

GUSTAV BORSGÅRD OCH MARIA JÖNSSON

## FRÅN LITTERATUR- FÖRSTÅELSE TILL LITERACY

Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna  
för litteraturredaktiken

*Jag ska som litteraturvetare presentera mig på en tvärvetenskaplig workshop för lärarutbildning och läsforskning där språkvetarare, lingvister och språkdidaktiker utgör majoriteten. Stämningen är vänlig, öppen och nyfiken. Vi gör en presentationsrunda – alla berättar vad de heter och säger några ord om vad de forskar om. De flesta nämner ord som "literacy", "språkutveckling" och "läsförståelse" – de undersöker hur man kan utveckla den hos eleverna, eller hur man bäst kan studera den. Jag har inte fått ordet ännu men börjar bli nervös. Kanske känner jag att mitt ämne inte riktigt hör hemma i sammanhanget? Jag kan väl inget om läsförståelse? Däremot mycket om litteratur och om att undervisa om den.*

*Jag blir torr i munnen, hittar inte orden. Jag famlar efter begrepp som kan göra mig förstådd i det här sammanhanget. Jag kan inte bara prata om skönlitteratur, det förstår jag ju. Jag letar i minnet efter orden som kan beskriva det jag gör, så att det inte ska låta så flummigt... Vad sjutton heter det? Det man försöker utveckla hos studenterna som gäller deras förmåga att läsa, förstå och analysera litteratur? Tolkning? Nej,*

*herregud, det låter gammaldags. Jag mumlar något om att jag också arbetar med läsförståelse, ja, fast kopplat till skönlitteratur då.*

*När jag går därifrån, besviken på mig själv och med känslan av att inte ha varit uppriktig, möter jag en äldre litteraturvetarkollega. Jag frågar henne, lätt desperat, "vad heter det vi utbildar våra studenter i? Alltså vad är det vi lär dem? Vad heter det vi gör?". Hon svarar mig att hon alltid sagt att hon håller på med "litteraturundervisning" och att hon vill att studenterna ska utveckla "litteraturförståelse". Jag stannar upp – just ja! Det är så det heter! Det har jag alltid gjort, det kan jag något om. Hur kunde jag glömma det?*

De senaste åren har vår vokabulär som litteraturvetare och litteraturredaktiker gradvis kommit att förändras. Vi hör oss själva allt oftare tala om "läsförståelse", "narrativ kompetens" och "literacy" där vi tidigare skulle ha använt andra ord för att beskriva det vi undervisar i och forskar om. Delvis har det att göra med ett ökat ämnesöverskridande samarbete där vi både i forskning och utbildning i högre grad än

tidigare samarbetar med språkvetare, lingvister och språkdidaktiker. Delvis har det att göra med att diskursen kring litteraturundervisning svängt från ett fokus på ”objektet” – litteraturen och litteraturkunskaperna – till ”subjektet” – läsaren och läsarens förståelse.

I denna text vill vi diskutera vad denna omorientering innebär för litteraturredaktiken och litteraturens plats i såväl lärarutbildningen som i forskning om litteraturundervisning. Vi tar utgångspunkt i en historisering av literacybegreppet och beskriver begreppets utbredning inom dagens transnationella policylandskap. Därefter undersöker vi hur literacydiskursen har rekontextualiserats inom ramen för det svenska skolsystemet och problematiserar dess användbarhet inom litteraturundervisning med hjälp av teoretiker som Gert Biesta, Emmanuel Lévinas, Rita Felski och Toril Moi. Vi diskuterar också vad ett okritiskt användande av literacybegreppet innebär för literaturredaktiken som forskningsämne samt vad konsekvenserna kan bli för det litteraturvetenskapliga professionspråket.

Vårt huvudargument är att literacybegreppet sätter fokus på det lärande subjektet snarare än på det objekt som hen undersöker, vilket riskerar att på olika sätt reducera det sistnämnda. Detta får särskilda konsekvenser när objektet är skönlitteratur, men kan också ses som ett större undervisningsproblem där eleven på ett förenklat sätt förväntas inkorporera ”det andra” – det som inte med lätthet låter sig förstås, integreras, begripas – i den egna förståelsen.

### Literacybegreppets expansion

Begreppet literacy kan, enkelt översatt, förstås som läs- och skrivkunighet, men har de senaste decennierna nått utanför sitt ursprungliga språkvetenskapliga sammanhang och kommit att få en långt mer vittfamnande innebörd. I dag används literacy i en bred, metaforisk mening för att beteckna en uppsjö av olika förmågor, praktiker eller ”händelser”.<sup>1</sup> Som så ofta när man försöker förstå utbredningen av ett begrepp

inom utbildningsdiskursen får man, i dagens transnationella policylandskap, lyfta blicken utanför det nationella. De senaste decennierna har på bred front inneburit en utbildningspolitiskt baserad förskjutning av skolans karaktär till en allt starkare inriktning mot tester och betygssättning. 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.<sup>2</sup>

Begreppet literacy användes tidigare oftast för att beteckna läskunnighet bland vuxna, men OECD:s PISA-studier har starkt bidragit till att begreppet med brett genomslag har kommit att användas för att beteckna skolelevs kompetenser.<sup>3</sup> Det tål att påpekas att fältet för olika literacystudier är enormt och att det finns falanger – som Critical Literacy eller New Literacy Studies – som på olika sätt verkar för en förståelse av literacy som mindre av en individuell kompetens och mer av en social interaktion eller en händelse som uppstår i sociala kontexter.<sup>4</sup> Som Elin Sundström Sjödin påpekar i avhandlingen *Where is the Critical in Literacy?* (2019) innebär trycket från den mätbarhetsinriktade, transnationella policydiskursen emellertid att literacy tenderar att behandlas som en uppsättning förmågor.<sup>5</sup> I OECD:s tappning är literacy exempelvis en teknik eller förmåga som provas individuellt.<sup>6</sup> PISA:s tre undersökningsområden – matematik, naturvetenskap och läsning – kallas samtliga för literacy, nämligen *mathematical literacy*, *scientific literacy* och *reading literacy*. Reading literacy kan i förstone framstå som ett tautologiskt begrepp – läsningsläskunnighet? – men en förklaring ligger i att den läskunnighet som åsyftas genom literacybegreppet är ett vidgat begrepp som har kommit att te sig alltmer synonymt med ”kompetens” eller ”förmåga”. Ninni Wahlström, professor i pedagogik, 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".<sup>7</sup>

Som Wahlström beskriver det är literacybegreppet inbegripet i en diskurs om livslångt lärande, som under de senaste decennierna har medfört att utbildning mer och mer kommit att betraktas som en individuell angelägenhet där det enskilda, lärande subjektet och dess livslånga (om)skolning står i fokus.<sup>8</sup> Blickar man bakåt kan man konstatera att den brasilianske pedagogen Paulo Freires teorier från 1970-talet har varit betydelsefulla för literacybegreppets utveckling, fast kanske inte på det sätt som Freire hade önskat.<sup>9</sup> 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 läroprocessen förstådd som en aktiv och dialogisk förbindelse mellan individ och omvärld.<sup>10</sup> Även om den kritiska dimensionen i Freires förståelse av literacy inte alltid har förvaltats har det vidgade läsbegreppet – att på olika sätt "read the world" som en form av literacy – med tiden fått stort genomslag.

Inom ramen för dagens tongivande, transnationella policydiskurs framstår det emellanåt som att det är få företeelser som inte kan betecknas som en form av literacy, så till den grad att man kan fråga sig vad som egentligen skiljer literacybegreppet från kompetensbegreppet. Två exempel på ett vidgat literacybegrepp som i sammanhanget kan nämnas är *physical literacy* (förmåga att utföra och upprätthålla fysisk aktivitet) och *financial literacy* (individens förmåga att fatta välinformerade beslut i ekonomiska frågor).<sup>11</sup> Somliga forskare har påpekat hur literacy har tappat värde som begrepp när dess koppling till "traditionell läsfärdighet" under-

mineras.<sup>12</sup> En annan, marxistiskt inriktad, kritik mot literacybegreppet är att det behandlar läskunnighet som en vara som syftar till att öka den individuella studentens marknadsvärde.<sup>13</sup> Litteraturdidaktikern Christian Mehrstam skriver att ett begrepp som literacy har en "paketpotential" i den bemärkelsen att begreppet framställs som en fråga om att som individ bära med sig ett batteri av behändiga manicker:

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, gener, verktyg, strategier) ligga på hyllorna, så att det går snabbt och lätt att välja. Individens lägger bara sådant i kundvagnen som hon tror sig ha nytta av för att hävda sig i konkurrensen på en global arbetsmarknad.<sup>14</sup>

Med Mehrstam kan man ifrågasätta om det här är ett rimligt sätt att förstå vad som händer i ett boksamtal eller en seminariemiljö, att deltagarna där skulle vittja sin personliga kunskapsbank för att plocka fram sina paket med litterär kompetens, seminarieliteracy och tolkningsstrategier i syfte att montera ihop en läsning.<sup>15</sup> Mehrstams "seminarieliteracy" kan framstå som ett raljant påhitt, men med tanke på hur tøjbart literacybegreppet visat sig vara är det en fullt rimlig term. Vi menar att begrepp som *physical* eller *financial literacy* är illustrativa exempel på vad som inom ramen för dagens policydiskurs är möjligt att inkludera i literacybegreppet och därigenom betrakta som en form av "läsning".

### Literacy och litteraturundervisning

Vilka blir då konsekvenserna av literacybegreppets expansion för lärarutbildningen och för den (syn på) litteraturundervisning vi som litteraturvetare förmedlar till våra lärarstudenter? Det svenska skolsystemet står inte utanför inflytandet från de dominerande, transnationella

policydiskurserna inom OECD och EU. I en tid av "tävlingsorienterad kunskapskapprustning" väcker bristfälliga resultat på PISA:s mätningar en oro att halka efter andra nationer ekonomiskt, vilket skapar utrymme för utbildningsreformer.<sup>16</sup> 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 från internationella kunskapsmätningar som PISA för att konstituera ett legitimt reformutrymme.<sup>17</sup> De borgerliga partiernas företrädare gjorde i sammanhanget retoriskt bruk av en motsättning mellan "flum" och "fast kunskap" och förespråkade en skola där det senare skulle sättas i centrum.

För litteraturundervisningens vidkommande blev en konsekvens av denna utbildningsideologi att den skönlitterära läsningens demokrati- och bildningsaspekter tonades ned i styrdokumentet till förmån för den "fasta kunskap" som undervisning i explicita lässtrategier sägs kunna erbjuda.<sup>18</sup> Vikten av att lära ut lässtrategier understryks i såväl det centrala innehållet för svenskämnet i årskurs 1–9 i *Lgr11* som i den läsfrämjande satsningen *Läsllyftet*, i vilket strategiundervisningens värde för fler skolämnen än svenska betonas.<sup>19</sup> Per-Olof Erixon och Maria Löfgren skriver, angående *Läsllyftet*, om hur skönlitteraturens demokratispekter marginaliseras i och med att Skolverket valt att utforma *Läsllyftet* med utgångspunkt i ett språkvetenskapligt literacyperspektiv.<sup>20</sup> Undervisning i explicita lässtrategier har också lyfts fram i populariserad form genom Martin Widmarks inflytelserika *En läsande klass*.<sup>21</sup>

Jämför man med OECD:s förståelse av *reading literacy* kan man notera att OECD, i tilltagande grad sedan PISA började genomföras år 2000, stöder sig på forskning som lyfter fram värdet av metakognition och explicit undervisning i lässtrategier.<sup>22</sup> Metakognitiva kompetenser aktiveras, enligt OECD, när läsare övervakar och justerar sin läsning i enlighet med de mål han eller hon har ställt upp för läsningen. I detta avseende

framställs explicita lässtrategier – som med fördel kan läras ut genom uttryckliggjorda och formaliserade instruktioner – som ett viktigt verktyg: "By using these strategies, the reader can effectively interact with the text by conceiving reading as a problem-solving task that requires the use of strategic thinking and by thinking strategically about solving reading comprehension problems."<sup>23</sup>

Styrdokumentens och de läsfrämjande satsningarnas ökade intresse för strategibaserad läsundervisning tycks således gå hand i hand med OECD:s betoning av undervisningsmodellens värde. Från vårt perspektiv, som lärarutbildare och litteraturvetare, finns det ett par oroande tendenser med denna utveckling. Vi har själva ägnat lektioner åt att undervisa lärarstudenter om metakognition och modellering, med en gnagande känsla av att skönlitteraturen befinner sig någon helt annanstans. Problemet med utvecklingen är, som vi ser det, för det första att fokus tenderar att hamna på *läs*undervisning snarare än på *litteratur*undervisning. Om problemformuleringen är sådan att det viktiga är att förbättra svenska elevers literacy, samtidigt som skönlitteraturen inte tillerkänns något särskilt värde, blir det oklart varför man inom ramen för svenskämnesundervisningen inte kan fokusera på läsning av sakprosatexter. Detta är en uppfattning som bland annat har togräfsits av språkvetaren Lars Melin i en medial debatt om skönlitterär läsning från 2016. I en artikel ur *Dagens Nyheter*, "Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet", skriver Melin:

Det är just faktalitteratur som är nyckeln till framgång i skolan, till högre studier och till framgång i alla något så när kvalificerade jobb. Det är bra om de unga läser våra klassiker, men det är förmågan att tillgodogöra sig en rapport eller ett pm som ger dem framgång i livet. Det är också denna förmåga som Pisa mäter.<sup>24</sup>

Melins argumentation kan ses som en rekontextualisering av en globalt dominerande och arbetsmarknadsinriktad problembild gällande

undervisningspolicy, strängt upptagen vid det kvantitativt mätbara: Hur ska man bära sig åt för att den egna nationens elever ska prestera bättre i OECD:s kunskapsmätningar? Detta leder oss in på det vi uppfattar som en annan oroväckande tendens, nämligen att objektets betydelse – i det här fallet skönlitteraturen – reduceras när fokus hamnar på lärprocesser hos subjektet – det vill säga utvecklandet av elevens literacy. För litteraturundervisningens del blir problemet att såväl skönlitteraturens specificitet som det enskilda skönlitterära verkets unicitet inte tas om hand.

Vår avsikt är här inte att söka idealisera skönlitteraturen eller bidra till ”myten om den goda litteraturen” som Magnus Persson skrivit om.<sup>25</sup> Däremot tror vi att litteraturundervisningen kunde tjäna på att ta skönlitteraturen på allvar på de sätt som Rita Felski och Toril Moi förespråkar i *The Limits of Critique* respektive *Revolution of the Ordinary*. Felski skriver: ”Works of art are not just objects to be interpreted; they also serve as frameworks and guides to interpretation.”<sup>26</sup> Ur det perspektivet är skönlitteraturen mer än ett godtyckligt valt ”objekt” att applicera förutbestämda lässtrategier eller teoretiska modeller på. Objektet har något att komma med, något att säga – det vägleder och vilseleder, efterfrågar och svarar. De senaste åren har flera litteraturdidaktiker argumenterat för ett sådant ”lyssnande” förhållningssätt. Anders Öhman menar till exempel, i sin bok *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, att läsning bör handla om att ta del av det ”hela yttrande” som texten vill förmedla, och i antologin *För berättelsens skull* utgår flera av skribenterna från en idé om att skönlitteraturen bär på sin egen didaktiska impuls.<sup>27</sup> Även om literacydiskursen sällan problematiseras explicit i den litteraturdidaktiska forskningen pågår alltså försök att beskriva varför litteraturundervisning inte kan reduceras till läsundervisning – och hur detta har betydelse även bortom svenskämnet.

Om respekten för objektets annanhet och unicitet inte värderas i litteraturundervisningen riskerar vi att skapa läsare – och i

förlängningen kanske elever och medborgare – som paradoxalt nog blir både omnipotenta och ensamma. Omnipotenta för att de invaggas i förhoppningen om att alla texter och fenomen går att ”bena upp”, tränga in i och beskriva, bara man använder de rätta strategierna. Att makten över texten ligger hos läsaren, och att målet är att inkorporera objektet i den egna förståelsen. Ensamma för att de i förhoppningen att integrera det obekanta i sitt lärande inte kan få verklig kontakt med ”det andra”, det som ligger bortom förståelsen, som är just något annat än dem själva – något som enligt filosofen Emmanuel Levinas inte kan och inte ska integreras utan i stället erkännas i sin annanhet och unicitet.<sup>28</sup> Utan respekt för den andres annanhet uppstår inget verkligt möte mellan läsare och text. Literacybegreppets expansion vittnar inte bara om att elever utbildas till ”läsare” i allt fler ämnen och sammanhang, utan också om att allt fler fenomen i utbildningen blir ”avläsbara”. Den potentiellt bångstyriga och brokiga verkligheten förutsätts – oavsett om det handlar om gymnastik, fysik eller litteratur – vara möjligt att läsa av.

Teoretikern Gert Biesta ifrågasätter denna utveckling och menar att verkligt meningsfull undervisning innebär ett sorts risktagande där eleven uppmuntras utmana och riskera sina kunskaper och tidigare förståelse av tillvaron i mötet med objektet.<sup>29</sup> Biesta är kritisk till vår samtids sätt att tala om ”lärande” som en ständigt pågående process där subjektet inkorporerar allt mer kunskap i den egna förståelsen, och där lärarens roll är att stödja detta lärande. Biesta menar att detta tal döljer det faktum att det i mötet med objektet, och det som inte helt går att begripa, sker en process som är oförutsägbar och som inte kan läras ut på förhand.<sup>30</sup> En undervisning som ensidigt fokuserar på elevens kompetens och förmågor, där objektet blir utbytbar och avläsbar, riskerar konstruera ett koloniserande förhållningssätt till omvärlden och till det okända.

Tänker man med Biesta har litteraturundervisning en viktig emancipatorisk potential.

Det handlar dels om att erkänna litteraturens egenart och specificitet, men också om att – via densamma – faktiskt lära sig något som går utöver skönlitteraturen och som handlar om livet. Det som står på spel är alltså i slutändan hur man över huvud taget ”läser” sin omvärld och hur man hanterar det ännu inte kända. Litteraturundervisningen har möjlighet att förbereda elever på detta möte – inte genom att rusta subjektet med förutbestämda strategier, utan med respekt inför och nyfikenhet på det de inte redan vet.

### Literacy och litteraturdidaktik

Vår avsikt är inte att ifrågasätta den omfattande literacyforskning som bedrivs inom olika discipliner – den är diversifierad och långt mer nyanserad än vad vi här kan göra rättvisa. Det vi vill problematisera är vad som händer när ett begrepp som literacy överförs till ett litteraturdidaktiskt sammanhang. I dag används literacy närmast synonymt med läsning och läsförståelse också av oss litteraturdidaktiker verksamma i Sverige – ibland i sin försvenskade variant ”literacitet”.<sup>31</sup> En hypotes som vi har är att begrepp som ”literacy” och ”läsförståelse” blivit ett slags *lingua franca* – de har blivit kodorden som släpper in oss i sammanhang där vi som litteraturvetare och litteraturdidaktiker, av såväl vetenskapliga som strategiska skäl, behöver och vill vara. Det kan handla om svenskläroverutbildningen, debatten om och forskningen kring läsförståelse och läsundervisning, ämnesöverskridande samarbeten, nätverk som adresserar frågor om läsande och skrivande etcetera. Använder vi i dessa sammanhang begreppet ”literacy” förstår forskare och didaktiker från angränsande ämnen vad det är vi säger – vi blir begripliga, om än obekväma på en och samma gång.

Samtidigt, menar vi, riskerar begreppet literacy att ställa sig i vägen och skymma de fenomen, kunskaper och praktiker vi en gång hade för avsikt att översätta. Litteraturdidakti-

ker har redan sedan ett tiotal år tillbaka börjat tala om ”narrativ kompetens” för att beskriva vad de kan bidra med i exempelvis läroverutbildningen.<sup>32</sup> Även ”läsförståelse” är ett begrepp som vi har vant oss vid att använda. Redan dessa begrepp tenderar att i vissa sammanhang alienera oss från vår litteraturdidaktiska och litteraturvetenskapliga diskurs, men de har åtminstone en – om än vag – kontakt med ett ”objekt” utanför läsarsubjektet, nämligen texten, boken eller berättelsen. ”Narrativ kompetens” syftar ändå på att utveckla elevers förmåga att läsa och skriva *berättelser* – och då torde kunskap om hur dessa berättelser är uppbyggda fortfarande vara av intresse.

Ett begrepp som ”literacy” saknar dock denna relation till ”objektet” – här ligger fokus enbart på läsaren och de strategier och kompetenser hen ska utveckla. Vi menar att användningen av dessa begrepp inte är helt oskyldig. Det är inte bara så att vi, för att det är praktiskt och för att bli begripliga, kan byta ut begrepp som litteraturförståelse mot literacy – det händer något på vägen. Vi tappar kontakt med det objekt som är verksamt i läsprocessen, och därmed med de kunskaper och praktiker vi har utvecklat i relation till detta objekt. Det kan handla om att analysera fenomen som berättarperspektiv, genre, motiv och tema. Det kan också handla om att undersöka textens implicita läsare, retoriska strategier, versmått, paratexter och bildspråk – kort sagt den myriad av detaljerat kunnande om texter som man har utvecklat som litteraturvetare.

Ju mer man talar om läsförståelse och literacy, desto mindre får man kontakt med dessa begrepp som lär oss att se och urskilja objektet i dess unicitet. Vad händer med det kunskapsområde litteraturundervisningen ska peka ut, om vi byter begrepp? Faller det i glömska? Att jämföra literacybegreppets utbredning med en kolonisering av det litteraturvetenskapliga professionsspråket är kanske att ta i. Men i takt med att de humanistiska bildningsämnen marginaliseras i utbildningen är liknelsen

kanske ändå inte helt irrelevant. Att vi konstruerar vår förståelse av världen genom ord och begrepp är i humanvetenskaperna närmast en truism – ord gör något, de påverkar vår uppfattning om verkligheten. Literacybegreppet riskerar – liksom skriftspråket i relation till det muntliga, standardspråket i relation till det dialektala – att inte bara skymma utan radera kopplingen till de erfarenheter och kunskaper de lokala uttrycken är förbundna med.

## Avslutning

Tillbaka till det tvärvetenskapliga sammanhanget och presentationsrundan vi nämnde inledningsvis. Vad handlar den där svindeln och svårigheten att hitta rätt i den tvärvetenskapliga begreppsvärlden egentligen om? Är det inte i slutändan ämnesidentitet och revirbevakning det handlar om – en rädsla att tappa mark och auktoritet som litteraturvetare och litteraturdidaktiker i ett sammanhang som präglas av literacyforskare?

Kanske är det så. Det finns onekligen fördelar med ett begrepp som överbryggar ämnesdiscipliner och som tar fasta på en allmän läskompetens och förmåga att ”läsa världen”, snarare än enbart skönlitteraturen. Här får ju till exempel ämnen som idrott, musik och hemkunskap plats. Kompetensen att utföra vissa rörelser eller läsa av musikaliska strukturer verbaliseras och får ett metaspråk. De estetiska ämnenas teoretiska och analytiska aspekter kan synliggöras och erkännas.

I literacybegreppets utbredning finns också en – åtminstone potentiell – problematisering av det språkligas företrädesrätt. Det är inte bara texter som går att läsa – även midsommarfirande, stadsplanering eller för den delen träd blir avläsbara fenomen. Det utvidgade textbegreppet utvidgas alltså än mer med ett literacybegrepp som flyttat fokus från objektet till läsaren. Det finns en lustig tanke i att literacybegreppet kanske ger oss litteraturvetare större, snarare än mindre spelrum – vi kan

kanske vidga vårt kunskapsområde? Att barn utbildas till att läsa världen, snarare än enbart den litterära texten, skulle ju kunna vara omvälvande, i positiv mening, för vårt sätt att se på läsning.

Men förutsättningen för att så ska ske är att de specifika och kontextbundna villkoren för ”läsningen” erkänns, och att ”objekten” i den läsprocessen tas i beaktande som viktiga aktörer. På samma sätt som romanen i den skönlitterära läsakten måste få betydelse för läsförståelsen måste de romerska ringarna, tamburinen eller träden, gräset och stenarna, få betydelse för förmågan att ”läsa” rörelse, musik eller landskap. Vad är läsningen utan något som blir läst? Risken med literacybegreppets utbredning är att all specifik läsning reduceras till en och samma kompetens. Begreppet riskerar således att dölja eller radera enskildheter, snarare än att nyansera dem.

Frågan är också vad literacybegreppets utbredning får för konsekvenser i en konkret undervisnings- och bedömningsituation. Vi vet att mätningar som nationella prov och PISA tenderar att få stort genomslag i konkreta undervisnings- och bedömningspraktiker.<sup>33</sup> Som vi har nämnt översätts också literacy, i undersökningar som PISA, till metakognitiva kompetenser och förmågan att använda explicita läsförståelsestrategier. Om det inte längre räcker att vara duktig i de romerska ringarna utan att man dessutom, eller i stället, måste kunna formulera sig på en metanivå om det man gör i de där ringarna – har man då inte förlorat något på vägen? Om allt praktiskt kunnande ska översättas till läsning – och kunna bedömas som läsning – finns det en risk att elever blir sittande med att skriva långa reflekterande rapporter även i ämnen där det praktiska kunnandet borde ha företräde.

Det finns alltså, menar vi, goda skäl att som litteraturvetare förhålla sig kritiskt inför literacybegreppets utbredning och i stället argumentera för vikten av att använda kontextanpassade begrepp för läsningens olika dimensioner.

Fokus för oss litteraturdidaktiker borde kanske inte vara att utbilda allmänna ”läskompetenser”, utan att insistera på vikten av att släppa in objektet och ”den andre” i läsakten? Att vi

snarare än att intressera oss så mycket för våra inre mentala processer strävar efter att lära oss läsa texter – så väl som träd, gräs och stenar – uppmärksam, intresserat och noggrant.

## Noter

- 1 UNESCO, *Education for All: Literacy for Life* (Paris, 2005), 150.
- 2 Ninni Wahlström och Daniel Sundberg red., *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices: The New Meaning of Teaching* (London: Routledge, 2018); Heinz-Dieter Meyer och Aaron Benavot red., *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (Didcot: Symposium Books, 2013); Martin Lawn och Sotiria Grek, *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space* (Oxford: Symposium Books, 2012); Gert Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv*, övers. Katarina Falk och Christian Thurban (Stockholm: Liber, 2011).
- 3 Lawn och Grek, *Europeanizing Education*, 123.
- 4 Se exempelvis Hilary Janks, *Literacy and Power* (New York: Routledge, 2010); James Paul Gee, ”The New Literacy Studies” i red. Jennifer Rowsell och Kate Pahl, *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (New York: Routledge, 2015), 35–48.
- 5 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), 38.
- 6 UNESCO, 150.
- 7 Ninni Wahlström, ”A Third Wave of European Education Policy: Transnational and National Conceptions of Knowledge in Swedish Curricula”, i *European Educational Research Journal* 15, nr 3 (2016), 307f.
- 8 Gert Biesta, ”Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning”, i *Nordisk Pedagogik* 25 (2005), 54–66; Lawn och Grek, 47; Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm och Hannu Simola red., *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe* (London: Routledge, 2011), 15f., 27.
- 9 James Paul Gee, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (London och New York: Routledge, fjärde utgåvan, 2012), 59–62.
- 10 Janks, *Literacy and Power*, 13.
- 11 *Physical literacy* inbegriper enligt många forskare mer än själva den fysiska förmågan. Begreppet omfattar även den motivation, självförtroende och kunskap som krävs för att upprätthålla fysisk aktivitet. Se till exempel Margaret Whitehead, ”Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge” i *Sport, Ethics and Philosophy* 1, nr 3 (2007), 281–298. *Financial literacy* beskrivs i sin tur, av OECD, som individens förmåga att ”identify financial information, analyse information in a financial context, evaluate financial issues and apply financial knowledge and understanding”, se OECD, *PISA 2018. Draft Analytical Frameworks* (2016), 70.
- 12 UNESCO, 150.
- 13 Patrick Shannon, ”Reading Marxism” i red. E. Wayne Ross och Rich Gibson, *Neoliberalism and Education Reform* (Cresskill, NJ: Hampton Press Inc, 2006), 162.
- 14 Christian Mehrstam, ”Kunskapspaket eller kulturell omförhandling? Den enskilda läspraktikens förhållande till genre” i red. Judith-Ann Chrystal och Maria Lim Falk, *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (Stockholm: Universitetservice AB, 2013), 117.
- 15 Mehrstam ”Kunskapspaketet”, 113.
- 16 Uttrycket ”tävlingsorienterad kunskapskapprustning” är hämtat hos Stefan Lund och Daniel Sundberg, ”Kunskaper för en ny tid: Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker”, i *Utbildning och demokrati* 21, nr 2 (2012), 6.
- 17 Carl-Henrik Adolffson, *Kunskapsfrågan: En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet* (diss. Linnéuniversitetet, 2013), 248f.



- 18 Gunilla Molloy, "Where is the Money?" i red. Madeleine Ellvin, Gustaf Skar och Michael Tengberg, *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (Stockholm: Svenskläraryrörelsen: Natur och kultur distributör, 2011), 26; Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd och Åsa af Geijerstam, "Swedish – An Updated School Subject?", i *Education Inquiry* 3, nr 4 (2012), 477–493; Ninni Wahlström, "Equity: Policy Rhetoric or a Matter of Meaning of Knowledge? Towards a Framework for Tracing the 'Efficiency–Equity' Doctrine in Curriculum Documents", i *European Educational Research Journal*, vol 13, nr 6 (2014), 739.
- 19 Kursplan för svenska i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 ur Skolverket, Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (2011); Skolverket, *Läsflytet: Modul: Lässtrategier för ämnestexter* (2017) [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/028\\_las-strat-for-amnestext](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/028_las-strat-for-amnestext) (hämtat: 2019-01-17).
- 20 Per Olof Erixon och Maria Löfgren, "Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsflytet" i *Utbildning & Demokrati* 27, nr 3 (2018).
- 21 Martin Widmark red., *En läsande klass: Träna läsförståelse* (Lettland: Livonia Print Ltd, 2014).
- 22 OECD, 10f., 35.
- 23 OECD, 35.
- 24 Lars Melin, "Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet", i *Dagens Nyheter*, 2016-07-17.
- 25 Med "myten om den goda litteraturen" åsyftar Magnus Persson en seglivad idé om att skönlitteraturen är någonting upphöjt och "gott" och att man genom läsning av densamma själv blir en "god" människa/ medborgare, se Magnus Persson, *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning* (Lund: Studentlitteratur, 2012).
- 26 Rita Felski, *The Limits of Critique* (Chicago: University of Chicago Press, 2015), 168; Toril Moi, *Revolution of the Ordinary: Literary Studies After Wittgenstein, Austin, and Cavell* (Chicago: University of Chicago Press, 2017). Felski och Moi kommer till detta ställningstagande på olika vägar. Där Felski lutar sig mot Latour och nätverksteori tar Moi hjälp av Wittgenstein och språkspels-teori. Båda vänder sig dock mot föreställningen om att en litterär text bör hanteras genom förutbestämda angreppssätt. I första hand gör de upp med slentrianmässiga kritiska läsningar inom litteraturvetenskapen, men resonemangen kan även appliceras på tillämpningen av lässtrategier och andra didaktiska modeller där eleven rustas med på förhand givna verktyg.
- 27 Anders Öhman, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger* (Malmö: Gleerups, 2015); Ingrid Lindell och Anders Öhman, *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen* (Stockholm: Natur & kultur, 2019). Se även Maria Jönsson, "Litterär didaktik: Kritisk och naiv läsning i Tove Janssons Den ärliga bedragaren" i red. Maria Jönsson och Anders Öhman, *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (Lund: Studentlitteratur, 2015) och resonemanget om lärandeobjektet i ämnesdidaktiken i Ingrid Lindell och Olle Widhe, "Inledning", i *LIR:journal* 8 (2017).
- 28 Emmanuel Lévinas menar exempelvis att den andre aldrig kan omfattas av min kunskap, hen kan inte utforskas och inkorporeras i min förståelse utan markerar gränsen för min kunskap, se Emmanuel Lévinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969), 46, 194. Denna gräns är på samma gång en möjlighet för att kunna öppna sig mot det man inte redan vet och det man inte är.
- 29 Gert Biesta, *The Beautiful Risk of Education* (Boulder: Paradigm Publishers), 2014.
- 30 Gert Biesta, "Against Learning", 54–66.
- 31 Ett exempel är Gunilla Molloy, som med boken *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy* (Lund: Studentlitteratur, 2017), i stort ägnar sig åt en rekapitulation av hennes tidigare teorier, fast denna gång presenterade genom Hilary Janks *critical literacy*-begrepp. Ett annat exempel utgör Maria Ulfgard, som i *Lära Lärare Lära: Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning* (Göteborg/Stockholm: Makadam, 2015), föreslår begreppet *literary literacy* för att beteckna den som kompetens som krävs för läsning av skönlitteratur.
- 32 Se exempelvis Stefan Lundström och Christina Olin-Scheller, "Litterär kompetens: En

förutsättning i multimodala textuniversum”, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4 (2010), 107–117. Kompetensbegreppet har också delvis andra och äldre rötter hos exempelvis Örjan Torell. Se till exempel *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Härnösand: Mittuniversitetet, 2002).

- 33 Se exempelvis Wahlström och Sundberg red., 2018; Meyer och Benavot red., 2013; Xavier Bonal och Aina Tarabini, ”The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: the Case of Spain”, i

*Research in Comparative and International Education* 8, nr 3 (2013), 335–341; Lawn och Grek, 2012; 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); Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo, ”Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläro-utbildningen”, i *Utbildning & Demokrati* 20, nr 2 (2011).

## Summary

*From Literary Comprehension to Literacy: The Expansion of a Concept and its Consequences for the Teaching of Literature*

During the last few decades, the concept of ”literacy” has had a growing impact on the vast fields of education. Although the uses of the concept are multifaceted and diverse, the hegemonic policy discourse as supported by the OECD treats literacy as an individual competence closely tied to the development of explicit reading strategies. This article examines what the concept of literacy means for literary studies in general and literature education in particular. We argue that there are reasons to critically reflect upon the effects

of invoking the concept of literacy in the field of literature education. With the aid of theorists like Rita Felski and Toril Moi, our main focus is to examine the risks of centering attention on the ”subject” (the student and his/her abilities) instead of the ”object” (in our case, the works of fiction). By turning to Gert Biesta and Emmanuel Lévinas, we argue that there is an educational value in acknowledging and appreciating what lies beyond the scope of the student’s immediate understanding.

*Keywords:* teaching of literature, literary didactics, literacy, literary competence, literary comprehension, PISA, measurability in education