist and sociocultural conception of knowledge that still permeates the Swedish curriculum are contradictory in relation to the 2011 syllabuses that give privilege to measurable knowledge. I conclude the chapter by analysing the suggestions for a revision of the grading system in Swedish school, and by discussing a public debate about "värdegrundslitteratur": i.e., fiction that correlates to and promotes the core values of the school. As I suggest,

teaching literature as a means of democratic fostering might ultimately have the function of consolidating a Western, liberal, middle class subject.

Chapter six studies the didactic level by way of qualitative interviews with eight Swedish language teachers. The teachers answer questions about their views on teaching literature in general, and the reform of 2011 in particular. Special attention is given to their views on whether teaching literature is, or should be, connected to overarching goals of democratic fostering and citizenship education. By analysing the teachers' responses as a recontextualizing field, I show that teachers use their interpretation of the written curriculum as a way of appropriating, refusing, or negotiating governing policies. In several cases, teachers downplay the relevance of the written curriculum and instead base their pedagogical choices on personal work experiences.

Most of the teachers are negative towards entrepreneurship and positive towards teaching literature as a means of democratic socialization. Most teachers express a harmonious view on literature, proposing that it may disclose similarities between different times, cultures, and peoples. In a few instances, however, teachers also underscore the emancipatory value of fiction reading by emphasising its critical or subversive potential. As the study furthermore shows, teachers experience that their administrative duties have expanded and that the syllabus for Swedish limits their pedagogical choices. Using Dahler-Larsen's concept, I argue that these factors can be seen as "constitutive effects" of the focus on measurable knowledge in the curriculum.

In the conclusion of the thesis, the results are discussed and theorised. As argued, all education inevitably entails fostering, which is why it is important – from a democratic perspective – to study and highlight political implications of different school systems and curriculums. Moreover, the concept of class is neglected in neoliberal political rationality and thus runs the risk of becoming a blind spot also in theories of teaching literature as a means of democratic fostering. One must also consider whether the concept of "teaching literature as a means of democratic fostering" was ever a feasible project, and whether it has been negatively affected by expectations of measurability. As I argue, the marginalisation of the educational dimension of subjectification can be seen as one of its results. By turning to Gert Biesta and Jonna Bornemark, I conclude by proposing an alternative approach to teaching literature: one that is less concerned with establishing core values and measuring individual competencies. Instead, it should concentrate on teaching pupils how to handle uncertainty.

Referenser

Adolfsson, Carl-Henrik, *Kunskapsfrågan. En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Linnéuniversitetet, 2013.

Adolfsson, Carl-Henrik & Alvunger, Daniel, ”The Selection of Content and Knowledge Conceptions in the Teaching of Curriculum Standards in Compulsory Schooling”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 98–115.

Afzelius, Annika, ”Skolverket vill uppfostra – inte utbilda”, *Bohusläningen,* 2019-10-11.

Alkestrand, Malin, *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lunds universitet, Lund: Ellerströms, 2016.

Almgren, Ellen, Amnå, Erik, Arensmeier, Cecilia, Boman, Ylva, Ekman, Joakim, Englund, Tomas, Larsson, Kent, Ljunggren, Carsten, Zetterberg, Pär & Unemar Öst, Ingrid, *Morgondagens medborgare. ICCS 2009. Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*, Stockholm: Skolverket, 2010.

Almqvist, Roland, *New public management. Om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll,* Stockholm: Liber, 2006.

Althusser, Louis, ”Ideologi och ideologiska statsapparater (Noter för en undersökning)”, övers. Ewa Rappe & Gunnar Sandin. I *Filosofi från proletär klasståndpunkt*, Stockholm: Bo Cavefors Bokförlag, 1976, s. 109–155.

Amnå, Erik, Arensmeier, Cecilia, Ekman, Joakim, Englund, Tomas, Ljunggren, Carsten, Zetterberg, Pär & Unemar Öst, Ingrid, *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering,* Stockholm: Skolverket, 2010.

Andersson, Jenny, ”Nordic Nostalgia and Nordic Light. The Swedish Model as Utopia 1930–2007”, *Scandinavian Journal of History,* vol. 34, nr. 3, 2009, s. 229–245.

Andersson, Pär-Yngve, ”Tid för ett litteraturdidaktiskt paradigmskifte?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 40, nr. 3–4, 2010, s. 91–106.

Andersson Varga, Pernilla, Winlund, Anna & Randahl, Ann-Christin, ”Didaktiska perspektiv på skrivande och läsning”. I *Läslyftet. Modul: Tolka och skriva text*, Skolverket, 2017.

Apple, Michael W., *Knowledge, Power, and Education. The Selected Works of Michael W. Apple,* New York, NY: Routledge, 2013.

Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard, *Normer och mål i skola och undervisning. Några perspektiv hämtade från tysk didaktik,* Stockholm: HLS Förlag, 1995.
Arnesen, Anne-Lise & Lundahl, Lisbeth, ”Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States”, *Scandinavian Journal of Educational Research,* vol. 50, nr. 3, 2006, s. 285–300.
Assarson, Inger, Ahlberg, Ann, Andreasson, Ingela & Olsson, Lisbeth, *Skolvardagens komplexitet. En studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik,* Stockholm: Skolverket, 2011.
Ball, Stephen J., *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*, London: Routledge, 2012.
Barker, Chris & Jane, Emma A., *Cultural Studies. Theory and practice,* 5 uppl., Los Angeles: SAGE, 2016.
Bartonek, Anders, *Kampen om kritiken,* Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2018.
Benjamin, Walter, *Essayer om Brecht,* övers. Carl-Henning Wijkmark, Lund: Bo Cavefors Bokförlag, 1971.
Bergh, Andreas, Pettersson, Daniel & Skott, Pia, ”Kunskapsmätningar”. I *Utbildning. Makt och politik,* Sverker Lindblad & Lisbeth Lundahl (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 163–180.
Bergöö, Kerstin, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Malmö Högskola, 2005.
Bergöö, Kerstin & Ewald, Annette, ”Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 12, nr. 2, 2003, s. 31–46.
Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language,* London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
Biesta, Gert, ”Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”, *Educational Theory,* vol. 70, nr. 1, 2020, s. 89–104.
–, *The Beautiful Risk of Education,* Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
–, *God utbildning i mätningens tidevarv,* övers. Katarina Falk & Christian Thurban, Stockholm: Liber, 2011a.
–, *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship,* Rotterdam: Sense Publishers, 2011b.
–, *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, övers. Gunnar Sandin, Lund: Studentlitteratur, 2006a.
–, ”Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening? Från en lärande ekonomi till den lärande demokratin”, *Nät och bildning. Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, nr. 3, 2006b: https://www.folkbildning.net/reflex/CFL-webbplats-natobildning/html/nr_3_06/pdf/vad_ar_det_for_mening.pdf (hämtad 2020-03-18).

–, ”Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning”, *Nordisk Pedagogik,* vol. 25, nr. 1, 2005, s. 54–66.
–, ”Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?”, övers. Eva Hultin, *Utbildning & Demokrati,* vol. 12, nr. 1, 2003, s. 59–80.
Björk, Nina, *Drömmen om det röda. Rosa Luxemburg, socialism, språk och kärlek,* Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2016.
Blankertz, Herwig, *Didaktikens teorier och modeller,* övers. Gerd Arfwedson, Stockholm: HLS Förlag, 1987.
Boltanski, Luc & Chiapello, Eve, *The New Spirit of Capitalism,* London/New York: Verso, 2005.
Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* Diss. Örebro universitet, 2002.
Bonal, Xavier, & Tarabini, Aina, ”The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices. The Case of Spain”, *Research in Comparative and International Education,* vol. 8, nr. 3, 2013, s. 335–341.
Bondebjerg, Ib, ”Arbetarlitteratur och didaktik i det borgerliga samhället”, övers. Birger Hedén. I *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning,* Per Erik Ljung & Jan Thavenius (red.), Stockholm: PAN/Norstedt, 1978, s. 220–279.
Boréus, Kristina, *Högervåg. Nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969–1989.* Diss. Stockholms universitet, 1994.
Bornemark, Jonna, *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde,* Stockholm: Volante, 2018.
Bornemark, Jonna & Grelz, Astrid, ”Ratiofieringen av universitetet. New Public Management och kampen om förnuftet”. I *En plats för tänkande. Essäer om universitetet och filosofin,* Anders Burman, Marcia Sá Cavalcante Schuback & Synne Myrebøe (red.), Huddinge: Södertörns högskola, 2020, s. 197–211.
Borsgård, Gustav, ”Litteratur som demokrati? En analys av 2011 års svenskämne för gymnasiet”. I *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018,* Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.), Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2020a, s. 50–63.
–, ”Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 29, nr. 1, 2020b, s. 65–84.
–, ”Vems tolkning? Subjekt och samhälle inom erfarenhetspedagogiken”. I *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen,* Ingrid

Lindell & Anders Öhman (red.), Stockholm: Natur & Kultur, 2019, s. 191–209.
–, ”Skolans (post)demokratiska uppdrag”, *Skola & samhälle,* 2019-04-29: https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/gustav-borsgard-skolans-postdemokratiska-uppdrag/ (hämtad 2021-02-02).
–, ”Skönlitteraturens subversiva kraft”, *Svenskläraren*, årg. 62, nr. 3, 2018, s. 6f.
Borsgård, Gustav & Jönsson, Maria, ”Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 49, nr. 4, 2019, s. 69–78.
Boström, Håkan, ”Läroplanen är inte allt”, *Göteborgs-Posten,* 2019-10-14.
Broady, Donald, ”Bildningstankens krumbukter”. I *Svenska bildningstraditioner,* Anders Burman & Per Sundgren (red.) Göteborg: Daidalos, 2012, s. 285–308.
–, ”Skolan, medelklassen och statsprogressivismen”, *Kritisk utbildningstidskrift,* nr. 142–144, 2011, s. 73–89.
–, ”Om bildning och konsten att ärva”. I *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman,* Anders Burman & Per Sundgren (red.), Göteborg: Daidalos, 2010, s. 357–378.
–, ”Hela havet stormar. Om skolpolitikens förvandlingar”, *Ord & Bild*, nr. 3–4, 2006, s. 8–19.
Broberg, Amanda, ”Skolverket skär ner på kunskap”, *Västerviks-Tidningen,* 2019-09-30.
Broman, Anders, *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan.* Diss. Karlstad universitet, 2009.
Brown, Wendy, *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution,* Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2015.
–, *Inhägnade stater, avtagande suveränitet*, övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2011.
–, ”Nyliberalismen och den liberala demokratins slut”. I *Att vinna framtiden åter. Texter om makt och frihet i senmoderniteten,* Leila Brännström & Henrik Gundenäs (red.), övers. Leila Brännström, Sara Edenheim, Henrik Gundenäs, Anders Kalat & Annika Karlsson, Stockholm: Atlas, 2008a, s. 169–207.
–, *Regulating Aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire,* Princeton, N.J.; Woodstock: Princeton University Press, 2008b.
–, “Moralism as Antipolitics”. I *Materializing Democracy. Toward a Revitalized Cultural Politics,* Russ Castronovo & Dana D. Nelson (red.), Durham: Duke University Press, 2002, s. 368–392.
Burman, Anders, *Kultiverandet av det mänskliga. Essäer om liberal education, bildning och tänkande,* Göteborg: Daidalos, 2018.

–, (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv,* Södertörns högskola, 2011.
–, ”Vårt oändliga behov av bildning”, *Skola & samhälle,* 2015-02-12: https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/anders-burman-vart-oandliga-behov-av-bildning/ (hämtad 2020-02-26).
Båth, Sten, *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Diss. Göteborgs universitet, 2006.
Bäckman, Stig, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”. I *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland,* Örjan Torell (red.)*,* Härnösand; Östersund: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002, s. 101–123.
Carlbaum, Sara, *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*. Diss. Umeå universitet, 2012.
Carleheden, Mikael, ”Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 11, nr. 3, 2002, s. 43–72.
Colnerud, Gunnel, *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik,* Stockholm: Liber, 2017.
–, ”Lärares yrkesetiska dilemman och den ökande juridifieringen i Sverige”, *Etikk i Praksis, Nordic Journal of Applied Ethics,* årg. 8, nr. 2, 2014, s. 22–30.
–, ”Inledning. Värdegrunden i en senmodern tid”. I *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I,* Gunnel Colnerud (red.), Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, 2004a, s. 7–10.
–, ”Skolan är moralen”. I *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I,* Gunnel Colnerud (red.), Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, 2004b, s. 49–81.
Cooper, Ami, *Skolan som demokratiprojekt. En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt*. Diss. Karlstads universitet, 2019.
Crouch, Colin, *Postdemokrati,* övers. Henrik Gundenäs, Göteborg: Daidalos, 2011.
Dahl, Ann-Sofie, ”Sweden: Once a Moral Superpower, Always a Moral Superpower?”, *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis,* vol. 61, nr. 4, 2006, s. 895–908.
Dahl, Christoffer, *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet, 2015.

Dahlbäck, Katharina & Lyngfelt, Anna, ”Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11”, *Educare*, nr. 1, 2017, s. 152–182.
Dahler-Larsen, Peter, ”Constitutive Effects of Performance Indicators: Getting Beyond Unintended Consequences”, *Public Management Review,* vol. 16, nr. 7, 2014, s. 969–986.
–, ”Constitutive Effects as a Social Accomplishment: A Qualitative Study of the Political in Testing”, *Education Inquiry,* vol. 3, nr. 2, 2012a, s. 171–186.
–, *The Evaluation Society,* Stanford, California: Stanford University Press, 2012b.
Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik, ”Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik”, *Pedagogisk Forskning i Sverige,* årg. 16, nr. 3, 2011, s. 179–198.
Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria, *Utbildning, demokrati, medborgarskap,* 2 uppl., Malmö: Gleerups, 2019.
Dale, Roger, ”Introduction”. I *Globalisation & Europeanisation in Education,* Roger Dale & Susan Robertson (red.), Oxford: Symposium Books, 2009a, s. 7–19.
–, ”Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy”. I *Globalisation & Europeanisation in Education,* Roger Dale & Susan Robertson (red.), Oxford: Symposium Books, 2009b, s. 23–43.
Dalen, Monica, *Intervju som metod,* övers. Bo Kärnekull & Ethel Kärnekull, Malmö: Gleerups, 2007.
Danius, Sara, Sjöholm, Cecilia & Wallenstein, Sven-Olov, ”Inledning”. I *Aisthesis. Estetikens historia Del 1,* Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein (red.), Stockholm: Thales, 2012, s. 9–15.
Degerman, Peter, *”Litteraturen, det är vad man undervisar om”. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo akademi, 2012.
Degerman, Peter & Johansson, Anders, ”Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 40, nr. 3–4, 2010, s. 59–69.
Dolin, Jens, ”PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests”. I *PISA zufolge PISA: Hält PISA, was es verspricht? = PISA According to PISA: Does PISA Keep What It Promises?,* Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek & Martin Retzl (red.), Wien: LIT, 2007, s. 93–125.
Dressman, Mark & Parker Webster, Joan, ”Retracing Rosenblatt. ’A Textual Archaeology’”, *Research in the Teaching of English,* vol. 36, nr. 1, 2001, s. 110–145.
Eagleton, Terry, *Literary Theory. An Introduction,* 2 uppl., Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008.
–, *After Theory,* London: Allen Lane, 2003.

Edqvist, Sven-Gustaf, ”Sagt och osagt i debatten”, *Svensklärаren,* årg. 27, nr. 2, 1982, s. 5–6.
Ehrlin, Arne & Malmgren, Lars-Göran, ”Den heliga upplevelsen”. I *Svenskämnets kris,* Bengt Brodow, Arne Ehrlin, Olle Holmberg, Per Erik Ljung, Gun Malmgren, Lars-Göran Malmgren, Sven Nilsson, Sven Ottosson, Ingemar Svenonius & Jan Thavenius, Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 114–128.
Ekman, Joakim, *Framtiden och samhällets grundläggande värden. Underlagsrapport 6 till Framtidskommissionen,* Stockholm: Regeringskansliet, 2012.
–, *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt,* Stockholm: Skolverket, 2011.
Ekström, Anna, ”Nyheter Direkt. Så kan betygen förändras”, SVT, 2020: https://www.svtplay.se/video/27850475/nyheter-direkt/sa-kan-betygen-forandras-1 (hämtad 2020-08-21).
Engdahl, Horace, *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*. Diss. Stockholms universitet, Stockholm: Bonnier, 1986.
Englund, Axel, ”Skönlitteraturen får oss att ifrågasätta”, *Dagens Nyheter,* 2016-07-18.
Englund, Tomas, ”Är demokratin hotad? Om privata intressen och skolans omvandling”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 27, nr. 1, 2018, s. 115–135.
–, *Forskning om medborgar- och demokratifostran. En forskningsöversikt beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet,* Stockholm: Vetenskapsrådet, 2014.
–, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension,* Göteborg: Daidalos, 2005.
–, *Deliberativa samtal som värdegrund. Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar,* Stockholm: Skolverket, 2000.
–, ”Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar”. I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret,* Stockholm: Fritzes, 1999, s. 13–50.
Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas, *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar. Vad är ’värdegrundsstärkande’?,* Kållered: Örebro universitet, 2012.
Enkvist, Inger, ”Vad gjorde du när Skolverket skövlade?”, *Svenska Dagbladet,* 2019-11-23.
Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria, ”Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 27, nr. 3, 2018, s. 7–33.
Europaparlamentet, *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande,*

2006: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 (hämtad 2020-10-21).
Europeiska kommissionen, *En ny syn på utbildning. Att investera i färdigheter för att uppnå bättre socioekonomiska resultat,* Strasbourg, 2012: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=SV (hämtad 2020-10-20).
–, *Europa 2020. En strategi för smart och hållbar tillväxt för alla*, Bryssel, 2010: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN (hämtad 2020-10-20).
–, *Final Report of the Expert Group "Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship,* Bryssel, 2002: https://ec.europa.eu/growth/content/best-procedure-project-education-and-training-entrepreneurship-final-report-expert-group-0_en (hämtad 2020-10-22).
–, *Horizon 2020,* "Social Sciences and Humanities", https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/social-sciences-and-humanities (hämtad 2020-10-20).
Europeiska rådet, *Rådets slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete ("Utbildning 2020"),* 2009: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29 (hämtad 2020-10-21).
–, *Europeiska rådet 23 och 24 mars 2000 Lissabon. Ordförandeskapets slutsatser,* 2000: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_sv.htm (hämtad 2020-10-20).
Europeiska unionen, "EU:s institutioner och andra organ": https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies_sv (hämtad 2020-10-21).
Ewald, Annette, "Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i system-skiftenas tid". I *Svensk forskning om läsning och läsundervisning,* Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.), Malmö: Gleerups, 2015, s. 183–195.
Fairclough, Norman, *Language and Power,* 3 utg., London: Routledge, 2015.
Felski, Rita, *The Limits of Critique,* Chicago: University of Chicago Press, 2015.
Fish, Stanley, "The Crisis of the Humanities Officially Arrives", *New York Times Opinionator,* 2010-10-11: https://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/10/11/the-crisis-of-the-humanities-officially-arrives/ (hämtad 2018-11-16).
Flynn, Elizabeth A., "Louise Rosenblatt and the Ethical Turn in Literary Theory", *College English,* vol. 70, nr. 1, 2007, s. 52–69.

Foucault, Michel, *Biopolitikens födelse. Collège de France 1978–1979,* övers. Sven-Olov Wallenstein & Gunnar Holmbäck, Hägersten: Tankekraft, 2013.
–, ”Diskursen ska inte uppfattas som…”, övers. Jan Stolpe. I *Diskursernas kamp,* Michel Foucault, Thomas Götselius & Ulf Olsson (red.), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2008, s. 181f.
–, ”What is Critique?”, övers. Lysa Hochroth. I *The Politics of Truth,* Michel Foucault, Sylvère Lotringer (red.), L.A.: Semiotext(e), 1997, s. 41–81.
Fraser, Nancy, *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis,* London; New York: Verso, 2013.
Freedman, Aviva, ”’Do as I say’. The Relationship Between Teaching and Learning New Genres”. I *Genre and The New Rhetoric. Critical Perspectives on Literacy and Education,* Aviva Freedman & Peter Medway (red.), London: Taylor & Francis, 1994, s. 191–210.
Fredriksson, Peter, ”Presskonferens: Slutliga förslag på reviderade kurs- och ämnesplaner”, Skolverket, 2019: https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-12-18-mer-betoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner (hämtad 2020-02-05).
Fukuyama, Francis, *The End of History and the Last Man,* New York: Free Press; Maxwell Macmillan Canada, 1992.
Gallie, Walter Bryce, *Philosophy and the Historical Understanding,* London: Chatto & Windus, 1964.
Garber, Marjorie, *The Use and Abuse of Literature,* New York: Pantheon Books, 2011.
Gee, James Paul, “The New Literacy Studies”. I *The Routledge Handbook of Literacy Studies,* Jennifer Rowsell & Kate Pahl (red.), New York: Routledge, 2015, s. 35–48.
–, *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses,* 4 uppl., London; New York: Routledge, 2012.
Graeske, Caroline, ”Vidgade kunskapsklyftor? Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011”, *Utbildning & Lärande,* vol. 7, nr. 1, 2013, s. 32–47.
Graeske, Caroline & Lundström, Stefan, ”Att välja texter”. I *Läslyftet. Modul: Perspektiv på litteraturundervisning Del 2,* Skolverket, 2016.
Graff, Harvey J., “The Literacy Myth at 30”, *Journal of Social History,* vol. 43, nr. 3, 2010, s. 635–661.
–, *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City,* New York: Academic Press Inc., 1979.
Grek, Sotiria, ”Governing by Numbers. The PISA ’effect’ in Europe”, *Journal of Education Policy*, vol. 24, nr. 1, 2009, s. 23–37.
Grek, Sotiria & Rinne, Risto, ”Fabricating Europe. From Culture to Numbers”. I *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,*

Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), London: Routledge, 2011, s. 19–31.
Grek, Sotiria, Lawn, Martin, Lingard, Bob, Ozga, Jenny, Rinne, Risto, Segerholm, Christina & Simola, Hannu, ”National Policy Brokering and the Construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland”. I *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,* Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), London: Routledge, 2011, s. 47–65.
Gustavsson, Bernt, ”Inledning. Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”. I *Bildningens förvandlingar,* Bernt Gustavsson (red.), Göteborg: Daidalos, 2007, s. 7–22.
Gustavsson, Peter, ”Samhällskunskapsämnets kris”. I *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang. Utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet,* Anders Persson & Roger Johansson (red.), Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2014, s. 269–284.
Harvey, David, *Kapitalets gåta och kapitalismens kriser,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2010.
–, *A Brief History of Neoliberalism,* Oxford: Oxford University Press, 2005.
Hasselberg, Ylva, *Inte utan visst motstånd. Essäer om akademisk kapitalism och akademisk nyliberalism,* Möklinta: Gidlunds förlag, 2019.
Hedelin, Zara & Wejrum, Marie, ”Om modellering och scaffolding”. I *Läslyftet. Modul: Lässtrategier för ämnestexter,* Skolverket, 2016.
Hill, Siri, ”Skolverket vill slopa undervisningen om minoriteter från högstadiet”, *SVT Nyheter,* 2019-10-03: https://www.svt.se/kultur/skolverket-vill-slopa (hämtad 2020-09-04).
Hirtt, Nico, ”Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism”. I *Global Neoliberalism and Education and its Consequences,* Dave Hill & Ravi Kumar (red.), New York: Routledge, 2009, s. 208–226.
Hjorth, Elisabeth, *Förtvivlade läsningar. Litteratur som motstånd & läsning som etik.* Diss. Uppsala universitet, Göteborg: Glänta produktion, 2015.
Hjorth Liedman, Mathilda & Liedman, Sven-Eric, ”Den livslånge lärlingen”, *Utbildning & demokrati*, vol. 17, nr. 1, 2008, s. 17–28.
Hultén, Eva-Lotta, ”’Empati och nyfikenhet lika viktigt som multiplikation’”, *Göteborgs-Posten,* 2016-04-16.
Hultén, Magnus, *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt,* Lund: Nordic Academic Press, 2019.

Hämäläinen, Nora, *Är Trump postmodern? En essä om sanning och populism,* Helsingfors: Förlaget M, 2019.
Jaeggi, Rahel, ”Vad är ideologikritik?”, övers. Hillevi Jonsson, *Fronesis* nr. 52–53, 2015, s. 25–47.
Jaenson, Emma, ”Vi behöver ett Greta-upprop för kunskapssynen”, *Blekinge Läns Tidning,* 2019-10-11.
Jakobsson, Anders & Oskarsson, Magnus, “Tema: Klassrumsstudier i ljuset av kunskapstrender i PISA. Elevers kunskaper i naturvetenskap ur ett likvärdighetsperspektiv”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 28, nr. 3, 2019, s. 5–15.
Janks, Hilary, *Literacy and Power*, New York: Routledge, 2010.
Jansson, David, ”Deadly Exceptionalisms, or, Would You Rather Be Crushed By a Moral Superpower or a Military Superpower?”, *Political Geography,* vol. 64, 2018, s. 83–91.
Johansson, (Sven) Anders, *Litteraturens slut,* Göteborg: Glänta produktion, 2021.
–, *Självskrivna män. Subjektiveringens dialektik,* Göteborg: Glänta produktion, 2015.
–, *Göra ont. Litterär metafysik,* Göteborg: Glänta produktion, 2010.
Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa, *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken,* 4 uppl., Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2015.
Johansson, Lars Anders, ”Pyrrhussegern mot Skolverket”, *Smedjan,* 2019-10-09: https://timbro.se/smedjan/pyrrhussegern-mot-skolverket/ (hämtad 2020-09-04).
Johansson Wilén, Evelina, *Mellan jaget & världen. Feminism & etik under nyliberala villkor,* Diss. Göteborgs universitet, Hägersten: Tankekraft, 2019.
Jones, Phillip W., ”Education and World Order”, *Comparative Education,* vol. 43, nr. 3, 2007, s. 325–337.
Jonsson, Stefan, *Där historien tar slut. Makt, monster och motstånd i en delad värld,* Stockholm: Norstedts, 2020.
–, ”Inledning”. I *Samtida politisk teori*, Stefan Jonsson (red.), Hägersten: Tankekraft, 2015, s. 9–39.
Jönsson, Maria, “Fantasyn kan hjälpa läsaren få syn på maktförhållanden”, *Respons,* nr. 1, 2017: http://tidskriftenrespons.se/recension/fantasyn-kan-hjalpa-lasaren-fa-syn-pa-maktforhallanden/ (hämtad 2020-03-11).
Kamens, David H., ”Globalization and the Emergence of an Audit Culture. PISA and the Search for ’Best Practices’ and Magic Bullets”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 117–139.

Knutas, Edmund, *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994.* Diss. Umeå universitet, 2008.
Kok, Wim, *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment,* Bryssel: Europeiska kommissionen, 2004: https://op.europa.eu/sv/publication-detail/-/publication/88b6bc81-e3ad-4156-960f-f549369aa9d4 (hämtad 2020-10-20).
Kosfosky Sedqwick, Eve, ”Paranoid Reading and Reparative Reading; or, You’re So Paranoid, You Probably Think This Introduction is About You”. I *Novel Gazing. Queer Readings in Fiction,* Eve Kosofsky Sedgwick (red.), Durham, N.C.: Duke University Press, 1997, s. 1–37.
Kronlid, David O., *Skolans värdegrund 2.0. Etik för en osäker tid,* Stockholm: Natur & Kultur, 2017.
Kumar, Ravi & Hill, Dave, ”Introduction. Neoliberal Capitalism and Education”. I *Global Neoliberalism and Education and its Consequences,* Dave Hill & Ravi Kumar (red.), New York: Routledge, 2009, s. 1–11.
Kuyumcu, Eija, ”Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande”. I *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle,* Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), Lund: Studentlitteratur, 2013, s. 605–631.
Kvale, Steinar, *Doing Interviews,* London: SAGE Publications, 2007.
Kåreland, Lena, ”Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisning”, *TijdSchrift voor Skandinavistiek,* vol. 30, nr. 1, 2009, s. 107–122.
Körling, Ann-Marie, ”För lite skönlitteratur i skolan”, *Dagens Nyheter,* 2016-07-21.
Lascoumes, Pierre & Le Gales, Patrick, ”Introduction. Understanding Public Policy through Its Instruments. From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation”, *Governance. An International Journal of Policy, Administration, and Institutions,* vol. 20, nr. 1, 2007, s. 1–21.
Latour, Bruno, *Pandora’s Hope. Essays on the Reality of Science Studies,* Cambridge, Massachusetts.: Harvard University Press, 1999.
Lawn, Martin & Grek, Sotiria, *Europeanizing Education. Governing a New Policy Space,* Oxford: Symposium Books, 2012.
Lawn, Martin, Rinne, Risto & Grek, Sotiria, ”Changing Spatial and Social Relations in Education in Europe”. I *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe,* Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm & Hannu Simola (red.), London: Routledge, 2011, s. 11–18.

Leffler, Eva & Mahieu, Ron, ”Entreprenörskap – ett nytt fostransprojekt i skolan”. I *Fostran i skola och utbildning. Historiska perspektiv,* Anna Larsson (red.), Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 212, 2010, s. 177–196.
Liberg, Caroline, ”Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv”. I *Språk och lärande. Language and Learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008,* Päivi Juvonen (red.), Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, 2009, s. 11–25.
Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa, ”Swedish – An Updated School Subject?”, *Education Inquiry,* vol. 3, nr. 4, 2012, s. 477–493.
Liedman, Sven-Eric, ”Marknaden och viljan att mäta”. *I Skolan, marknaden och framtiden,* Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (red.), Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 281–292.
–, *Hets! En bok om skolan,* Stockholm: Bonnier, 2011.
–, ”Utbildningspolitiken går i otakt med dynamisk arbetsmarknad”, *Kritisk utbildningstidskrift,* nr. 132, 4/2008, s. 48–54.
–, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria,* Stockholm: Bonnier, 1997.
Lifmark, David, *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Diss. Umeå universitet, 2010.
Lilja Waltå, Karin, *”Äger du en skruvmejsel?” Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. Diss. Göteborgs universitet, 2016.
Lim Falk, Maria & Wirdenäs, Karolina, ”Skrivande på gymnasiet. Perspektiv på skrivutveckling och textkompetens”. I *Läslyftet. Modul: Utvecklande skrivundervisning Del 1,* Skolverket, 2018.
Linde, Göran, ”Historien om en radikal omdaning”. I *Boken om pedagogerna,* Anna Forssell (red.), 6 uppl., Stockholm: Liber, 2005, s. 266–304.
–, *Kunskap och betyg,* Lund: Studentlitteratur, 2003.
Lindell, Ingrid, ”Embracing the Risk of Teaching Literature”, *Educational Theory,* vol. 70, nr. 1, 2020, s. 43–55.
Lindh, Christina, ”Att tänka tillsammans genom att skriva”. I *Läslyftet. Modul: Att främja elevers lärande i NO I, Del 7*, Skolverket, 2015.
Lindhé, Anna, ”Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning”. I *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 239–256.
Lindster Norberg, Eva, *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. Diss. Umeå universitet, 2016.

Lingard, Bob, ”Policy as Numbers. Ac/Counting for Educational Research”, *Australian Educational Researcher*, vol. 38, nr. 4, 2011, s. 355–382.
Linné, Agneta, ”Moralfostran i svensk obligatorisk skola”. I *Värdegrund och svensk etnicitet,* Göran Linde (red.), Lund: Studentlitteratur, 2001, s. 26–53.
Ljung, Per Erik, ”Angår den klassiska litteraturen oss?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 56–82.
–, ”Kritisk svenska – eller: från sunt förnuft till kritik av det sunda förnuftet”. I *Svenskämnets kris,* Bengt Brodow, Arne Ehrlin, Olle Holmberg, Per Erik Ljung, Gun Malmgren, Lars-Göran Malmgren, Sven Nilsson, Sven Ottosson, Ingemar Svenonius & Jan Thavenius, Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 129–135.
Luke, Allan, ”Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital”. I *Literacy in Society,* Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (red.), London: Longman, 1996, s. 308–338.
Lund, Stefan & Sundberg, Daniel, ”Kunskaper för en ny tid. Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 21, nr. 2, 2012, s. 5–14.
Lundahl, Lisbeth, ”Skilda framtidsvägar. Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform”, *Utbildning & demokrati*, vol. 17, nr. 1, 2008, s. 29–51.
–, ”Swedish, European, Global. The Transformation of the Swedish Welfare State”. I *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics,* Bob Lingard & Jenny Ozga (red.), London: Routledge, 2007, s. 117–130.
Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf, *Gymnasiet som marknad,* Umeå: Boréa Bokförlag, 2014.
–, ”Educational Marketization the Swedish Way”, *Education Inquiry,* vol. 4, nr. 3, 2013, s. 497–517.
Lundberg, Frank & Malmgren, Gun, ”’Vad är klockan? – Spräng skolan!’”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 168–193.
Lundgren, Ulf P., ”PISA as a Political Instrument. One History Behind the Formulating of the PISA Programme”. I *Pisa Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools,* Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthof & Robert Cowen (red.), Rotterdam: Sense Publishers, 2011, s. 17–30.
Lundström, Stefan, *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå universitet, 2007.
Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, “Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för

svenskläraruttbildningen", *Utbildning & Demokrati,* vol. 20, nr. 2, 2011, s. 7–26.
Lundström, Ulf, "Att mäta det vi värderar eller värdera det vi kan mäta? Resultatindikatorer som grund för skolval", *Utbildning & Demokrati*, vol. 26, nr. 1, 2017, s. 43–66.
Lundström, Ulf & Rönnberg, Linda, "Att styra skolan med marknaden som förebild". I *Utbildning. Makt och politik,* Sverker Lindblad & Lisbeth Lundahl (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 141–161.
"'Lyfta ut antiken är helt historielöst'", *Svenska Dagbladet*, 2019-10-02: https://www.svd.se/lyfta-ut-antiken-ar-helt-historielost (hämtad: 2020-11-20).
Magnusson, Petra, *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan.* Diss. Malmö högskola, 2014.
Malm, Victor, *Är det detta som kallas postmodernism? En studie i Katarina Frostenssons och Stig Larssons diktning*. Diss. Lunds universitet, Lund: Ellerströms, 2019.
Malmgren, Gun, "Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle", *Tidskrift för lärarutbildning och forskning,* årg. 9/10, nr. 4 2002/ nr.1 2003, s. 23–36.
Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet,* Lund: Studentlitteratur, 1997.
–, *Den konstiga konsten,* Lund: Studentlitteratur, 1986.
–, *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt,* Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1983.
–, "Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det?". I *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1981, s. 25–55.
–, "Del 3. Litteraturanvändning och projektundervisning". I *Språk, litteratur och projektundervisning,* Olle Holmberg & Lars-Göran Malmgren, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1979, s. 97–168.
Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan, *Litteraturläsning som lek och allvar,* Lund: Studentlitteratur, 1993.
Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan, "Anteckningar från krisdebatten". I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 13–39.
–, "Vad bör eleverna lära sig i svenska?". I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 288–311.

Mannerheim, Filippa, ”Svensk skola är en skam – ni politiker har svikit”, *Expressen*, 2020-11-17.
–, ”Värdegrundslitteratur och manisk textproduktion har förstört svenskämnet”, *Skrivateljén,* 2019-10-02: https://www.skrivateljen.se/2019/10/02/vardegrundsfragor-och-formalia-har-infiltrerat-svenskamnet/ (hämtad 2020-10-22).
Martin, J.R. & Rose, David, ”Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding Democracy in the Classroom”. I *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective. Volume 1*, Ruqaiya Hasan, Christian Matthiessen & Jonathan Webster (red.), London: Equinox Publishing Ltd, 2005, s. 251–280.
Martinsson, Bengt-Göran, *Litteratur i skola och samhälle,* Lund: Studentlitteratur, 2018.
–, ”Därför läser vi skönlitteratur”. I *Läslyftet. Modul: Perspektiv på litteraturundervisning Del 1,* Skolverket, 2016.
–, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968.* Diss. Linköpings universitet, 1989.
McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading and the Teaching of English,* Manchester & New York: Manchester University Press, 1994.
McKernan, James, *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research,* New York: Routledge, 2008.
Mehrstam, Christian, ”Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning”. I *Mötesplatser. Texter för svenskämnet,* Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 27–45.
–, ”Kunskapspaket eller kulturell omförhandling? Den enskilda läspraktikens förhållande till genre”. I *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre. Stockholm 18–19 oktober 2012,* Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.), Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2013, s. 113–127.
–, *Textteori för läsforskare*. Diss. Göteborgs universitet, 2009.
Melin, Lars, ”Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet”, *Dagens Nyheter,* 2016-07-17.
Meyer, Heinz-Dieter & Benavot, Aaron (red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Didcot: Symposium Books, 2013.
–, ”PISA and the Globalization of Education Governance. Some Puzzles and Problems”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 7–26.
Meyer, Heinz-Dieter & Schiller, Kathryn, ”Gauging the Role of Non-educational Effects in Large-scale Assessments. Socio-Economics, Culture and

PISA Outcomes". I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 207–224.
Mikulec, Borut, "Impact of the Europeanisation of Education. Qualifications Frameworks in Europe", *European Educational Research Journal,* vol. 16, nr. 4, 2017, s. 455–473.
Moi, Toril, *Revolution of the Ordinary. Literary studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell,* Chicago; London: University of Chicago Press, 2017.
Molloy, Gunilla, "På spaning efter ett svenskämne". I *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018,* Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.), Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2020, s. 12–28.
–, *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy,* Lund: Studentlitteratur, 2017.
–, "Where is the money?". I *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), Stockholm: Svensklärarföreningen: Natur & Kultur distributör, 2011, s. 17–28.
–, *Reflekterande läsning och skrivning*, 2 uppl., Lund: Studentlitteratur, 2008.
–, *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007.
–, *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan, 2002.
Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, "Läsa texten eller 'verkligheten'?". I *Fönster mot språk och litteratur,* Solveig Granath, Björn Bihl & Elisabeth Wennö (red.), Karlstad: Centrum för Språk- och litteraturdidaktik, Karlstads universitet CSL, 2008, s. 27–38.
Mouffe, Chantal, *Till vänsterpopulismens försvar,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2019.
–, *Om det politiska,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2008.
Mundy, Karen, Green, Andy, Lingard, Bob & Verger, Antoni, "Introduction. The Globalization of Education Policy. Key Approaches and Debates". I *The Handbook of Global Education Policy,* Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard & Antoni Verger (red.), Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA, USA: John Wiley & Sons, Ltd, 2016, s. 1–20.
Myndigheten för skolutveckling, *Olikas lika värde. Om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003.

Määttä, Jerry, "Jerry Määttä om Malin Alkestrand, Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och cirkeln i skolans värdegrundsarbete", *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 47, nr. 2, 2017, s. 66–69.
National Education Union, "GERM", https://www.teachers.org.uk/edufacts/germ (hämtad 2018-09-05).
Nihlfors, Elisabet, *Lärares dubbla uppdrag – enligt den nya skollagen,* Stockholm: Natur & Kultur, 2012.
Nilsson, Sven & Thavenius, Jan, "Svenskämnets kris – från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning". I *Svenskämnets kris,* Bengt Brodow, Arne Ehrlin, Olle Holmberg, Per Erik Ljung, Gun Malmgren, Lars-Göran Malmgren, Sven Nilsson, Sven Ottosson, Ingemar Svenonius & Jan Thavenius, Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 10–35.
Nordin, Andreas, *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss. Linnéuniversitetet, 2012.
Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel, "Introduction. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field". I *Transnational Policy Flows in European Education. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field,* Andreas Nordin & Daniel Sundberg (red.), Oxford: Symposium Books, 2014, s. 9–20.
Nordin, Andreas & Wahlström, Ninni, "Exploring European Education Policy through the Lens of Dewey's *Democracy and Education*", *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, vol. 8, nr. 1, 2016, s. 36–59.
Nóvoa, António & Lawn, Martin, "Fabricating Europe. The Formation of an Education Space". I *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, António Nóvoa & Martin Lawn (red.), Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 1–13.
Nussbaum, Martha, *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities,* Princeton, N.J; Oxford: Princeton University Press, 2010.
Nykänen, Pia, *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle,* Diss. Göteborgs universitet, Stockholm: Thales, 2009.
Nylund, Mattias, "Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram?", *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 15, nr. 1, 2010, s. 33–52.
OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework,* Paris: OECD Publishing, 2019.
–, *Improving Schools in Sweden. An OECD Perspective*, Paris: OECD Publishing, 2015.
–, *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey,* Paris: OECD Publishing, 2000.

–, *Literacy skills for the Knowledge Society. Further results from the International Adult Literacy Survey,* Paris: OECD Publishing, 1997.
”OECD and Pisa Tests Are Damaging Education Worldwide”, *The Guardian,* 2014-05-06: https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics (hämtad 2020-11-20).
Olofsson, Mikael (red.), *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet,* Skolverket: Elanders, 2012.
Olson, Maria, ”Vilka medborgare skulle skolan fostra då? Och nu? Från medborgarfostran för politisk förändring till medborgarfostran för ekonomisk anpassning?”. I *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I,* Gunnel Colnerud (red.), Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, 2004, s. 121–141.
Palo, Annbritt, *Svenskläraren som vision och konstruktion.* Diss. Luleå tekniska universitet, 2013.
Pedagogiska gruppen, *Årsrapport 1994,* Lund: Lunds universitet, 1995.
Pereyra, Miguel A., Kotthof, Hans-Georg & Cowen, Robert (red.), *Pisa Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools,* Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
Perrin, Burt, ”Towards a New View of Accountability”. I *Making Accountability Work. Dilemmas for Evaluation and for Audit,* Marie-Louise Bemelmans-Videc, Jeremy Lonsdale & Burt Perrin (red.), New York: Routledge, 2017, s. 41–59.
Persson, Magnus, ”Entreprenöriellt lärande, humaniora och näringsliv”. I *Entreprenöriellt lärande i skolan,* Balli Lelinge & Pär Widén (red.), Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 117–128.
–, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning,* Lund: Studentlitteratur, 2012.
–, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen,* Lund: Studentlitteratur, 2007.
–, ”Marknadsestetiken”. I *Skolan och den radikala estetiken,* Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 125–153.
Prop. 2009/10:165, *Den nya skollagen. För kunskap, valfrihet och trygghet*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Prop. 2008/09:199, *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Rancière, Jacques, *Disagreement. Politics and Philosophy,* övers. Julie Rose, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.
Rasmussen, Palle, ”Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse”. I *Globalisation & Europeanisation in Education,* Roger Dale & Susan Robertson (red.), Oxford: Symposium Books, 2009, s. 85–99.

Rauterberg, Hanno, *Hur fri är konsten? Den nya kulturstriden och liberalismens kris,* övers. Joachim Retzlaff, Göteborg: Daidalos, 2019.
Ravitch, Diane, *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education,* New York, NY: Basic Books, 2010.
Ricœur, Paul, *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation,* 5 uppl., övers. Denis Savage, New Haven: Yale University Press, 1978.
Román, Henrik, *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985.* Diss. Uppsala universitet, 2006.
Rosanvallon, Pierre, *Motdemokratin. Politiken i misstrons tid,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2010.
–, *Demokratin som problem,* övers. Oskar Söderlind, Hägersten: Tankekraft, 2009.
Rose, David, "Towards a Reading Based Theory of Teaching". Föreläsning vid *Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006.* Sao Pãulo: PUCSP, 2007: https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/02pl_rose_david_36a77.pdf (hämtad 2021-02-09).
Rose, David & Martin, J.R., *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School,* Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 2012.
Rose, Nikolas, "Governing By Numbers. Figuring Out Democracy", *Accounting, Organizations and Society,* vol. 16, nr. 7, 1991, s. 673–692.
Rosenblatt, Louise M., *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa,* övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2002.
Sahlberg, Pasi, "The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling". I *The Handbook of Global Education Policy,* Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard & Antoni Verger (red.), Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA, USA: John Wiley & Sons, Ltd, 2016, s. 128–144.
Samuelsson, Mattias, "Bildt-regeringen varnades av OECD om skolsegregation och försämrad likvärdighet redan 1992", *LO-bloggen,* 2019-04-17: https://loblog.lo.se/2019/04/bildt-regeringen-varnades-av-oecd-om-skolsegregation-och-forsamrad-likvardighet-redan-1992/ (hämtad 2021-02-03).
Schleicher, Andreas, "Använd data för att bygga bättre skolor", TEDGlobal, 2012: https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools?language=sv (hämtad 2020-10-20).
Schumpeter, Joseph, *Om skapande förstörelse och entreprenörskap,* övers. Richard Swedberg, Margareta Eklöf & Gabriella Strandberg, Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2008.

Sellar, Sam & Lingard, Bob, ”PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 185–206.
Sellgren, Mariana, *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO.* Lic. Stockholms universitet, 2011.
SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SFS 1985:1100. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Shannon, Patrick, ”Reading Marxism”. I *Neoliberalism and Education Reform,* E. Wayne Ross & Rich Gibson (red.)*,* Cresskill, NJ: Hampton Press Inc., 2006, s. 161–176.
Shenk, Timothy, ”Booked #3: What Exactly Is Neoliberalism?”, *Dissent,* 2015-04-02: https://www.dissentmagazine.org/blog/booked-3-what-exactly-is-neoliberalism-wendy-brown-undoing-the-demos (hämtad 2018-11-13).
Sjöberg, Lena, ”Skolan och den ’goda’ utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 18, nr. 1, 2009, s. 33–58.
Sjøberg, Svein, ”The Power and Paradoxes of PISA. Should Inquiry-Based Science Education be Sacrificed to Climb on the Rankings?”, *Nordic Studies in Science Education*, vol. 14, nr. 2, 2018, s. 186–202.
–, ”PISA Testing. A Global Educational Race?”, *Europhysics News,* vol. 48, nr. 4, 2017, s. 17–20.
Skaftun, Atle, ”Litteraturens nytteverdi*”, Norsklæraren,* nr. 2, 2011, s. 32–38.
Sklovskij, Viktor, ”Konsten som grepp”, övers. Bengt A. Lundberg. I *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion Del 1,* Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.), Lund: Studentlitteratur, 1993, s. 15–31.
SKOLFS 2018:50, *Läroplan för förskolan, Lpfö 18,* Stockholm: Skolverket.
SKOLFS 2011:144, *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*, Stockholm: Skolverket.
SKOLFS 2011:19. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Skolverket.
SKOLFS 2010:261, *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena,* Stockholm: Skolverket.
SKOLFS 2000:2. I *Gymnasieskolans regelbok 2000/2001. Bestämmelser om gymnasial utbildning,* Lars Werner (red.), Stockholm: Norstedts Juridik, 2000.
Skolinspektionen, *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund,* Stockholm: Skolinspektionen, 2012.
–, ”Gymnasieskolans demokratiuppdrag”, https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-

kvaliteten/gymnasieskolans-demokratiuppdrag/ (hämtad 2019-01-02).
–, ”webbinarium om demokrati och värdegrund, 20121010”, https://www.youtube.com/watch?v=HmRttfDumwg (hämtad 2020-10-21).
Skolverket, *Arbetsmaterial. Förslag den 25 september 2019,* Stockholm: Skolverket, 2019a.
–, *Förslag till regeringen, Dnr 2019:173,* Stockholm: Skolverket, 2019b.
–, *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet,* Stockholm: Elanders, 2015.
–, *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder,* Stockholm: Fritzes, 2013.
–, *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen, Dnr 2012:387,* Stockholm: Skolverket, 2012.
–, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan, 2011.
–, *Redovisning av uppdrag om en teknisk översyn av 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), Dnr 2011:102*, Stockholm: Skolverket, 2011.
–, ”Arbeta med skolans värdegrund”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbeta-med-skolans-vardegrund (hämtad 2019-01-02).
–, ”ICCS: en studie om demokrati och samhällsfrågor”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/iccs-internationell-studie-om-kunskaper-i-demokrati--och-samhallsfragor-hos-elever-i-arskurs-8 (hämtad 2019-09-27).
–, ”Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola (hämtad 2019-11-21).
–, ”Så arbetar du med värdegrunden”, https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/vardegrund-och-arbetsmiljo/sa-arbetar-du-med-vardegrunden (hämtad 2018-11-26).
–, ”Värdegrund i förskola och skola”, http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund (hämtad 2016-10-24).
Skolöverstyrelsen, 1980 års läroplan för grundskolan, Stockholm: Liber, 1980.
–, *Läroplan för gymnasieskolan. 1, Allmän del,* Stockholm: Liber, 1970a.
–, *Läroplan för gymnasieskolan. 2, Supplement,* Stockholm: Liber, 1970b.
SOU 2020:46, *En gemensam angelägenhet. vol. 1*, Stockholm: Elanders.

SOU 2020:43, *Bygga, bedöma, betygsätta. Betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper,* Stockholm: Elanders.
SOU 2016:5, *Låt fler forma framtiden! Del A.,* Stockholm: Elanders.
SOU 2012:65, *Läsandets kultur,* Stockholm: Elanders.
SOU 2008:27, *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola,* Stockholm: Fritzes.
SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem,* Stockholm: Fritzes.
SOU 2000:1, *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet,* Stockholm: Fritzes.
SOU 1992:94, *Skola för bildning,* Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1990:44, *Demokrati och makt i Sverige*, Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri.
Soysal, Yasemin, ”Locating European Identity in Education”. I *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, António Nóvoa & Martin Lawn (red.), Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 55–66.
Spivak, Gayatri Chakravorty, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization,* London: Harvard University Press, 2012.
Spånberger, David, ”Skolverket vill ta bort Bibeln ur läroplanen”, *Världen idag,* 2019-10-22: https://www.varldenidag.se/nyheter/skolverket-vill-ta-bort-bibeln-ur-laroplanen/repsjq!2NFA1yYzCqvOISx7ZTqWGA/ (hämtad 2020-09-04).
Statens institutionsstyrelse, *Handlingsplan för skapande skola 2011, Dnr 35-91-2011,* Stockholm: Statens institutionsstyrelse, 2011.
Stefansson, Klara, ”Skolverkets svar – efter kritiserat förslag om nationalsången”, *SVT Nyheter,* 2019-11-07: https://www.svt.se/nyheter/inrikes/skolverket-om-kritiken-mot-borttagna-nationalsangen (hämtad 2020-09-04).
Steiner-Khamsi, Gita, Appleton, Margaret & Vellani, Shezleen, ”Understanding Business Interests in International Large-scale Student Assessments. A Media Analysis of *The Economist, Financial Times,* and *Wall Street Journal*”, *Oxford Review of Education,* vol. 44, nr. 2, 2018, s. 190–203.
Stjärne, Kerstin, ”Ungdomsromanen i skolan. Knark eller kunskap?”. I *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning,* Jan Thavenius (red.), Stockholm: Författarförlaget, 1977, s. 85–96.
Strandbrink, Peter & Åkerström, Linda, *Goda medborgare och onda tider? Svensk demokratipolitik och myten om den passiva medborgaren,* Umeå: H:ström Text & Kultur, 2010.

Sundberg, Daniel, ”Mapping and Tracing Transnational Curricula in Classrooms. The Mixed-Methods Approach”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 48–65.
Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni, “Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education. The Case of Sweden”, *European Educational Research Journal,* vol. 11, nr. 3, 2012, s. 342–356.
Sundström Sjödin, Elin, *Where is the Critical in Literacy? Tracing Performances of Literature Reading, Readers and Non-Readers in Educational Practice*. Diss. Örebro universitet, 2019.
–, ”Tracing Reading to the Dark Side. Investigating the Policy Producing Reading and Readers in Detention Homes”, *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education,* vol. 39, nr. 6, 2018, s. 887–900.
Sörlin, Sverker, *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans,* Stockholm: Natur & Kultur, 2019.
Tengberg, Michael, ”Teoretisk bakgrund”. I *Läsa mellan raderna*, Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg (red.), Malmö: Gleerups, 2016**,** s. 25–59.
–, ”Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap,* vol. 40, nr. 3–4, 2010, s. 81–90.
Tengberg, Michael, Olin-Scheller, Christina & Lindholm, Anna, “Improving Students’ Narrative Comprehension through a Multiple Strategy Approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School”, *L1-Educational Studies in Language and Literature,* vol. 15, nr. 1, 2015, s. 1–25.
Thavenius, Jan, “Det offentliga lärandet och demokratin”, *Skola & samhälle,* 2010-08-12: https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/jan-thavenius-det-offentliga-larandet-och-demokratin/ (hämtad 2021-02-16).
–, *Öppna brev. Om lärarutbildningens kulturella praktik,* Malmö Högskola: Lärarutbildningen, nr. 1, 2005.
–, *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet,* Järfälla: Symposion, 1981.
–, “Litteratur ur bruk eller i bruk?”. I *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen, 1981, s. 5–24.
–, ”Perspektiv på litteraturpedagogiken”. I *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning,* Per Erik Ljung & Jan Thavenius (red.), Stockholm: PAN/Norstedt, 1978, s. 17–44.

Thavenius, Marie, *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Diss. Malmö högskola, 2017.
Thente, Jonas, ”Skolverkets preciseringar kan bli ett farligt prejudikat”, *Dagens Nyheter,* 2019-10-14.
–, ”Skolverket vill byta skönlitteraturen mot pekpinnar”, *Dagens Nyheter,* 2019-10-08.
Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen,* Göteborg: Daidalos, 2009.
Tienken, Christopher H., ”Standardized Test Results Can Be Predicted, So Stop Using Them To Drive Education Policymaking”. I *Education Policy Perils. Tackling The Tough Issues,* Christopher H. Tienken & Carol A. Mullen (red.), New York: Routledge, 2016, s. 157–185.
Torell, Örjan, ”Resultat. En översikt”. I *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland,* Örjan Torell (red.), Härnösand; Östersund: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002, s. 74–100.
Trumberg, Anders, ”Skolval i internationell belysning”. *I Skolan, marknaden och framtiden,* Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (red.), Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 113–129.
TT Nyhetsbyrån, ”Regeringen stoppar gymnasiereform”, *Svenska Dagbladet,* 2006-10-11.
Tännsjö, Torbjörn, ”Värdegrundens vara eller icke vara”. I *Våra drömmars skola. Ett litet land behöver nya tankar,* Mats Ögren (red.), Stockholm: Hjalmarson & Högberg, 2006, s. 60–65.
Ulfgard, Maria, *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan,* Göteborg; Stockholm: Makadam, 2015.
Uličná, Daniela, ”The Role of Private Companies in Supporting European Policy in the Field of Education and Training”. I *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission,* Manuel Souto-Otero (red.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015, s. 124–145.
UNESCO, *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?,* Paris: UNESCO Publishing, 2015.
–, *Literacy for Life. Education for All Global Monitoring Report,* Paris: UNESCO Publishing, 2005.
Uppdrag granskning, *Glädjebetygen,* SVT, 2016-10-12: https://www.svt.se/nyheter/granskning/ug/referens/gladjebetygen (hämtad 2018-12-07).
Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna,* Stockholm: Fritzes, 1994.

Utbildningsdepartementet & Näringsdepartementet, *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*, Stockholm, 2009.
Utbildningsdepartementet, Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan*, Skolan skall fostra. En debattskrift*, Stockholm: Liber/ Allmänna förlaget, 1979.
Villalba, Cynthia M.H., ”The Increasing Need for Private Actors in Policy-Making at the European Commission”. I *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission,* Manuel Souto-Otero (red.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015, s. 71–91.
Wahlström, Ninni, ”The Travelling Reform Agenda. The Swedish Case through the Lense of the OECD”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 15–30.
–, ”A Third Wave of European Education Policy. Transnational and National Conceptions of Knowledge in Swedish Curricula”, *European Educational Research Journal,* vol. 15, nr. 3, 2016, s. 298–313.
–, *Läroplansteori och didaktik,* Malmö: Gleerups, 2015.
–, ”Utbildningens villkor II. En denationaliserad utbildningskonception”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr. 3, 2014a, s. 77–94.
–, “Equity: Policy Rhetoric or a Matter of Meaning of Knowledge? Towards a Framework for Tracing the ‘Efficiency-Equity’ Doctrine in Curriculum Documents”, *European Educational Research Journal*, vol. 13, nr. 6, 2014b, s. 731–743.
–, *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola,* Göteborg: Daidalos, 2009.
Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (red.), *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* London: Routledge, 2018.
–, ”Transnational Curriculum Standards, Curriculum Reforms and Classroom Practices. An Introduction”. I *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching,* Ninni Wahlström & Daniel Sundberg (red.), London: Routledge, 2018, s. 1–14.
Waldow, Florian, “What PISA Did and Did Not Do. Germany After the ‘PISA-shock’”, *European Educational Research Journal,* vol. 8, nr. 3, 2009, s. 476–483.
–, *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000,* Stockholm: Stockholms universitets förlag: Förlagssystem distribution, 2008.

–, *Ökonomische Strukturzyklen und internationale Diskurskonjunkuren. Zur Entwicklung der schwedischen Bildungsprogrammatik, 1930–2000*. Diss. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
Walker, Allan & Qian, Haiyan, *Deciphering Chinese School Leadership. Conceptualisation, Context and Complexities,* New York: Routledge, 2018.
Wallin, Fredrik, ”Skolverket hemligstämplar uppgifter om alla skolor”, *Skolvärlden*, 2020-06-26: https://skolvarlden.se/artiklar/skolverket-hemligstamplar-uppgifter-om-alla-skolor (hämtad 2020-08-20).
Wedin, Åsa, Hermansson, Carina & Holm, Lars, “Analyzing Literacy Education: The Scandinavian Scene”, *Language and Education,* vol. 31, nr. 5, 2017, s. 395–399.
Werner, Jeff, *Postdemokratisk kultur,* Möklinta: Gidlunds förlag, 2018.
Westerholm, Anna, ”Jonas Thentes kritik mot Skolverket är absurd”, *Dagens Nyheter,* 2019-10-09.
Whitehead, Margaret, ”Physical Literacy. Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge”, *Sport, Ethics and Philosophy*, vol. 1, nr. 3, 2007, s. 281–298.
Widmark, Martin (red.), *En läsande klass. Träna läsförståelse,* Riga: Livonia Print Ltd, 2014.
Wikström, Jenny (Jarlsdotter), *Materiella vändningar. Läsningar av Parland, Lispector, Berg och Byggmästar*. Diss. Umeå universitet, 2020.
Willbergh, Ilmi, ”The Problems of ’Competence’ and Alternatives from the Scandinavian Perspective of Bildung”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, nr. 3, 2015, s. 334–354.
Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod,* övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2000.
Wolfe, Cary, *What is Posthumanism?,* Minneapolis, Minn.; London: University of Minnesota Press, 2010.
Wyndhamn, Anna-Karin, *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Diss. Göteborgs universitet, 2013.
Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik, *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan,* Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, 2000.
Zhao, Yong & Meyer, Heinz-Dieter, ”High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure”. I *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*, Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (red.), Didcot: Symposium Books, 2013, s. 267–278.
Žižek, Slavoj, *The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology,* London: Verso, 1999.

Öhman, Anders, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger,* Malmö: Gleerups, 2015.
Östh Gustafsson, Hampus, *Folkhemmets styvbarn. Humanioras legitimitet i svensk kunskapspolitik 1935–1980*. Diss. Uppsala universitet, Göteborg: Daidalos, 2020.

Bilaga 1

Inledande frågor
Födelseår?
År i yrket?
När genomförde du din lärarutbildning?
Vilka program undervisar du på?
Vilka kurser?

Metoder
Kan du berätta lite om hur du brukar arbeta med skönlitteratur i undervisningen?
Vad önskar du att eleverna ska lära sig?
Vad tror du att de lär sig?
Hur resonerar du när du väljer ut skönlitterära texter?

Litteratursyn
Vad är litteratur för dig?
Vad är det viktigaste för dig när du jobbar med litteratur i skolan?
Vad tänker du att man får för slags kunskap av att läsa skönlitteratur?

Ämnes-/kursplaner
Har du arbetat enligt de tidigare kursplanerna?
Gör du andra beslut nu och i så fall vilka?
Hur ser du på skönlitteraturens plats i svenskämnet?
Kan du göra en uppskattning av hur mycket du ägnar dig åt litteraturundervisning i relation till andra aktiviteter inom svenskämnet?
Hur uppfattar du att ämnesplanen förhåller sig till frågan om litteraturläsning?
Hur uppfattar du att den motiverar litteraturläsning i skolan?
Tycker du att det finns några för- och nackdelar med hur ämnesplan och kursplanerna är utformade, och i så fall vilka?

Bedömning
Kan du berätta lite om dina tankar om litteraturundervisning och bedömning?
Hur bedömer du elevernas insatser som litteraturläsare?
Vad ”håller du utkik efter” när du bedömer?
Finns det något som är lättare och svårare att bedöma?

Läroplan
Kan du berätta något om eller hur du ser på läroplanens mer övergripande målsättningar i relation till din litteraturundervisning? Är det något som du tänker på, och i så fall hur?
Hur tänker du att ämnesplanerna förhåller sig till de övergripande läroplansmålen?
Hur tänker du att litteraturläsning eller -undervisning förhåller sig till de övergripande

läroplansmålen, om de gör det?
Tror du att det finns normer eller värden som man kan utveckla genom att läsa skönlitteratur?
Upplever du att ämnesplan och läroplan överensstämmer med varandra eller tycker du att det finns några motsättningar där?

Entreprenöriella förmågor
En skillnad i läroplanen från Lpf 94 är ju att entreprenörskap har skrivits in i läroplanen från 2011, alltså att utveckla entreprenöriella förmågor hos eleverna. Är det någonting som du tar i beaktning i förhållande till din litteraturundervisning och i så fall hur?
Ser du några kopplingar mellan litteraturundervisning och utvecklandet av entreprenöriella förmågor?
Är detta något som du låter genomsyra arbetet, och i så fall hur?

Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Gustav Borsgård och jag arbetar som doktorand i litteraturdidaktik vid Umeå universitet. Mitt avhandlingsprojekt handlar om hur litteraturundervisningen bedrivs i dagens svenska gymnasieskola. För att undersöka detta analyserar jag styrdokument och litteraturdidaktiska teorier, men mitt syfte är också att genomföra klassrumsobservationer och korta intervjuer med verksamma svensklärare på gymnasiet för att få en inblick i hur litteraturundervisningen kan se ut i praktiken. Jag undrar därför om det på er skola finns några svensklärare som skulle kunna tänka sig att låta mig delta som observatör under några lektioner där de använder sig av skönlitteratur i undervisningen. Min tanke är att observationerna följs upp av korta intervjuer med lärarna där jag får ta del av deras tankar kring litteraturundervisning.

I enlighet med forskningsetiska riktlinjer kommer materialet att anonymiseras och behandlas med varsamhet. Det innebär att det insamlade materialet kodas och förvaras på en säker plats. Deltagandet är på inget sätt bindande, varför man har rätt att avbryta samarbetet när man vill. Viktigt att påpeka kan vara att jag inte fokuserar på vare sig lärarens eller elevernas prestationer utan är intresserad av vilka former litteratur-undervisningen kan ta sig i praktiken.

I samband med att materialinsamlingen är avslutad är jag mer än villig – ifall detta skulle vara önskvärt – att diskutera litteraturundervisning med läraren/lärarna, varför jag tänker mig att samarbetet också kan vara fruktbart ur en fortbildande synvinkel. Någon form av föredrag, samtal eller workshop där jag kan bidra med en orientering i äldre och samtida litteraturdidaktisk teori är ett tänkbart scenario, vilket kan vara ett bra sätt för lärarna att komma i kontakt med forskning som bedrivs i ämnet. Jag är själv gymnasie-lärare i grunden och vet med mig att skolverkligheten kan vara hektisk och att det är svårt att få tid att hålla sig ajour med forskning. Jag tänker därför att det kan vara gynnsamt för läraren eller lärarna att få möjlighet att reflektera över sin undervisning med en sakkunnig forskare som kan bidra med kunskap om ämnets teorier och metoder. Detta efterföljande föredrag, samtal eller workshop är förstås helt frivillig [sic!], men erbjudandet finns.

Jag vore mycket tacksam ifall denna information kunde vidarebefordras till skolans svensklärare, som gärna får kontakta mig på [mejl och telefonnummer].

Vänliga hälsningar
Gustav Borsgård

Personregister i urval

Adolfsson, Carl-Henrik, 19, 45, 117, 140f., 191.
af Geijerstam, Åsa, 47.
Alvunger, Daniel, 19, 191.
Alkestrand, Malin, 7–10, 40, 99–104, 125, 154, 209.
Almgren, Ellen, 30, 33.
Almqvist, Roland, 23, 72, 139.
Althusser, Louis, 58, 81.
Amnå, Erik, 1, 30, 33.
Andersson, Pär-Yngve, 8, 83, 88, 165.
Apple, Michael W., 5.
Arensmeier, Cecilia, 30, 33.
Ball, Stephen J., 119.
Bartonek, Anders, 108, 137, 163, 210.
Benavot, Aaron, 41, 107f., 118.
Bergöö, Kerstin, 8f.
Bernstein, Basil, 126.
Biesta, Gert, 27ff., 61–64, 104, 107, 117, 198, 203, 207, 215, 218–223.
Björk, Nina, 103.
Björklund, Jan, 140f., 188.
Blankertz, Herwig, 205.
Boltanski, Luc, 210.
Boman, Ylva, 23, 55, 62f.
Boréus, Kristina, 23, 55.
Bornemark, Jonna, 24, 72, 194, 213, 216–223.
Brecht, Bertolt, 81f., 84.
Broady, Donald, 18, 43f., 66–69, 74, 150.
Brown, Wendy, 23–26, 30, 59f., 71, 97, 102, 119, 210.
Burman, Anders, 66ff., 72, 97, 117.
Båth, Sten, 16, 45, 57, 143, 146, 148.
Carlbaum, Sara, 42ff.
Carleheden, Mikael, 32, 58f., 62ff.
Chiapello, Eve, 210.
Colnerud, Gunnel, 197, 206.
Crouch, Colin, 49, 60, 107.
Dahler-Larsen, Peter, 1, 19f., 24, 27f., 69, 109, 193f.
Dahlstedt, Magnus, 44, 145f., 167, 207, 213f.
Dale, Roger, 18, 41, 113.
Dalen, Monica, 12, 36ff.
Degerman, Peter, 8ff., 39, 42, 77f., 82f., 92.
Dewey, John, 43, 49, 77.
Dressman, Mark, 77–80.
Eagleton, Terry, 79f., 85.
Ekman, Joakim, 1, 30, 33f., 50ff., 55f., 140.
Ekström, Anna, 160f.
Englund, Anna-Lena, 31, 42., 63f., 205.

Englund, Tomas, 1, 23, 27, 30–34, 42, 50, 52f., 55, 138, 63f., 205.
Erixon, Per-Olof, 126, 133.
Erixon Arreman, Inger, 21, 45, 139, 150, 214.
Ewald, Annette, 9, 47.
Fairclough, Norman, 10, 13–15, 19, 35, 101.
Felski, Rita, 72, 89, 104, 219.
Ferm, Anita, 141–156.
Fish, Stanley, 133f.
Flynn, Elizabeth A., 78f.
Foucault, Michel, 15, 21, 24–26, 28, 85f., 101, 144, 147, 211, 213.
Fraser, Nancy, 22, 209f.
Fredriksson, Peter, 160f.
Fukuyama, Francis, 57, 59, 82.
Gee, James Paul, 120f.
Graeske, Caroline, 67, 157, 199.
Graff, Harvey J., 130f.
Grek, Sotiria, 1, 5, 17f., 41, 108–113, 117f., 120.
Gustavsson, Bernt, 66, 71.
Gustavsson, Peter, 63, 93, 206.
Harvey, David, 13, 21f., 25, 210.
Hasselberg, Ylva, 72f.
Hill, Dave, 21, 41, 119.
Hjorth, Elisabeth, 201.
Holm, Ann-Sofie, 21, 45, 139, 150, 214.
Hultén, Magnus, 46, 68f., 139f.
Jaeggi, Rahel, 12f., 85.
Janks, Hilary, 90, 120, 129.
Johansson, Anders E, 39, 77f., 218.
Johansson, (Sven) Anders, 26f., 96, 102.
Johansson Wilén, Evelina, 103, 210.
Jonsson, Stefan, 21f., 107.
Jönsson, Maria, 4, 101, 121, 222f.
Kamens, David H., 109, 149.
Kok, Wim, 112f.
Kosfosky Sedqwick, Eve, 89.
Kronlid, David O., 56, 60f., 166f.
Kumar, Ravi, 21, 41, 119.
Lascoumes, Pierre, 20.
Latour, Bruno, 132.
Lawn, Martin, 1, 5, 17f., 41, 108–113, 117f., 120.
Leffler, Eva, 18, 56.
Le Gales, Patrick, 20.
Liberg, Caroline, 47, 93, 128.
Liedman, Sven-Eric, 65, 108, 117, 145.
Lifmark, David, 50, 52, 56.
Linde, Göran, 51, 58, 152, 156.
Lindell, Ingrid, 221f.
Lindster Norberg, Eva, 43, 64, 196.
Lingard, Bob, 5, 17, 107ff., 117f.
Ljung, Per Erik, 82f., 85.
Ljunggren, Carsten, 1, 30.
Lund, Stefan, 109, 129.
Lundahl, Lisbeth, 21, 45, 139, 150, 214.
Lundgren, Ulf P., 69, 212.

Lundström, Stefan, 34, 48, 67, 74, 158.
Lundström, Ulf, 20f., 45, 139, 150, 214.
Löfgren, Maria, 126, 133.
Magnusson, Petra, 47f., 131f.
Mahieu, Ron, 18, 56.
Malmgren, Gun, 9, 82.
Malmgren, Lars-Göran, 9, 80–85, 91, 100f.
Manderstedt, Lena, 34, 48, 74, 158.
Mannerheim, Filippa, 140, 164f.
Martin, J.R., 126–129.
Martinsson, Bengt-Göran, 4, 8f., 65.
Marx, Karl, 25, 88.
McCormick, Kathleen, 7–10, 40, 77, 85–90, 92, 94, 100, 125, 154, 159, 208.
McKernan, James, 116f.
Mehrstam, Christian, 27, 79, 121f.
Melin, Lars, 133f.
Meyer, Heinz-Dieter, 41, 107f., 118.
Mikulec, Borut, 18, 111.
Modigh, Fredrik, 34, 205.
Moi, Toril, 89, 219.
Molloy, Gunilla, 7–10, 40, 48, 62, 74, 90–95, 97, 101, 103, 124, 154, 200, 208ff.
Mouffe, Chantal, 60f., 63, 102, 210.
Määttä, Jerry, 102f.
Nilsson, Sven, 80–83.
Nordin, Andreas, 15f., 18, 39, 41, 45, 111–114, 150.
Nóvoa, António, 41, 111, 113.
Nussbaum, Martha, 9, 97, 100, 118, 135f., 209.
Nykänen, Pia, 32, 207.
Nylund, Mattias, 145, 148f.
Olson, Maria, 44., 56f., 145f., 167, 207, 213f.
Palo, Annbritt, 34, 48, 74, 158.
Parker Webster, Joan, 77–80.
Perrin, Burt, 117.
Persson, Magnus, 7–10, 14, 40, 65, 69f., 72, 75, 94–98, 100f., 124, 130, 132, 135, 146, 154, 159, 200, 208f., 213.
Rancière, Jacques, 60.
Rauterberg, Hanno, 135.
Rinne, Risto, 18, 108, 112.
Román, Henrik, 42, 67f., 71, 83, 96.
Rosanvallon, Pierre, 49, 62, 207, 209, 212, 215.
Rose, David, 126–129.
Rose, Nikolas, 118.
Rosenblatt, Louise M., 7–10, 35, 39f., 76–80, 86ff., 91, 94, 97f., 100f., 124, 154, 157f., 200f., 208f.
Schleicher, Andreas, 110, 115, 118.
Schumpeter, Joseph, 24, 108, 137.
Sellar, Sam, 17, 107, 109.
Sjöberg, Lena, 16, 45, 148.
Sjøberg, Svein, 109, 116.

Skaftun, Atle, 72f., 135.
Spivak, Gayatri Chakravorty, 201.
Strandbrink, Peter, 58ff.
Sundberg, Daniel, 1, 18, 46, 109, 112, 118, 129, 150.
Sundström Sjödin, Elin, 120f., 131f.
Sörlin, Sverker, 72, 216ff., 223.
Tengberg, Michael, 6, 73, 94, 126, 128.
Thavenius, Jan, 65f., 71, 80–85, 93, 98.
Thavenius, Marie, 8, 47f., 155.
Thente, Jonas, 164ff.
Tholin, Jörgen, 161ff.
Torell, Örjan, 9, 84.
Trump, Donald, 185, 217.
Tännsjö, Torbjörn, 167, 205.
Unemar Öst, Ingrid, 1, 30, 33.
Wahlström, Ninni, 1, 12, 17ff., 23, 46f., 108–114, 119ff., 140.
Waldow, Florian, 15, 42, 52, 54–57, 109, 118, 138.
Werner, Jeff, 60, 214.
Widmark, Martin, 126, 181, 183.
Wiksten Folkeryd, Jenny, 47.
Willbergh, Ilmi, 116f., 136.
Wyndhamn, Anna-Karin, 42, 195
Zackari, Gunilla, 34, 205.
Zetterberg, Pär, 1, 30, 33.
Žižek, Slavoj, 60.
Åkerström, Linda, 58ff.
Öhman, Anders, 8, 77, 84, 93.
Östh Gustafsson, Hampus, 42, 71.

Umeå Studies in the Educational Sciences
The Post-Graduate School for the Educational Sciences,
Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *”De förstod aldrig min historia”: Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. *ISBN* 978-91-7601-527-8.
13. Rantala, Anna (2016). *-Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.

14. Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. *ISBN* 978-91-7601-582-7.
15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.
16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.
17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education*. ISBN 978-91-7601-622-0.
18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISBN 978-91-7601-631-2.
19. Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN 978-91-7601-688-6.
20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.
21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra: Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.
22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN 987-91-7601-694-7.
23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN 978-91-7601-705-0.
24. Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISBN 978-91-7601-708-1.
25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. ISBN 978–91–7601–725–8.
26. Deldén, Maria (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. ISBN 978-91-7601-755-5.
27. Hentschel, Linn (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISBN 978-91-7601-785-6.

27b. Björk, Åsa (2017). *Drama, hat och vänskap: Om ungdomars interaktioner i sociala medier*. ISBN 978-91-7601-783-8.

28. Nordvall, Olov (2018). *Cognition in interned adolescents: Aspects of executive functions and training*. ISBN 978-91-7601-832-3.

29. Kuuse, Anna-Karin (2018). *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISBN 978-91-7601-976-4.

30. Eckeskog, Linn (2019). *Kommunikation i förskolan: Förskollärares och barnskötares kommunikation med föräldrar i ett digitaliserat medielandskap*. ISBN 978-91-7855-006-7.

31. Pulls, Sofia (2019). *Skrivande och blivande: Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. ISBN 978-91-7855-018-0.

32. Egelström, Monica (2019). *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. ISBN 978-91-7855-026-5.

33. Sidenvall, Johan (2019). *Lösa problem: Om elevers förutsättningar att lösa problem och hur lärare kan stödja processen*. ISBN 978-91-7855-049-4.

34. Myrebøe, Synne (2019). *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, antiken och filosofins praktik*. ISBN 978-91-7855-060-9.

35. Theens, Frithjof (2019). *Does language matter? Sources of inequivalence and demand of reading ability of mathematics tasks in different languages*. ISBN 978-91-7855-091-3.

36. Stark, Elin (2019). *Den goda skolan – i lagens namn eller en trygghetens famn? Diskurser om skolproblem i lokal media och bland skolverksamma*. ISBN 978-91-7855-077-7.

37. Engvall, Sara (2019). *Opening the black box of mathematics teachers' professional growth: A study of teacher learning*. ISBN 978-91-7855-117-0.

38. Marklund, Frida (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. ISBN 978-91-7855-159-0.

39. Ragnarsson, Susanne (2019). *Att klara skolan när huvudet dunkar och kroppen värker: En studie om återkommande smärta och skolprestation bland skolbarn*. ISBN 978-91-7855-161-3.

40. Bäck, Thomas (2020). Från polisutbildning till polispraktik: Polisstudenters och polisers värderingar av yrkesrelaterade kompetenser. ISBN 978-91-7855-184-2.

41. Vennberg, Helena (2020). *Att räkna med alla elever: Följa och främja matematiklärande i förskoleklass*. ISBN 978-91-7855-230-6.

42. Marklund, Leif (2020). *Digital play in preschools: Understandings from educational use and professional learning*. ISBN 978-91-7855-236-8.
43. Hofverberg, Anders (2020). *Motivation, students, and the classroom environment: Exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry*. ISBN 978-91-7855-261-0.
44. Félix, Inês (2020). *School journeys: Ideas and practices of New Education in Portugal (1890-1960)*. ISBN 978-91-7855-269-6.
45. Belančić, Kristina (2020). *Language Policy and Sámi Education in Sweden: Ideological and Implementational Spaces for Sámi Language Use*. ISBN 978-91-7855-298-6.
46. Strömbäck Hjärne, Marcus (2020). *A fair score?: Group independent validity arguments for college admission tests*. ISBN 978-91-7855-400-3.
47. Forsell, Tobias (2020). *"Man är ju typ elev, fast på avstånd": Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. ISBN 978-91-7855-410-2.
48. Ahrenby, Hanna (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning: En studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. ISBN 978-91-7855-468-3.
49. Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. ISBN 978-91-7855-479-9.