

# Lättläst – en demokratifråga

*Anna Nordenstam & Christina Olin-Scheller*

**EASY READERS – A QUESTION ABOUT DEMOCRACY.** Easy reading novels for young people have increased rapidly during the last years. Authors, publishers, librarians and teachers regard the novels a tool for teaching, and the books are advocated to offer children and teenagers that are considered demotivated and poor readers suitable texts. The democratic argument is vital for the text type is, i.e. that everyone has the right to have access to literary texts. From a critical literacy perspective, the aim of this article is to highlight and discuss aspects of democracy in Swedish classrooms. The empirical material consists of 18 interviews with authors and publishers and text analysis of 17 novels with material for students and teachers. The article shows that authors and publishers use the democratic argument heavily when advocating for the text type. The novels show a gender stereotype pattern and the instructions encourage an efferent reading. The article argues that it is important to have a critical perspective if using the easy readers in the classroom.

Keywords: easy readers, democracy, critical literacy, literary instruction, aesthetic and efferent reading.

## Inledning

”Lättläst är en rättighet”. Detta slås fast av ett förlag i en så kallad lättläst bok (Wahldén, 2016 försättsblad). I Sverige är lättläst en starkt växande texttyp under de senaste åren. Utgivningen av lättlästa böcker är bred och spänner över många genrer. Här finns bland annat fantasy, deckare och kärleksromaner, liksom en stor utgivning av sakprosa. I utbudet finns också översatta samt adapterade verk. Lättläst som texttyp har sitt ursprung i demokratiargumentet att alla människor

---

*Anna Nordenstam* är professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet, 971 87 Luleå och docent och universitetslektor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet, 405 30 Göteborg. E-post: [anna.nordenstam@lir.gu.se](mailto:anna.nordenstam@lir.gu.se)  
*Christina Olin-Scheller* är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet, 651 88 Karlstad. E-post: [christina.olin-scheller@kau.se](mailto:christina.olin-scheller@kau.se)

har rätt till att bli läskunniga och tillgodogöra sig information. ”Alla måste lära sig läsa”, menar exempelvis Vilja förlag på försättsblad i sina lättlästa böcker och fortsätter: ”Lättläst handlar om mer än böcker – det är en fråga om demokrati” (se exempelvis Wahldén 2016, Immonen 2017). LL-förlaget betonar på sin hemsida betydelsen av att bidra till att publicera god litteratur: ”Vi vill ge våra läsare tillgång till bra berättelser och aktuella ämnen. Vi arbetar medvetet med innehåll, språk, bild och form för att göra boken lättläst och tillgänglig” (<http://ll-forlaget.se/hem/vad-ar-lattlasta-bocker>). Också Hegas förlag poängterar att läsning och läsförståelse handlar om ”läslust, rättvisa och demokrati” (<https://www.hegas.se/detta-ar-Hegas.html>).

Utgivningen och användningen av lättläst litteratur på den svenska marknaden har en stark koppling till utbildning och skola (Wennström 1995). Texttypen har funnits i den svenska barn- och ungdomsskolan länge och olika statliga instanser har ända sedan slutet av 1960-talet gett sitt stöd för att texter – skönlitterära texter såväl som sakprosa – ska finnas tillgängliga och anpassade för målgrupper som inte enkelt nås av traditionell utgivning av kommersiella bokförlag och som behöver enklare texter. Även om demokratiargumentet genomsyrar utgivningen av lättläst väcker detta argument frågor om vilka föreställningar och ideologiska värderingar om läsning, läsare och läskunnighet hos olika aktörer som lättläst grundar sig på. Demokratiargumentet signalerar också att läsning och läskompetens innefattar frågor om makt och i denna artikel riktar vi därför ljuset specifikt mot värderingar och föreställningar som går att urskilja i relation till nyskriven svensk lättläst skönlitteratur för ungdomar. Texttypens starka koppling till skolan, gör att vi också riktar blicken mot läsundervisning. Idag används begreppet literacy ofta för att beskriva det komplicerade förhållandet mellan språk och läsande och i olika undervisningssammanhang förekommer allt oftare att literacy-begreppet preciseras med förledet ”critical” (Luke 2012, Janks, 2013). Enligt Luke (2012, s 5), är critical literacy: “[U]se of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life.” Critical literacy handlar alltså om att erfarenheter, sociala sammanhang, språk, lärande och maktrelationer samspelar och att eleverna skall utveckla sin förmåga att förstå och påverka sin omvärld. Läsundervisning blir därför också en fråga om maktrelationer och demokrati och de didaktiska frågorna *vad, varför, hur* och *för vem* i relation till läsundervisning rymmer värderingar som bygger på olika ideologiska föreställningar om såväl text som läsare och läsning. Syftet med föreliggande artikel är att utifrån ett critical literacy-perspektiv belysa demokratiaspekter

av läsundervisning i relation till lättläst. De frågor vi ställer oss är vilka argument som används av författare och förläggare för *varför* ungdomar skall läsa lättläst litteratur, *vad* som läses och *hur* läsundervisning kring lättläst litteratur kan iscensättas i klassrummet genom det undervisningsmaterial som finns med till böckerna.

Artikeln inleds med en bakgrund till texttypen lättläst och dess kopplingar till demokrati och frågor om makt. Därefter följer en beskrivning av artikelns empiriska material och metodiska ansats, följt av en analys av vilken syn på läsning, språk och demokratisk fostran som går att urskilja i vårt empiriska material i relation till tre olika delstudier, med delvis olika teoretiska och metodologiska inramningar (se avsnittet om metod och material, nedan). Delstudierna fokuserar: 1) författare och förlag, 2) de lättlästa böckerna och 3) lärarhandledningar och elevmaterial.

## Om lättläst

På den svenska bokmarknaden finns det flera förlag som specialiserat sig på lättläst. LL-förlaget (inom Myndigheten för tillgängliga medier, MTM) är ett av de ledande inom utgivningen, men det äldsta förlaget är Hegas som startade 1983. Under 2000-talet har flera nya förlag bildats, exempelvis Argasso bokförlag (2002), Nypon förlag (2009) och Vilja förlag AB (2012). Dessa har på kort tid blivit viktiga aktörer på bokmarknaden och har sin huvudsakliga försäljning riktade till skolbibliotekarier, specialpedagoger och lärare i svenska och svenska som andra språk. Utgivningen av lättläst har ökat markant, vilket bland annat handlar om att utgivningen av böckerna, som från början var riktade till en ganska begränsad elevgrupp med uttalade lässvårigheter, idag också skrivs för de elever som är mindre intresserade av litteratur och ovana läsare. Nypon förlag skriver att de givit ut mer än 500 lättlästa böcker sedan starten (*Nypon magasinet* 2018:1, s 2) och Svenska barnboksinstitutets bokprovning, som är en översikt över samtliga barn- och ungdomsböcker som utkommit under ett år, påpekar att en mycket stor förändring på den svenska bokmarknaden under 2000-talet är att utgivningen av lättlästa böcker har ökat kraftigt. Bokprovningen konstaterar att lättläst:

...fick ett rejält uppsving 2012, då utgivningen fördubblats. I början gavs lättläst enbart ut av förlag med särskild inriktning på just detta, men sedan ett antal år ger fler och fler av de reguljära förlagen ut denna typ av böcker, som nu finns i alla ålderskategorier från nybörjarläsaren till unga vuxna (SBI 2017, s 7).

Förlagens marknadsföring av utgivningen sker bland annat via påkostade kataloger riktade till skolor och lärarutbildningar och förlagen medverkar också aktivt på skol- och biblioteksmässor. De lättlästa böckerna har större text, enklare handling och ordval och omslagen ser numera ut som vilken ungdomsbok som helst, dock särskiljer sig Nypons och Viljas utgivning genom att böckerna har ett mindre format. Mycket omsorg läggs också ner på layouten för att de skall locka ovana och ovilliga läsare (Nordenstam & Olin-Scheller 2017b).

Trots att utgivningen av lättläst alltså har ökat och förändrats markant de senaste åren, är demokratiargumentet fortfarande starkt hos de förlag som ger ut lättläst. Sverige har sedan tidigare, i jämförelse med de andra nordiska länderna, dessutom haft en unik satsning på lättlästa texter vilket inte minst genom stiftelsen Centrum för lättläst (1987–2014) är ett exempel på. Den ökande utgivningen av lättläst, etableringen av nya förlag och en ökad tillströmning av etablerade författare som skriver lättläst, är också något som huvudsakligen sker i Sverige (Nordenstam & Olin-Scheller 2017b). Här finns betydande utmaningar för läsundervisningen där klassrummen rymmer en ökad heterogenitet med språkliga och socioekonomiska skillnader mellan eleverna. I den svenska skolan finns också idag grupper av ungdomar som är nyanlända och en del av dem har kort eller ingen skolbakgrund vid ankomsten till Sverige.

## Metod och material

Det empiriska materialet till denna artikel består av semistrukturerade intervjuer (Bryman 2011, Kvale & Brinkmann 2014) med 15 författare som skriver lättläst och med 3 väletablerade förlag som enbart ger ut lättläst litteratur i Sverige, 17 skönlitterära lättlästa ungdomsböcker med tillhörande och lärarhandledningar och elevmaterial (för en översikt över böckerna, se Nordenstam & Olin-Scheller 2017b, s 158–159). Dessutom har presentation av lättläst som den anges på hemsidor från tre förlag som ger ut lättläst, Hegas, LL-förlaget och Nypon, valts ut för analys.

Intervjuerna med författarna är genomförda på flera orter i Sverige under 2014 och 2015. Urvalet baserades på kriteriet att författarna skulle ha skrivit fler än tre lättlästa böcker och att de skriver nyskriven skönlitteratur för ungdomar. I urvalet eftersträvande vi en jämn könsfördelning, vilket resulterade i åtta män och sju kvinnor och en geografisk spridning. Samtliga 18 intervjuer varade mellan 60 och 90 minuter, spelades in på en ljudfil och har transkriberats. Namnen är anonymiserade. De 17 böckerna är utgivna under 2006–2015, med

en tonvikt på de senare åren och de är utgivna på förlag som ger ut lättläst: Hegas, LL-förlaget och Nypon. Eftersom förlagen och författarna tydligt riktar sin produktion mot pojkar respektive flickor (se Nordenstam & Olin-Scheller 2017b) är nio av böckerna riktade till pojkar och åtta böcker till flickor. De lärarhandledningar och det elevmaterial som tillhör 15 av dessa böcker har hämtats online på förlagens respektive hemsidor ([www.hegas.se/](http://www.hegas.se/); <http://ll-forlaget.se/hem>; <https://www.nyponforlag.se/>) där detta material tillhandahålls gratis. Två av de 17 skönlitterära böckerna saknar material, varför endast 15 ingår i vår studie.

Intervjuerna med författare och förlag har tidigare analyserats utifrån en innehållsanalys med fokus på uppfattningar och värderingar om lättläst (se Nordenstam & Olin-Scheller 2017b). De skönlitterära böckerna har tidigare analyserats tematiskt och utifrån ett intersektionellt perspektiv (Lykke 2009). I analysen inriktade vi oss framförallt på hur böckerna skildrade genus, klass och sexualitet och vilka tematiker som togs upp (se Nordenstam & Olin-Scheller 2017a). Lärarhandledningarna och elevmaterialet har tidigare analyserats utifrån vilka läsarter, alltså olika sätt att läsa en litterär text (Tengberg 2011), som kunde skönjas i materialet och hur dessa relaterar till olika uppgiftskulturer (Lilja Waltå 2016, Graeske 2015, Ullström 2009) (se Nordenstam & Olin-Scheller 2016). I denna artikel sätter vi ett specifikt fokus på demokratiaspekter av läsundervisning i relation till lättläst på det samlade empiriska materialet.

## Författare och förlag om läsning och språk

Inledningsvis riktas vår analys mot synen på läsning och språk hos förlag och författare. Hegas förlag menar att elevers misslyckande i skolan ofta beror på att läsförståelsen brister och skriver på sin hemsida att eleverna:

...kan traggla sig fram genom texter, men förstår inte innebörden och kan inte läsa mellan raderna och verkligen tyda texten. I förlängningen blir detta ett demokratiproblem, då fler och fler människor i Sverige inte kan ta till sig information genom text, något som är grundläggande för ett fritt och rättvist samhälle där alla är lika värda (<https://www.hegas.se/detta-ar-Hegas.html>).

I *Nypon magasinet* (2018:1) betonas de språkliga vinsterna av att använda sig av lättläst litteratur: ”En genväg till ett bra ordförråd är att läsa böcker”, (s 70) och där konstateras också att ”[d]et är aldrig

försent att bli en läsare, men det fordrar träning” (s 70). De språkliga aspekterna kopplas också ihop med frågor kring makt och demokrati. ”Har du tänkt på att den som kan läsa och skriva har makt?”, frågas det retoriskt i *Nypon magasinet* (2018:1, s 70), som fortsätter: ”I varje fall över sitt eget liv”. På Nypon förlags hemsida påpekas också att: ”Med språkets hjälp kan vi sätta ord på våra tankar och känslor. Därmed kan vi göra vår röst hörd och bli aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle” (<https://www.nyponforlag.se/om-nypon/>). I våra intervjuer med författare och förlag, framträder också demokratiargumentet starkt (se också Nordenstam & Olin-Scheller 2017b). En av förläggarna påpekar att utgivningen av lättläst är viktig för att alla människor ska ha möjlighet att ”bli läsare och därmed aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle”. Denna uppfattning återfinns också hos flertalet av de intervjuade författarna, där en säger att ”alla behöver bli läsare och genom det få ett eget språk”. En annan menar att läsning av lättläst kan ge ovana läsare framtidstro, även om man har upplevt jobbiga och traumatiska saker. Texttypen kopplas alltså tydligt ihop med tanken att läsning utvecklar språket. Att hänvisa till språkutvecklande argument för skolans litteraturläsning är dock något som inte bara förlagen till och författarna av lättläst gör – studier visar att det är ett vanligt argument bland såväl elever som lärare och språkvetare (Persson 2012). Magnus Persson (2012) menar att en spridd uppfattning är att man helt enkelt ska läsa för att bli bättre på att stava och få ett rikare ordförråd.

Bland förlagen och författarna finns, utöver det språkutvecklande argumentet, också ett resonemang om att läsning av skönlitteratur ökar förståelsen för medmänniskorna och att man blir mer empatisk. I den ovan citerade lättlästa boken står exempelvis: ”Genom att läsa blir vi helt enkelt klokare och mer toleranta” (Wahldén 2016, försättsblad). Våra intervjuer visar också att skönlitterär läsning kopplas ihop med empati och tolerans (se också Nordenstam & Olin-Scheller 2017b) och såväl förläggarna som författarna ser lättläst som en inkörspport till ”riktigt” litteratur. Men, menar en av de intervjuade författarna: ”Det är bättre att läsa lite och lättläst än att inte läsa alls”. Författarna och förlagen påpekar också att en specifik målgrupp för lättläst är läsovana och omotiverade pojkar eftersom, som en av författarna uttrycker det: ”Det är ju dom lärarna har mest problem med”. En författare menar vidare att ”många killar måste läsa många lättlästa böcker innan dom kan ta steget vidare”.

Synen på att litteraturen gör oss mer empatiska, menar Persson (2007, 2012) avspeglar en hållning som är utbredd, inte minst inom den svenska skolans läroplaner och kursplaner. Här betonas att man utvecklas och blir mer empatisk och tolerant om man läser skönlitteratur,

vilket i sin tur motverkar odemokratiska värderingar. Detta förefaller vara en utveckling som i princip tycks ske av sig själv.

Uppfattningen om litteraturens inneboende godhet och att empati och demokratiska värderingar automatiskt kommer av att läsa skönlitteratur är dock en myt menar både Persson (2012) och Anders Johansson (2010). Det finns emellertid anledning att betrakta den skönlitterära läsundervisningen ur ett demokratiperspektiv. Martha Nussbaum (1990) menar exempelvis att fiktionen, och specifikt romanen, har unika möjligheter att ge läsaren förståelse för andra människors situation. Det litterära språket, som betonar det unika och erbjuder läsaren ett känslomässigt engagemang, ger möjlighet till perspektivskiften där man tvingas leva sig in i andra människors liv, villkor, erfarenheter och värderingar. Suzanne Keen (2013) beskriver detta som *narrative empathy* och Nussbaum (1997) talar om *narrativ fantasi*. Med hjälp av skönlitteratur stimuleras fantasin, vilket gör det möjligt att tänka sig in i andra världar och litterära karaktärer. En inlevelseförmåga skapas som också förmedlar kunskap. Nussbaum argumenterar redan 1997 i *Cultivating Humanities* för dessa perspektiv (Gustavsson 2000). Också Persson (2012) använder sig av begreppet *narrativ fantasi*, och kopplar ihop det med demokratispekter eftersom förmågan att leva sig in i en annan människas perspektiv hänger ihop med en demokratisk kompetens där man måste kunna ompröva ståndpunkter och lyssna på andras åsikter. Samma uppfattning finns hos Louise Rosenblatt (2002), som också betonar att varje läsning är unik och att textens mening blir till i mötet med läsaren genom en transaktion. Hon menar att läsaren använder sig av olika strategier och urskiljer dels en personlig, estetisk litterär läsning, dels en mer opersonlig och bokstavligt inriktad efferent läsart (effere = latin: att föra bort, ta med sig) som främst förekommer vid icke-litterärt läsande. Estetisk och efferent läsning står dock inte i något motsatsförhållande utan avlöser varandra och är båda nödvändiga i alla läsprocesser.

### Läsning och demokrati – ingen automatik

Läsning, språk och demokrati har alltså beröringspunkter. Eftersom oron för ungas bristande intresse för skönlitteratur i allmänhet är stor (SOU 2012, s 65) är det kanske inte heller så förvånande att både språkutvecklande och empatiska argument används av författare som skriver och förlag som ger ut lättläst. Demokratiargumentet är kraftfullt och också en viktig aspekt av bokutgivning och läsundervisning. Om uppfattningen att det finns en automatik mellan såväl skönlitterär läsning och språkutveckling, som mellan läsning och utvecklandet

av empati, blir rådande, finns dock risken att demokratiargumentet går förlorat. Dessutom påpekar Bengt-Göran Martinsson (1987, s 5) att *vad* man läser i skolan "är inte godtyckligt". "Den litterära repertoaren är något som i sig avspeglar, traderar och befäster läsnormer", skriver Martinsson och fortsätter: "Dessa är i sin tur avgörande för "förväntningshorisontens" utseende, vilket påverkar läsarten, dvs. *hur* litteraturen läses" (Martinsson 1987, s 5). Just "hur" litteratur kan läsas är ett centralt innehåll för all läsundervisning (Molloy 2017) och om man betraktar undervisningen ur ett maktperspektiv går det att urskilja vem som har tolkningsföreträde såväl till *vad* som läses som *hur* läsundervisningen skall gå till och *vilka kunskaper* som eleverna förväntas utveckla.

## Böckerna

I det läsande klassrummet skapas och synliggörs maktrelationer och tidigare studier visar att emotioner är en viktig aspekt i uppbyggnaden av olika makthierarkier (Hochschild 1983, Ahmed 2004). Inom perspektivet critical literacy (Janks 2010, 2012, Luke 2012) ryms också uppfattningen att ingen text är neutral – den representerar alltid en specifik syn på världen. I vår analys av 17 realistiska lättlästa böcker visar det sig att de ofta har teman som är tänkta att väcka känslor och belysa frågor som ungdomar i regel är upptagna av som exempelvis kärlek, relationer, sexualitet och identitet och de kan vidare beskrivas som könsstereotypa (Nordenstam & Olin-Scheller 2017a). I böckerna riktade till flickor kretsar handlingen ofta kring övergången mellan barn och ungdom som första festen, första fyllan, första kyssen och protagonisten är en ung flicka som är upptagen med frågor om självständighet och framförallt relationer. Flera av flickorna framstår som lättledda och sårbara för övergrepp. I *Värsta fyllan* blir Elin tröstad av en kille som bjuder på sprit: "Var inte ledsen. Här, drick, säger han och räcker fram en flaska. Elin tömmer den. Sedan minns hon inget mer." (Wahldén 2012, s 25). Det är pojken som givit henne spriten, men ändå är det kompisen Isa som tar på sig skulden för att Elin blivit alkoholförgiftad: "Det är mitt fel. Jag hade ett nummer till en tant. Alla köper av henne, säger Isa." (Wahldén 2012, s 31). I *Det här är privat!* tar Jojos pojkvän nakenbilder på henne och läraren Bengt sprider ut dessa på Instagram. Jojo känner skam och tar på sig skulden: "Ändå vet hon att innerst inne att det inte är hon som gjort fel" (Wahldén 2014, s 29), och en stor fråga för Jojo är: "Man måste ju kunna lita på den man är ihop med. Eller hur?" (Wahldén 2014, s 40). I *Gå ensam hem* skildras Julias utsatthet efter

ha blivit bjuden på sprit. Tydligt är att flickornas tillvaro präglas av relationer, osäkerhet, utsatthet och faror.

I böckerna riktade till pojkar är protagonisten en pojke eller yngre man som förhåller sig till sin omgivning och till andra pojkar. Det dominerande motivet, i vårt urval, är skildringar av pojkarnas fritidsintressen som oftast handlar om sportaktiviteter såsom motocross, kickboxning eller parkour. Pojkarna är aktiva och gör saker tillsammans med andra pojkar och ibland förekommer det våld som i *Pitbull*, där hundar slåss mot varandra och där protagonisten Dennis utövar våld och är med i Vit makt. Ur ett intersektionellt perspektiv är det tydligt att tematiken i böckerna för och om pojkar förbinds med arbetarklass till skillnad från böckerna om flickor som har en mer vag beskrivning av miljön och klass. Det kan röra sig om medelklassområden men ofta är det inte utskrivet. I de lättlästa böckerna om pojkar bor både Dennis i *Pitbull* och Eremias i *Kickboxaren* i höghus i socialt utsatta förorter (utan namn). Bristen på pengar är ett framträdande motiv och också orsaken till att Eremias behöver jobba extra och även begär en stöld, då mobilen inte längre fungerar. I andra böcker som *Det enda rätta* rör det sig om klassiska pojkgäng som håller med motocross på landsbygden. Pojkarna, Bang, Krille, Petter och Lukas är småtuffa och i dialogen förekommer mycket slang. När de sätter sig i en gammal BMW på en verkstad och låtas köra runt säger Krille: ”– Ska ni med på en runda, brudar? sa han till ingen särskild. Petter och Lukas bara skakade på huvudet och gjorde var sin grimas.” (Jacobsen 2011, s 30) I *Vänd dig inte om* är Filip med i ett kriminellt gäng där Kevin är ledaren med ”svarta ringar i öronen.” (Johansson 2013, s 7). Beskrivningen av pojkarna, deras namn, utseende, beteenden relaterar dem tydligt till arbetarklass i förorten och landsbygden och berättelserna kretsar runt brist på pengar, arbetslöshet, våld och sport. Flickorna finns med i marginalen med ett par undantag som *Men jag är kär i henne* och *Bokhataren* som båda tar upp heterosexuell tonårsförälskelse. I *Bokhataren* kombineras detta med tematiken läsningens betydelse genom en inspirerande vikarie, Flora, i ämnet svenska och en förälskelse i en döv flicka. Jag-berättaren Olle gillar inte att läsa i bokens upptakt: ”Jävligt tråkig. Som en bok alltid är. Alla böcker jag har försökt läsa i alla fall” (Wahldén 2013, s 5) och fortsätter ”Jag gillar att jaga och fiska och köra skoter. Då behöver man inte läsa” (Wahldén 2013, s 9). Men efter att ha träffat Saga ändrar Olle attityd och förstår vikten av läsning: ”Vi läser. Jag läser. Ja, Flora, jag ger mig. Jag både läser och skriver” (Wahldén 2013, s 34). Det är uppenbart att boken är riktad till pojkar som är ointresserade av att läsa böcker, precis som Olle, och att syftet med läsningen är att få bokhataren till att bli bokälskare. Avsikten är alltså

att få läsaren att känna igen sig och vilja läsa vidare i en historia som ligger nära dennes egna. Mötet med boken och läsaren matchar med Kathleen McCormicks (1994) begrepp repertoar, vilket betyder att avståndet mellan läsaren – eleven – och texten inte är för långt utan en viss igenkänning finns och därmed skapas en förståelse mellan de två världarna. Men som McCormick poängterar är det en maktfråga om vem som får formulera normerna och såväl litteraturens och läsarens repertoarer innehåller ideologiska förhållanden. I detta fall har vår analys visat att flickorna i de lättlästa böckerna beskrivs som sårbara, lättleda och lydiga, medan pojkarna är kontrollerande, utåtagerande och aktiva, vilket visar att traditionella genusnormer inte utmanas utan snarare befästs. Det finns emellertid också undantag i materialet. Elin i *Nyårsfesten* (Ekensten 2014) är den som tar initiativet till att närma sig den pojke som hon blir intresserad av på en ungdomsfest.

### Uppsummering

I ett klassrum där lättläst skönlitteratur ingår, ställer det stora krav på en kritisk, aktiv och medveten läsundervisning om demokrati-aspekter skall synliggöras. Det ställer sannolikt också krav på en undervisning som innehåller tydliga stödstrukturer för läsovana elever och elever med bristande intresse för läsning. Det ställer också krav på att lärare och elever diskuterar genusfrågor och intersektionella aspekter på böckerna som hur kön, klass och ålder samverkar. Som vi beskrivit är de lättlästa böckerna tydligt riktade i sin tematik och med sin protagonist till pojk- och flickläsare. Förlagen vill göra gott och få läsointresserade pojkar intresserade av att läsa men det finns en risk att könsuppfattningar reproduceras både i val av tematik och tilltänkt målgrupp. Ur ett critical literacy perspektiv är detta viktigt att ha i åtanke när böckerna läses och arbetas med i skolan.

### Elevmaterialet och lärarhandledningarna

Som vi tidigare har konstaterat är de lättlästa böckerna i första hand avsedda att användas i en skolkontext. Till de nyare böckerna finns lärarhandledningar och elevmaterial tillgängligt gratis på förlagens hemsidor. Materialet är inte framtaget av författarna utan av specialpedagoger eller verksamma lärare som förlagen anlitar (Nordenstam och Olin-Scheller 2017b). Hegas förlag lyfter fram på sin hemsida att materialet skall fungera som en hjälp vid lektionsplaneringen för läraren och att det ”ska stödja läsförståelse på en djup nivå, uppmuntra till reflektion under och efter läsningen av boken, och att

hjälpa läsaren att se vad som finns mellan raderna” (www.hegas.se). Nypon förlag uppger att materialet består av “en handledning med tips och idéer för lärare” (www.nyponforlag.se). Materialet betonar betydelsen av att hjälpa såväl lärare som elever att uppnå kursmålen och styrdokumentet är starkt framträdande. Böckerna, i kombination med lärarhandledningarna och elevmaterialet, är därmed tänkta att fungera som ett slags läromedel (Nordenstam och Olin-Scheller 2016) och den mätdiskurs som blivit allt starkare i skolan (Lundström, Manderstedt & Palo 2011) har slagit igenom även här.

Ett sätt att synliggöra maktrelationer i undervisningen är att betrakta de uppgiftskulturer som förekommer (Lilja Waltå 2016). Olika uppgiftskulturer främjar olika läsarter där uppfattningar om syften med den skönlitterära läsningen går att urskilja. Michael Tengberg (2011) lyfter i sin studie fram sex olika läsarter: En handlingsorienterad läsart som syftar på att läsaren fokuserar på berättelsens intrig, en betydelsebärande läsart där läsaren diskuterar teman, en värderingsorienterad läsart där estetiska och etiska frågor tas upp, en subjektorienterad läsart där läsarens egen personliga erfarenhet och känslor står i centrum, en intentionsorienterad läsart där författarens intention står fokus och slutligen en metakognitiv läsart där läsaren reflekterar över den egna läsprocessen. Caroline Graeske (2015) har senare lagt till tre läsarter i sin studie om läromedel i svenska. Dessa är en historisk läsart, där läsaren analyserar den historiska kontexten för boken, en formorienterad läsart där berättarteknik står centrum och slutligen en genusorienterad läsart.

I elevmaterialet till de lättläsa böckerna återfinns olika uppgiftskulturer och läsarter. Här förekommer ofta självinstruerande frågor av typen ”Varför stannade mopeden?”, ”Vilken sorts sprit beställde Isa?” och ”Vad heter gängledaren?” som uppmuntrar till en handlingsorienterad läsart, vilket innebär att läsaren fokuserar på intrigen (Tengberg 2011). Svaren hittar man direkt i texten och det handlar om att läsa vad som faktiskt står på raderna. Det finns också frågor där svaret inte finns direkt i texten utan eleverna skall komma på egna svar som frågan: ”Hur kände sig killarna när de lyckades ta tillbaka Bangs moped?”. Denna fråga uppmuntrar snarare till en värderingsorienterad läsart, där estetiska och etiska frågor tas upp (Tengberg 2011). Det finns många exempel på detta i materialet och ibland leder frågorna långt ifrån texten. Ett exempel är från elevmaterialet till *Det här är privat!* (Wahldén 2014), där huvudpersonen håller på att klä av sig naken inför en webbkamera, där en okänd man erbjuder pengar. Frågan till eleven lyder: ”Hade du tillåtit att någon tog nakenbilder av dig?” Denna fråga representerar en subjektorienterad läsart, där läsarens personliga känslor och

åsikter står i centrum (Tengberg 2011). Samtidigt kan frågan beskrivas som etiskt problematiskt att ställa i ett klassrum. Sammantaget är bilden tydlig: elevmaterialet uppmuntrar till subjektorienterade, värderingorienterade och handlingsorienterade läsarter, där elevens egen inlevelseförmåga och åsikter lyfts fram. Däremot förekommer det färre frågor om texten som uppmuntrar en formorienterad läsart, det vill säga berättartekniska aspekter (Graeske 2015) eller textanalys.

Lärrarhandledningarna är i regel mindre omfattande än i elevmaterialet. Målen för Lgr11 citeras ofta inledningsvis, vilket gör att lärarna skall kunna känna sig trygga med att det material som tillhandahålls bidrar till detta. Därmed behöver lärarna inte själva ta ställning till sitt material eller värdera det i förhållande till sin undervisning. Ofta föreslås metodiska övningar i relation till lättläst och en förekommande metod är det så kallade boksamtalen i Aidan Chambers (1995/2011) anda. Detta samtal går ut på att eleverna talar om den gemensamt lästa boken tillsammans i mindre grupper eller i helklass med en lärare. I lärrarmaterialet är den vanligaste frågetypen den som dels uppmuntrar till en värderingsorienterad dels en subjektorienterad läsart hos eleverna. Exempel på frågor som stödjer en värderingsorienterad läsart är: "Var det något speciellt du gillade i denna bok?" och "Var det något speciellt du inte gillade i denna bok?" (exempelvis Johansson 2013, Wahldén 2013 och Halling 2012).

### Läsarter i elevmaterialet och lärrarhandledningarna

Sammanfattningsvis visar våra resultat att lärrarhandledningarna och elevmaterialet uppmuntrar Rosenblatts (2002) efferenta läsning som till skillnad från en estetisk läsning där formaspekter och tolkning av böckerna tas i beaktan, stödjer en bokstavsriktad och opersonlig läsning (se också Nordenstam & Olin-Scheller 2016). Kanske är en förklaring att de lättlästa böckerna betraktas mer som texter som skall underlätta för att bli läsare i allmänhet, än för litteraturläsning i synnerhet. Denna dubbelhet finns såväl hos förlagen som hos författarna som vill erbjuda god litteratur som inte gör motstånd till de unga läsarna vare sig de är ovana läsare, ointresserade, inte kan språket tillräckligt eller har lässvårigheter. Elevmaterialet och lärrarhandledningarna fokuserar dels på läsning som syftar till att hämta information, vilket sker genom att avkoda texten rätt och svara på enkla faktafrågor, dels på att relatera texten till elevens egen vardag och beröra etiska frågor. Frågorna sträcker sig långt utanför texten vilket tidigare forskning (Lilja Waltå 2016, Ullström 2009) visat är vanligt i svenska läromedel avsedd för litteraturundervisning. Materialet

stödjer därigenom undervisning som ibland kallas ”livskunskap”, och man kan alltså ställa sig frågan i vilken omfattning materialet hjälper eleverna vidare att bli läsare av skönlitteratur. Och – inte minst – på vilket sätt materialet stödjer en undervisning som innefattar ett critical literacy-perspektiv.

## Avslutande diskussion

I våra nordiska grannländer används lättläst i ringa utsträckning i skolorna och man kan ställa sig frågan varför lättläst fått så stort genomslag i just Sverige under de senaste åren. En orsak kan vara de sjunkande PISA-resultaten i läsning som skapat en litteraturpanik där lättläst förs fram som *en* lösning. En annan orsak kan vara betoningen av litteratursamtalet som metod, där en gemensam bok är förutsättningen för samtalet (Chambers 1995/2011, Martinson 2018, s 154–161). De lättlästa böckerna är ofta korta och skrivs med stor stil, vilket gör det möjligt för eleverna att hinna och förmå läsa en hel bok under en lektion. Däremot står det klart att lättläst har tydliga kopplingar till föreställningar om läsning, litteratur och ett demokratiuppdrag där alla skall ha rätt att bli läsare. Såväl ungdomar med lässvårigheter som de som är ointresserade av läsning skall därför erbjudas nyskriven litteratur som är anpassad för dem.

Men lättläst kan också betraktas i relation till *skolans* demokratiuppdrag som innefattar såväl ett uppdrag om att forma värderingar förenliga med läroplanens värdegrund, som ett uppdrag som handlar om att elever genom att utveckla kunskaper skall forma egna åsikter. (Läroplanskommittén 1992). Även om detta uppdrag av flera beskrivits som motstridigt (Alvén 2017, Dahlstedt & Olsson 2013) är det intressant att diskutera demokratiuppdraget i relation till undervisning där lättläst ingår. Lättläst litteratur har genomgått förändringar till det yttre, som påkostade omslag, aktuella samtids-teman och bra historier. En förflyttning har också gjorts i relation till texttypens status och popularitet – från en texttyp för unga med diagnostiserade lässvårigheter till litteratur avsedd för många, från placering på specialhyllor till frontade på skolor och bibliotek, och från lågstatus till ”mainstream” där många väletablerade författare numera skriver lättläst. Såväl förlag och författare har en ambition att göra gott (se också Nordenstam & Olin-Scheller, 2017b). Samtidigt menar de att det viktigaste är att väcka elevers läslust och få dem att läsa överhuvudtaget. Detta kan sägas vara i linje med skolans värdegrund som bland annat bygger på en tanke om allas lika värde, vilket betyder att alla skall ha tillgång till och möjlighet att läsa litteratur. Det

är gott så. Men, som vi diskuterat ovan, går det ingen rät linje mellan att utvecklas språkligt och som människa genom litteraturläsning.

Uppfattningen att det viktigaste är *att* man läser, kan också ses mot bakgrund av det som ibland kallas upplevelseläsning eller fri läsning. Karin Dahl (1999) menar att upplevelseläsningen gjorde sitt intåg i och med grundskolans införande i hela Sverige 1972. Upplevelseläsningen blev ett sätt att sammanfoga de olika litteraturläsningstraditionerna från realskolan, folkskolan och flickskolan och på så vis lösa kravet på att alla elever skulle få möjlighet att lära sig läsa (Thavenius 1981). Litteraturläsningen blev genom detta en del av en undervisningspraktik, där argumentet för varför litteraturläsning skall förekomma, reduceras till avkodningsförmåga och ordkunskap. Utifrån ett critical literacy-perspektiv finns det således invändningar mot att låta upplevelseläsning och ett lärar- och elevmaterial som stödjer ”livskunskap”, utgöra litteraturundervisningen. Inte minst handlar det om, menar Carl Bereiter (2002), att elever kan delta i litteratursamtal utan att ha läst texterna eftersom det lätt går att anknyta till de mer allmänna ämnen som diskuteras. En utvecklingsprocess bygger på införlivande av kunskap och i relation till läsning innefattar den också aspekter som relaterar till *vad* man läser och *hur* detta iscensätts i klassrummet. Critical literacy-perspektivet eller det som ibland benämns kritisk läsning och som kopplas ihop med elevernas tänkande (Molloy 2017, Hedemark & Karlsson 2017) handlar om just detta. Tänkandet – kring litteraturens tematik, form, språk, stil, värderingar, men också berättarpositioner och beskrivningar av miljö och karaktärer i relation till exempelvis genus, etnicitet, religion och klass – är här helt centralt. En sådan läsundervisning utvecklar kunskap om litteratur och läsning, men kräver samtidigt medvetna didaktiska val av texter, och vetenskapligt grundade svar på frågan varför man skall läsa litteratur och hur undervisningen skall bedrivas. Valet av såväl litteratur som arbetsuppgifter till det som läses är, precis som citatet av Martinsson (1997) ovan, inte fritt från värderingar utan avspeglar och befäster läsnormer. Våra studier visar att tematiken och berättelserna i lättlästa böcker ofta är könsstereotypa, vilket tillsammans med den tydliga betoningen på igenkänning, innebär en utmaning för en kritisk läsundervisning kring skönlitteratur. De effektiva läsararter (Rosenblatt, 2002) som uppmuntras genom lärare- och elevmaterialet, riskerar också att motverka narrativ fantasi (Nussbaum 1997, Persson 2012).

Utifrån våra studier vet vi inget om hur lättläst specifikt används av elever och lärare i svenska klassrum. Vi vet dock att för att utvecklas som läsare behöver många elever ha hjälp av olika stödstrukturer för att ta klivet in i nya perspektiv och läsararter. Men, inte minst, bygger

utvecklingen till att bli läsare av litteratur på att utmanas i relation till språk och genre. Risken med för lätta texter kan vara att motivationen för läsningen minskar (Johansson 2016). Vi menar också att texttypen riskerar att bli kontraproduktiv för de elever och lärare som väljer lättläst som ”en genväg” i läsundervisningen. Att läsa litteratur kan då bli mer av en instrumentell aktivitet än en estetisk upplevelse. Den narrativa fantasin som ligger till grund för att förflytta sina egna perspektiv riskerar då att utebli. Att lärare och elever kan känna sig nöjda med att elever som är ointresserade av läsning börjar läsa lättläst och kanske läser en hel bok är förstås lovvärt. Det ställer dock stora krav på läsundervisningen för att lättläst skall bli en viktig resurs för elevernas kritiska tänkande, läsutveckling och litteraturförståelse.

#### Not

1. I detta sammanhang använder vi begreppet texttyp för att beskriva den utgivning av litteratur som förlagen själva benämner just lättläst. Då förlagen använder lättläst både som ett adjektiv (”Det kan finnas olika anledningar till varför man behöver en lättläst text”) och substantiv (”Läsarna av lättläst är ofta ovana läsare”) (se Nypon förlag, <https://www.nyponforlag.se/om-lattlast/>) har vi valt att göra detsamma i denna artikel.

#### Referenser

- Ahmed, Sara (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alvén, Fredrik (2017): *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola.
- Barton, David (2007): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell publishing.
- Bereiter, Carl (2002): *Education and Mind in the Knowledge Age*. London & Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bryman, Alan (2011): *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Chambers, Aidan (1995/2011): *Tell Me. Children, Reading and Talk*. Woodchester: Thimble Press.
- Dahl, Karin (1999): Från färdighetsträning till språkutveckling. I Jan Thavenius, red: *Svenskämnets historia*, s 35–87. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, Magnus & Olsson, Maria (2013): *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.

- Ekensten, Ann-Charlotte (2014): *Nyårsfesten*, Helsingborg: Nypon förlag.
- Erstad, Ola (2010): Media literacy and education. The past, present and future. I Sirkku Kotilainen & Sol-Britt Arnolds-Granlund, red: *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*, s 15–28. Gothenburg: Nordicom.
- Graeske, Caroline (2015): *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsararter och didaktisk design*, Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000): Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati*, (9)1, 73–86.
- Halling, Thomas (2012): *Ring mig!* Helsingborg: Nypon förlag.
- Hedemark, Åsa och Karlsson, Maria red. (2017): *Unga läsare. Läsningsnormer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Hochschild, Arlie, Russel (1983): *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Immonen, Johanna (2017): *Nästan som en kung*. Helsingborg: Nypon förlag.
- Jacobsen, Leif (2011): *Det enda rätta*. Höganäs: Hegas.
- Janks, Hillary (2010): *Literacy and Power*. New York and London: Routledge.
- Janks, Hillary; Dixon, Kerry; Ferreira, Ana; Granville, Stella & Newfield, Denise (2014): *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. New York, NY: Routledge.
- Johansson, Anders (2010): *Göra ont. Litterär metafysik*. Göteborg: Glänta produktion.
- Johansson, Ewa Christina (2013): *Vänd dig inte om*. Helsingborg: Nypon förlag.
- Johansson, Maritha (2017): En litteraturundervisning som utmanar. I Ewa Berg Nestlog och Nils Larsson, red: *Svenska – ett kritiskt ämne*. Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2016, Svenskläraryrkesserien 239, s 66–76. Natur & Kultur: Stockholm.
- Keen, Suzanne (2011): Introduction: Narrative and the emotions. Special issue, narrative and the emotions. *Poetics Today* 32, 1–53.
- Kuby, Candace, R. (2012): ‘OK This Is Hard’: Doing emotions in social justice dialogue. *Education, Citizenship and Social Justice* 8(1), 29–42.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja Waltå, Katrin (2016): “Äger du en skruvmejsel?": *litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*, Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.

- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2006): *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. London: Open University Press.
- Langer, Judith, A. (2011): *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Lundström, Stefan; Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011): Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläroverutbildningen. *Utbildning & demokrati*, (20)2, 7–26.
- Luke, Allan (2012): Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, (51)1, 4–11.
- Lykke, Nina (2009): *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Läroplanskommittén (1992): *Skola för bildning: Huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Martinsson, Bengt-Göran (1987): *Tradition och undervisning. Tankar om litteraturundervisning, historieskrivning och kulturell reproduktion*. Linköping: Linköpings universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran (2018): *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen (1994): *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Molloy, Gunilla 2017: *Svenskämnets roll – Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- MTM, Myndigheten för tillgängliga medier, <http://www.mtm.se/bibliotek/om-latta-texter/ll-forlaget/>. (hämtad 2018-05-02)
- Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2017a): Om modelläsare i lättlästa svenska ungdomsromaner. I Åsa Warnqvist, red: *Samtida svensk ungdomslitteratur. Analyser*. s 127–145. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2017b): Att göra gott. Svenska förlags- och författarröster om lättläst ungdomslitteratur. *Barnboken. Tidskrift för barnlitteraturforskning* (40), s 1–16.
- Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2016): Hjälpa eller stjälpa? Uppgiftskulturer kring lättläst ungdomslitteratur. I Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio, red: *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*, Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, nr 39, Åbo Akademi, s 103–120. Vasa: Åbo Akademi.

- Nussbaum, Martha, C. (1997): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha, C. (1990): *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Nypon magasinet 2018:1.
- Persson, Magnus (2012): *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2007): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise, M. (2002/1938): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2012:65 (2012): *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen*. Stockholm: Offentliga förlaget Publit.
- SBI, Svenska barnboksinstitutet, Bokprovning 2017, <http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Bokprovning/Dokumentation/2017%20%c3%a5rs%20utgivning%20-%20dokumentation.pdf>
- Street, Brian (2003): What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, (5)2, s 77–91.
- Säljö, Roger (2005): *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Tengberg, Michael (2011): *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings förlag.
- Thavenius, Jan (1981): *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion.
- Ullström, Sten-Olof (2009): Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I Lena Kåreland, red: *Läsa bör man? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, s 118–143, Stockholm: Liber,
- Wahldén, Christina (2013): *Bokhataren*, Helsingborg: Nypon förlag.
- Wahldén, Christina (2014): *Det här är privat!* Helsingborg: Nypon förlag.
- Wahldén, Christina (2012): *Värsta fyllan*, Helsingborg: Vilja förlag.
- Wennström, Karin (1995): *Å andras vägnar. LL - boken som litteratur-, kultur- och handikappspolitiskt experiment. En kommunikationsstudie*, Linköping: Linköping universitet.