

# **FANTASIFLYKT**

## **Fantasins betydelse i läsfrämjande insatser för barn och unga 1980–2020**

**Cecilia Riving**

Examensarbete (30 högskolepoäng) i biblioteks- och informationsvetenskap för masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.

Handledare: Lisa Engström

År: 2021

## **Title**

Fantasifykt: Fantasins betydelse i läsfrämjande insatser för barn och unga 1980–2020

## **Abstract**

In this master thesis, I analyse a wide array of texts on children's and youths reading and reading promotion in Sweden during 1980–2020, in order to assess how the concept of imagination is depicted and valued. The source material consists of official documents on reading promotion, such as commission reports, strategy plans, and surveys; a variety of texts dealing with children's and youths reading in general, handbooks in reading promotion for children and youths, and reports from reading promotion projects in public libraries. I use a qualitative method to locate and analyse how imagination is described, or not described, in the sources.

The thesis is inspired by a rich literature on imagination as a philosophical, psychological, pedagogical, and literary phenomenon. The thesis builds on the postulation that imagination is essential in literature and in life, but that current political and economic trends in society promote quite different ideals. The critical philosophy of Jonna Bornemark and Martha Nussbaum, among others, has inspired the theoretical framework of the thesis.

The empirical study shows that imagination certainly do play different roles in documents on reading promotion in the last forty years. A notable results is that imagination has a natural place in official documents on reading promotion in the 1980s and 1990s, but completely disappears in the 2010s. Another find is that even texts from the 2010s that *do* promote the essential components of imagination (such as visualisation, creativity, a sense of awe) employ other terms.

The thesis ends with a discussion on how the changing role of imagination in reading promotion for children and youths can be understood in a wider perspective of societal change.

## **Keywords**

Library Studies, Reading Promotion, Imagination, Children, Youths

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>Inledning .....</b>	<b>4</b>
Frågor och syfte .....	5
Fantasi som begrepp och fenomen.....	6
Definition av fantasi.....	6
Fantasi som filosofiskt, psykologiskt och pedagogiskt fenomen .....	8
Tidigare forskning.....	11
Läsning som vetenskapligt fält .....	11
Läsfrämjande och barns och ungas läsning i Skandinavien.....	12
Läsning i ett historiskt perspektiv .....	14
Fantasins betydelse i litteratur .....	15
Teoretiskt ramverk – fantasi, litteratur och samhälle.....	16
Fantasi och litteratur .....	16
Fantasi och samhälle .....	23
Källmaterial och metod.....	26
Läsfrämjande i Sverige – kort historik .....	26
Definitioner och avgränsningar .....	27
Källmaterialet.....	29
Tolkning av källmaterialet.....	30
<b>Analys av källorna .....</b>	<b>33</b>
Läsfrämjande i statliga offentliga dokument .....	33
Betänkanden, utredningsrapporter, propositioner.....	33
Strategiska planer, översikter och rapporter .....	39
Studier, handböcker och projektrapporter.....	47
Studier av barns och ungas läsning.....	48
Handböcker i läsfrämjande .....	55
Rapporter från läsfrämjande projekt .....	59
<b>Sammanfattning och slutdiskussion.....</b>	<b>63</b>
Sammanfattning .....	63
Slutsatser .....	63
Den bortträngda fantasin.....	66
En förtrollad värld.....	69
<b>Referenser .....</b>	<b>71</b>

*Till mina tre älskade barn –*

*jag är så glad och tacksam att jag får dela era fantasivärldar.*

# Inledning

The dreams of childhood – its airy fables; its graceful, beautiful, humane, impossible adornments of the world beyond; so good to be believed in once, so good to be remembered when outgrown, for then the least among them rises to the stature of a great Charity in the heart, suffering little children to come into the midst of it, and to keep with their pure hands a garden in the stony ways of this world...

*Charles Dickens, Hard Times [1854]*

Så kan man föreställa sig barndomens fantasivärld – som en trädgård fylld av blommande stänglar, en egen trygg plats att värna och vårda. För barnet är den förtrollade trädgården levande och nära, det är bara att öppna grinden och gå in. För den vuxne är den en plats att bevara i hjärtat, som en ständig påminnelse om att livet är så mycket rikare och vackrare än vi ibland tror.

För Charles Dickens var sagans fantasi inte förpassad till en särskild fas i människans utveckling som man växer ifrån och lämnar bakom sig. Tvärtom såg han den som en livsviktig bastion mot det rådande samhällsklimatet. I sin roman *Hard Times* från 1854 gör Dickens en svidande vidräkning med den tidiga industrialiseringens samhälle, präglad av snäva vinstintressen, effektivitetshets och mekanisk människosyn. Detta är ett samhälle som tillber rationalitet och vetenskap, där fantasin blir hotfull och obsolet – eller helt enkelt tillintetgjord.

Den tematik som genomsyrar Dickens roman – fantasi som en humanistisk motståndshandling – kan appliceras också på vår egen tid. Det anser den amerikanska filosofen Martha Nussbaum som i *Poetic Justice* reser en appell för skönlitteraturens och fantasins potential att göra människor mer moraliskt och politiskt medvetna. I en analys av *Hard Times* påpekar hon att Dickens insåg romanens radikala kraft, att den uttrycker en normativ syn på livet där det *möjliga* och *alternativa* prioriteras före det faktiska. Skönlitteratur påverkar oss, därför har den makt att skapa förändring (Nussbaum 1995, s. 3–5). Nussbaum är inte ensam om att förespråka värdet av fantasi i litterär fiktion. En lång rad forskare från skilda discipliner (som presenteras senare) har påtalat fantasins betydelse såväl för den litterära upplevelsen som för individens personliga utveckling och roll som samhällsmedborgare.

Studerar man i stället svenska statliga texter om varför det är viktigt att läsa syns däremot inga försvarstal för fantasin. En mängd olika motiv för läsning lyfts fram men tillgången till fantasi är inte ett av dem. Denna iakttagelse gjorde jag i en

pilotstudie där jag studerade de statliga betänkanden och strategiska planer om läsande och läsfrämjande som publicerats under 2010-talet. Jag var inledningsvis intresserad av hur läsfrämjande projekt för barn och unga motiveras generellt, i en tid då bokläsning i unga åldrar anses hotad och man från samhällets sida satsar avsevärd energi och stora finansiella medel på läsfrämjande satsningar. Statistiska undersökningar som visar att barn och unga läser mer sällan och har sämre läsförståelse har getts stort utrymme i media och det verkar finnas stark konsensus kring att utvecklingen måste vändas. Det är helt enkelt önskvärt att barn och unga läser böcker. Varför? Det var när jag närmade mig denna fråga som det blev uppenbart att det finns en lång rad argument i statliga offentliga texter om läsfrämjande – men att fantasi alltså lyste med sin frånvaro.

Denna uppsats tar sin utgångspunkt i detta (för mig) förvånande faktum. Med tanke på att barns och ungas läsning av tradition är så tätt associerad med just det fantasifulle, det fantastiska och det sagolika hade man kunnat förvänta sig att det på något sätt uppmärksammades i försvarstalen för barns läsning. Från ett mer allmänt fokus på motiv bakom läsfrämjande projekt har uppsatsens ämne alltså snävats in till det specifika fenomenet fantasi och vilket utrymme det får i läsfrämjande insatser för barn och unga. Med pilotstudien som bas utvidgas den empiriska undersökningen både bakåt i tiden och över olika genrer, för att få en bredare bild av fantasins ställning i diskussionerna kring barns och ungas läsning. Huvudintresset riktas åt läsfrämjande insatser i bibliotekssektorn, dels för att detta är en central arena för läsprojekt för barn och unga, dels för att uppsatsen har ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv.

## Frågor och syfte

Uppsatsens övergripande frågeställning är: Vilken betydelse har fantasi i synen på barns och ungas läsning och i läsfrämjande verksamhet i Sverige 1980–2020? Den empiriska analysen utgår från några konkreta analysfrågor:

- Hur omnämns fantasi i källmaterialet? Är det ett närvarande eller frånvarande begrepp i texten? Finns det andra begrepp som används i stället och som kan sägas vara likvärdiga?
- Hur kopplas fantasi samman med de läsfrämjande insatserna?
- Hur framgår det att läsning kan utveckla fantasin? Vilken vidare betydelse ges fantasin som del i barnets psykologiska och kognitiva utveckling?
- Finns det skillnader över tid eller mellan olika typer av dokument i avseende till ovanstående frågor?

Uppsatsens syfte är att med stöd i de empiriska resultaten föra en vidare diskussion kring fantasins roll i synen på barns och ungas läsning. Genom att sätta fantasi i relation till andra motiv som lyfts fram i texter om läsfrämjande blir det möjligt att spåra olika ideal kring barns och ungas läsning över tid. Uppsatsen utgår från hypotesen att fantasi värderas olika i olika kontexter och att fantasins frånvaro i statliga texter om läsfrämjande från 2010-talet kan förklaras utifrån rådande normer och prioriteringar. Hypotesen är framför allt inspirerad av filosofen Jonna Bornemarks texter om hur styrmekanismen *New Public Management* (NPM) och dess fokus på effektivitet, måluppfyllelse och mätbarhet kommit att prägla samhället sedan 1990-talets slut – inte bara i styrningen av offentlig verksamhet (som folkbiblioteken) utan också genom en allmän mentalitetsförskjutning där vissa värden räknas och andra sorteras bort (se t ex Bornemark 2018, s. 29–33; Kann-Christensen & Balling 2011; Berlin 2016, s. 11–17). Den empiriska undersökningen kan visa om de statliga texterna från 2010-talet är representativa eller om fantasi har en starkare ställning i andra kontexter och tidsperioder.

Studien ger följaktligen kunskap inte bara om fantasins roll i läsfrämjande projekt utan också om vilka allmänna värden och normer som anses viktiga att förmedla till barn och unga. Med tanke på det stora genomslag som läsfrämjande haft i Sverige på senare år är det relevant att diskutera inte bara explicita motiv och målsättningar utan också vilka samhälleliga normer som ligger bakom. Detta är inte minst viktigt, menar biblioteks- och informationsvetaren Mats Dolatkah, i en biblioteksvetenskaplig kontext där läsning inte alltid uppmärksammas tillräckligt, trots att bibliotekens verksamhet till stor del är uppbyggd kring denna aktivitet (Dolatkah 2011, s. 28–29, 221).

## Fantasi som begrepp och fenomen

I detta avsnitt presenteras först hur fantasi definieras i uppsatsen, därefter hur fantasi kan tolkas som filosofiskt, psykologiskt och pedagogiskt fenomen. Fantasins betydelse i litteratur behandlas i det teoretiska avsnittet.

### Definition av fantasi

Begreppet fantasi är inte helt enkelt att ge en avgränsad definition, vilket också ligger i dess natur – fantasi är per definition något som är omöjligt att ringa in och exakt bestämma. Dessutom kan betydelsen glida beroende på sammanhang och språklig kontext. I engelskan finns exempelvis två begrepp för fantasi som betecknar delvis olika företeelser. I Merriam-Webster definieras *imagination* som förmågan att skapa en mental bild av något som inte finns tillgängligt för sinnen

eller aldrig tidigare upplevts i verkligheten medan *fantasy* betecknar dels förmågan att skapa särskilt orealistiska eller osannolika mentala bilder som svarar på psykologiska behov, dels serier av mentala bilder såsom dagdrömmar. *Imagination* kan också stå för kreativitet och problemlösningsförmåga medan *fantasy* kan vara fantasins konkreta uttryck ("a creation of the imaginative faculty") eller en genre (som fantasy-litteratur). För att ytterligare komplicera det hela finns också begreppet *fancy* som definieras som "the free play of creative imagination" (Merriam Webster 2021).

I svenskan innefattar begreppet *fantasi* de olika aspekter som ryms i de engelska termerna, det vill säga, både föreställningsförmåga och kreativt tänkande samt inre mentala bilder och skapelser. I Svenska Akademiens Ordlista definieras fantasi som "inbillningskraft, uppfinningsförmåga" medan Svensk Ordbok beskriver det som en "förmåga att föreställa sig saker som man inte har upplevt" som kan vara både positivt och negativt laddad. Som jämförelsebegrepp anges inbillning, verklighetsflykt och dagdrömmeri (SAOL 2015; SO 2021). I Nationalencyklopedin definieras fantasi som inbillningsförmåga men det framhålls också att ordet kan användas i olika betydelser: dels som ett särskilt slags föreställning som skiljer sig från minnesföreställningar, dels förmågan att överhuvudtaget ha föreställningar (där fantasi står i kontrast till kognitiva och rationella processer) (NE 1991).

I den vetenskapliga litteraturen om fantasi förekommer olika försök att definiera termen. Ofta framhåller man hur svårt det är och hänvisar till ordens etymologi: det grekiska *phantasi'a* (bli synlig, drömbild, föreställning; lett ur *phanta'zō*, göra uppenbar, inbilla sig) samt latinska *imago* som betyder bild (NE 1991). Att bilden är en central del av begreppet visas också genom att man i äldre svenska använde stavningen *inbildning*. I antologin *Den barnsliga fantasin* ges tre grunddefinitioner utifrån ordböcker: 1. förmågan att föreställa sig, 2. det som inte är men skulle kunna vara samt 3. det våldsamt fantastiska, stolliga och bisarra (Söderbergh 1993, s. 145–146; se också Berefelt 1993). I en bok om fantasi definierar de danska forskarna Bo Møhl och May Schack fantasi som föreställningsförmåga; "ett idémässigt överskridande av det omedelbart närvarande" (Møhl & Schack 1981, s. 77). Den brittiska filosofen Mary Warnock som ägnat sig åt fantasi som filosofiskt fenomen ger definitionen: "that which creates mental images" (Warnock 1976, s. 10).

Det finns några betydelser som återkommer i de olika definitionerna: mental bild, föreställning, inbillning, överskridande av det närvarande. Fantasi blir här en förmåga att utifrån tidigare erfarenheter och intryck skapa nya inre bilder och

föreställa sig något som inte finns i sinnevärlden. Uppsatsen utgår från denna övergripande definition. Överskridandet är en viktig aspekt – viljan, behovet och förmågan att närma sig det obekanta. I uppsatsen studeras alltså hur texter om barns och ungas läsning förhåller sig till fantasi som mental föreställningsförmåga och en lust att genom litteratur utforska, upptäcka och skapa i sitt inre. Det kan vara värt att förtydliga att uppsatsen inte gör anspråk på att fastställa vad fantasi är – en sådan definition är omöjlig. Begreppet kommer i någon mån fortsätta vara undanglidande.

### Fantasi som filosofiskt, psykologiskt och pedagogiskt fenomen

Fantasi är som framgått inte ett fenomen som man enkelt ringar in. I antologin *Imagination & Education* lyfter Brian Sutton-Smith fram de skilda betydelse som fantasi haft i olika kulturer och tidsperioder. I vissa kulturer har fantasi varit starkt förknippat med det irrationella element som finns i både människan och i världen och som man förhållit sig till i kollektiva ritualer och föreställningar om utvaldhet och besatthet. I klassisk grekisk filosofi hade däremot allt som avvek från det rena förnuftet låg status – fantasi sågs av Platon som en imitation av de sanna idéerna, som motsatsen till verklig tankeverksamhet (Sutton-Smith 1988, s. 3–7). Aristoteles såg, påpekar litteraturvetaren Hillis Miller, ändå en pedagogisk poäng med fantasi i konstformerna tragedi och epik (Miller 2002, s. 97–100). Detta anknyter till en annan av fantasins funktioner: möjligheten att ta på sig en roll och bli någon annan, som i antikens backanaler och medeltidens karnevaler (Sutton-Smith 1988, s. 5–6).

Med ”barnets födelse” på 1800-talet – den kulturella förändring som innebar att barndomen skildes ut som en speciell period i människans liv – kom fantasi att bli ett tillrättalagt koncept, kopplat till det barnliga, oskyldiga och triviala. Den speciella barnkultur med leksaker och barnlitteratur som växte fram fick därefter representera fantasi och det är fortfarande, menar Sutton-Smith, denna begränsade innebörd som många idag ger begreppet. En väsensskild betydelse kan man se i romantikens bruk av fantasi som poetisk drivkraft, frihetslängtan och motstånd mot 1800-talets industriella massamhälle. I vår tid, menar Sutton-Smith, associeras fantasi ofta till kreativitet och det finns en utbredd uppfattning att allt som är nytt är kreativt och därmed också uttryck för fantasi. Det överflödande kreativa utbudet kan dock, paradoxalt nog, fungera hämmande för fantasin då denna kräver fokusering och koncentration. Sammanfattningsvis menar Sutton-Smith att fantasi kan betraktas både som historiskt och kulturellt relativt och som en neutral mänsklig förmåga, som minnet (Sutton-Smith 1988, s. 13–18; se också Sumara 2002, s. 5).



Fantasi som en grundläggande kognitiv förmåga är också utgångspunkten för filosofen Mary Warnocks studie av fantasins plats i västerländsk filosofihistoria. Hon menar att fantasi är en förmåga att skapa mentala bilder och att den är central i vår perception och tolkning av världen. Fantasi behövs både för att kunna tolka det vardagliga och bekanta och för att kunna se saker som något annat än vad de är. Enligt Warnock var David Hume, brittisk filosof, den förste som behandlade fantasi i denna mening, även om vägen var krattad av tidigare kognitionsfilosofer som Locke, Berkeley och Descartes. Hume definierade idéer som bilder (*images*) och gav förmågan att skapa bilder en central plats i människans tänkande. Det är denna förmåga som gör att vi kan reproducera intryck även när de är frånvarande. Fantasi och minne är två olika sätt att reproducera det upplevda: minnet måste upprepa intrycken som de var, fantasin kan ändra på dem (Warnock 1976, s. 10, 13–15).

Av Sutton-Smiths och Warnocks studier kan vi sluta oss till att fantasi dels kan betraktas som ett ontologiskt faktum – en central kognitiv förmåga – och dels som ett kulturellt och idéhistoriskt föränderligt koncept som ges olika innebörd i olika samhällen. Som flera forskare understryker var det relativt sent som fantasi blev föremål för vetenskapligt intresse. David Cohen och Stephen MacKeith, som sammanställt en bok om *paracosms* (fantasivärldar), påpekar att filosoferna var de första att närma sig området medan psykologerna tog längre tid på sig. Inom psykologin har man haft ett ambivalent förhållande till fantasi eftersom det är ett undflyende fenomen som är svårt att studera, särskilt experimentellt. I *Handbook of Developmental Psychology*, ett standardverk från 1982 på 960 sidor står det ingenting om fantasi. Det begrepp som kommer närmast i *Oxford Companion to the Mind* från 1987 är kreativitet (Cohen & MacKeith 1991, s. 4–5).

Det första genuina försöket att förstå fantasi ur ett psykologiskt perspektiv kom från psykoanalysen, menar Kieran Egan och Dan Nadaner i inledningen till *Imagination & Education*. Här sågs fantasi som en projektion av omedvetna behov och drömmar och som bearbetning av det oförlösta i människan. När populariteten falnade för dessa teorier under senare delen av 1900-talet steg kreativitet i stället fram som ett modebegrepp, särskilt i skolans värld. Kreativitet är onekligen närbesläktat med fantasi, menar Egan och Nadaner, men lägger större vikt vid nytta och produktivitet. I allmänhet har fantasi låg status i relation till logiskt tänkande, även om kognitionspsykologi alltmer intresserat sig för mentala bilder (*imagery*). En anledning till det bristande engagemanget kan vara att fantasi är en inre upplevelse och därför svår att observera och beskriva (Egan & Nadaner 1988, s. x–xiii).

Det finns onekligen en fascinerande dubbelhet i hur fantasi framträder som fenomen – å ena sidan en självklar del av mänsklig kognition, å andra sidan ett diffust fenomen som behandlats styvmoderligt av vetenskapen och tvingats mutera till kreativitet för att få uppmärksamhet. Samma tveeggade inställning kan skönjas på det fält där fantasi kanske utforskats mest grundligt: utvecklingspsykologin. Här har fantasi studerats som en del av lekens psykologi, med inspiration från Jean Piaget och Lev Vygotskij. De representerade två olika inställningar till lekens betydelse. Piaget såg barndomens stadier som en process mot ett mer utvecklat logiskt tänkande och betraktade barnets fantasi som en rudimentär version av den vuxnes. Hans framställning av barns utveckling i enbart kognitiva termer har senare ifrågasatts, bland annat utifrån ett psykoanalytiskt synsätt där man lyft fram det affektiva inslaget; fantasi som bearbetning av känslor och existentiella dilemman (Cohen & MacKeith 1991, s. 14–17; Appleyard 1994, s. 34–39; Bettelheim 1979, s. 9–18).

För Vygotskij var leken och fantasin del av samma kreativa förmåga, den som finns hos alla människor och som är grunden för att vi överhuvudtaget kan skapa något nytt. Enligt honom står fantasi inte i motsättning till verklighet, det är en medvetandeform som *kräver* verklighet, eftersom det är vardagens erfarenheter som bygger upp fantasin. I sitt pionjärbete *Fantasi och kreativitet i barndomen* (utgiven på ryska 1930, på svenska först 1995) understryker han fantasins psykologiska och pedagogiska betydelse i människans tillvaro, dess absoluta nödvändighet för att vi ska kunna se framåt. Hjärnans förmåga att kombinera tidigare intryck och erfarenheter och av dem skapa nya bilder lägger grunden för all mänsklig aktivitet; fantasin ”möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (Vygotskij 1995, s. 13–14). De kreativa processerna utvecklas redan hos det lilla barnet, menar Vygotskij, där leken blir ett sätt att bearbeta upplevda intryck. Däremot är det inte så att fantasin är rikare hos barn än hos vuxna, så som vi vanligen föreställer oss. Tvärtom utvecklas föreställningsförmågan i takt med att vi skaffar oss erfarenheter och kunskaper, vilket gör att vuxna egentligen har mer fantasi än barn. Skillnaden är att barn går in mer i fantasiupplevelsen och inte kan kontrollera den på samma sätt (Vygotskij 1995, s. 15, 19, 39–41).

Vygotskijs uppvärdering av lekens och fantasins kraft har gjort honom till en förebild i sentida pedagogisk forskning på området. En viktig inspiratör när det gäller barns fantasi är också barnläkaren och psykoanalytikern Donald Winnicott som studerade barns lek och utvecklade teorin om *space-in-between* (*transitional space*, tredje området), en sorts mental frizon mellan självet och omgivningen som

har sitt ursprung i relationen mellan barnet och modern. Här bearbetas intrycken från omvärlden, bland annat i lek och litteratur. Även Winnicott menade att fantasin kommer ur barnets lek och är grundläggande i mänsklig psykologi (Winnicott 1995, s. 166–173; se Oatley 2011, s. 55; Benton 1992, s. 23–25; Goodenough 2003, s. 3).

Även inom kognitionspsykologin har man poängterat lekens funktion. Keith Oatley menar att *theory-of-mind* (att kunna föreställa sig vad någon annan vet och tänker eller vad man själv tidigare vetat och tänkt) utvecklas runt fyraårsåldern och att fantasin utgör grunden i denna process (Oatley 2011, s. 39–45). Lisa Zunshine framför teorin att både lek och läsning stimulerar fantasin och därför är viktigt för tankeförmågan. Det är ett sätt att utöva *theory-of-mind* i en säker zon där vi kan testa vår förmåga att förstå oss på andra människor. Vi kan prova mentala tillstånd som är potentiellt tillgängliga för oss men som vi inte befinner oss i. Enligt Zunshine är det dessa kognitiva vinster som lockar människor till såväl lek som läsning av skönlitteratur (Zunshine 2006, s. 17–18).

Denna översikt visar fantasins fundamentala betydelse i filosofisk, psykologisk och pedagogisk teori. Den visar också vilken bredd och komplexitet som inryms i detta fenomen, vilket gör det intressant och utmanande att studera empiriskt.

## Tidigare forskning

Uppsatsens ämne spänner över många akademiska fält och forskningsläget är synnerligen rikt och mångfacetterat. Ambitionen har varit att få en bred överblick över tidigare forskning kring barns och ungas läsning och läsfrämjande, framför allt i ett samtida men till viss del också i ett historiskt perspektiv, samt över fantasi som litterärt, psykologiskt, pedagogiskt och filosofiskt koncept. Eftersom olika områden berörs är forskningsöversikten uppdelad i mindre teman: läsning som vetenskapligt fält, studier inom biblioteks- och informationsvetenskap (B&I) av läsfrämjande i en skandinavisk kontext, forskning om läsning i ett historiskt perspektiv samt forskning som rör fantasi och litteratur.

### Läsning som vetenskapligt fält

I litteraturforskning har texten traditionellt stått i centrum medan läsaren gått under radarn. Idag är läget annorlunda; forskning om läsningens praktik och teori är ett starkt expanderande fält som går under beteckningarna *reading engagement*, läsarsponsforskning eller receptionsanalys. Fältet är tvärvetenskapligt och engagerar forskare inom allt ifrån B&I, litteraturvetenskap och pedagogik till sociologi och psykologi. Här står läsarens relation till texten i centrum. En tidig pionjär på

området var den amerikanska litteraturvetaren Louise Rosenblatt som redan 1938 gav ut *Literature as Exploration*, där hon hävdade att det är läsaren som ger texten dess specifika mening och att varje läsning är unik; textens mening ligger i en *transaktion* mellan text och läsare. Den litteraturvetenskapliga forskningen (*New Criticism*) som bedrevs var annars i allmänhet inriktad på kritiska textanalyser och ägnade inte mycket uppmärksamhet åt läsarespons. Det var först på 1970-talet som forskning om läsning tog fart (för översikter över fältet, se Ross, McKechnie & Rothbauer 2006, s. 37–53; Andersson 2015, s. 13–18; Wolf 2002, s. 16–28). Fokus har ofta legat på inlärning och kognitiva processer i själva lästekniken. Denna kognitionsinriktade forskning är intressant eftersom den ofta understryker inte bara vad som händer mentalt när vi läser utan också vilka psykiska effekter läsningen har (Zunshine 2006; Wolf 2012; Nell 1998; Oatley 2011; Djikic, Moldoveanu & Oatley 2013; Comer Kidd & Castano 2013). Uppsatsen kommer dock bara undantagsvis beröra kognitiva och neurologiska perspektiv.

En annan inriktning är litteratursociologiska studier av läsningens sociala och kulturella kontext: varför människor läser, hur och vad (se t ex Svedjedal 2012). Genom läsarundersökningar vill man komma åt läsvanor i olika befolkningsgrupper (för översikt, se Ellis & Coddington 2013; Andersson 2015, s. 19–28; Øster 2004). Läsattityder och läsmotivation är centrala begrepp på detta fält. Inte sällan föranleds denna typ av undersökningar av statistiska rapporter om minskad läsning och läsförståelse hos befolkningen, särskilt hos barn och unga. På så vis kommer läsfrämjande också in som tema i studierna, med redovisningar av läsfrämjande projekt eller konkreta förslag på läsfrämjande metoder.

### Läsfrämjande och barns och ungas läsning i Skandinavien

Den forskning som ligger närmast uppsatsens ämne är studier som undersöker *bakomliggande motiv* till läsfrämjande insatser och vilka samhällsliga normer och ideal som präglar läsfrämjande. Den svenska forskning som gjorts på området är huvudsakligen utförd av studenter inom B&I. Litteraturvetaren Jonas Andersson, som gjort en översikt för Kulturrådets räkning, påpekar att det har producerats hundratals svenska kandidat- och magisteruppsatser om läsfrämjande verksamhet de senaste två decennierna (Andersson 2015, s. 15). I sin kunskapsöversikt om barn- och ungdomsbibliotek, utgiven 2007, går Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf igenom en stor del av de biblioteks- och informationsvetenskapliga uppsatser om läsfrämjande projekt som då hunnit genomföras (Rydsjö & Elf 2007).

Flera av dessa uppsatser har liknande utgångspunkter och använder ett likartat källmaterial som min studie (se t ex Bengtsson 1998; Björkman 2004; Gerén & Restadth 1990; Rivano Eckerdal 2002; Larsson & Sjöberg 2016; Saldert 2004; Holmberg & Johansson 2015; Ehrin 2003). Särskilt intressanta är Kristin Johanssons uppsats (2016) om hur läsfrämjande legitimeras i fem svenska handböcker från 2000-talet, Ingrid Loeld Raschs studie (2004) av den syn på läsning som kommer till uttryck i Läsrörelsens kampanjer 2000–2002, Per-Jakob Kamienskis historiskt orienterade uppsats (2010) om hur bokprat diskuteras i *Biblioteksbladet* 1932–2007, Amanda Bértolo Alderins uppsats (2015) om läsfrämjandets diskurser i svenska offentliga utredningar från 2010-talet samt Frida Berlins undersökning (2016) av hur New Public Management-modellen påverkar hur ett regionbibliotek formulerar ansökningar om läsfrämjande projekt. De resultat som lyfts fram i dessa studier utgör en värdefull kunskapskälla för uppsatsen då de korresponderar med den övergripande frågan om hur läsfrämjande och läsning motiverats i olika tidsperioder. Dock är det ingen av studierna som analyserar ett specifikt motiv och dess betydelse; fantasins roll i läsfrämjande projekt är ett utforskat område.

I skandinavisk forskning kring läsande och läsfrämjande finns också ett växande fält av kritiska studier där man undersöker de sociala, kulturella och politiska motiv som ligger bakom offentliga och ideella initiativ för att få barn och unga att läsa. Syftet är här att kritiskt granska diskurser om läsning – *vilken* läsning är det egentligen som eftersträvas? – och att problematisera den allmänna föreställningen om litteratur och läsning som något självklart gott (Lindsköld, Hedemark & Lundh 2020, s. 2). På detta fält befinner sig exempelvis de danska biblioteks- och informationsvetarna Nanna Kann-Rasmussen (Christensen) och Gitte Balling, som i en kritisk granskning av en statlig läskampanj 2013 (Danmark Læser) menar att läsfrämjarnas retorik om litteraturens inneboende godhet skapar en diskurs där icke-läsarna pekats ut och stigmatiseras (Kann-Rasmussen & Balling 2015).

En kritisk ambition har även litteraturvetaren Magnus Persson i sina studier av hur läsning och läsfrämjande utövas, dels i svenska skolor, i svenskläroverutbildningen och på litteraturvetenskapliga institutioner, dels i folkliga läsfrämjande kampanjer som Läsrörelsens samarbete med McDonalds. Också Persson ifrågasätter den oreflekterade föreställning som ligger bakom många läsfrämjande projekt: myten om ”den goda litteraturen” (Persson 2007 & 2012). Vidare har Sara Andersson i en avhandling inom barn- och ungdomsvetenskap studerat hur den ”läsande flickan” konstruerats som subjekt i svenska texter om läsning och läsfrämjande under 1900-

tal och tidigt 2000-tal. Här använder hon bland annat statliga utredningar för att analysera olika subjekspositioner och deras förändring över tid (Andersson 2020).

Vid Bibliotekshögskolan i Borås har två forskningsprojekt om barns och ungas läsning genomförts under senare år, också med en kritisk och diskursanalytisk ansats. Biblioteks- och informationsvetarna Anna Lundh, Mats Dolatkah och Linnéa Lindsköld undersökte inom ramarna för projektet *Reading, Traditions, and Negotiations: Reading Activities in Swedish Classrooms, 1967–1969* läspraktiker i svenska skolor under sent 1960-tal utifrån samtida ljud- och videoinspelningar. I projektet *The Making of the Reading Citizen: Public Debate and Policy 1945–2017* studeras läsning och läsfrämjande i den svenska välfärdsstaten (Lindsköld, Dolatkah & Lundh 2020; Dolatkah & Hampson Lundh 2014; Dolatkah 2011). Lindsköld, Åse Hedemark och Lundh har bland annat publicerat en studie av hur den ideala läsaren konstrueras i det statliga betänkandet från 2012 (Lindsköld, Hedemark & Lundh 2020). Deras forskning är intressant då den liksom min närmar sig läsfrämjande från en kulturanalytisk och kritisk synvinkel och dessutom anlägger historiska perspektiv. Det finns också stora skillnader, framför allt att min uppsats inte utgår från diskursteori i syfte att dekonstruera utan vill undersöka betydelsen av ett specifikt litterärt och psykologiskt fenomen.

### Läsning i ett historiskt perspektiv

Hur människor läser har skilt sig åt i olika tidsperioder. För att bättre förstå synen på läsfrämjande och barns och ungas läsning under de senaste fyra decennierna är det värdefullt att känna till något om de långa historiska linjerna. Det historiska perspektivet synliggör hur tidsbundna och föränderliga våra förgivettagna kunskaper och värderingar i själva verket är (Dolatkah 2011, s. 13; Cavallo & Chartier 1999, s. 1–3; Mäkinen 2014, s. 13). Att romaner ansågs skadliga för det uppväxande släktet på 1800-talet – just för att de stimulerade fantasin – är ett faktum som onekligen ställer vår tids läsfrämjande ambitioner i intressant belysning.

Både internationellt och i Sverige finns numera omfattande forskning kring läsningens sociala och kulturella historia. Här har några få verk valts ut. I antologin *A History of Reading in the West* (Cavallo & Chartier 1999) behandlas läsningens olika historiska epoker av experter inom respektive fält, från den klassiska antiken fram till våra dagar. Litteraturvetaren Karin Littau (2006) studerar läsningens materialitet i ett historiskt perspektiv, bland annat med fokus på läsning som en sinnlig och kroppslig (och därför ofta misskrediterad) upplevelse. Belinda Jack (2019) har skrivit en kort översikt över läsningens historia. Den finske biblioteks-

och informationsvetaren Ilkka Mäkinen (2014) har diskuterat vår tids förändrade läsvanor utifrån en kortare historisk studie.

### Fantasins betydelse i litteratur

Svensk forskning om fantasi och läsning utgör uppsatsens källmaterial och ingår följaktligen inte i forskningsläget. Här kommer i stället den internationella forskningen att lyftas fram. Det är ett gigantiskt fält med studier av helt olika karaktär – filosofiska verk om fantasi som existentiellt fenomen blandas med teoretiska litteraturstudier och praktiska handböcker i läsfrämjande. Den litteratur som används i uppsatsen baseras på dess betydelse för fältet i allmänhet och uppsatsen i synnerhet. Många av verken utgör också uppsatsens teoretiska ramverk och kommer att diskuteras utförligt i teoriavsnittet.

Ett stort antal studier diskuterar fantasins betydelse i litteratur och läsning, där vissa fokuserar specifikt på barn och unga. Psykologen och litteraturkritikern D. W. Harding (1961) var en av de första att utreda de psykologiska processerna i läsning av skönlitteratur. En annan centralgestalt är psykologen Jerome Bruner (Bruner 1986 & 2003) som i flera verk studerat fantasi som en central kognitiv funktion hos människan, möjlig att utveckla genom exempelvis litteraturläsning. Psykologiska studier av barns läsning och betydelsen av fantasi är överlag väl representerade i forskningen men det finns en stor spännvidd på fältet. Medan vissa, som framgick tidigare, är neuropsykologiskt och biologiskt inriktade är andra inspirerade av psykoanalytisk och psykodynamisk teori och ser litterär fantasi som ett sätt att bearbeta omedvetna behov, drifter och existentiella dilemman (Appleyard 1991; Bettelheim 1979; Cohen & MacKeith 1991).

Många studier av fantasins betydelse för barn tar sin utgångspunkt i utvecklingspsykologi, framför allt utifrån Piaget och Vygotskij. I internationell forskning är det inte minst pedagoger som lyft fram betydelsen av fantasi såväl i litteratur som i skolundervisning. Flera tar avstamp i kritiska diskussioner dels om skönlitteraturens och läsningens tillbakagång, dels om (den amerikanska och brittiska) skolans ensidiga betoning av formella kunskapskrav och mätbara prestationer. Ett starkt patos för behovet av skönlitteratur, språk och fantasi i barns och ungas vardag genomsyrar texter av bland andra James Britton (1992), Judith Langer (2017), Nikki Gamble (2019), Michael Benton (1992), Maxine Greene (1988), Dennis Sumara (2002) och Kelly Gallagher (2009). De presenterar också avancerade pedagogiska verktyg för att arbeta läsfrämjande med barn och unga.

Även inom litteratur- och språkstudier har man givetvis intresserat sig för fantasi. Här har bland andra Louise Rosenblatt (2002), Wolfgang Iser (1978), Rita Felski (2008), Hillis Miller (2002), Roni Natov (2019) och Elizabeth Goodenough (2003) bidragit med värdefulla studier. Fantasi som både litterärt och filosofiskt koncept behandlas av filosofen Martha Nussbaum (1995).

Sammanfattningsvis är forskningsläget stort, rikt och tvärvetenskapligt. Det speglar också B&I som disciplin; ett tvärvetenskapligt ämne som använder metoder och teorier från andra humanistiska och samhällsvetenskapliga discipliner (se Dolatkah 2011, s. 26–29, om läsforskning inom B&I).

## Teoretiskt ramverk – fantasi, litteratur och samhälle

Uppsatsens teoretiska utgångspunkt är att fantasi – förmågan att skapa inre bilder och föreställa sig det som inte finns – är ett centralt psykologiskt och existentiellt fenomen i det mänskliga livet i allmänhet och i litteraturen i synnerhet. I sin mest grundläggande form är den en nödvändig kognitiv funktion hos människan – utan förmåga att föreställa oss vad som kan hända om tio sekunder, om en timme, om fem år, vore det inte möjligt att planera eller röra sig framåt överhuvudtaget. Denna basala förmåga kan sedan användas, utvecklas och stimuleras i större eller mindre grad. Som mänsklig egenskap kan den värderas högt eller lågt, beroende på de normer och värderingar som råder i samhället i stort och i den specifika miljö där individen befinner sig. Fantasins drivkraft för nya tankar och idéer, som i sin tur kan omvandlas till konkreta förändringar, ger den en tydlig politisk dimension. Det är ingen slump att konstnärliga uttryck som utmanar invanda mönster har fruktats och censurerats i auktoritära regimer.

I detta avsnitt presenteras det teoretiska ramverket under två rubriker. Först avhandlas teorier om fantasins funktion och gestaltning i läsning, med betoning på skönlitteratur. I teoriavsnittets andra del diskuteras fantasins roll i dagens samhälle och sist sammanfattas uppsatsens teoretiska utgångspunkter.

### Fantasi och litteratur

Läsning är en komplex process som aktiverar både kognitiva och emotionella reaktioner och som får effekter på flera plan. I studier av hur läsning fungerar mentalt, hur vi avkodar text, tolkar innebörd och skapar inre bilder, kommer fantasi och föreställningsförmåga naturligt in. Utifrån olika vetenskapliga fält har forskare diskuterat såväl fantasins mekanismer som dess verkningar.



Vad händer när vi blir helt uppslukade av en bok? Michael Benton ställer frågan i sin litteraturpedagogiska bok *Secondary Worlds*. Många har försökt finna en förklaring till litteraturens mystiska dragningskraft. Benton menar att det är svårt att sätta fingret på vad som försiggår i läsarens inre men att det grundläggande är en kreativ process som bygger på en intressant paradox – läsaren är samtidigt deltagare och åskådare i berättelsen. Hen vet att berättelsen är påhittad men tror ändå i någon mening på den. Att läsa fiktion är att tro på en medveten illusion. Benton citerar Samuel Coleridge, romantisk poet och kritiker, som menade att läsaren vet att texten är påhittad men samtidigt inte är fullt medveten om det falska (*the willing suspension of disbelief*); det är en sorts illusion där omdömet, liksom i drömmen, varken är helt medvetet eller helt frånvarande, bara passivt. Begreppet *bisociation* syftar på att man kan leva i två universum samtidigt, ett verkligt och ett påhittat (Benton 1992, s. 11–21). Litteraturvetaren Rita Felski tar upp begreppet ”ironic imagination”: att njuta av en fantasivärld samtidigt som man vet att det *är* en fantasivärld (Felski 2008, s. 74–75).

Just detta kluvna tillstånd, att man samtidigt är en utomstående betraktare och befinner sig rakt i berättelsen, är en av läsningens sällsamma egenskaper. Hur relationen mellan författaren, texten och läsaren egentligen ser ut och vilken roll läsaren själv spelar i konstruktionen av berättelsen har undersökts från flera olika synvinklar inom läsforskningen. Det råder en bred konsensus om att läsaren *har* en aktiv roll och att den utgår från förmågan att skapa bilder och föreställa sig något, alltså fantasi. På så vis skulle man kunna formulera det som att läsning helt enkelt handlar om att praktisera fantasi. Oatley skriver: ”Fiction and poetry are constructed in the imagination.” (Oatley 2011, s. 7). Han menar att litteratur förvisso imiterar och representerar verkligheten men att den reella psykologiska betydelsen ligger i att läsningen skapar världar och bygger modeller. För kognitionspsykologer är ”simulering” och ”modell” två koncept för hur detta fungerar – berättelser är simuleringar som spelas i vårt medvetande (Oatley 2011, s. 16–18).

Andra använder begreppet bilder för att förklara vad som händer när vi läser. Benton menar att läsande handlar om förmedling av bilder: genom orden omformar författaren sina bilder till en text, medan läsaren omformar texten, via *sina* bilder, till något meningsfullt. Bilderna är ett medel, inte ett mål (Benton 1992, s. 30). Litteraturvetaren Wolfgang Iser påpekar att det är skillnad på bildskapande i litteratur och i verkliga livet. I verkligheten är bilden formad efter det faktiska objektet men i litteraturen blir bilden en förlängning av vår existerande kunskap, något nytt som inte kan kontrolleras: ”The image is the manifestation of an

imaginary object.” (Iser 1978, s. 140). Han hänvisar till John Dewey som ansåg att om ett konstverk eller en litterär text ska kunna upplevas måste mottagaren återskapa det genom sin egen fantasi; elementen måste ordnas så att formen, om än inte detaljerna, blir desamma som konstnären eller författaren upplevde i skapandet (Iser 1978, s. 142).

Ett sätt att närma sig läsningens mysterium är att fokusera på tecknens betydelse. Det handlar om den mänskliga förmågan att skapa en symbolisk representation av sinnesintryck (*signifier/signified*). Hur denna process går till har diskuterats sedan antiken och en av de första att explicit koppla det till fantasi var filosofen David Hume (Warnock 1976, s. 10–13). Litteraturvetaren Hillis Miller menar att man kan se ord som tecken för något som vi kan föreställa oss (som finns i verkligheten eller i föreställningsvärlden). När ett tecken har fått sin betydelse genom att referera till ett specifikt objekt har den kvar denna betydelse även om objektet inte finns där, en egenskap som utnyttjas i skönlitteratur (Miller 2002, s. 16). Miller påpekar också att läsaren aktivt måste tolka dessa tecken, litteraturens fantasivärld öppnas inte av sig självt. Den performativa dimensionen i orden kräver att läsaren uppbringar alla krafter för att levandegöra texten som en inre fantasi: ”The reader must utter, in response to the work’s invocation, another performative speech act: ‘I promise to believe in you’.” (Miller 2002, s. 38).

I skönlitterär läsning befinner sig en del av medvetandet kvar i kroppen och vardagen medan en annan del av medvetandet befinner sig någon helt annanstans. Forskare har försökt förstå detta dubbla tillstånd som en sorts mellanvärld, en fredad zon i utrymmet mellan texten och läsaren. Victor Nell menar att läsningens lust ligger just i paradoxen att vi vet att den verklighet vi försjunger i inte är verklig; vi längtar efter en trygg plats där vi kan släppa vardagens krav på realitet och kritisk distans (Nell 1988, s. 56). Benton menar att berättelsen hamnar i ett limbo eftersom den varken helt hör till författaren eller läsaren. Detta limbo, fantasivärlden, kallar han sekundär värld. Den utgör ett alternativ till den primära världen och kan fungera som komplement när den primära världen inte räcker till. Benton anknyter till Winnicotts term *the space between* eller ”det tredje området” som ett sätt att förstå detta litteraturens ingenmansland (Benton 1992, s. 17, 23–24).

Litteraturvetaren Elizabeth Goodenough hänvisar också till Winnicotts tredje område i sin bok om barndomens hemliga världar. Hon menar att detta område fungerar som en skyddad plats där barnet genom läsning synkroniserar de inre och yttre världarna. För barnet är gränsen mellan världarna inte absolut, man kan röra

sig över den i trygg vetskap om att man kommer tillbaka (Goodenough 2003, s. 3). I sin välkända studie av folksagornas psykologiska betydelse poängterar även psykologen Bruno Bettelheim att sagan tar med barnet till fantastiska platser där vad som helst kan hända, för att sedan återbörd det till verkligheten: genom denna process kan barnet tryggt bearbeta omedvetna problem i fantasin (Bettelheim 1979, s. 77; se också Natov 2019, s. 11; Appleyard 1991, s. 40). Goodenough skriver att fantasi inspirerar till gömställen, oavsett om det är en påhittad värld som Oz eller en mer vardaglig plats som Puh-skogen (Goodenough 2003, s. 12).

Psykologen Jerome Bruner liknar skönlitterär läsning vid att ge sig ut på resa utan karta – man har ett förråd av äldre kartor och erfarenhet av att resa till nya platser men just denna plats är okänd. Bruner poängterar att en bra historia öppnar upp för att läsaren ska kunna ”skriva om” utifrån sin egen fantasi (Bruner 1986, s. 36–37), något som också andra läsforskare tar upp. Nestorn på området, Louise Rosenblatt, skriver att läsning är en syntetiserande process där textens alla olika delar framkallar reaktioner och bilder hos läsaren som sedan ska sammanfogas i en helhet. Denna krävande process sker oavsett om vi läser en barnramsa eller *Kung Lear*, om än med olika intensitet (Rosenblatt 2002, s. 214–215).

Läsaren är, som framgått ovan, både betraktare och deltagare. I sin inflytelserika artikel om den skönlitterära läsningens psykologiska processer menar D. W. Harding att läsaren först och främst är en åskådare (*onlooker, spectator*). Han kritiserar den spridda föreställningen att läsaren identifierar sig med bokens karaktärer och menar i stället att berättelsen triggat igång empati – läsaren tror sig inte vara en fiktiv karaktär (om det inte rör sig om en psykos) men kan känna med karaktären, försöka leva sig in situationen. Denna process är, hävdar Harding, inte så olik betraktandet av verkliga händelser, där man engagerar sig i hur andra människor har det (Harding 1961, s. 134–137). Empatin möjliggörs genom fantasi:

The basic process connecting the onlooker with any event, real or fictional, involving living things, is that of imagining. The fundamental fact is that we can imagine ourselves in a situation very different from the one we are in, we can create images of the sensations we should have, we can become aware, in part, of the meanings we should see in it, what our intentions, attitudes and emotions would be, what satisfactions and frustrations we should experience.

*Harding 1961, s. 140*

Ann Boglind och Anna Nordenstam, forskare i barnlitteratur, formulerar det som att läsaren *både* är passiv mottagare och aktiv medskapare: ”Den litterära texten behöver läsarens fantasi för att förverkligas.” (Boglind & Nordenstam 2010, s. 309; se också Britton 1992, s. 160; Appleyard 1991, s. 9, 40).

Pedagogen Dennis Sumara lyfter fram låtsasleken mellan författare och läsare som skönlitteraturens kännetecken. Författaren låtsas skriva något sant och läsaren låtsas tro på det författaren skrivit. Denna upplevelse av att *låtsas tro* skapar ett lekfullt rum där läsaren kan bidra med sina egna erfarenheter för att fylla i de luckor som finns i berättelsen (Sumara 2002, s. 98–99). I en berättelse finns nämligen alltid luckor, tomrum. Allt är inte formulerat eller skildrat och det kräver läsarens aktiva fantasi för att täppa igen hålen och skapa en meningsfull helhet. Den som mest ingående har beskrivit dessa luckor, och till och med hävdat att de är själva grunden för interaktionen mellan text och läsare, är litteraturvetaren Wolfgang Iser. Han menar att en text innehåller en sekvens av olika aspekter som pekar mot en helhet och att aspekterna måste sättas ihop av läsaren för att de ska få sin rätta mening (Iser 1978, s. 146–147). Detta är en dynamisk process eftersom berättelsen hela tiden förändras när läsaren fyller luckorna med sina egna bilder och tolkningar:

Communication in literature, then, is a process set in motion and regulated not by a given code but by a mutually restrictive and magnifying interaction between the explicit and the implicit, between revelation and concealment. What is concealed spurs the reader into action, but this action is also controlled by what is revealed; the explicit in its turn is transformed when the implicit has been brought to light.

*Iser 1978, s. 168–169*

Ju fler luckor en text innehåller – ju mer som är implicit – desto fler bilder måste läsaren själv skapa och desto mer aktiveras fantasin (Iser 1978, s. 186).

Här närmar vi oss kärnan i det hela: hur skönlitteratur stimulerar läsarens fantasi genom det som är utelämnat, underförstått och frånvarande i texten. Det är här läsaren aktiveras och utmanas som mest. All skönlitterär text kräver i någon mening att läsaren fyller i mellan raderna men textens element av osäkerhet kan variera, från mer förutsägbara genrestyrda berättelser till experimentella texter som bara erbjuder fragment av berättelsestruktur. Fantasins roll utvidgas här från att framställa bilder av det som beskrivs till att framställa det som *inte* beskrivs. Roland Barthes uttrycker det träffande: man läser medan man ser upp från baksidan:

Has it never happened, as you were reading a book, that you kept stopping as you read, not because you weren't interested, but because you were: because of a flow of ideas, stimuli, associations? In a word, haven't you ever happened *to read while looking up from your book?*

*Barthes 1986, s. 29*

Inom läsforskning har skönlitteraturens förmåga att samtidigt berätta och hemlighålla lyfts fram som dess primära kännetecken, det som utvecklar fantasin och gör läsningen meningsfull och utvecklande. Den kända litteraturpedagogen Judith Langer skriver att den litterära erfarenheten i första hand är

en fantasirik och kreativ handling, i vilken läsaren, iakttagaren, deltagaren eller skribenten dras in i textens värld, och då också fyller i mycket av det som lämnas utsagt för att, på något sätt, i sitt inre skriva en text som är rikare än den som finns på baksidan.

*Langer 2017, s. 11*

I sin utforskning av texten aktiverar läsaren ett intuitivt tänkande som är nödvändigt för förståelsen men som sällan erkänns inom litteraturstudier i skolan. En av fantasins huvudfunktioner är att öppna upp för nya intryck och erfarenheter, en process som förutsätter att läsaren vågar utmana sina horisonter (Langer 2017, s. 11–13). Pedagog och filosofen Maxine Greene skriver i sin tur:

It is not only that readers must release their imagination in order to engage with the perspectives of each work and constitute an illusioned world out of the materials of their own consciousness and social experience. It is, more often than not, that the “as-if” so constituted confronts the reader with ambiguities, gaps, voids that must be dealt with imaginatively – and always without guarantees. An individual’s experience reveals itself as otherwise than it usually does; it is defamiliarized. Opportunities are provided to see through the taken-for-granted, to disrupt the normal, to see reality anew.

*Greene 1988, s. 53*

Både Bruner och Sumara påpekar att vår perception är konstruerad så att vi lättast upptäcker det vi förväntar oss, annars skulle vi bli överväldigade av alla nya intryck. Det krävs betydligt mer energi och kognitivt arbete att uppfatta det som avviker. Problemet, skriver Sumara, är att om vi tar den enkla vägen riskerar vi att sortera bort det intressanta, såväl i livet som i val av litteratur (Sumara 2002, s. 141–143; Bruner 1986, s. 46–52). Litteraturvetaren Magnus Persson menar, med hänvisning till Derek Attridge, att läsaren har ett ansvar att ta hänsyn till berättelsens singularitet, att den bär på möjligheter till något nytt och unikt (*otherness*), vilket innebär att ”läsaren måste motstå frestelsen att omedelbart översätta det främmande och annorlunda till det välbekanta” (Persson 2007 s. 273). Han förespråkar en kombination av naiv och kritisk läsning, där man först oförblommerat tar in upplevelsen och sedan reflekterar kring den (Persson 2007, s. 268–273). Martha Nussbaum understryker att läsning är etiskt värdefull för att den kombinerar fantasifull inlevelse och kritisk granskning, just det som behövs i ett öppet demokratiskt samtal (Nussbaum 1995, s. 9).

Att konfrontera det komplexa, okända och oförklarliga kan vara ansträngande. Det påpekar bland andra Aidan Chambers, en inflytelserik läspedagog och författare. Enligt honom läser vissa människor mest för att kunna somna på kvällen, de vill för allt i världen inte bli omskakade eller behöva ta ställning. Själv menar Chambers att läsning är just detta; ”ett sätt att tänka” (Chambers 2011, s. 22; se Sumara 2002, s. 141–142; Britton 1992, s. 262). Nussbaum påpekar att skönlitteratur ibland är störande och förvirrande, att den tvingar oss att lämna det självförsvar som vi brukar

upprätta för att distansera oss från andra människor. Vi måste uppleva och hantera svåra saker. Att vi frivilligt utsätter oss för detta beror enligt Nussbaum på att konfrontationen också innehåller ett lustfyllt element (Nussbaum 1995, s. 5–6). Även Bruner påpekar att läsningen pendlar mellan det tröstande och det utmanande. Fiktio n visar möjliga världar som vi bara kan upptäcka om vi tillfälligt lämnar vår egen:

The art of the possible is a perilous art. It must take heed of life as we know it, yet alienate us from it sufficiently to tempt us into thinking of alternatives beyond it. It challenges as it comforts.

*Bruner 2003, s. 94*

I det utmanande finns alltså en stor belöning. Läsningen är inte bara krävande utan också i hög grad stimulerande och givande. Det beror på att den inte bara visar det som *är* utan också det som är *möjligt* (ett begrepp som återkommer i forskningen, se t ex Nussbaum 1995, s. 5; Bruner 2003, s. 9–10). Det finns något befriande och tröstande i detta, att litteraturen kan erbjuda något annat än vardagen, något större. Det påminner om den välkända föreställningen om litteratur som fantasiflykt men med fokus på det man möter, inte det man lämnar. Detta okända, som fantasin leder oss in i, kan ses som ett hemligt rum där man ställs inför det oförklarliga, irrationella och oförutsägbara, skriver Persson. Han hänvisar till författaren Jan Kjærstad som har framhållit att den viktigaste bestånds delen i en berättelse är det som *inte* går att skriva; en god bok behåller vissa hemligheter, en gåtfull rest (Persson 2012, s. 184–185; se också Miller 2002, s. 39–41).

Nyfikenhet och fantasi skulle kunna ses som varandras förutsättningar. Det ena trigg ar det andra. Glappen i berättelsen, det gåtfulla, det svårgripbara, väcker nyfikenhet och därmed fantasi. När Barthes funderar kring vårt begär att läsa ser han en förklaring i berättelsens säregna kraft som liksom drar läsaren till sig:

...and because this pleasure is visibly linked to the observation of what is unfolding and to the revelation of what is hidden, we can suppose there is some relation to the discovery of the primal scene; I want to *surprise*, I am about to faint from expectation...

*Barthes 1986, s. 40*

Barthes koppling till födelseögonblicket påminner om att läsningens upplevelse inte är begränsad till litteraturen. I läsning aktiveras psykologiska element som är grundläggande i den mänskliga tillvaron. Bruner hävdar att berättelsens dialektik mellan det faktiska och det möjliga också utmärker våra liv och våra självbilder: vi ska inte bara komma underfund med vilka vi är utan också vilka vi *skulle* kunna vara, inom de ramar som minne och kultur sätter upp (Bruner 2003, s. 13–14).

Litteratur hänger ihop med liv. Litteraturen påverkar livet, så som livet påverkar litteraturen. Det innebär att det finns en förändringspotential i litteraturen som får näring och styrka när vi läser och använder fantasi. Bruner betonar litteraturens subversiva kraft, att den förändrar den fiktiva verkligheten men också den reella. När mänskliga villkor utforskas från fantasins prisma blir det välbekanta obekant och det vardagliga kan förvandlas till det möjliga (Bruner 2003, s. 94; se Rosenblatt 2002, s. 222–223; Greene 1995, s. 379; Natov 2019, s. 3). Frågan är hur denna fantasins omvandlande kraft uppmärksammas och tas till vara. I teoriavsnittets nästa del står denna fråga i centrum.

### Fantasi och samhälle

Lika övertygade som många läsforskare är om fantasins psykologiska och politiska kraft, lika bekymrade är de över att denna kraft inte erkänns och värderas. I ett samhälle dominerat av NPM-ideal, med färdiga prestationsmål och standardiserade måttstockar, saknas insikt i fantasins betydelse. Många av de studier som citerats i teoriavsnittet, några utgivna redan under 1980-talet, tar sitt avstamp i en kritik av det senmoderna samhällets kulturella och pedagogiska klimat och dess konsekvenser för skolundervisning, för litteraturläsning, för de ideal som förmedlas till barn och unga och i förlängningen för de normer och värderingar som bygger upp samhället och det sociala livet (se t ex Egan & Nadaner 1988; Langer 2017, s. 16; Sumara 2002, s. 157–160; Gallagher 2009; Greene 1995). Enligt detta synsätt är fantasi inte något man kan välja bort, som en garnering på tårtan. Fantasin är tårtans själva *idé*, utan den skulle vi stå med en påse mjöl, några ägg och en förpackning ovispad grädde.

I en svensk kontext har filosofen Jonna Bornemark framfört grundläggande kritik av NPM som samhällsfenomen, inte minst dess effekter på hur vi uppfattar och värderar kunskap. I sina två böcker *Det mätbara samhället* (2018) och *Horisonten har inga gränser* (2020) utgår hon från den senmedeltida teologen och filosofen Nicolaus Cusanus för att diskutera begreppen *ratio* och *intellectus*, som mycket kortfattat kan beskrivas som det mänskliga förnuftets två vägar att söka kunskap. *Ratio* är vårt systematiska ordnande av sinnesintryck, förmågan att skilja intryck från varandra och att organisera dem i kategorier. Utan denna förmåga skulle tillvaron vara ett kaotiskt virrvarr. *Intellectus* är vår förmåga att uppfatta mening, värdera och bedöma *vad* som är viktigt att fånga upp och systematisera. Denna reflekterande bedömning kan inte *ratio*t göra (Bornemark 2018, s. 37–47).

Bornemarks tes är att vi idag lever i ett samhälle där *ratio* har upphöjts till sanning, där allt som inte kan kategoriseras, bestämmas, beräknas och mätas är mindre värt. Hon ser orsaken i olika tendenser i samtiden; dels en reduktionistisk vetenskapssyn, dels NPM. Vi lever i mätbarhetens tidsålder, skriver Bornemark:

Våra mantran ekar i styrdokument och på kvalitetskonferenser: effektivitet, kvalitetssäkring, evidensbaserad. Samtidigt ramar våra liv in av rankinglistor, betyg, kvalitetsindex, pulsmätare och stegräknare. Det vi ser är en ökande tilltro, för att inte säga övertro, till kalkylerande metoder och rationaliteter som sträcks ut till livets alla områden.

*Bornemark 2018, s. 9*

I ett samhälle där *intellectus* trängs undan stelnar kunskapen i rigida och tomma kategorier. I vår iver att organisera, granska, dokumentera och mäta finns inte utrymme för den reflektion och det omdöme som krävs för att uppfatta *vad* som är viktigt och – framför allt – *varför*. Denna bedömning är i sin tur beroende av *intellectus* förhållande till *icke-vetandet*, också detta ett begrepp Bornemark hämtat från Cusanus. Om man i ett rationalistiskt vetenskapssamhälle associerar icke-vetande till kunskapsbrist, något oönskat som måste rättas till, menar Cusanus att det i själva verket är grunden för vår existens. Det är ett mänskligt villkor att ständigt se gränserna för vetandet flyttas fram och det är denna rörelse som gör att vi också rör oss framåt. Vi kan aldrig uppfatta hela vår omgivning, vi måste sortera intrycken och välja vad vi ska ta in. Det är *intellectus* uppgift att förhålla sig till icke-vetandet, att gå utanför kategorierna och se det som är nytt, unikt och oväntat i varje specifik situation (Bornemark 2018, s. 34–47; Bornemark 2020, s. 15–28).

Bornemark poängterar att kunskap alltid är begränsad, att det alltid finns mer att upptäcka och att detta är något positivt och nödvändigt som skapar grund för nyfikenhet, vetgirighet, förundran och omdöme. Hon hänvisar till Aristoteles som menade att förundran (*to thaumazein*) gör att vi tar in världen utan försvar, att vi släpper oss själva för en stund. Förundran är ett vetande om icke-vetandet, vi är medvetna om att världen är större än vi kan omfatta (Bornemark 2020, s. 28–32). Såväl icke-vetande som förundran är alltså begrepp som tydligt kan knytas till fantasi och till litteraturläsningens inre process. Bornemark tar bland annat upp konstformerna som ett område där icke-vetande, omdöme och *intellectus* spelar en central roll (Bornemark 2018, s. 244–259).

Att underkasta sig en berättelse och dess horisonter av icke-vetande är att förtrollas. I sin studie av läsningens psykologi är just *förtrollning* den term Rita Felski använder för att förklara det sällsamma tillstånd där vi släpper taget, blir befriade, går in i vår egen bubbla: ”You are sucked in, swept up, spirited away, you feel yourself enfolded in a blissful embrace. You are mesmerized, hypnotized,



possessed.” (Felski 2008, s. 55). Föga förvånande, menar Felski, är detta förtrollade tillstånd inte något som värderas högt i ett samhälle där vetenskaplig rationalitet och skepticism är ledstjärnor. Liksom Bornemark kritiserar hon den skeva syn på kunskap som präglar det senmoderna samhället och hänvisar till sociologen och filosofen Max Webers teori om världens avförtrollning (*die Entzauberung der Welt*). Weber menade att det moderna samhällets övertygelse om att vetenskapen erbjuder svar på alla frågor, snarare än högre makter eller magi, har tömt världen på en djupare mening och känsla av helighet (se Felski 2008, s. 54–59).

I ett avförtrollat samhälle blir fantasi, icke-vetande och förundran svåra att förhålla sig till, för de fortsätter envist att hävda förtrollningens existens. Skönlitteratur har beskrivits just som en form av sekulär magi (Miller 2002, s. 21–23). Felski liknar den vid trolldom:

Literature seems akin to sorcery in its power to turn absence into presence, to summon up spectral figures out of the void, to conjure images of hallucinatory intensity and vividness, to fashion entire worlds into which the reader is swallowed up.

*Felski 2008, s. 62*

Det är därför skönlitteraturen blir suspekt. Här finns en intressant koppling till hur romanläsning misstänkliggjordes under sent 1700-tal och 1800-tal. Den lättjefulla läsningen sågs som roten till moraliskt förfall, den uppmuntrade till fantasiflykt och passionerad utlevelse och ansågs just *förhäxa* läsaren, suddas ut gränserna till verkligheten (Wittman 1999, s. 304–305; Lyons 1999, s. 319). I värsta fall väntade psykisk sjukdom – romanläsning kunde anges som sjukdomsorsak i 1800-talets svenska psykiatri (Riving 2008, s. 94, 137; se Persson 2012, s. 156–158). Det var framför allt kvinnor som ansågs befinna sig i riskzonen då de allmänt sågs som mer lättmanipulerade, utan intellektuell distans och känslokontroll (Lyons 1999, s. 319; Felski 2008, s. 51–53; Andersson 2020, s. 98–99). Idag kan dessa föreställningar kännas avlägsna, särskilt med tanke på alla de ansträngningar som görs för att människor ska få tillgång till skönlitteratur. Läsningens lustfyllda och inåtvända karaktär skrämmer inte som den gjorde i ett samhälle där individen bar ett annat moraliskt och kollektivt ansvar (Riving 2018, s. 91). Ändå verkar det fortfarande finnas ett korn av tvekan inför den uppslukande fantasin och förtrollningen. Som fantasyförfattaren Ursula le Guin skriver:

For fantasy is true, of course. It isn't factual, but it is true. Children know that. Adults know that too, and that is precisely why many of them are afraid of fantasy.

*le Guin 1989, s. 36*

Denna uppsats hämtar inspiration från hela det breda fält som har presenterats i teoriavsnittets två delar. Det innebär att fantasi betraktas som en nödvändig komponent i litteratur, dels för att den gör läsaren till en aktiv medskapare när hen fyller i berättelsens luckor, dels för att den stimulerar förmågan och lusten att närma sig det okända, oväntade och möjliga. I likhet med mycket av den läsforskning som presenterats i avsnittet ser jag fantasi som ett psykologiskt och existentiellt fenomen som man inte kan prioritera bort utan att det får stora konsekvenser. Uppsatsens analys tar utgångspunkt i Bornemarks, Felskis, Nussbaums och andras kritik av den rådande fixeringen vid mätbarhet, standardisering och instrumentell kunskap. Det handlar inte om att ta avstånd från vårt behov av att mäta, standardisera och beräkna, utan om att uppvärdera vårt behov av andra lika väsentliga kunskapsideal. Det handlar, som Nussbaum skriver i sin analys av *Hard Times*, om att förhålla sig kritisk till den typ av vetenskap som dogmatiskt missförstår mänsklig komplexitet och inte tar hänsyn till individers olikhet. Förnuftet måste nås på en väg som illumineras av fantasi (Nussbaum 1995, s. 44).

## Källmaterial och metod

Detta avsnitt inleds med en kort översikt över läsfrämjande insatser i Sverige för att sätta källmaterialet i sitt sammanhang. Därefter presenteras först definitioner och avgränsningar, sedan uppsatsens källmaterial och den metod som används.

### Läsfrämjande i Sverige – kort historik

I strikt bemärkelse har läsfrämjande verksamhet bedrivits i Sverige åtminstone sedan reformationen. Den lutherska läran krävde en basal läsförståelse för att man skulle kunna tillgodogöra sig katekesen; kunskaperna testades vid prästens återkommande husförhör. Faktum är att befolkningen i Sverige sannolikt nådde en bred läskunnighet ovanligt tidigt med internationella mått, redan under 1600-talet (Wittman 1999, s. 288; Dolatkah 2011, s. 55–57; Andersson 2020, s. 172–173). Den svenska folkskolans införande 1842 innebar alltså inte en revolutionerande förändring i läskunnighet, däremot förändrade läsningen karaktär från att ha varit huvudsakligen av religiös natur till att också behandla profana ämnen (Dolatkah 2011, s. 57–60). Detta låg i linje med utvecklingen i resten av västvärlden, där sekulär litteratur hade slagit igenom under det sena 1700-talet. I forskningen talas om en ”läsrevolution” under sent 1700- och tidigt 1800-tal (Wittman 1999).

Om kyrkan och folkskolan var tidiga läsfrämjare i Sverige har aktörerna mångfaldigats under 1900-talet. Även syftet har förändrats över tid: traditionellt handlade det om att läsarna – framför allt barn och unga – skulle läsa *bättre* böcker.

Det fanns ett starkt moraliserande inslag och en tydlig gräns mellan god och undermålig litteratur. Sara Andersson påpekar i sin studie av läsfrämjande diskurs att det under 1900-talets lopp skedde en långsam förskjutning från en kvalitativ till en kvantitativ syn på läsning. Medan det tidigare var centralt *vad* som lästes blev det under senare delen av 1900-talet viktigare *hur mycket* som lästes (Andersson 2020, s. 92, 96–97; se också Lindsköld, Dolatkah & Lundh 2020, s. 60).

Läsfrämjande satsningar har formligen exploderat de senaste decennierna. Den ideella organisationen Läsrörelsen startades 2000 och har varit mycket aktiv i olika projekt, inte minst i sitt samarbete med McDonalds och instiftandet av det så kallade läslovet för skollediga barn i vecka 44. Andra nationella satsningar har exempelvis varit Läs 2000!, vars avsikt var att få förskolor, skolor och folkbibliotek att samarbeta i läsfrämjande projekt. Bokserien *En Bok för Alla* som sjösattes av Litteraturfrämjandet med hjälp av statliga medel under sent 1970-tal har fortsatt att ge ut kvalitetslitteratur till ett överkomligt pris (Øster 2004, s. 149–152). Kulturrådet, den myndighet som har ansvar för att initiera, samordna och följa upp läsfrämjande verksamhet i Sverige, har bland annat tillsatt en Läsambassadör som väljs vartannat år och vars uppdrag det är att sprida läslust och verka för allas rätt att ta del av litteratur. Genom satsningen Stärkta bibliotek ger Kulturrådet möjlighet för kommunala bibliotek att söka pengar för läsfrämjande projekt.

Engagemanget för läsning har ökat i takt med att varningsropen om bristande läsförståelse ljudit allt högre. Under 2010-talet har två litteraturutredningar tillsatts (*Läsandets kultur* 2012, *Barns och ungas läsning* 2018), vilket säger något om hur allvarlig situationen anses vara. Den senare är specifikt inriktad på barns och ungas läsning men har ännu inte resulterat i någon proposition. Såväl Kungliga Biblioteket som Kulturrådet har publicerat utförliga direktiv om läsning och läsfrämjande insatser de senaste åren. Marknadens utbud av handböcker i läsfrämjande är numera enormt. Det finns alltså ett rikt källmaterial att tillgå i uppsatsen.

## Definitioner och avgränsningar

### *Barn och unga*

I uppsatsen studeras läsning och läsfrämjande för både barn och ungdomar (upp till och med gymnasieålder) eftersom de ofta utgör en gemensam målgrupp för sådan verksamhet. Barn och unga behandlas ofta som en sammanhållen grupp när satsningar diskuteras på mer övergripande nivå, även om de konkreta projekten naturligtvis anpassar metoderna efter ålder och mognadsgrad. I denna uppsats görs inte heller någon exakt avgränsning mellan barn och unga (om en sådan ens är

möjlig), snarare är det en poäng att se övergången mellan barn och ungdom som flytande eftersom litteratur och fantasi kan betyda olika saker för olika individer beroende på personlighet, mognad, intresse och så vidare (jfr Rydsjö & Elf 2007, s. 23–24; Dolatkhan 2011, s. 21–23).

### *Läsning och läsfrämjande*

Det källmaterial som studeras i uppsatsen är texter om läsfrämjande verksamhet och om barns och ungas läsning. Läsfrämjande definieras på lite olika sätt i forskningen (ibland med synonymer som lässtimulans) men grundbetydelsen är uppmuntran och stärkande av läsförmåga och läslust. Den definition som utformats av Kulturrådet återopas ofta: Göra läsare av läskunniga; öppna vägar till litteraturen för de som inte läser; öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar; ge fler människor möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur samt; ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet (Kulturrådet 2021).

Läsfrämjande verksamhet äger rum på många olika arenor och bedrivs av många olika aktörer – bibliotekarier, lärare och förskolepedagoger, föräldrar, med flera. Studien kommer röra sig brett över fältet eftersom dessa arenor och aktörer inte riktigt går att skilja åt i materialet; de som förväntas arbeta läsfrämjande är en stor och disparat grupp. Däremot kommer läsfrämjande verksamhet som *specifikt* rör skola och förskola inte att studeras i uppsatsen. Dels lyder utbildningsväsendet under ett eget regelverk med egna riktlinjer och läroplaner att följa, dels rör det sig om en helt oöverskådlig mängd dokument och skrivelser som vida överskrider ramarna för denna uppsats. Därmed inte sagt att det inte skulle vara angeläget att undersöka vilken plats fantasi får ta i dagens svenska skolväsende – det kan förhoppningsvis bli ett ämne för framtida forskning.

I uppsatsen behandlas läsfrämjande satsningar och synen på barns och ungas läsning som integrerade fenomen och båda kommer följaktligen studeras. Det innebär att källmaterialet kan innehålla såväl programmatiska och pedagogiska texter om läsfrämjande som mer allmänna texter om hur barn och unga läser eller borde läsa. Den gemensamma nämnaren är att de diskuterar varför tillgång till litteratur är viktig för barn och unga, och således drivs av ett engagemang att stödja ökad läsning.

I uppsatsen ligger fokus på skönlitterär text (fiktion). Den teoretiska läsforskning som behandlar fantasins roll i litteratur är, som vi sett, huvudsakligen inriktad på skönlitteratur och dess speciella egenskaper. I läsfrämjande verksamhet, så som den

framträder i källmaterialet, finns dock sällan denna avgränsning till skönlitteratur, här specificeras bara undantagsvis någon genre. Det finns en begreppsglidning i uppsatsens teori och empiri, där läsning förknippas antingen med enbart fiktion eller med text överhuvudtaget. När jag använder begreppet läsning kommer det huvudsakligen avse skönlitteratur, för att anknyta till uppsatsens teoretiska ramverk där man ser specifika förutsättningar för fantasi i just denna genre. Det betyder inte att facklitteratur (eller andra litterära genrer) saknar fantasifulla inslag; tvärtom kan fakta för barn och unga i hög grad stimulera fantasi. Därför är avgränsningen till skönlitteratur inte exakt, vilket inte heller är nödvändigt eller möjligt.

Slutligen ska det understrykas att uppsatsen bara rör fantasins roll i *synen på barns och ungas läsning och läsfrämjande verksamhet*, inte i barn- och ungdomslitteratur. Att döma av den rikhaltiga utgivningen av barn- och ungdomsböcker, inte minst inom fantasygenren, verkar fantasin frodas i all önskelig välmåga.

## Källmaterialet

De texter som analyseras i uppsatsen har som minsta gemensamma nämnare att de diskuterar barns och ungas läsning och läsfrämjande insatser med en tydlig intention att bidra till ökad läsning hos målgruppen. Avgränsningen mellan dessa texter och de som ingår i forskningsläget är inte helt självklar och har behövt bedömas från fall till fall. Principen har varit att texter som handlar om läsning och läsfrämjande (oavsett om det är statliga dokument, forskning, handböcker eller liknande) ingår i källmaterialet medan texter som handlar specifikt om vilka *motiv*, *normer* och *ideal* som ligger bakom läsfrämjande åtgärder ingår i forskningsläget. Ett konkret exempel för att klargöra skillnaden: om en text beskriver och utvärderar ett läsfrämjande projekt är det en källa medan en text som analyserar vilka motiv och normer som ligger bakom projektet är tidigare forskning.

Källorna hämtas från tidsperioden 1980–2020 och från många olika sammanhang, allt för att få en bred spridning kronologiskt och kontextuellt. Ryggraden utgörs av offentligt tryck – bokutredningen *Läs mera* 1984 med rapporten *LÄS* 1982; folkbiblioteksutredningen *Folkbibliotek i Sverige* 1984; bokutredningen *Boken i tiden* 1997 med propositionen *Litteraturen och läsandet*; litteraturutredningen *Läsandets kultur* 2012 med forskningsantologin *Läsarens marknad, marknadens läsare* 2012 samt propositionen *Läsa för livet*; Kulturrådets kunskapsöversikt *Med läsning som mål* 2015; Läselegationens betänkande *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället* 2018; Kungliga bibliotekets biblioteksstrategi *Demokratins skattkammare* 2019; samt Kulturrådets handlingsprogram för

läsfrämjande *Främja läsning* 2019. Härtill kommer skrifter från Kulturrådet och Skolverket samt principdokument som Unescos och IFLA:s folkbiblioteksmanifest.

Vidare består källmaterialet av svenska studier av barns och ungas läsning: undersökningar av läsvanor och läsattityder samt analyser av läsningens betydelse och effekter. Utvärderingar och rapporter från olika lokala läsprojekt ingår också i källmaterialet, liksom handböcker i läsfrämjande. Bredden i materialet kan leda till viss spretighet i de empiriska avsnitten men är ändå motiverad då det läsfrämjande området i sig självt är stort och spretigt, en mångfald som uppsatsen vill fånga.

Av praktiska skäl har nätbaserade aktiviteter och sociala medier valts bort – dels skulle det bli ett skevt urval tidsmässigt eftersom det först är under senare delen av perioden som läsfrämjande diskuteras på internet, dels gör överflödet av potentiella källor en sådan analys svårhanterlig i en masteruppsats. Det är däremot värt att komma ihåg att många aktiviteter idag drivs på hemsidor och sociala plattformar och att här finns material för eventuella framtida studier.

### Tolkning av källmaterialet

Målet med den empiriska undersökningen är att den ska ge en bred och varierad bild av hur man i en läsfrämjande kontext har sett på fantasi under de senaste fyra decennierna. Det förutsätter dels att man studerar ett antal olika texttyper, dels att dessa texttyper finns tillgängliga under hela tidsperioden. Det kan däremot finnas skillnader både i hur vanlig och hur omfattande en viss texttyp är under olika decennier. Källmaterialet ändrar delvis karaktär över tid; praktisk vägledning i läsfrämjande är exempelvis en genre som vuxit betydligt de senaste åren. Utifrån den ojämna källsituation som råder går det inte att tillämpa identiska urvalsprinciper för hela perioden men utgångspunkten är att generellt ha en god spridning av olika dokumenttyper.

Det offentliga trycket är, med undantag för de äldre dokumenten, tillgängliga digitalt. Övrigt källmaterial har samlats in genom sökningar i databaserna Libris och Lubcat, sökmotorn LubSearch samt i sekundärlitteraturens referenslistor. Genom dessa extensiva sökningar har jag skaffat kunskap om hur fältet ser ut, vilket material som finns och i vilken omfattning. Detta har väglett det urval som sedan gjorts för att få ett hanterligt empiriskt material. Medan offentligt tryck kommer att studeras extensivt är urvalet av studier, handböcker och rapporter mer begränsat. Eftersom framför allt handböcker har ökat i antal under 2000-talet behöver mer sällas bort från den senare delen av undersökningsperioden. Urvalsprinciperna har

varit att fokusera på texter som handlar om läsfrämjande för barn och unga i allmänhet eller inom ramarna för folkbibliotekens verksamhet. Som tidigare framgått har skolans arbete med läsning valts bort, vilket dock inte utesluter att några texter kan beröra svenskundervisning – gränserna mellan olika arenor är inte alltid skarpa. När det gäller utvärderingar av specifika projekt är urvalet begränsat till folkbibliotek.

Det är naturligtvis viktigt att urvalet inte baseras på huruvida fantasi diskuteras i texten eller inte eftersom det skulle ge en tendentiös bild – det är ju just förekomsten av fenomenet fantasi i källorna som ska undersökas. Det är således dokumenttypen och inte innehållet som styr urvalet. Frånvaron av diskussion kring fantasi är ett lika viktigt resultat som närvaron, eftersom jag är intresserad inte bara av *hur* man förhåller sig till fantasi utan även *om* man gör det. Däremot har jag valt bort renodlat beskrivande källor, däribland några artiklar om läsfrämjande metoder och rapporter från läsfrämjande projekt. En förutsättning för att källmaterialet ska vara relevant är att det i någon mån förhåller sig explicit till varför läsning är viktigt.

Vad gäller källmaterialets representativitet överlag påverkas det inte av det urval som gjorts: eftersom flera olika källtyper finns representerade över hela tidsperioden är det empiriska underlaget tillräckligt kontextuellt varierat och kronologiskt likartat för att kunna svara på uppsatsens frågeställning.

Materialet analyseras med en kvalitativ metod. I en närläsning av texterna observeras alla argument och motiv för läsning och läsfrämjande, med särskild uppmärksamhet på hur man skriver – eller inte skriver – om fantasi. I de fall själva begreppet fantasi är frånvarande men besläktade termer förekommer ingår även dessa i analysen, eftersom det är fenomenet som ska studeras, inte begreppet i sig. Sådana begrepp kan vara kreativitet, nya horisonter, förtrollade världar, förundran eller liknande. En förutsättning för att begrepp ska anses vara närliggande är att innebörden stämmer överens med hur fantasi definieras i uppsatsen. Det ska dock understrykas att innebörden av olika begrepp kan skifta mellan olika texter och att det inte går att fastställa den exakta betydelsen av en viss term. I ett sammanhang kan kreativitet fungera synonymt med fantasi, som uttryck för skaparkraft och upptäckarlust, medan det i ett annat sammanhang kan ha helt andra konnotationer – kontexten avgör hur ett begrepp kan tolkas, vilket gör en kvalitativ metod nödvändig.

Den kvalitativa metoden är väletablerad både i samhälls- och humanvetenskaplig forskning. Kvalitativa metoder kan vara av många slag men enligt Mats Alvesson och Kaj Sköldberg förenas de av att forskaren använder en öppen och mångtydig empiri och utgår från de perspektiv som finns i materialet snarare än att på förhand ställa upp kategorier och dimensioner (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 10–11). Denna uppsats har ett hermeneutiskt förhållningssätt till källmaterialet, vilket innebär att tolkningen är helt central. Enligt Hans-Georg Gadamers hermeneutiska tolkningscirkel kan man se forskningen som en dialogisk process: forskarens förförståelse präglar tolkningen av källorna parallellt med att källornas innehåll kontinuerligt påverkar forskarens förståelse (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 41–42). I denna uppsats innebär det att det finns en förförståelse, grundad på pilotstudiens resultat och formulerad i en hypotes, som påverkar den inledande läsningen av källmaterialet men som justeras och nyanseras allteftersom de empiriska fynden växer, vilket i sin tur leder till nya tolkningar och insikter. På så vis sker en ständig pendling mellan förförståelse och förståelse.



# Analys av källorna

I detta kapitel analyseras det empiriska materialet i två större avsnitt. Det första avsnittet behandlar läsfrämjande i statliga offentliga dokument och är uppdelat i två underavsnitt. I det första underavsnittet avhandlas i kronologisk ordning de betänkanden, utredningsrapporter och propositioner som listades i metodavsnittet. I det andra underavsnittet analyseras strategiplaner, kunskapsöversikter, informationsskrifter och andra texter från statliga myndigheter, också dessa kronologiskt. I det andra empiriska avsnittet, ”Studier, handböcker och projektrapporter”, behandlas ett brett urval texter om läsfrämjande och barns och ungas läsning. Det är uppdelat i tre underavsnitt, alla med kronologiskt upplägg. Här behandlas i tur och ordning studier av barns och ungas läsning, handböcker i läsfrämjande samt rapporter och utvärderingar av läsfrämjande projekt.

## Läsfrämjande i statliga offentliga dokument

Läsfrämjande insatser för barn och unga har, som framgått, länge varit en angelägen politisk fråga. Eftersom de statliga initiativen har en både reell och symbolisk makt när det gäller synen på läsfrämjande och barns och ungas läsning behandlas de statliga dokumenten först i den empiriska analysen.

## Betänkanden, utredningsrapporter, propositioner

1984 presenteras *Läs mera*, det slutbetänkande som blev resultatet av 1982 års bokutredning. Utredningens uppdrag hade varit att ta fram förslag till hur litteraturen och läsningen kunde stärkas i samhället, i enlighet med de kulturpolitiska mål som stadgades 1974. En given utgångspunkt i betänkandet är bokens och den kvalitativa litteraturens särställning. Det är god litteratur som ska främjas och tryckta böcker som ska värnas. 1984 råder vad man kallar ”skärmbudskapens tid”, då bildmedierna börjar dominera alltmer och det finns en allmän oro över barns och ungas tv-tittande. Farhågorna att det tryckta ordet därför blivit passé avfärdas dock raskt i betänkandet; boken kommer överleva av den enkla anledningen att den *är* bok och binder oss samman med det förgångna. Däremot finns det en påtaglig risk att det massiva informationsutbudet genom andra medier, som satellit-tv, ska leda till ett förytligande som går på tvärs mot det som boken kan ge: ”...den identitetskänsla som utgör grunden för tillvarons djupdimension, dess utbyte av verkliga erfarenheter” (SOU 1984:30, s. 46). Skönlitteratur är den

viktigaste källan till mänsklig kunskap och upplevelse, ”för förmedling av erfarenheter, känslor och värderingar” (SOU 1984:30, s. 52).

Överhuvudtaget lägger man i betänkandet stor vikt vid humanistiska värden och ser boken och skönlitteraturen som den överlägsna förmedlaren av sådana värden: ”Boken kan som ingen annan kulturbärare förmedla mänskliga erfarenheter, kunskaper och känslor från människa till människa och från generation till generation.” (SOU 1984:30, s. 43, se också s. 89). Skönlitteratur är en rik källa till kunskap om människan och hennes villkor, en kunskap som behövs för att kunna förstå och förändra. Skönlitteraturen är viktig inte minst för barn och unga då den utvecklar personligheten, dock under förutsättning att det är god litteratur som väcker frågor, skänker spänning och underhållning, ger inblick i andra tider eller kulturer samt ger kunskap och väcker drömmar och förhoppningar. Framför allt kräver det texter som stimulerar fantasi och ordglädje (SOU 1984:30, s. 77–79).

I detta betänkande har fantasin en självklar plats. Stimulans och utveckling av fantasi är ett huvudargument till varför man ska läsa böcker. Betydelsen av att barn och unga får odla sin fantasi framhävs på flera ställen. I skapande arbete med litteratur, konst och teater ska barnen få näring för ”fantasi, nyfikenhet och vilja att förändra”. Genom böcker med bra språk och innehåll kan man stimulera ”fantasi och kreativitet” (SOU 1984:30, s. 83–84). Fantasi kopplas här tydligt till skapande, nyfikenhet, ett konstnärligt utforskande. Man ser också fantasi som en källa till kunskap om ”tillvarons djupdimension”, en formulering som antyder att livet innehåller mer än det som våra vanliga kunskapskanaler kan förmedla. Det är en syn på fantasi som har klara likheter med hur fantasi har beskrivits i filosofisk, pedagogisk, psykologisk och litteraturvetenskaplig teori, som vi sett ovan. Nussbaum, Miller, Bruner, Sumara, Langer, Greene, Persson och andra lyfter fram hur skönlitteraturen öppnar för nya dimensioner och hittills okända sidor av verkligheten. De framhäver också skönlitteraturens gåtfulla natur, dess förmåga att väcka nyfikenhet och aktivera läsaren. I rapporten *LÄS*, som föregick betänkandet från 1984, betonas just denna aspekt av läsningen: vikten av att läsaren utmanas och prövas. Man skriver att mångtydighet och flerdubbla skikt ger läsaren glädjen att bli meddiktare och ”själv lösa textens gåtor” (*LÄS* 1982, s. 11). Formuleringen framställer läsning som en inre tolkningsprocess, värdefull för de insikter och den förståelse som den alstrar.

I betänkandet från 1984 framkommer också andra motiv till varför barn och unga bör läsa, bland annat behovet av språkkunskap. Främst förespråkar man ändå en

allmän humanistisk kunskap, med fantasi som katalysator för personlighet, nyfikenhet och en vilja att förändra. I Folkbiblioteksutredningen *Folkbibliotek i Sverige* som kom ut samma år understryker man det tidiga läsandets betydelse för språkfärdighet, kunskap och insikt men påpekar att läsning inte får reduceras till något nyttoinriktat med ett tydligt mål och syfte. Läsfrämjande får inte bli mekaniskt och propagandistiskt, läsningen har inget värde i sig självt utan bara när den faktiskt betyder något för den enskilda läsaren (SOU 1984:23, s. 39–42). Både bokutredningen och folkbiblioteksutredningen premierar alltså en aktiv och reflekterande läsning och särskilt i bokutredningen framhålls att litteratur kan fungera som en motor för förändring. Det specificeras inte vilken typ av förändring det rör sig om; bara viljan att röra sig vidare, åstadkomma något annat, ses som värdefull i sig.

Det finns en politisk underton i betänkandet från 1984 då det så uppenbart lyfter litteraturens förmåga att aktivera och bidra till förändring som något positivt. Samma inställning genomsyrar den bokutredning som genomfördes på 90-talet, i syfte att undersöka varför den svenska utgivningen av kvalitetslitteratur inte nådde ut tillräckligt brett. I betänkandet *Boken i tiden* från 1997 uttrycks en stark medvetenhet om litteraturens politiska kraft och förmåga att ”spränga ramar”. Litteraturen hämtar inspiration från verkligheten men *påverkar* samtidigt verkligheten och bokens betydelse som kunskapskälla och väckarklocka kan inte överskattas. Den kunskap och empati som uppstår ur läsningen är en förutsättning för individens aktiva medverkan i den demokratiska processen (SOU 1997:141, s. 24). De begrepp man lyfter här – kunskap, empati och demokrati – kommer senare att genomsyra statliga dokument om läsning men med en viktig skillnad – 1997 kopplas de till politisk sprängkraft och en aktiv vilja att förändra, värden som inte lyfts fram i senare betänkanden. Nussbaum, Bruner, Greene, Natov och andra har poängterat litteraturens subversiva potential, hur den visar fram alternativ och möjligheter och därför sporrar till aktivitet och förändring. Både i betänkandet från 1984 och det från 1997 värderar man denna funktion.

I betänkandet från 1997 lyfter man också fram språkets stora betydelse och vikten av tidig språkutveckling, särskilt som man ser en oroande trend att läsning minskar bland barn och unga som en följd av ökat TV-tittande (SOU 1997:141, s. 21). Hur läsning påverkar individen rent kognitivt är en annan aspekt som uppmärksammas i betänkandet. Här påpekas att läsning tvingar oss att använda vår fantasi för att bygga upp egna bilder av det vi läser. Hjärnan kopierar inte passivt information utan skapar den aktivt, genom en avancerad process av sortering och filtrering. Vi

kan inte ta till oss något utan att först tolka det (SOU 1997:141, s. 27). Här används alltså termen fantasi men tydligare kopplad till en kognitiv förmåga än i betänkandet från 1984, där det konstnärliga och estetiska värdet stod i centrum. Att beskriva fantasi som den kognitiva förmågan att sortera och tolka intryck är i alla händelser en bekräftelse av dess centrala betydelse – inte bara i kognitions- och perceptionsforskning utan också i filosofi, pedagogik och litteraturvetenskap har man, som framgick i teoriavsnittet, framhållit fantasin som själva motorn i människans skapande och kreativa förmåga.

Femton år senare är retoriken en annan. Nu fanns på nytt behov av att utreda litteraturens villkor och en utredning tillsattes, med uppdrag att föreslå åtgärder som kunde stärka kvalitetslitteraturens ställning i en tid då försämrade läsförståelse hos barn och unga samt ett helt nytt medielandskap innebar stora utmaningar. I den vetenskapliga antologin *Läsandets marknad, marknadens läsare* som publicerades inför 2012 års litteraturbetänkande hyllas visserligen skönlitteratur i några kapitel och flera lyfter fram värdet av läsning men fantasi ingår inte här. I sin inledning presenterar Ulla Carlsson vid Nordicom några skäl till varför litteraturen och läsningen behöver utredas. Det handlar dels om att dagens mediekultur kräver en mediekunnig och mediekritisk befolkning utifrån ett demokratiperspektiv. Dels handlar det om att människor har behov av berättelser, nu kanske mer än någonsin. Berättelserna ger möjlighet till ”förströelse, andra världar, nostalgi, att förhålla oss till vår egen tid genom att se det förflutna och vägledning i livets alla faser...” (Carlsson 2012, s. 24). ”Andra världar” kan sägas ligga nära ett begrepp som fantasi men denna aspekt står knappast i centrum.

De goda effekter av läsning som tas upp i antologin är framför allt demokrati, personlig utveckling, empati, rekreation och ekonomisk vinst – samtliga är aspekter som fått genomslag i 2010-talets läsförämjande retorik. Även om demokrati och delaktighet uppmärksammats i dokumenten från de föregående tre decennierna har man inte lika uttryckligt betonat läsningens samhällsnytta. Framför allt har faktorer som ekonomisk vinst och tillväxt inte förekommit bland argumenten. Man kan tänka sig flera skäl till förändringen: dels att många samhällsrelaterade verksamheter nu styrs enligt marknadsprinciper (NPM), dels att svenska elevers läsförmåga anses vara så låg att det äventyrar arbetsmarknaden och därmed hela samhällsekonomin. Lars Höglund, biblioteks- och informationsvetare, skriver i sitt kapitel:

Förmågan att läsa olika typer av texter är i dagens värld fundamental, inte bara för möjligheterna till personlig utveckling och utbildning utan också för de flesta verksamheter med anknytning till arbete och fritidsaktiviteter av olika slag. Det är också en förutsättning för demokratin och för det ekonomiska systemets funktion att man kan tillägna sig information.

/.../ Att stimulera barnens läslust är inte bara en viktig uppgift för skola, bibliotek och föräldrar, utan kan också ses som en samhällsinvestering för framtiden med stora ekonomiska vinster i potten.

Höglund 2012, s. 45

Monica Rosén, pedagog, framhåller i sitt kapitel att läsning är grunden för lärande i alla skolämnen och att den också kan bidra till personlig utveckling och rekreation. Kan man inte läsa riskerar man att fara illa i vårt kunskapsintensiva samhälle. Därför, menar hon, kan man se god läsförmåga som en mänsklig rättighet och som ”en individuell och samhällelig nödvändighet” (Rosén 2012, s. 111). I en senare upplaga av antologin har även Skans Kersti Nilsson, litteraturvetare och lektor i biblioteks- och informationsvetenskap, bidragit med en text från folkbibliotekens perspektiv. Hon påpekar att den skönlitterära läsningens unicitet är en högst aktuell fråga och hon hänvisar till neurovetenskaplig forskning och humanistisk, etisk kritik som visat hur läsningen tränar empati och andra förmågor. Hon framhåller att bibliotekens grundsyn är att läsning är uteslutande gott och positivt. Forskning har visat att läsning har en rad funktioner för alla åldrar och även kan vara ett stöd under brytningspunkter i livet (Nilsson 2012, s. 154–156).

I det slutbetänkande, *Läsandets kultur*, som utredningen mynnade ut i inleder man med att fastslå läsfärdighetens avgörande betydelse. Man måste ha språklig förmåga för att kunna uttrycka sig, argumentera, dra slutsatser, reflektera, leva sig in i andra människors situation och uttrycka empati. Läsning har ett egenvärde men inte all läsning leder till avancerad läsförståelse; sådan kräver längre texter av en viss komplexitetsgrad. Mediet är däremot oväsentligt, det kan vara skönlitterära böcker, tidningsartiklar, bloggar eller sakprosa. Eftersom läsförståelse bygger på läslust är det trots allt viktigare att barn och unga läser än vad de läser (SOU 2012:65, s. 30–31). Efter att behovet av djupare läsförståelse slagits fast motiverar man varför detta är viktigt. Här är möjligheten att fullt ut kunna delta i det demokratiska samtalet det som värderas högst; minskad läsförståelse antas urholka en av demokratins grunder. Därefter nämns individens förmåga att klara sig i ett ”kunskapsintensivt” samhälle:

Utbildning är en av de viktigaste nycklarna till samhällets möjligheter för den enskilde och av stor betydelse för Sveriges konkurrenskraft i framtiden. Läsförståelse är kopplat till teoretiskt tänkande och en *förutsättning för framgång i de allra flesta skolämnen*. Därför är det också avgörande att denna kompetens tidigt utvecklas.

SOU 2012:65, s. 31

Här ser man alltså en direkt orsakskedja: läsning – läsförståelse – skolprestationer – deltagande i arbetslivet – Sveriges konkurrenskraft. Barns och ungas läsning är ett medel för samhällets sociala, politiska och ekonomiska stabilitet. Samma tendenser ser de danska biblioteks- och informationsvetarna Nanna Kann-

Christensen och Gitte Balling i den rapport om danska folkbibliotek som Styrelsen för Bibliotek & Medier publicerade 2010. Här betonas upplysning, utbildning och kultur som medel för individens kunskapsbildning och i förlängningen för landets konkurrenskraft i en globaliserad värld (Kann-Christensen & Balling 2011, s. 106).

I *Läsandets kultur* står alltså många av de kvalitéer man tilldelar litteratur och läsning i direkt relation till individens förmåga att tillgodogöra sig en utbildning, få ett arbete, kunna hantera ett växande informationsflöde och aktivt delta i det demokratiska samtalet. Samhällets intressen är tydligt prioriterade. I samma andetag påpekar man dock att detta instrumentella synsätt måste kompletteras med ett mer ”innehållsligt perspektiv” där det handlar om vilka värden som kan finnas i läsning. Ett sådant värde är till exempel den estetiska upplevelsen och de erfarenheter som denna förmedlar. Detta värde är svårt att mäta men ”bör för den skull inte förringas” (SOU 2012:65, s. 31). Den tillfogade kommentaren är signifikativ för tiden: i 1984 och 1997 års betänkanden skulle den sannolikt anses överflödigt. Det stora fokus på mätningar och utvärderingar som under NPM alltmer präglade utbildning och läsfrämjande verksamhet får här ett demonstrativt uttryck. Man anser också att det ur ett humanistiskt bildningsperspektiv är värdefullt att vara förtrogen med det litterära kulturarv som ”utgör världslitteraturens ryggrad”, inte minst för att kunna förstå vår tids konst och samhälle (SOU 2012:65, s. 31).

I den proposition, *Läsa för livet*, som följde på utredningen instämmer man med många av de motiv som lyfts fram i betänkandet. Man understryker att läsförmåga ytterst är en demokratifråga, att läsning förmedlar kunskap och bildning, upplevelser och känslor. Individerna växer och lär sig att förstå världen och sig själv (Prop. 2013/14:3, s. 7). En god läsförståelse krävs för goda skolresultat som i sin tur leder till en bättre arbetsmarknad och betydande samhällsekonomiska vinster (Prop. 2013/14:3, s. 64). Liksom i betänkandet varvas positiva effekter för individen i form av upplevelser och personlig utveckling med de vinster som samhället gör i form av engagerade och produktiva medborgare. Begreppet fantasi nämns vare sig i betänkandet eller propositionen. Däremot sticker man i propositionen in en kommentar om att det är viktigt att barn tidigt får läsa och utveckla sin kreativitet, eftersom det stärker kunskaps- och bildningsnivån (Prop. 2013/14:3, s. 64).

Bara några år senare, 2018, presenterade Läsdelegationen sitt slutbetänkande *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Det främsta syftet med delegationens arbete var att förverkliga de nationella mål för barns och ungas läsning som fastställts i 2013 års proposition, bland annat att alla barn och unga ska

ha likvärdiga möjligheter att utveckla läslust och läsförmåga. Delegationen samlade aktörer inom skola, kulturliv och föreningar för att få en samlad bild av hur läsfrämjande aktiviteter fungerade i skolan och på fritiden. Det unika med betänkandet är att det specifikt behandlar barns och ungas läsning, ett demonstrativt exempel på hur politiskt relevant området blivit. Man skriver också utförligt om varför det är viktigt att barn och unga läser:

Läsning är av central betydelse för såväl privatliv och arbetsliv som utbildning och samhällsliv. Både i och utanför skolan spelar läsförmågan en viktig roll för barns och ungas kunskapsutveckling och möjlighet att såväl nu som i framtiden kunna ta del av och påverka det samhälle de lever i.

*SOU 2018:57, s. 23*

Kopplingen till skola och utbildning är tydlig. Man definierar läsförmåga som en basfärdighet, i likhet med matematik. En basfärdighet har betydelse för hur eleven presterar i andra ämnen och för den fortsatta framgången i arbetsliv och samhällsgemenskap. Det instrumentella förhållningssättet kompletteras med en medvetenhet om att läsförmåga också behövs för den underhållning och vila som fritidsläsning erbjuder och, dessutom, för att kunna förstå och tolka skönlitteratur. Läsning är inte bara en förmåga utan också ”glädje och njutning” (SOU 2018:57, s. 23). Fantasins betydelse nämns inte i betänkandet. Det närmaste man kommer är inledande citaten från respektive delegat, där de ger personliga motiveringar till varför läsning är viktigt. Här påtalas att litteratur kan ge ”förståelse av andra verkligheter” och ”tröst och kampvilja” samt att den kan vara kul, läskig och mystisk (SOU 2018:57, s. 21–22).

Det är slående att fantasi, som har en naturlig plats i 1980- och 90-talets betänkanden, försvinner helt under 2010-talet. Vare sig betänkandet från 2012, med åtföljande forskningsantologi och proposition, eller betänkandet från 2018 nämner fantasi som motiv för läsning. Det utforskande, skapande och gränsöverskridande har trätt tillbaka till förmån för andra ideal.

### Strategiska planer, översikter och rapporter

I detta underavsnitt behandlas ett antal myndighetsskrifter angående barns och ungas läsning. De myndigheter som engagerar sig mest i läsfrämjande projekt för barn och unga är Kulturrådet, Skolverket och Kungliga biblioteket.

1980 gav Statens Kulturråd och Svenska barnboksinstitutet ut *Böcker för barn*, en kortare skrift om barnbokens ställning i Sverige riktad till lärare, bibliotekarier, fritidspedagoger, ungdomsföreningar och andra som efterfrågade information om barn- och ungdomslitteratur. Här sammanställdes information om barnlitteraturens

historia och aktuella utgivningsförhållanden, debatt, forskning och undervisning, med mera. Två år senare kom ett nytryck. Båda utgåvorna genomsyras av en politisk hållning där den kommersiella litteraturen framställs som ett hot mot grundläggande samhällsvärderingar. Man hänvisar till den intensiva debatten under 1970-talet om behovet av realistisk litteratur för barn och ungdomar och framhåller att svenska ungdomsböcker ofta har ett verklighetsnära fokus med skildringar av familjeproblem, missbruk och sex (Svenska barnboksinstitutet 1980, s. 23; Svenska barnboksinstitutet 1982, s. 12). I den andra utgåvan har man kompletterat med ett stycke om fantasins betydelse och påpekar att detta är en fråga som ständigt återkommer i debatten: ”Man framhåller att barnens fantasiliv behöver stimulans och att det är viktigt att göra barnet förtroget med sagans fantasivärld.” (Svenska barnboksinstitutet 1982, s. 13). Att fantasi hade stor betydelse i synen på barns och ungas läsning under 1970-talet, inte minst till följd av populariteten för Vygotskijs pedagogik, lyfts fram av Kamienski i hans uppsats om hur bokprat diskuteras i *Biblioteksbladet* 1932–2007 (Kamienski 2009, s. 39–40).

Fantasi kopplas tydligt ihop med sagor i denna skrift och framstår som en egen genre i motsats till realistiska skildringar. Fantasiberättelser definieras till exempel som ”berättelser där verklighetens och fantasins värld flyter samman” och fantasins betydelse formuleras som ”sagans livskraft” (Svenska barnboksinstitutet 1982, s. 13, 42). En annan förståelse av fantasi finns dock också i dessa texter – det påpekas att termen saga *felaktigt* sätts på vilken berättelse som helst med fantasifulle inslag (sagan kännetecknas av en bestämd stilistik) och att *Alice i Underlandet* (utgiven 1865) var revolutionerande på så sätt att fantasi nu blev ”väsentliga och återkommande inslag” inte bara i sagor utan i barnböcker överlag (Svenska barnboksinstitutet 1982, s. 44; Svenska barnboksinstitutet 1980, s. 6). Hur fantasi egentligen ska förstås är alltså lite oklart i dessa båda skrifter men tydligt är att den upplevs fylla en viktig funktion vid sidan av de realistiska samhällsskildringarna.

Kulturrådet gav 1982 ut en handbok för barnbibliotek, *Passa upp, passa, passa vidare---*?, sammanställd av rådets nämnd för litteratur och bibliotek. Här presenteras en mycket bred tolkning av begreppet fantasi där det inte alls står i motsättning till fakta eller realism; tvärtom framhålls att fantasi och fakta är varandras förutsättningar. Överhuvudtaget får fantasi en framskjuten ställning. I inledningen konstateras att litteraturen har en oöverträffad roll ”som motor för fantasi, intellekt, för upplevelse, kunskap och inspiration” (Skoglund 1982, s. 5) och fantasi listas också som en av de fyra huvudpoängerna med att läsa (vid sidan



av språkutveckling, tankeförmåga och förståelse) (Skoglund 1982, s. 27–30). Man skriver:

Att fantisera är ett sätt att försöka få ordning på tillvaron, ett sätt för oss att bemästra verkligheten. För barn är det livsviktigt. /.../ Fantasi skapas av och i de kunskaper en människa har när dessa görs om till något nytt, till en ny meningsfull helhet.

*Skoglund 1982, s. 30*

Enligt handboken får barn livsvisdom när de använder sin föreställningsförmåga och skapar egna bilder. Det krävs både kunskap och fantasi från bibliotekariernas sida för att förstå vilken litteratur som stimulerar fantasin på rätt sätt. Skriften för en tydlig politisk argumentation till försvar för pappersboken, för den icke-kommersiella litteraturen, för det egna skapandet. Man vänder sig mot ”tingfantasin” som är en ytlig form av förströelse skapad av marknadskrafterna för att profitera på barns behov av fantasi (Skoglund 1982, s. 30). Den statliga kulturpolitiken beskrivs som en skurgumma som städar bort kommersialismens skräp och utgör ett värn mot den nya elektroniska teknik som hotar att tränga ut litteraturen:

Men skulle vi inte kunna plocka upp gumman på teknikens triumfvagn och låta henne spela rollen av slaven som viskar i kejsarens öra: Tekniskt möjligt, visst, ekonomiska lönsamt, ja, men socialt önskvärt? Och var är människan?

*Skoglund 1982, s. 8*

I denna skrift är det politiska budskapet tämligen explicit. Man ställer kvalitativ skönlitteratur och statlig kulturpolitik i direkt motsats till kommersialism och skräpkultur. Intressant nog påpekar man att fantasi kan exproprieras av marknadskrafterna, vilket är extra lömskt då man profiterar på barns naturliga behov av fantasi. Fantasi ses här som något i grunden positivt och livsnödvändigt som kan missbrukas och då förlorar sin autenticitet. I dessa tidiga 80-talstexter är fantasi ett politiskt fenomen som tydligt representerar något annat än de samhällstendenser man vänder sig mot.

Fjorton år senare, 1996, gav Kulturrådet på nytt ut en skrift om barnlitteraturens villkor i samtiden, *Barnbokens ställning*, som var ett åtgärdsförslag på regeringens uppdrag. Den direkta orsaken var de stora ekonomiska nedskärningar som skett inom biblioteksväsendet under 90-talet och som stod i skarp kontrast till 70- och 80-talets satsningar på barnbibliotek. I den lägesbeskrivning som görs står barns språkutveckling tydligt i fokus medan fantasi inte alls uppmärksammas. Dock påpekas att läsning inte bara främjar språket utan också har, med Astrid Lindgrens ord, ”förmågan att sätta barnasjälen i gungning” (*Barnbokens ställning* 1996, s. 11).

I den lilla foldern *Glädjen i att läsa böcker* från 1999, där Skolverket gör reklam för läsning och läsfrämjande, får fantasi däremot utrymme. Fokus ligger naturligt nog på skolan men målet är ett brett läsintresse som kan berika tillvaron i stort. Språk och kulturarv lyfts fram som centralt, såväl i förskolan som i grundskolan och gymnasiet, men också fantasin:

Ett annat mål är att eleverna utvecklar sin fantasi och lust genom att lära sig att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket så att de gärna läser på egen hand för att stilla sin nyfikenhet och uppnå personlig tillfredsställelse.

*Lukács 1999, s. 3*

Sonja Svensson, chef för Svenska barnboksinstitutet, uttrycker sig i drastiska ordalag när hon menar att det gäller att vinna kampen om fantasin; den får ”kreativ näring i böckerna, men passiviseras och förtvinar framför dataspel, såpoperor och underhållningsprogram” (Lukács 1999, s. 4). Bildmedier utgör här, liksom i 1980- och 90-talets betänkanden, en konkurrent till böckerna som förvisso kan vara nog så lockande men som inte kan erbjuda det böckerna kan: möjligheten att skapa sina egna inre bilder.

Precis som i det betänkande som kom två år tidigare ser man här fantasi som föreställningsförmåga, som kognitiv visualisering av berättelser. Inte minst blir denna bildskapande funktion väsentlig att framhålla som exempel på varför skönlitteratur inte kan ersättas av rörliga bilder. En annan skrift från Skolverket (närmare bestämt från Myndigheten för skolutveckling som var en avknoppning från Skolverket 2013–2018) genomsyras av skapande och fantasifull pedagogik. I rapporten *Faktisk Fantasi* från 2004 beskrivs ett projekt i Skarpnäck inom Språkrum som var ett initiativ för att förbättra utbildningsvillkor och stödja kreativa språkmiljöer i segregerade miljöer. Pedagogiken var inspirerad av Vygotskij och Reggio Emilia, med fokus på fantasins nödvändiga roll i kunskapsinhämtning. Bildläraren Karin Furness skriver:

Verkligheten är intrikat och magisk och kan kanske bara förstås med hjälp av inlevelseförmåga och fantasi. /.../ Fakta och fantasi hör samman, inga fantasier utan fakta och tvärtom. Eller är fantasin faktisk och fakta fantastisk? Man måste ha något att fantisera om och som sätter igång tanken. Det fantastiska kan bestå av att knyta ihop olika och till synes väsensskilda tankar.

*Myndigheten för skolutveckling 2004, s. 45–46*

Fantasi framstår här som ett verktyg för att *förstå* en magisk verklighet snarare än att själv skapa den. Vardagen är i sig magisk och kan bara komma till sin rätt om den tolkas med fantasi.

Oroande rapporter om svenska elevers försämrade läsförståelse föranledde 2012 Skolverket att undersöka huruvida den svenska skolans syn på läsning

överensstämde med den som företrädde av PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), den stora internationella undersökning av fjärdeklassares läsförmåga och läsattityder som genomförs vart femte år. I analysen *Med fokus på läsande* studerade man PIRLS 2011 bredvid svenska läroplaner och prov i svenska (Äp3). Man utgick här från en bred förståelse av läsning som en både kognitiv och social aktivitet som består av fyra aspekter: 1. att kunna läsa av, 2. att förstå innehållet i en text på ytan såväl som på djupet, 3. att kunna använda sig av innehållet i en text på olika sätt beroende på sammanhanget och syftet samt 4. att se på en text med kritisk blick. Att läsning fungerar olika beroende på om texten är skönlitterär eller sakprosa lyfter man också fram, med hänvisning till Judith Langer och hennes bild av skönlitterär läsning som utforskande av möjliga horisonter (Skolverket 2012, s. 12–14). Man anser det förvånande att faktatexter och skönlitteratur numera ges likvärdigt utrymme i kursplaner för svenskämnet, ett tydligt trendbrott då skönlitteratur, drama och poesi traditionellt utgjort kärnan i ämnet. Både skönlitterära texter och fakta ingår i PIRLS, i kursplanerna och i svenskprovet, dock ingår inte poesi i vare sig PIRLS eller svenskprovet: ”Poetiska texter anses inte vara lämpliga för testning. De är till för att – med Judith Langers terminologi – utforska möjliga och även omöjliga horisonter och det är inte mätbart.” (Skolverket 2012, s. 44). Distinktionen mellan skönlitteratur och poesi är intressant då den implicerar att skönlitteratur *inte* är ett utforskande av horisonter, åtminstone inte på samma nivå. Om utforskandet kan tolkas som en sorts bruk av fantasi, vilket verkar rimligt även om begreppet inte används, betyder det således att skönlitteratur inte kräver samma fantasifulla förhållningssätt som poesi – och dessutom att fantasi inte är mätbart och därför inte kan beaktas i PIRLS och prov i svenska.

2015 fick Kungliga biblioteket i uppdrag av regeringen att utforma en strategisk plan för det svenska biblioteksväsendet och 2019 publicerades resultatet i *Demokratins skattkammare*. Här presenteras ymnigt med motiv till varför läsning är viktigt. Som framgår av planens titel är den demokratiska aspekten tydligt prioriterad. Människor måste kunna läsa för att förstå och hantera omvärlden och delta i det demokratiska samtalet. Med läsning och litteratur menar man inte bara den tryckta boken – planen utgår från ett utvidgat textbegrepp där även film, musik och dataspel räknas in. Vidare skiljer man mellan skolans ansvar för att ge eleverna grundläggande språkförståelse och folkbibliotekens uppdrag att främja läslust och förmedla läsningens betydelse för livskvalitet. Läsning framställs också som ett medel för att få behålla eller återfå hälsan, till exempel genom organiserad biblioterapi; något som man menar har betydelse inte bara för individen utan också

för samhället (Fichtelius, Persson & Enarson 2019, s. 13–15). Även på det mentala planet förväntas litteraturen kunna ge effekt, genom att ”vidga medvetandet och ge insikter långt utanför den egna horisonten, fördjupa upplevelser och ge möjlighet till konstnärlig upplevelse” (Fichtelius, Persson & Enarson 2019, s. 15). Även om begreppet fantasi aldrig nämns i dokumentet pekar denna formulering i någon mån på en litteratursyn som öppnar för det oväntade och okända.

2015 gav Kulturrådet ut en gedigen översikt över läsfrämjande metoder, *Med läsning som mål*, sammanställd av litteraturvetaren Jonas Andersson. Andersson diskuterar utförligt forskning om läsning och läsfrämjande och de olika begrepp som används inom området. Han påpekar att ord som ”gynna”, ”uppmuntra”, ”stimulera”, ”glädje” och ”lust” är vanliga i läsfrämjandesammanhang, liksom begreppet ”lustläsning” (på engelska *reading for pleasure* eller *pleasure reading*), med synonymerna frivillig läsning (*voluntary reading* eller *free voluntary reading*), oberoende läsning (*independent reading*), fritidsläsning (*leisure reading* eller *recreational reading*) och lekfull läsning (*ludic reading*) (Andersson 2015, s. 11).

Andersson konstaterar att skolans läsundervisning ofta kontrasteras mot lustläsning och att det har sin upprinnelse i de olika värden som läsning antas ha inom undervisningssektorn och kultursektorn. Han hänvisar till den danska biblioteksforskaren Beth Juncker (2010) som menar att kultursektorn betonar det *autoteliska* (något man gör för dess egen skull) medan utbildningssektorn är *instrumentell*. Vidare hänvisas till Persson (2017) som anser att skolan domineras av en instrumentell syn där litteraturen inte har värde i sig själv. Utifrån denna uppdelning borde folkbiblioteken präglas av en *autotelisk* litteratursyn, menar Andersson, eftersom de ju tillhör kultursektorn. Samtidigt motiveras bibliotekens läsfrämjande verksamhet ofta utifrån rapporter om sjunkande läsförståelse hos barn och unga. Hur går det ihop? Andersson diskuterar ingående denna, som han menar, skenbara motsättning mellan läsningens nytta och egenvärde:

Att läsning förklaras ”nyttig” uppfattas ofta som att den *reduceras* till att vara *enbart* nyttig. Men att en verksamhet för med sig ”nytta”, utesluter inte att den har ett värde i sig själv. /.../ En uppdelning mellan *autoteliska* och *instrumentella* kulturer kan verka klagörande, men riskerar samtidigt att överskugga det faktum att kulturella verksamheter ofta *både* har ett egenvärde och ett instrumentellt nyttovärde. Sålunda ligger det inget motsägelsefullt i att betrakta litteraturläsning som en verksamhet med egenvärde, *samtidigt* som man ger det ytterligare legitimitet genom att hänvisa till exempelvis läsningens goda utbildningsmässiga och samhällsliga effekter.

*Andersson 2015, s. 23*

Andersson sätter fingret på läsfrämjandets ömma punkt och vill lösa upp den genom att se egenvärde och nytta som förenliga komponenter (jfr Persson 2012, s. 181).

Vad egenvärdet består i definieras dock inte närmare. De effekter av fri läsning som räknas upp är av instrumentellt slag, som språkutveckling, social mobilitet, större delaktighet i samhället och ökad kunskap om beslutsfattande (Andersson 2015, s. 23–24). Fantasi uppmärksammas inte. Inte heller i den handlingsplan för läsfrämjande för barn och unga som Kulturrådet gav ut 2019, *Främja läsning*, har fantasi någon plats (dock nämns ”kreativ läsning”, Kulturrådet 2019a, s. 5). Här finns annars en rik mix av samhälleliga och personliga motiv för läsning: alltifrån demokrati, lärande, språkutveckling, delaktighet och självtillit till konstnärlig upplevelse, bildning, personligt växande och njutning, utan närmare beskrivning av hur dessa effekter uppnås (Kulturrådet 2019a).

Om fantasi försvinner som begrepp i statliga offentliga dokument under 2010-talet finns det andra som är desto mer frekventa: läslust, lustfylld läsning, njutning och glädje. Att betona läslust var förvisso inget nytt; Kamienski menar i sin analys av *Biblioteksbladet* 1932–2007 att en lustdiskurs är synlig redan på 1950-talet och sedan blir hegemonisk (Kamienski 2009, s. 12–13, 31, 39–40). Det syns ändå några väsentliga förändringar runt 2010: dels en kvantitativ ökning av begreppen lust och glädje i källmaterialet, dels en tydlig koppling till kravlöshet, valfrihet och avkoppling. I betänkandet 2012 slår man fast att läsfrämjande inte har några utsikter att lyckas om man inte väcker läslust och att det därför spelar mindre roll vad barn och unga läser (ett radikalt nytt synsätt jämfört med tidigare litteraturutredningar). I Läsdelegationens betänkande från 2018 är glädje och njutning de två känslor man främst förknippar med läsning. När Andersson listar vanliga begrepp i läsfrämjande sammanhang rör det sig bland annat om glädje, lust och stimulans (Andersson själv föredrar att använda begreppet ”fri läsning” då han menar att det kan finnas fler motiv för läsning än lust, även för den frivillige läsaren, Andersson 2015, s. 22).

Det påtagliga uppsvinget för positiva känsloupplevelser i dessa dokument är kanske en reaktion på (och kompensation för) det alltmer instrumentella förhållningssätt som präglat synen på läsning. Anderssons diskussion av relationen mellan lustfylld och nyttig läsning sätter fingret på det paradoxala faktum att läsfrämjande aktiviteter förutsätter lust och frivillighet, samtidigt som det är just detta som saknas och ska främjas (jfr Lindsköld, Dolatkah & Lundh 2020, s. 59–60). En möjlig tolkning av den nya lustdiskursens dominans är att den fungerar som en ersättning för det som gått förlorat, det vill säga, fantasi, utforskande och gränsöverskridande som självklara inslag i den litterära upplevelsen. När litteraturläsning blivit alltmer målinriktad, kontrollerad och övervakad har den tappat sin essens, nämligen att vara just frivillig, ohämmad och personligt meningsfull. Läsfrämjande verksamhet

befinner sig på sätt och vis i en ond cirkel, där lockropen om läslust ljuder allt högre ju färre människor som öppnar en bok och där själva intensiteten i frivillighetsdiskursen motsäger dess budskap.

Den nya lustretoriken innebär också att andra emotionella reaktioner får mindre utrymme. Medan Nussbaum, Chambers, Bettelheim och andra har påpekat att litteratur kan vara utmanande och upprivande – och på så sätt låter läsaren komma i kontakt med sitt mer komplicerade känsleregister – är det nöje, glädje och njutning som står på agendan i 2010-talets statliga dokument om läsfrämjande. Möjligen beror detta på att behagliga känslor framstår som mer lockande i ett läsfrämjande sammanhang än de som bjuder motstånd. Man kan då ändå undra varför fantasi inte nämns som exempel på en lustfylld känsla, vilket den ju onekligen kan vara. Kanske är det fantasins komplexitet som gör att den inte passar in – den kan ju också vara hotfull, skapa obehagliga bilder, leda tankarna åt oväntade och märkliga håll.

Möjligen har själva begreppet fantasi också en konnotation av något barnsligt och oseriöst som gör att det inte anses lämpligt som argument i ett statligt politiskt dokument. Syftet med utredningarna, rapporterna och planerna är ju att med genomtänkt retorik övertyga om litteraturområdets betydelse och behov av stöd. Lindsköld, Hedemark och Lundh, som också noterat hur instrumentella värden prioriteras i dessa statliga dokument, menar att litteraturens egenvärde kan framstå som ett mindre säljbart argument när man efterfrågar politiska interventioner – handfasta värden som demokrati, utbildning och tillväxt är enklare att förhålla sig till. Dessutom är instrumentella faktorer enklare att mäta. Svensk kulturpolitik präglas, hävdar författarna, av ett objektivistiskt kunskapsideal (Lindsköld, Hedemark & Lundh 2020, s. 14).

Det är i alla händelser tydligt att det sker stora förändringar i hur man kan skriva om läsning i statliga betänkanden under de senaste fyrtio åren. Om fantasi under 1980- och 90-talet fortfarande hade sin plats i detta sammanhang har under 2010-talet, kan man förmoda, den ökade betoningen av samhällsnytta, mätbara resultat och lönsamhet gjort fantasi till ett obsolet begrepp. Att läsning inte heller har den självklara status den haft tidigare framgår i dokumentens försvarstal, inte minst i det förhållandevis stora utrymme som ägnas relationen mellan läsningens instrumentella funktion och dess egenvärde. Om man upprepade gånger måste påpeka att något har ett egenvärde är det i sig ett tecken på att detta egenvärde inte allmänt betraktas som självklart (jfr Persson 2007, s. 6–7).

I Kulturrådets utåtriktade verksamhet får fantasin däremot utrymme. Sedan 2011 utser rådet en läsambassadör på två år vars uppdrag är att sprida läslust och verka för att de mål som ställts upp i handlingsplanen uppnås. Genom bloggar och andra kanaler sprider läsambassadörerna – som utgjorts av författare, lärare och programledare – inspiration och engagemang. En intervju med Bagir Kwiek, läsambassadör 2019–2021, har rubriken ”Fantasin är ett bra ställe att vara på, där finns inga begränsningar” (Kulturrådet 2019b). Här förmedlas budskapet att fantasi kan fungera som politisk kraft och möjliggöra förändring, ett synsätt som förekom i offentliga statliga texter från 80- och 90-talet men knappast därefter. Den tidigare ambassadören Ann-Marie Körling bloggar: ”Boken är en källa till muntligheten, munterheten och tänkandet. Den egna fantasin som tar vid.” (Kulturrådet 2017).

Det är slående att Kulturrådets läsambassadörer, som är tillsatta av myndigheten men vänder sig direkt till läsarna, ger litteraturen ett självklart egenvärde och fantasin en given plats. Verkligt intressant är också att det principdokument som vägleder de svenska folkbiblioteken sedan 1994, Unescos och IFLA:s folkbiblioteksmanifest, så tydligt tar ställning för fantasins betydelse i barns och ungas läsning. Manifestet ger folkbiblioteken i uppdrag att ”skapa och stimulera läsvanor hos barn redan från tidig ålder” samt att ”stimulera fantasi och kreativitet hos barn och ungdomar”. Det material som folkbiblioteken erbjuder ska, enligt manifestet, spegla både det egna samhället och ”minnet av mänsklighetens tidigare strävan och fantasi” (*Unescos & IFLA:s folkbiblioteksmanifest*, 2014, senast uppdaterat 1994). Manifestet är förvisso formulerat 1994 men gäller fortfarande. Här finns en tydlig uppmaning att uppmärksamma och främja fantasins värden.

## Studier, handböcker och projektrapporter

Det är en brokig blandning av texter som analyseras i detta empiriska avsnitt: vetenskaplig forskning och läsundersökningar, antologier och tidskriftsartiklar, handböcker, rapporter och utvärderingar. Vissa vänder sig till bibliotekarier, andra till lärare, föräldrar eller vem som helst med intresse för barns och ungas läsning och läsfrämjande arbete. I det första underavsnittet studeras texter om barns och ungas läsning från ett vetenskapligt eller yrkesmässigt perspektiv, främst skrivna av bibliotekarier, biblioteks- och informationsvetare, pedagoger och författare. I nästa underavsnitt behandlas handböcker i läsfrämjande, företrädesvis av bibliotekarier och lärare. Slutligen undersöks rapporter och utvärderingar av läsfrämjande projekt av större eller mindre modell; merparten är genomförda av bibliotekarier eller studenter i B&I.

## Studier av barns och ungas läsning

Vid 1980-talets början hade barnlitteratur och barnbibliotek etablerats på bred front och det fanns ett påtagligt intresse för barns och ungas läsning och för barnböcker. Det föregående decenniet hade sett livliga debatter om vad barn skulle eller inte skulle läsa, ofta färgade av politiska värderingar, och de gjorde sig fortfarande påminda under 80-talets första år. Det fanns ett starkt engagemang för barnlitteraturens innehåll och hur det påverkade barn och unga i deras politiska och moraliska utveckling. All litteratur var verkligen inte bra litteratur. Detta underströk exempelvis litteraturvetaren Kerstin Rimsten-Nilsson i sin bok om barnlitteratur från 1982, *Barnböcker och läslust*. Eftersom barn präglas av vad de läser är det vitalt att böckerna håller hög kvalitet. God barnlitteratur främjar gemenskap, förmedlar kulturarvet, hjälper språkutvecklingen, ger den vuxne läsaren insikter i barnens tillvaro och tränar barnens läsförmåga (Rimsten-Nilsson 1982, s. 16, 46–47). Läsförmåga behövs för att klara sig både i skolan och i samhället men, menar Rimsten-Nilsson, den läsning man ägnar sig åt i skolan blir ofta ensidigt intellektuell och tar inte hänsyn till att litteratur berör människan på flera plan: ”Det handlar också om att ta till sig det lästa och uppleva det på många olika sätt: med tanken, känslan, fantasin och med olika sinnen.” (Rimsten-Nilsson 1982, s. 39, se också s. 125).

I denna bok syns några tydliga linjer som i stort sett överensstämmer med det nästan samtida betänkandet från 1984: det är viktigt att barnen läser *god* litteratur och att berättelserna berör dem inte bara på ett intellektuellt plan utan också mer intuitivt, känslomässigt och sinnligt – den ”djupdimension” man talade om i betänkandet. Fantasi ingår som en självklar aspekt bredvid tankar, känslor och sinnen. Här finns en kunskapssyn som utgår från att den teoretiska kunskap som premieras i skolan bara är *en* form av kunskap och att de andra är lika viktiga. I ett nummer av tidskriften *Författaren* 1982 förmedlar Susanna Ekström en liknande inställning när hon menar att man måste avvärja den nya ”puritanism” som bara betonar nyttan i läsning, ett förhållningssätt som hon menar kan skada barnen och deras läsning: ”Skönlitteratur är nyttig, men i ett längre perspektiv.” (Ekström 1982, s. 28; se också Fridell 1982, s. 5–6). Här rör det sig om kunskaper som inte är omedelbart mätbara eller synliga men för den sakens skull inte mindre värdefulla.

Fantasi framstår som ett levande begrepp vid denna tid. I en studie av fantastiska berättelser (eller fantasy) träder litteraturvetaren och barnbokskännaren Ying Toijer-Nilsson ner i ”fantasins underland” (1981). I ett inledande kapitel motiverar hon varför fantasy och fantasi har en avgörande betydelse för människor och



kopplar till vårt behov av myter, sagor och arketyper. Hon ställer den retoriska frågan ”Måste fantasin försvaras?” och svarar ”Ja, eftersom man så ofta vill sätta gränser för den.” (Toijer-Nilsson 1981, s. 12). Fantasi accepteras, menar hon, när den vidgar verkligheten och lär oss se nya alternativ; när den däremot spränger verklighetens gränser och skapar nya myter framstår den som hotfull. Toijer-Nilsson ser dock i sin samtid en tendens att uppvärdera fantasin och låta den få plats i litteraturen. Hon refererar också till en pågående debatt om fantasy och påpekar att det finns rent fysiologiska orsaker till att genren tilltalar oss: fantasi är en inbyggd överlevnadsmekanism i människohjärnan, vi behöver den lika väl som vi behöver det rationella tänkandet om vi ska uppleva inre jämvikt. De fantastiska berättelserna hjälper oss att se världen på ett nytt sätt och kan därför bidra till bearbetning av såväl ångest och relationskonflikter som sociala och politiska förhållanden (Toijer-Nilsson 1981, s. 12–15):

Diktade och mytiska världar är stilmedel författare använder för att komma under verklighetens yta, inte för att fly ifrån den. Myten skall hjälpa oss att se tillvaron klarare.

*Toijer-Nilsson 1981, s. 15*

I Danmark gav psykologerna Bo Møhl och May Schack 1980 ut en bok helt tillägnad fantasi och barnlitteratur (den ingår i källmaterialet eftersom den översattes till svenska redan året därpå och hänvisas till i flera svenska studier, t ex Toijer-Nilsson 1981; Skoglund 1982; Rydin 1993; Wählin & Asplund Carlsson 1994; Sandin 2004; Boglind & Nordenstam 2010, vilket visar att den haft genomslag i en svensk kontext). Deras bok är en regelrätt hyllningsskrift till fantasin där de i stor detalj går igenom pedagogiska och utvecklingspsykologiska teorier under 1900-talet. Den uppfattning de själva företräder är att fantasi är en skapande och utvecklande kraft som har avgörande betydelse för barns utveckling, både emotionellt och kognitivt. Eftersom fantasi ligger nära psykets omedvetna skikt kan den ha en terapeutisk funktion, förmedlad genom litteratur. Denna psykoanalytiskt influerade teori leder författarna till slutsatsen att ”en förnekelse av fantasin skulle få katastrofala följder” (Møhl & Schack 1981, s. 10). De ger också tre argument till varför litteratur fungerar stimulerande för fantasin: Läsaren måste själv gestalta och föreställa sig innehållet; uppmärksamheten måste riktas aktivt åt det lästa; och bara i böcker kan man stanna upp, gå tillbaka och anpassa sig efter fantasins egen takt och riktning. Det är i mötet mellan barnet och boken som fantasin får betydelse, den ligger inte automatiskt i författarens intentioner och den är inte heller alltid medveten för barnet. Om boken är realistisk eller fantastisk spelar ingen roll – båda genrererna innehåller fantasi (Møhl & Schack 1981, s. 95–96).

Møhls och Schacks psykoanalytiska ingång ger fantasin ett terapeutiskt och existentiellt värde och påminner om Bettelheims resonemang om sagans befriande kraft – möjligheten att i en skyddad kontext bearbeta inre konflikter. Denna syn på fantasi och läsning skulle kunna jämföras med vår egen tids biblioterapi, där man också framhåller litteraturens läkande kraft (även anført som ett argument för läsning i *Demokratins skattkammare* 2019). Här finns dock en del skillnader, framför allt i den roll som fantasin spelar. I Møhls och Schacks djuppsykologiska tolkning är det fantasin som hjälper läkandet genom att omedvetna problem kan förlösas, ibland utan att läsaren ens vet om det. I dagens biblioterapi är fantasi inte ett centralt begrepp, snarare lyfter man fram identifikation, samtal, känslor och eskapism (se litteraturvetaren Cecilia Petterssons forskning om biblioterapi, 1177 Vårdguiden 2019 och Almegård 2020; se också Persson 2012, s. 158–159). Även om vikten av bearbetning och nya insikter påtalas här är det inte minst läsningens avkopplande och lättsamma natur som ges terapeutisk betydelse, i enlighet med den rådande lustdiskursen. Møhls och Schacks synsätt anknyter snarare till ”tillvarons djupdimension”, så som det formulerades i 1984 års betänkande.

En lika väsentlig roll får fantasin hos författaren Torgny Karnstedt i hans förord till *Läsfeber*, en antologi från 1991 som samlar essäer om läsning. Han beskriver läsning som en intensiv själslig aktivitet som innefattar människans hela personlighet och hänvisar till författaren Artur Lundkvist som på 1940-talet skrev: ”Men litteraturens främsta uppgift är kanske att den talar till fantasin. Litteraturen är inte bara en produkt av fantasi, den fortplantar fantasin, befruktar den och utvecklar i sin tur läsarens fantasi...” (Karnstedt 1991, s. 11, se också s. 13–14).

Ett par år senare utkom antologin *Den barnsliga fantasin* där forskare diskuterar fantasi från bland annat pedagogiska och psykologiska aspekter. Ett av huvudspåren är fantasins avgörande betydelse för barn och vuxna. Ingegerd Rydin understryker att barn behöver fantastiska berättelser för att pröva verkligheten mot fantasin. Hon diskuterar också skillnaden mellan barns fantasi och barnslig fantasi och påtalar, liksom flera andra i antologin, att fantasi är ett positivt laddat begrepp när det gäller barn men anses direkt suspekt i en vuxen kontext (Rydin 1993, s. 69–80). Redaktören Gunnar Berefelt, dåvarande föreståndare för Centrum för barnkulturforskning, påtalar att det som är fantasins förutsättningar – förundran och nyfikenhet – är något som associeras till barndom och barnslighet. Vuxna förundras inte, de häpnar. Och därmed går de miste om det som är förundrans innebörd: ”ett totalt öppet mottagande av det obegripligt intressanta som en möjlighet till ny kunskap. En skälvanande glädje inför det anade men ännu inte fullt gripbara.”

(Berefelt 1993, s. 7). Konstvetaren Sven Sandström menar att fantasi som en intuitiv existentiell kunskap behövs som komplement till logisk och begreppslig kunskap. Därför måste den stimuleras redan hos barn, inte minst genom läsning (Sandström 1993, s. 107–113).

Sandström utgår alltså från att olika kunskapsformer, däribland fantasi, förutsätter varandra. I en text från 1997 om skönlitterär läsning i skolan förespråkar även litteraturvetaren Charlotte Ulmert att fantasi ska betraktas som en oundgänglig del av individens kunskapsprocess. Läsning är, menar hon, viktig för all teoretisk kunskapsinhämtning och borde därför vara kärnan i svenskämnet. Med hänvisning till Wolfgang Iser beskriver hon läsning som en kontinuerlig stimulans av fantasin där läsaren skapar egna bilder och föreställningar och därmed omskapar sin bild av världen och av sig själv. Eftersom de erfarenheter som individen redan har måste omformas och anpassas efter de intryck som läsningen förmedlar har läsning potential att påverka personligheten på ett djupare plan. Bildmedier kan inte ge samma effekt då de inte tränar hjärnan att tolka och omvandla symboler till bild (Ulmert 1997, s. 145–146).

Hos skribenter som Møhl och Schack, Berefelt, Rydin, Sandström och Ulmert betraktas fantasi som en central kognitiv förmåga som förvisso måste stimuleras hos barn men som *fortsätter* att vara central även för den vuxna. Deras uppfattning ligger i samklang med den teoretiska läsforskningens *aktiva läsare* som inte bara tar emot texten utan omskapar den och förändras av den (se Rosenblatt, Iser, Miller, Sumara, Langer, Bruner, Benton, m fl). En helt annan syn på fantasi kan skönjas i den stora läsvaneundersökning som genomfördes i SKRIN-projektet och som publicerades 1997. I det rikliga enkätaterialet framkom att avkoppling och förströelse var det helt dominerande motivet att läsa skönlitteratur men att man också sökte kunskaper, vidgade vyer, tröst och terapi, en flyktdörr och en möjlighet att få vara ensam, förflytta sig till en annan värld, komma in i en värld man skapat själv. Även om fiktiva världar alltså utgjorde en av läsningens lockelser (vilket kan sägas vara uppenbara exempel på fantasins betydelse) var många respondenter noga med att påpeka att de gått från att läsa fantasi och romantik till mer realistisk litteratur och att detta varit en mognadsprocess (Furhammar 1997, s. 108–118). Här associerades alltså uttryckligen fantasi till det barnliga och omogna. Detta kommenteras inte vidare i studien.

I dessa texter pendlar fenomenet fantasi mellan två diametralt olika innebörder: å ena sidan en fundamental kunskapsform, å andra sidan ett barnligt förhållningssätt

till tillvaron. Vilken betydelse man ger det förefaller bero på definition och sammanhang. I författaren Gunilla Boréns och biblioteks- och informationsvetaren Louise Limbergs studie från 1991 om barnbibliotek och läsning kopplas kreativitet explicit till barndomens öppna sinne. De lyfter bland annat fram hur de dignande bokhyllorna på biblioteket är en spegelbild av barnens gränslösa lust och intressen:

Kanske blir bibliotekets kreativa roll särskilt utmejslad på barnavdelningarna, eftersom barn är kreativa varelser. Till barn är det legitimt att erbjuda något roligt och spännande, ty barn vill ha det som är roligt. Barn sneglar inte själva efter nyttighets- eller effektivitetsaspekter av en sysselsättning, vilket vuxna ofta gör och vilket barnbibliotekarier måste göra, då de äskar medel för verksamheten inför chefer och politiker.

*Borén & Limberg 1991, s. 40, även s. 35*

Till skillnad från vuxna kan barn helhjärtat hänge sig åt lekfull lust och kreativitet. Även om inte begreppet fantasi används förmedlar artikeln en syn på läsning där kreativitet kan ses som synonymt med fantasi, som en skapande och utforskande kraft – men tydligt begränsad till denna åldersgrupp. I en stor läsvaneundersökning från 1994, *Barnens tre bibliotek*, där nio- till tolvåringars litteraturpreferenser skärskådas framkommer däremot inte att dessa aspekter skulle vara efterfrågade, kanske för att barnen är något äldre (Wåhlin & Asplund Carlsson 1994). Här finns anledning att notera en tendens som kan skönjas i källmaterialet, särskilt under senare år – fantasins tydliga koppling till de yngre barnen.

Vid 2000-talets början behandlas barns läsning i två uppsatser i biblioteks- och informationsvetenskap. Linnea Rådberg studerar barnbibliotekariers läsfrämjande arbete för sexåringar och konstaterar att böcker stimulerar och ökar fantasin, som i sig är en viktig grund för barnens möjlighet att lära sig om världen och sig själva samt få kunskap och terapeutisk lindring (Rådberg 2000, s. 62). I Amira Sofie Sandins undersökning av hur nio- till tolvåringar upplever läslust inleder hon med en litteraturgenomgång för att se hur man tidigare förhållit sig till begreppet i relation till barns läsning. Det intryck hon får är att lust, glädje och välbefinnande visserligen ofta betonas men främst som medel för att få barnen intresserade; en krok för att hålla dem kvar i en aktivitet som egentligen syftar till något större (det vill säga kunskapsförmedling) (Sandin 2004, s. 6–10). Hon efterlyser något annat:

Detta *något* är svårt att sätta fingret på, men alla som har förlorat sig i en bok vet vad det är. Läsandet, som inte har något annat syfte än att få sjunka in i en annan värld, med de upplevelser, känslor, smaker, rädslor och tankar som finns där...

*Sandin 2004, s. 1*

Sandin använder begreppet *flow*, en upplevelse av lust, upprymdhet och intensiv koncentration, för att försöka fånga denna erfarenhet och efter att ha intervjuat åtta

barn om deras läsning finner hon det adekvat. I sin bok om barns läsning från 2011, *Barnbibliotek och lässammanhang*, sammanfattar hon uppsatsens resultat:

Flowupplevelserna visade sig genom att barnen gav uttryck för att läsningen kunde ändra tids- och rumsuppfattningen, att de upplevde spänning eller pirrande känslor i magen, att det fanns inbyggda belöningar i läsningen som att barnen kunde bli på bra humör eller att barnen fick använda sin fantasi. /.../ Flowupplevelser innebär också att en person behöver utmanas. I studien visade det sig att barnen utmanades genom att läsning tog koncentration och fantasi i anspråk och krävde att texten motsvarade barnens läs- och skrivförmåga.

*Sandin 2011, s. 149*

I Sandins studie är det alltså främst barnen själva som hänvisar till fantasi. Det visar på en intressant förskjutning i begreppet. Medan de ser fantasi som en av poängerna med att läsa beskriver Sandin det som en aspekt av *flow* (Sandin 2004, s. 55). Som begrepp verkar *flow* ligga nära förtrollning, förundran eller, för den sakens skull, fantasi. Men fantasi betraktas här som en belöning mer än en inneboende förutsättning i läsoplevelsen.

Termerna *förtrollning* och *förundran* förekommer sällan i källmaterialet, oavsett tidsperiod. Förutom i Berfelts text från 1993 är det framför allt i Catarina Schmidts avhandling i pedagogik, *Att bli en sån' som läser* från 2013, som begreppet förundran kommer i bruk. Schmidt undersöker hur några barn förhåller sig till läsning, i och utanför skolan, och hur de skapar mening genom skönlitteratur. Här använder hon flera begrepp som rör läsningens meningsskapande funktion: literacy, tolkning, dialog, förundran, kreativitet, utforskade horisonter (men inte fantasi) (Schmidt 2013, s. 45–66). Läsning utvecklar, skriver Schmidt, inte bara kompetenser och strategier: ”Vi känner också någonting. Läsningens förståelse och skrivandets uttryck har på så sätt en emotionell och också existentiell dimension.” (Schmidt 2013, s. 59). Schmidt hänvisar till Finn Hansen som har definierat förundran som en öppenhet där förståelsen inte är färdig – en förundrad läsning innebär att möta texten med en förväntan att något nytt kan hända och att *våga* möta detta nya (Schmidt 2013, s. 59). Schmidt är också inspirerad av Langer och av Marcia Sá Cavalcante Schubacks teori om tolkningsutrymmet, ”mellanrummet”:

Detta ”intets mellanrum” är, menar Schuback, nödvändigt för kreativitet, fantasi, improvisation och meningsskapande. Förundran och transformation innebär då, utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, att sätta sig själv på spel. /.../ I detta mellanrum där man sätter sig själv på spel och öppnar upp för något nytt kan varje deltagare pröva sin uppfattning och tolkning mot andras med resultatet att hen går utöver sina egna, tidigare uppfattningar.

*Schmidt 2013, s. 60*

Resultatet av Schmidts etnografiska studie är att barn och unga måste få arbeta aktivt med litteratur om den ska kunna få den identitetsskapande betydelse som är grundläggande för viljan att läsa. Den skolundervisning barnen får har en del att

leva upp till, menar hon (Schmidt 2013, s. 258–259). Studien är en tydlig uppmaning att ta tillvara skönlitteraturens förmåga att skapa alternativa tolkningar, förundran och kreativitet – allt det som ligger i begreppet fantasi. Det är dock symptomatiskt att avhandlingen, som kom ut 2013, bara använder begreppet fantasi i undantagsfall. Fantasins innebörd uppmärksammas men ges annan språkdräkt.

I de texter om barns och ungas läsning som ingår i källmaterialet från 2010-talet har fantasi ingen framträdande position. 2010 gjordes en stor intervjustudie där hundra barn i tioårsåldern fick berätta om hur de såg på läsning och på de läsfrämjande aktiviteter som folkbiblioteken erbjöd. Biblioteks- och informationsvetaren Åse Hedemark genomförde studien i samarbete med Svensk biblioteksforening och syftet var att få barnens egna perspektiv i en tid av sjunkande läsförståelse och stor konkurrens från andra medier. Resultaten publicerades i *Barn berättar* (2011) och en vetenskaplig artikel (2012). Fokus ligger på barnens förändrade läsvanor och vikten av ett utvidgat läsbegrepp. De barn som är vana läsare uttrycker att den främmande värld som de möter i böckerna är tjusningen: man transporteras till en annan verklighet där vardagen inte spelar någon roll och där man kan skapa egna bilder (Hedemark 2012, s. 120–121; Hedemark 2011, s. 20). Det barnen formulerar är en regelrätt beskrivning av fantasi men begreppet förekommer inte i studierna.

Under 2010-talets första hälft utkom några studier som ville undersöka om svenska barn och ungdomar verkligen blivit så mycket sämre läsare och, om så var fallet, varför. Pedagogerna Ulf Fredriksson och Karin Taube utgår från läsundersökningar för att studera hur olika sociala variabler påverkar läsning. Själva motiverar de läsförmågans betydelse med informationsbehov, både i offentliga och privata sammanhang, samt möjligheten att lära sig matematik och naturvetenskap, klara vidare studier och få ett livslångt lärande. Även rekreation nämns, däremot inte fantasi (Fredriksson & Taube 2012, s. 8–9, 200–201). Inte heller i antologin *Litteraturen på undantag*, där fyra litteraturvetare undersöker inställningen till skönlitteratur hos femhundra unga vuxna (16–25 år), är fantasi närvarande. I inledningen kritiserar Torsten Pettersson den ström av försvarsskrifter om litteraturens värde som han menar saknar empiriska belägg. Både hos Nussbaum och andra forskare värderas skönlitteratur ”häpnadsväckande nog” utan hänvisning till läsforskningens resultat:

...de är därför att betrakta som skickliga läsaes intressanta rekommendationer om hur man kan dra nytta av litteraturen, snarare än väl underbyggda beskrivningar av hur litteratur faktiskt läses och nyttjas av icke-professionella läsare.

*Pettersson 2015, s. 15*

Pettersson uppmärksammar dock att även personer med bakgrund i läsforskning har framhållit litteraturens potential att stärka empati och förena tankevärldar. Han hänvisar till kognitionsforskning om *theory-of-mind*, att läsningen transporterar oss till en annan verklighet – dock utan att nämna fantasi (Pettersson 2015, s. 15–17).

De empiriska ideal som verkar vägleda en del nyare läsundersökningar blir kanske svårförenliga med ett fenomen som fantasi. Fantasi går sällan att tydligt påvisa eller belägga – man kan få fram hårda data om hur många tjugooåringar som läser skönlitteratur men knappast om huruvida de på sikt kommer ha öppna och nyfikna sinnen.

### Handböcker i läsfrämjande

Handböcker i läsfrämjande är en mer sammanhållen genre än den spridda flora av texter som just behandlats. De har alla samma grundläggande syfte, att sprida läslust, och utmärks av en utåtriktad retorik. Däremot skiljer sig sammanhang och målgrupp åt. Vissa böcker vänder sig till bibliotekarier, andra till föräldrar, lärare eller allmänt läsintresserade.

Den tidigaste handboken i det insamlade materialet är *Boklek* från 1991 där Anne Ljungdahl berättar om den pedagogik hon utformat för sexåringar i Västerås. Metoden går ut på att lära barn bok- och bibliotekskunskap genom ”lek, saga, rim, lust, fantasi och glädje”. Boken vänder sig till andra bibliotekarier och Ljungdahl understryker att man måste släppa fram sin egen fantasi för att möta barnen:

I barnens lek kan välbekanta ting förvandlas eller överskridas. Därmed öppnas många möjligheter. Tiden stannar, den riktiga världen kan vändas upp och ner, logiska resonemang gäller inte, utan istället kan svåra begrepp förstås med hjälp av fantasins språk...

*Ljungdahl 1991, s. 10*

I *Läsglädje* från 1992 presenterar litteraturvetaren och författaren Britt Dahlström idéer för läsning i studiecirkel. Boken vänder sig till vuxna men skildrar också ungdomens läsäventyr:

Minns ni från unga år, från tonåren, när man började läsa de ”riktiga” böckerna. Man gick in i en värld och uppslukades där totalt. Om någon talade till en eller ropade så hörde man inte. Det var tyst runtom, för alla sinnen drogs inåt.

*Dahlström 1992, s. 32*

Liksom hos Ljungdahl förknippas fantasin med en annan eller uppochnervänd värld – tiden stannar, fokus ligger inåt, på det upplevda. Dahlström använder förvisso inte begreppet fantasi men så som hon beskriver läsningens process ligger det i linje med hur forskare som Benton, Goodenough och Bruner har beskrivit överlåtelsen till den litterära texten; en parallell existens i två världar (*bisociation*) eller i det

mellanrum (*transitional space*) som öppnar sig mellan texten och läsaren. Här finns också en överensstämmelse med Felskis *förtrollning*, även om inte heller denna term används. Den förtrollade läsaren sugns in i en bubbla, blir hypnotiserad, besatt, kan inte släppa taget. Det är en syn på läsning som värdesätter den mystiska dimensionen, en kontrollförlust som påminner om antikens backanaler eller medeltidens karnevaler, om än i mer blygsam skala. ”Att läsa är som att resa. Man kan resa bort från något eller till något”, skriver i sin tur bibliotekarien och barnkulturskribenten Britt Isaksson i sin samling betraktelser om läsning (Isaksson 2001, s. 57). Här fångar hon föreställningsförmågans dubbelriktade rörelse, att man kan distansera sig från en verklighet och samtidigt närma sig en annan.

En riklig uppsättning motiv till läsning erbjuder läraren Lars Norström i sin handbok *Bokprat* från 1997 som vänder sig till lärare, föräldrar och andra som vill stimulera barns läsintresse i en multimedial tid av tv, video och datorer. Genom litteraturen kan barn få livserfarenhet, nya intryck, språklig kompetens, ökad läshastighet, fantasi och kreativitet (läsning skapar aktiva, påhittiga och kreativa barn) samt större möjlighet till framgång på arbetsmarknaden. Norström hävdar att böcker fungerar bättre än tecknade serier, eftersom det blir en unik upplevelse när vi själva måste visualisera berättelsen, vilket främjar fantasin (Norström 1997, s. 16–17, 22–23). Även om Norström använder en del argument som präglar 2010-talets läsfrämjande retorik – språklig kompetens, framgång i samhället och på arbetsmarknaden – är fantasins roll likafullt viktig. Poängen är dels den kognitiva utmaningen i att skapa egna bilder, dels den kreativa och skapande potentialen.

Bibliotekarierna Birgitta Ahlén och Karin Gustavsson har gett ut en handbok i lässtimulans för barn med lässvårigheter (*Hoppa in i böckernas värld*, senaste upplagan 2012). Den innehåller företrädesvis en diger lista på lämpliga böcker men inledningsvis motiveras varför det är viktigt att understödja barn i deras läsande: ”Läsning är i hög grad en demokratifråga, en fråga om delaktighet och jämlikhet och den tränar empati, fantasi och orienteringsförmåga i tillvaron.” (Ahlén & Gustavsson 2012, s. 16). I likhet med de statliga texter om läsfrämjande som publicerats under 2010-talet har demokratiaspekten en framträdande roll. I relation till barn med lässvårigheter blir den naturligtvis extra angelägen. Även empati är ett motiv som ofta återkommer under 2010-talet (jfr Johansson 2016, s. 41–43). Författarna betonar också att läsning måste vara lustfylld och att det, förutom avkodning och förståelse, krävs motivation för att en läsprocess ska vara komplett. Som vi sett tidigare är lust och motivation centrala termer i 2010-talets läsfrämjande men författarna avviker samtidigt genom att framhålla *fantasins* betydelse för denna



motivation. Om barn får använda fantasi är det större chans att de vill läsa böcker (Ahlén & Gustavsson 2012, s. 32). I *Handbok för bokprat* av bibliotekarien Susann Funck påpekas också att läsning ger ”luft under fantasins vingar” (Funck 2013, s. 7). I Johanssons uppsats om fem handböcker i läsfrämjande från 2000- och 2010-talet framgår att de lyfter fantasi som ett motiv för läsning, bredvid demokrati, bildning och empati (Johansson 2016, s. 44).

Utbudet av handböcker i läsfrämjande har märkbart expanderat över tid – bara från de senaste åren finns det en uppsjö böcker att välja mellan. I Anne-Marie Körlings *Väck läshungern* från 2018, riktad till föräldrar, får fantasin stor plats. Körling var Kulturrådets läsambassadör 2015–2017 och har stor erfarenhet av läsfrämjande arbete. Hennes förhoppning är att föräldrar ska känna glädje och mening när de läser för sina barn och därigenom förmedla att böckerna är vägledande, utmanande och underhållande: ”Och att de sätter fart på vår fantasi och kreativitet.” (Körling 2018, s. 11–12, citat s. 12). Hon associerar läsning till lek och rollspel. Att läsa är som att leka, man spelar en roll, kliver in i en berättelse. ”Som om” är de magiska ord som möjliggör en inre värld dit vi kan bege oss, inte för att fly utan för att få ”lekrum”. Denna inre värld, detta ”som om”, kan behövas även för att bemöta tillvarons allvar. Den är också viktig för att den visar att det finns olika sätt att möta världen. Körling återberättar ett samtal hon haft med en liten pojke där de båda funderar på ett möjligt liv som astronaut: ”Vi leker med tanken. Några minuter ’som om’. Det kallas fantasi.” (Körling 2018, s. 99–102, citat s. 102).

Samtidigt som Körling tydligt förespråkar ett lekfullt förhållningssätt, med tonvikt på lust och glädje, hävdar hon att fantasivärlden också rymmer det svåra som finns i tillvaron. Hennes syn på läsning och fantasi präglas av samma fascination inför litteraturens vidare dimensioner som vi sett exempel på såväl i den teoretiska litteraturen som i handböckerna från 90-talet. Körlings ”lekrum” påminner om Winnicotts mellanrum, en inre plats för lust och allvar. Körlings bok karaktäriseras av en lättsam och personlig ton som sannolikt hänger samman med att föräldrar är målgruppen. Texten är tydligt avsedd att väcka engagemang och nyfikenhet och här har fantasin en självklar plats.

I ett par nyligen utgivna handböcker som vänder sig till bibliotekarier respektive lärare, Klara Önerfälts *Klaras läsprepp!* och Maria Björsells *Läscoachens ABC*, båda från 2020, har fantasi en mindre framträdande plats. Önerfält är bibliotekarie med en läsfrämjande blogg och ger i sin bok handfasta tips till barn- och skolbibliotekarier. Hon utgår från begreppet läsmotivation utifrån premissen att

läsning kräver inre drivkraft och lust. Läsningsen måste kännas relevant och spegla barnets eller ungdomens värld, oavsett om det sker i realistisk eller fantastisk litteratur (Önnerfält 2020, s. 15–16). Begreppet fantasi dyker upp först när texten behandlar sagoläsning för mindre barn, då Önnerfält inflikar att barn förstår ”att fantasin och sagan inte har några gränser; man kan berätta vad man vill och se vilka bilder man vill på sin magiska inre bio” (Önnerfält 2020, s. 38). Varför det är viktigt att läsa sammanfattas kärnfullt i bokens avslutning – det handlar ytterst om samhällets och demokratins framtid (Önnerfält 2020, s. 150).

Maria Björsell använder begreppet ”läshunger” (inspirerat av Astrid Lindgren) för den positiva känsla som hon menar är en förutsättning för barns läsutveckling, eftersom de annars prioriterar bort böcker i det stora utbud som möter dem idag. Läshungern skänker, med Lindgrens ord, ”nyckeln till det förtrollade landet” (Björsell 2020, s. 13). Fantasi nämns när Björsell föreslår att lärare i praktisk-estetiska ämnen kan vara läsande förebilder genom att koppla skoluppgifterna till skönlitteratur. I dessa ämnen kan eleverna arbeta med fantasi och kreativitet och läraren kan visa fantasins kraft och förstärka ”elevernas entreprenöriella lärande” (Björsell 2020, s. 97). I redogörelsen över sin läsfrämjande metodik nämner Björsell reflektion över ”inre bilder” som en viktig strategi (Björsell 2020, s. 53) och i ett annat sammanhang påpekar hon att högläsning ”visar bilder av världar bortom vår” (Björsell 2020, s. 59). Detta skulle kunna ses som uttryck för fantasi men begreppet nämns inte.

Här syns några intressanta tendenser. Det är uppenbart att lustdiskursen slagit igenom. Motivation, läslust och läshunger ses som nödvändiga förutsättningar för att barnen och ungdomarna ska läsa. Hos Björsell framträder hotet från alla konkurrerande sysselsättningar som måste bemötas med att läsningen är *ännu* mer lockande. Det man vinner när läshungern slår till är tillträde till det förtrollade landet. Tillsammans med ”världar bortom vår” antyder formuleringen att litteratur kan öppna för andra dimensioner, men det är bara i relation till de praktiska skolämnena som fantasi explicit nämns, då som kreativ kraft. Denna kraft ska i sin tur leda till entreprenöriellt lärande och således kunna omsättas i konkreta prestationer. Om fantasi hos Björsell explicit kopplas till skolans praktiska ämnen är det hos Önnerfält lika tydligt knutet till de mindre barnen. Begreppet fantasi förekommer i anslutning till sagostunderna och den ”inre bion”. Hur de äldre barnen och ungdomarna stimulerar sin inre bio framgår inte direkt i boken men Önnerfält påpekande att såväl realistisk som fantastisk litteratur kan upplevas som relevant tyder på att fantasin har sin funktion även för dem.

I handböckerna är fantasi både närvarande och frånvarande under tidsperioden. Vilken betydelse fantasin ges verkar bero dels på tidsbundna normer (där fantasin blir mindre självklar över tid), dels på handböckernas målgrupp (där de som riktar sig inom professionen ger mindre plats åt fantasi). Medan en handbok för lärare på 1990-talet gav fantasi en naturlig plats gäller detta inte i en handbok för lärare 2020. Däremot kan handböcker som vänder sig till allmänheten (som Körlings) entusiastiskt poängtera fantasins betydelse även runt decennieskiftet 2020. Ett illustrativt exempel på att fantasi fortfarande är gångbart i utåtriktat läsfrämjande är den mycket lättillgängliga foldern *Läsning är livet! 17 skäl för barnboken* som Svenska Barnboksakademin tog fram 2019. Här kommer fantasin på tredje plats, efter argumenten att boken får oss att skratta, gråta och se nya möjligheter samt hjälper oss att utveckla språk och ordförråd: ”Boken stimulerar fantasin och övar oss i att skapa inre bilder.” (Svenska barnboksakademin 2019, s. 8).

### Rapporter från läsfrämjande projekt

I detta underavsnitt behandlas rapporter och utvärderingar från några läsfrämjande projekt riktade mot barn och unga. De är antingen initierade av eller samarrangerade med folkbibliotek, vilket varit det främsta urvalskriteriet.

Ett omfattande läsfrämjande projekt var det så kallade Dalaprojektet, initierat av Kulturrådet, som ägde rum i Dalarna 1981–84. Här arbetade folkbibliotek och skola gemensamt med en stor mängd aktiviteter avsedda såväl för barn och unga som för vuxna. I ett nummer av *Kulturrådet informerar* 1983 beskrevs projektet i olika artiklar (eftersom rapporten gavs ut av Kulturrådet sorterar den egentligen under statliga dokument men då den är helt centrerad kring projektet behandlas den här). Medan några texter är beskrivande ger andra målände motiveringar av läsning. Anders Clason kallar författaren en urkraft och ”nödvändig motkraft i en demokrati” (Clason 1983, s. 4):

Mer och mer känner jag att det kanske också är litteraturens och konstens viktigaste uppgift – att uppväcka lust, få oss att se sprickorna i muren. Dikten och konsten är så märklig i sin finurlighet. Den är listig, försåtlig, påhittig. Dikten kommer på så mycket. Den sätter en ljuskägla på det dolda, avslöjar det oväntade.

*Clason 1983, s. 5*

Här finns samma politiska ton som i andra läsfrämjande texter från tidigt 1980-tal: litteraturen som ögonöppnare, som förmedlare av alternativa verkligheter. Även andra artiklar i numret betonar att barn och unga behöver texter som stimulerar och berikar fantasin. Elsa Olenius citerar Povel Ramels devis: ”Lite fantasi gör guld av vanligt grus. Utan fantasi är snuset alltid snus.” (Olenius 1983, s. 24; se också Ericson 1983, s. 23). Fantasins plats här är en självklar plats bredvid språkutveckling och

andra motiv. I en rapport från 1982, där Anne-Lise Fäldt redogör för sitt läsfrämjande arbete i Skaraborgs läns glesbygdsskolor, nämns däremot inte fantasi, mer än att hon anser att både realistiska och fantastiska böcker kan vara bra litteratur. Fäldt framhäver i stället språket som det absolut primära och hon beklagar att allt fler barn tittar på TV och väljer bort kvalitetsböcker till förmån för ”massmarknadsböcker” (Fäldt 1982, s. 15–17). Retoriken påminner här om den vi sett tidigare under samma tidsperiod.

Nära tio år senare skrev Bodil Nilsson en uppsats i B&I där hon studerade det läsfrämjande arbetet vid Kristianstad länsbiblioteks barnavdelning. Syftet med bibliotekariernas läsfrämjande åtgärder beskriver hon som att ”göra så många barn som möjligt medvetna om litteraturens oöverträffade roll som motor för fantasi och intellekt och för upplevelse, kunskap och information” (Nilsson 1990, s. 3). Litteraturen ses som ett pedagogiskt hjälpmedel för att stimulera fantasi och språkutveckling och Nilsson lyfter språkets betydelse för demokratisk delaktighet (Nilsson 1990, s. 12–15). De mål som senare kommer att genomsyra läsfrämjande retorik – språkförståelse och demokrati – existerar här parallellt med fantasi.

Ytterligare ett decennium senare publicerades en sammanfattning av 46 läsfrämjande projekt runt om i landet under titeln *Som fisken i vattnet* (2000). Torgny Karnstedt (som var redaktör för *Läsfeber*, se s. 50) lyfter i förordet fram att fantasi är en förutsättning för djupare kunskap och viktig såväl för demokratin som den enskildes förmåga att uttrycka sig. Han använder en retorik som påminner om det tidiga 1980-talets: fantasifulla och kreativa människor är ofta självsäkra och uppfattar världen som den är, vilket gör dem politiskt obekväma för dem som ”önskar en lättledt befolkning”. Här antyds att fantasins uttryck medvetet trycks ner för att kväsa oönskade röster (Karnstedt 2000, s. 19–24, citat s. 24). Karnstedt förhåller sig också skeptisk till en alltför långt gången digitalisering: ”Men betänk hur fattigt vårt liv blir om vi förlorar förmågan att surfa på det inre nätet. När vi inte längre kan koppla upp oss med hjälp av vår fantasi.” (Karnstedt 2000, s. 24).

I detta emfatiska försvarstal är fantasi en omvälvande och utmanande kraft i samhället, potentiellt hotfull för dem som önskar status quo. I bokens fortsatta genomgång av lokala läsfrämjande projekt får fantasin en mer nedtonad roll; den nämns som motiv i ett fåtal av projekten, tillsammans med språklig utveckling, kunskap, glädje och läshunger (s. 29, 44, 52, 61, 64). Intressant nog har dessa projekt små barn som målgrupp. I de projekt som vänder sig till äldre barn och ungdomar är fantasi frånvarande. Däremot nämns kreativitet i ett projekt för

högstadielärover (s. 95). Detta skulle kunna tolkas som utslag för samma fenomen som syns i handböckerna: fantasi är gångbart för barn men ersätts sedan av kreativitet, som möjligen ska förmedla en mer mogen form av fantasi, mindre associerad till tomtar och troll och mer till det egna skapandet och självförverkligandet. Det är talande att det projekt där kreativitet nämns i relation till låg- och mellanstadiebarn syftar till att utveckla elevernas ”entreprenörsanda” (s. 77). Flera forskare har, som vi såg tidigare, påpekat att kreativitet kan vara en synonym till fantasi men också en alternativ term som signalerar helt andra värden, som produktivitet och nytta (Egan & Nadaner 1988; Sutton-Smith 1988). Att fantasi idag kan ges samma konnotation som denna nutida variant av kreativitet framgick i Björsells handbok, där fantasi bara nämndes i anslutning till praktiska skolämnen och entreprenöriellt lärande.

En annan sammanfattning av lokala läsfrämjande projekt gavs ut av Bibliotekstjänst 2007. I inledningen framgår att projekten syftar till att ”upptäcka läsandets glädje och de möjligheter det ger till identifikation, upplevelse, språklig utveckling och kunskap” (*Läsprojekt 2007*, s. 11). Man hänvisar till PIRLS och menar att läsning ska ge dels en litterär upplevelse, dels information och kunskap. Båda är viktiga för att stärka demokratin menar man, och den litterära upplevelsen kan dessutom underlätta identifikation, empati, personlig utveckling och språkutveckling (*Läsprojekt 2007*, s. 16). Fantasi nämns inte, däremot återkommer det som motiv i flera av beskrivningarna av de läsfrämjande projekten. Här kopplas det till kreativitet, uppfinningsrikedom, inre bilder och föreställningar (s. 26, 30, 65, 70, 104). Formuleringarna påminner om handböckernas lustfyllda retorik: att slå upp fantasins fönster på vid gavel, att sprida sagans och fantasins ljus, att ge fantasins fågel luft under vingarna... När projekt för ungdomar presenteras är förhållandet däremot detsamma som i *Som fisken i vattnet* – fantasi nämns inte.

I en rapport från Malmö stadsbiblioteks satsning *LÄS!* från 2009 syns inte fantasi. Den lustdiskurs som vi tidigare sett exempel på har däremot fått stort genomslag. Man understryker att läsning ska vara kul, inte en plikt eller en färdighet. De slagord man använder för att karaktärisera det läsfrämjande arbetet är: ”Modernt! Nytankande! Öppenhet!” (Edwards 2009, s. 14). Projektet möjliggjordes av en donation från Sparbanksstiftelsen Skåne och stiftelsens representant Thomas Boström citeras i rapporten: ”Att stimulera läsandet hos barn är att skapa samhällsmedborgare som klarar sig själva, det främjar både demokrati och tillväxt.” (Edwards 2009, s. 35). I det statliga betänkandet från 2012 ansågs både demokrati och tillväxt, som vi såg, vara viktiga motiv för läsning, samtidigt som man betonade

den lustfyllda läsningen. Denna rapport, som är utgiven tre år tidigare, ligger nära de ideal som genomsyrar betänkandet.

Vid 2010-talets inträde stärks lustdiskursen betydligt, som tidigare konstaterats. Ett påtagligt exempel på detta är en rapport från Kultur i Väst om deras projekt Sommarboken (2017). Genomgående betonas att barnens och ungdomarnas läsning måste vara kravlös, lustfylld, fri från motprestation, pekpinningar och ”måsten”. Det är inte antalet böcker eller vad man läser som är viktigt, utan att hitta sin egen lust (Jedvik 2017, s. 8–18). Fantasi nämns inte i rapporten, möjligen för att man vill undvika att framhäva några värden som särskilt viktiga: ”Allt som är kopplat till böcker och berättelser är okej.” (Jedvik 2017, s. 8). Att lust blivit en ersättning för fantasi (se s. 45–46), är en hypotes som aktualiseras i anslutning till denna rapport. I en tid då barns och ungas läsning blivit så målstyrd blir den lustfyllda läsningen en kompensation för det instrumentella synsättet. Och för att fungera i sin kompensatoriska funktion kan inte lusten underordnas några speciella värden eller ideal (såsom fantasi), förutom den totala kravlösheten.

En projektrapport som skiljer ut sig i materialet genom att föra en grundlig teoretisk diskussion kring läsning är Catarina Schmidts analys av läsfrämjande projekt på folkbibliotek i sex län under 2011–2013 (delar är inspirerade av hennes avhandling, se s. 53–54). Rapporten problematiserar läsfrämjande i ett samhällsperspektiv, inte minst det faktum att ekonomiska aspekter som nationens konkurrenskraft och individens anställningsbarhet blivit så framträdande i mätningar av barns och ungas läskunnighet (Schmidt 2015, s. 11). Schmidt ifrågasätter att läskunnighet blivit det helt centrala motivet för läsning, på bekostnad av andra viktiga behov: ”Men är det enbart därför vi läser – för att *kunna* läsa?” (Schmidt 2015, s. 13). Hon menar att skönlitteratur är grundläggande för vår existens och kultur. De olika värden som står på spel – humanistiska, demokratiska och ekonomiska – gör läsfrämjande till ett mycket komplext uppdrag (Schmidt 2015, s. 48).

Det finns en stor spännvidd i dessa rapporter från läsfrämjande projekt. Oavsett utformning och stil är det tydligt att fantasi får störst utrymme i texterna från 1980- och 90-talet. I de senare rapporterna är det, med undantag för Schmidts mer problematiserande text, i stället lust och kravlöshet som betonas.

# Sammanfattning och slutsdiskussion

I detta kapitel sammanfattas uppsatsens utgångspunkter i det första avsnittet. I nästa avsnitt presenteras undersökningens viktigaste resultat och slutsatser. I de två avslutande avsnitten diskuterar jag slutsatserna i relation till uppsatsens teoretiska ramverk, med fokus på fantasins betydelse och samhällsrelevans.

## Sammanfattning

Uppsatsen inleddes med ett citat ur Charles Dickens roman *Hard Times*. Det fanns tre skäl till valet av dessa rader. För det första är de formulerade av en av romankonstens – och därmed läsningens – främste företrädare, passande i en uppsats om läsfrämjande. För det andra handlar citatet om fantasins livsviktiga funktion för både barn och vuxna. För det tredje skildrar romanen ett samhälle där fantasin hotas av mäktiga motverkande krafter. Citatet ramar på så sätt in uppsatsens tematik: läsningens och litteraturens betydelse och glädje, fantasins outhärlighet för att vi ska kunna hantera livets utmaningar samt fantasins villkorade spelrum i ett överdrivet rationalistiskt samhälle.

Uppsatsen har undersökt fantasins betydelse i synen på barns och ungas läsning och läsfrämjande verksamhet i Sverige 1980–2020. Med utgångspunkt i en pilotstudie där det framgick att fantasi inte förekommer i statliga texter om läsfrämjande under 2010-talet formulerades en hypotes kring fantasins föränderliga roll i synen på barns och ungas läsning. Rådande politiska och kulturella normer förutsätts påverka hur ett fenomen som fantasi uppfattas och värderas i en viss tid. För att kunna studera detta valdes en undersökningsperiod som sträckte sig över fyra decennier och innefattade ett brett källmaterial – allt från statliga offentliga utredningar, strategidokument och kunskapsöversikter till läsforskning, handböcker och projektrapporter. Med stöd i en omfattande teoretisk litteratur om läsning och om fantasi som psykologiskt, filosofiskt, pedagogiskt och litterärt fenomen har jag genomfört en kvalitativ textanalys för att se hur fantasi framträder i källmaterialet.

## Slutsatser

Den empiriska undersökningen har tydligt demonstrerat att fantasins roll i synen på barns och ungas läsning och läsfrämjande skiftar väsentligt både över tid och kontext. Valet att göra en analys med bredd såväl kronologiskt som genremässigt har visat sig välgrundat, då flera intressanta tendenser och förändringar har

framträtt. Också mer allmänna trender kring läsning som lyfts fram i tidigare forskning har bekräftats i uppsatsen, till exempel att konkurrensen från andra medier har accentuerats i det digitala samhället, att försvaret för den tryckta bokens suveränitet har ersatts av ett utvidgat läsbegrepp samt att ambitionen att barn och unga ska läsa ”goda” kvalitativa böcker har övergått till ett pockande krav på att de ska kunna tillgodogöra sig litteratur överhuvudtaget (jfr Carlsson 2012).

När det gäller fantasins betydelse står ett av uppsatsens resultat ut tydligare än något annat: det är bara i officiella statliga dokument från 2010-talet som fantasi är helt frånvarande. Medan begreppet används mer eller mindre flitigt både under tidigare decennier och i andra genrer, som läsundersökningar och handböcker, förekommer det varken i utredningsrapporter, betänkanden eller propositioner, den strategiska biblioteksplanen eller Kulturrådets olika dokument. Inte heller används termer eller formuleringar som kan anses likvärdiga. Närmast kommer formuleringarna ”andra världar” i forskningsantologin *Läsarens marknad* (2012) och ”insikter utanför den egna horisonten” i biblioteksstrategin (2019). I propositionen från 2013 figurerar begreppet ”kreativitet”, kopplat till målet att stärka kunskaps- och bildningsnivån. Dessa högst marginella skrivningar förändrar knappast intrycket av att fantasi och dess värden saknar betydelse i 2010-talets statliga diskurs kring barns och ungas läsning.

En annan tydlig tendens i källmaterialet är att fantasi överlag förekommer alltmer sällan över tid, även i andra typer av dokument. Medan det bara är undantagsvis som fantasi *inte* nämns i texter om läsning och läsfrämjande från 1980- och 90-talet är det inte alls självklart att begreppet förekommer i senare texter. Det är en successiv process, från det tidiga 1980-talets naturliga förhållande till fantasi till det sena 2010-talets nära nog totala ointresse. De texter från 2010-talet där fantasi fortfarande får plats är de som har en populär och utåtriktad karaktär, som Körlings bok till föräldrar eller läsambassadörens inlägg. Texter som har en vetenskaplig eller professionell profil, riktade till forskare, bibliotekarier eller lärare, begagnar inte begreppet fantasi. Detta signalerar tydligt att fantasi fortfarande fungerar i folkliga och utåtriktade satsningar men däremot inte anses tillräckligt seriöst i ett professionellt sammanhang. Det är påfallande att även de texter som förespråkar de värden som kan associeras med fantasi – som Sandin (2004) och Schmidt (2013) – inte använder termen fantasi utan begrepp som flow, förundran, utforskade horisonter, mellanrum. Det visar att fantasins kvalitéer, såsom begreppet definieras i uppsatsen, fortfarande kan värderas även om inte själva termen används. Det



övervägande resultatet är dock att vare sig begreppet eller fenomenet förekommer i någon större utsträckning.

Det är uppenbart i källmaterialet att fantasi under de senaste två decennierna främst associeras till barns lek och sagoläsning. Flera av de texter som ingår i uppsatsen, både i det teoretiska ramverket och i analysen, påpekar att fantasi ofta hänförs till det naiva och barnsliga, i stället för att respekteras som en basal mänsklig förmåga. Detta är inget nytt fenomen under 2000-talet, som framgått tidigare i uppsatsen. Fantasi har i alla tider varit ett mångtydigt fenomen som pendlat mellan det existentiella, kognitiva, estetiska, karnevaliska, patologiska, pedagogiska och barnsliga (se Sutton-Smith 1988). Den dualism mellan det essentiella och det barnsliga som bland annat lyfts fram i *Den barnsliga fantasin* (1993) kan kanske sägas vara inneboende i fenomenet. Ändå är det tydligt att den essentiella aspekten poängteras mycket mer under den tidiga delen av undersökningsperioden. Under de blotta fyrtio år som uppsatsen täcker går det att se en märkbar förändring mot att fantasi blir alltmer förknippat med yngre barns läsning. I förskolan och i folkbibliotekens barnverksamhet är det fortfarande legitimt att tala om fantasins glädje, om magisk förtrollning och dörrar till andra världar. I både handböcker och rapporter från läsfrämjande projekt är fantasi, saga och lek naturliga inslag i verksamhet för yngre barn. Sedan tar det stopp. Om fantasi är närvarande i projekt för äldre barn eller ungdomar har den transformerats till kreativitet, det vill säga, en förmåga som kan omsättas praktiskt.

Genom att så tydligt knyts till lekfull pedagogik och sagoläsning blir fantasin ett avgränsat och hanterligt fenomen. Den blir därmed också lättare att bortse ifrån, vilket de statliga dokumenten om läsfrämjande från 2010-talet klart visar. Medan läskunnighet anses viktigt i ett livslångt perspektiv, för att individen ska kunna utbilda sig, arbeta och delta i det demokratiska samtalet, verkar fantasi däremot bli irrelevant så fort tonåren inträder. Därför behöver den inte ens nämnas som motiv för läsning. Dock, som tidigare föreslagits, skulle man kunna se det stora uppsvinget för läslust och lustfylld läsning som en sorts ersättning för fantasin. När det som är en av de grundläggande poängerna med läsning – att stimulera fantasin – inte längre erkänns måste tomrummet fyllas. Det är svårt att locka barn och unga till läsning med instrumentella mål som språkutveckling och framtida anställningsbarhet. Den allmänna nedgången i barns och ungas läsning bidrar naturligtvis också till att de lustfyllda aspekterna ställs i centrum.

Det är viktigt att betona att analysens resultat inte säger något om hur enskilda personer förhåller sig till fantasi. Naturligtvis kan en viss bibliotekarie, lärare eller forskare värdesätta fantasi även om vederbörande inte uttryckligen skriver ut det i sin text. Det är i själva verket sannolikt att det är så. Vad uppsatsen ändå tydligt demonstrerar är att fantasi inte längre har en *allmänt* accepterad och naturlig plats i läsfrämjande insatser för barn och unga. I det samhällsklimat som råder är det inte längre ett gångbart begrepp och det avspeglar sig i texterna om läsning och läsfrämjande: man skriver runt det eller lyfter hellre fram andra motiv.

## Den bortträngda fantasin

Uppsatsen visar att fantasi både som begrepp och fenomen fått lägre status under de senaste fyrtio åren. För att förstå varför måste vi återknyta till studiens hypotes och teoretiska ramverk. Studien utgick från hypotesen, inspirerad av bland andra Jonna Bornemark, att de senaste decenniernas genomslag för *New Public Management*, med ökat fokus på produktivitet, standardisering och styrning, har påverkat hur ett fenomen som fantasi upplevs. Denna hypotes grundades i hög grad på pilotstudiens upptäckt att fantasi inte nämns i statliga texter om läsfrämjande från 2010-talet. Genom att empiriskt undersöka om fantasi förekommer i samma typ av dokument från tidigare decennier eller i andra texttyper testades hypotesen. Det tydliga resultatet, att fantasi uppmärksammas i statliga betänkanden och rapporter både på 1980- och 90-talet och överlag gavs betydligt större utrymme i läsfrämjande texter från dessa decennier, talar för att hypotesen stämmer.

Det innebär inte att det måste finnas en direkt kausalitet mellan etableringen av NPM och fantasins nedgång. Man kan tänka sig andra förklaringar till att fantasi nedprioriterats som motiv för barns och ungas läsning: läskunnighet och demokratisering har blivit viktigare på grund av faktorer som allmänt försämrade läsförståelse, behovet av medie- och informationskunskap i det digitaliserade samhället samt populistiska strömningar och faktaresistens. Dessa motiv kan tyckas mer akuta. Men det förklarar inte varför fantasi helt försvunnit i centrala statliga dokument om läsfrämjande verksamhet för barn och unga. Fantasi borde inte stå i motsättning till vare sig läskunnighet eller demokratiskt sinnelag (man kunde lika gärna påstå att den är en förutsättning) och kunde enkelt givits utrymme i texterna. Inte heller förklarar det varför fantasi fortfarande håller ställningen i de läsfrämjande texter som har små barn som målgrupp – eller varför det fåtal vetenskapliga texter från 2000-talet som förespråkar fantasins värden inte använder själva begreppet. En rimligare förklaring är att fantasi fått så låg status att det framstår som oseriöst, något man inte gärna åberopar om man vill bli tagen på

allvar. Detta är en förklaring som finner stöd i det svenska forskningsläget och i uppsatsens teoretiska ramverk, där fantasins marginalisering har granskats i ljuset av rådande politiska, ekonomiska och kulturella ideal.

I svenska studier av motiv bakom läsfrämjande satsningar har man sett en tydlig tendens mot en alltmer instrumentell hållning. I sin analys av hur nöjesläsning betraktats inom det svenska utbildningsväsendet visar Lindsköld, Dolatkah och Lundh att medan man vid 1900-talets mitt hade ambitionen att kultivera ”god” litterär smak och underströk förmågor som intuition, insikt och fantasi, blev det senare viktigare *hur* man läste än *vad* – den estetiska upplevelsen tjänade nu som språngbräda till andra mål och hade inte samma egenvärde (Lindsköld, Dolatkah & Lundh 2020, s. 53–54, 59–60; se också Lindsköld, Hedemark & Lundh 2020, s. 12–14). Sara Andersson konstaterar i sin studie av hur man sett på läsande flickor under 1900-tal och tidigt 2000-tal att den offentliga diskursen har rört sig från *läslust* till *läsvana* till *läsförmåga* (den senare innefattar såväl *läslust* som *läsvana*). Hon ser denna utveckling som ett resultat av PISA- och PIRLS-mätningar där läsförmåga ges ontologisk status, något som går att mäta objektivt och kvantitativt (Andersson 2020, s. 170–171). När Persson diskuterar mytbildningen kring den ”goda litteraturen” poängterar han att myten inte handlar om läsningens eget värde, bara det instrumentella. Även leken, lusten och det egna skapandet får instrumentella funktioner i dagens läsfrämjande diskurser (Persson 2012, s. 32–33). I sina analyser av hur läsfrämjande motiveras i 2000-talets Sverige påpekar både Johansson och Alderin att området präglas av ett uttalat nyttotänkande. Johansson skriver, utifrån Sverker Sörlin och Anders Ekström (2012):

Att det finns ett behov av att tydligt motivera olika läsfrämjande strategier hör ihop med att det i dagens resultatnriktade samhälle finns en önskan om att kunna kontrollera olika satsningar för att fastställa deras lönsamhet eller effektivitet. Detta kan dock vara komplicerat, framför allt gällande humanistiska värden som är svåra att konkret mäta efter de nyttokrav som ofta ställs.

*Johansson 2016, s. 3*

Hon konstaterar också att det finns en motsägelse i dokumentens syn på litteraturen som naturligt god och värdefull men samtidigt i konstant behov av legitimering (Johansson 2016, s. 3). Alderin menar att litteraturutredningens slutbetänkande 2012 naturaliserar den rådande samhällsordningen genom att på ett självklart sätt koppla läsning till dagens mediasamhälle, till Sveriges framtida konkurrenskraft och till konsumtion (Alderin 2015, s. 26). I sin översikt över internationell forskning om barns läsning gör Sue Ellis och Cassandra Coddington en liknande analys av litteraturens och läsningens ställning idag. Enligt dem har mycket av den samtida policydiskussionen kring läsning sitt ursprung i en ekonomisk rationalism i

höginkomstländer, där läsförmåga ses som en avgörande kompetens i individens humankapital. Läsförämjande anses bidra till ökad läskunnighet och därmed till ekonomisk tillväxt i samhället (Ellis & Coddington 2013, s. 236–237).

Att också folkbibliotekens läsförämjande verksamhet påverkas av ett instrumentellt synsätt klargörs i en rapport från Svensk biblioteksforening från 2008, där det framgår att de läsprojekt som biblioteken gör i samarbete med skolan ofta har en nyttoaspekt på läsning, medan det konstnärliga, utmanande och gränsöverskridande i litteraturen väljs bort (Svensk biblioteksforening 2008, s. 21). I ett danskt sammanhang har Kann-Christensen och Balling visat att folkbibliotekens arbete förvånansvärt friktionsfritt har anpassat sig efter NPM, framför allt i benägenheten att se antalet biblioteksbesökare som ett mått på framgång (Kann-Christensen & Balling 2011, s. 115–116).

I amerikanska och brittiska studier har man sett att skolan fokuserar alltmer på mätbara prestationer och standardiserade mallar (Langer 2017, s. 16; Sumara 2002, s. 157–160; Gallagher 2009; Greene 1995). I *Imagination & Education*, som kom ut i USA 1988, understryker en rad pedagoger det farliga i att ignorera fantasi i skolundervisning. Fantasi är, enligt dem, undervisningens hjärta och ska genomsyra alla skolämnen: ”it is not something to ornament our recreational hours, but is the hard pragmatic center of all effective human thinking.” (Egan & Nadaner 1988, s. ix; se också Gamble 2019, s. 5). Greene konstaterar att fantasi inte verkar ha någon plats i modern skolundervisning. När barn och unga betraktas som produktiva resurser finns inget utrymme för det som är fantasins attribut: lek, icke-kognition, intuition (Greene 1988, s. 45–46).

Således har både svensk och internationell forskning inom B&I och pedagogik lyft fram att en ny styrningsideologi successivt kommit att präglade läsförämjande insatser, biblioteksverksamhet och skolundervisning. Från filosofiskt, psykologiskt och litteraturvetenskapligt håll lyfter forskare fram hur en renodlat rationalistisk samhällsmodell gör fantasi till en anomali också på ett existentiellt plan. Nussbaum skriver: ”engagement with [literature] forms the imagination and the desires in a manner that subverts that science’s norm of rationality.” (Nussbaum 1995, s. 1). Fantasien står i ständig opposition till det strikt rationella, strävan efter slutgiltigt objektiv kunskap och tydliga sanningar. Den går inte att mäta eller beräkna, den associeras med barn och sagoberättande och känslor – därför saknar den status (se Cohen & MacKeith 1991, s. 1). Detta förnekande av fantasi är destruktivt menar

Bruner, som hävdar att rationalistisk vetenskap och en levande berättelsetradition visst kan samexistera, och *måste* samexistera:

Surely we can live with the two, the austere but well-defined world of the paradigmatic and the darkly challenging world of narrative. Indeed, it is when we lose sight of the two in league that our lives narrow.

*Bruner 2003, s. 102*

Grundläggande handlar det om vår möjlighet att skapa kunskap om verkligheten. Enligt ratiosamhällets logik, menar Bornemark, är verkligheten något vi kan förhålla oss till som en samling fakta som finns där ute, ännu inte upptäckt och insamlad men inom räckhåll. Ett samhälle där *intellectus* prioriteras lika högt ser snarare kunskap som något mångfacetterat, åtkomligt bara om man närmar sig från olika håll och ändå inte möjligt att helt uttömma. Bornemark framhåller, som vi sett, *icke-vetandet* som en grundförutsättning i den mänskliga existensen. Att förhålla sig till icke-vetandet som en självklar del av livet ger spelrum för fantasi och den specifika form av kunskap som bara den kan ge. Denna kunskap finns tillgänglig inte minst i skönlitteraturen.

Man skulle kunna se läsning som en *intellectus*-praktik. Det handlar om att med fantasins hjälp fylla i textens luckor av icke-vetande, samtidigt som vi vet att vi aldrig helt kan uttömma berättelsens mening. Flera forskare har pekat på icke-vetandet som en av läsningens viktigaste värden. Natov understryker vikten av att kunna tolerera motsägelser och osäkerhet utan att gripa efter facit (Natov 2019, s. 2; se också Sumara 2002, s. 131–132). Miller förespråkar något som påminner om Aristoteles förundran; en oskyldig och barnslig underkastelse där man låter berättelsen skölja över en, utan misstänksamhet, reservationer eller utfrågningar (Miller 2002, s. 119–121). Warnock beskriver fantasi som en känsla av oändlighet, att det alltid finns mer att upptäcka (Warnock 1976, s. 202; se Greene 1995, s. 382).

## En förtrollad värld

I en avförtrollad värld har fantasin inte längre någon plats. I bästa fall får den vara med på bibliotekets sagostunder eller i barnets personliga läsupplevelser. Som sådan är fantasin tydligt avgränsad och definierad till en viss ålder och en viss kontext – om den alltså ens erkänns.

Det är inte möjligt att ge ett definitivt svar på varför fantasi som begrepp och fenomen har minskat i betydelse under de senaste fyrtio åren. Många faktorer spelar in. Uppsatsens tolkning är att de samhälls- och mentalitetsförändringar som skett till följd av nya NPM-inspirerade ideal i stor utsträckning har påverkat fantasins

betydelse i synen på barns och ungas läsning och läsfrämjande verksamhet. Denna tolkning bygger både på den empiriska undersökningen och på tidigare forskning kring läsning och fantasi i ett föränderligt samhälle. Det förefaller dock finnas en växande motståndsrörelse som värnar fantasins och förtrollningens plats i människolivet. Där ser man fantasin som grunden vi står på och platsen vi är på väg mot. Jag vill avsluta med att citera fyra av fantasins främsta förkämpar.

#### Astrid Lindgren:

Ett barn ensamt med sin bok skapar sig någonstans inne i själens hemliga rum egna bilder, som överträffar allt annat. Sådana bilder är nödvändiga för människan. Den dagen barnens fantasi inte längre orkar skapa dem, den dagen blir mänskligheten fattig. Allt stort som skedde i världen, skedde först i någon människas fantasi, och hur morgondagens värld ska se ut beror till stor del på det mått av inbillningskraft som finns hos de där som just nu håller på att lära sig läsa.

*Lindgren 1958, s. 106–107*

#### Maria Gripe:

...allting som man inte kan få kunskap om utifrån kompletterar man med vittnesbörd inifrån, med vad man tror, med hjälp av fantasin.

*Gripe 1971, s. 44*

#### J. K. Rowling:

Imagination is not only the uniquely human capacity to envision that which is not, and therefore the fount of all invention and innovation; in its arguably most transformative and revelatory capacity, it is the power that enables us to empathize with humans whose experiences we have never shared.

*Rowling 2015, s. 41*

#### Ursula le Guin:

And finally, I believe that one of the most deeply human, and humane, of these faculties is the power of imagination: so that is it our pleasant duty, as librarians, or teachers, or parents, or writers, or simply as grownups, to encourage that faculty of imagination in our children, to encourage it to grow freely, to flourish like the green bay tree, by giving it the best, absolutely the best and purest, nourishment that it can absorb.

*le Guin 1989 s. 36*

Fantasin har inget bästföredatum, den är inte begränsad i tid och rum. Den är en livsviktig form av kunskap både för individen och för samhället. Den måste försvaras och stimuleras, inte minst hos de människor som kan få den att blomma ut i sin fulla prakt: barnen och ungdomarna.

# Referenser

- 1177 Vårdguiden (2019). Biblioterapi utnyttjar litteraturens läkande kraft.  
<https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/behandling--hjalpmedel/behandlingar-vid-psykiska-sjukdomar-och-besvar/biblioterapi-utnyttjar-litteraturens-lakande-kraft/>  
[2021-04-22].
- 1982 års bokutredning (1983). *Läs!: rapport från 1982 års bokutredning*. Stockholm: LiberFörlag.
- 1982 års bokutredning (1984). *Läs mera!: slutbetänkande*. (SOU 1984:30). Stockholm: Kulturdepartementet.
- Ahlén, B. & Gustavsson, K. (2012). *Hoppa in i böckernas värld!: om läsinlärning, lässtimulans och lästräning för barn och ungdomar*. Tionde omarbetade upplagan. Lund: BTJ förlag.
- Alderin, A. B. (2015). *Den institutionella kulturpolitiska läsfrämjande diskursen. En kritisk diskursanalys*. Kandidatuppsats, Institutionen för kulturvetenskaper. Lund: Lunds universitet.
- Almegård, M. (2020). Biblioterapi: böcker på recept. *Forskning och framtid*.  
<https://fof.se/tidning/2020/6/artikel/biblioterapi-bocker-pa-recept> [2021-04-22].
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.  
[https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/med\\_lasning\\_som\\_mal.pdf](https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/med_lasning_som_mal.pdf)
- Andersson, S. (2020). *Läsande flickor: läspolitik och det genomlysta subjektet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. urn:nbn:se:su:diva-184172
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Barnbokens ställning – inom biblioteksväsendet och inom barnomsorgen.* (1996). Stockholm: Statens kulturråd.

Barthes, R. (1986). *The rustle of language*. New York: Hill and Wang.

Bengtsson, S. (1998). *Vad är läsfrämjande?: en jämförande textstudie av synen på läsning och läsfrämjande åtgärder under tre decennier*. Institutionen för kultur- och biblioteksstudier. Uppsala: Uppsala universitet. urn:nbn:se:uu:diva-101490

Benton, M. (1992). *Secondary worlds: literature teaching and the visual arts*. Buckingham: Open University Press.

Berefelt, G. (1993). Fantasi – bot mot brist. I Berefelt, G. (red.) *Den barnsliga fantasin*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.

Bergström, E. & Lindhé, A. (2002). *Gymnasiebibliotekarier och läsfrämjande: en intervjuundersökning av några gymnasiebibliotekariers tankar kring läsfrämjande och skönlitteratur i gymnasiebiblioteket*. Magisteruppsats, Biblioteks- och informationsvetenskap. Borås: Högskolan i Borås.

Berlin, F. (2016). *Läsprojekt, hur och varför?: politiskt motiverade arbetssätt i Kultur i Västs läsfrämjande projekt*. Kandidatuppsats, Institutionen för kulturvetenskaper. Kalmar & Växjö: Linnéuniversitetet. urn:nbn:se:lnu:diva-57615

Bettelheim, B. (1979). *Sagens förtrollade värld: folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: AWE/Geber.

Björkman, M. (2004). "Att läsa är att leva": artiklar om läslust och läsfrämjande i *Barn & kultur 1970–2003*. Magisteruppsats, Institutionen för ABM. Uppsala: Uppsala universitet. urn:nbn:se:uu:diva-101695

Björnsell, M. (2020). *Läscoachens ABC: att bygga och coacha fram läshunger*. Stockholm: Bonnierförlagen Lära.

Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga 1: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Malmö: Gleerups utbildning.



Boken och kulturtidskriften (1997). *Boken i tiden: betänkande*. (SOU 1997:141). Stockholm: Kulturdepartementet.

Borén, G. & Limberg, L. (1991). Att väcka läslust: något om bibliotekets kreativa roll. *Svensk biblioteksforskning: meddelande från centrum för biblioteksforskning* 2. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 34–40.

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: om det bortglömda omdömet*. Stockholm: Volante.

Britton, J. (1992). *Language and learning: the importance of speech in children's development*. Andra upplagan. London: Penguin.

Bruner, J. S. (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. (SOU 2012:10). Stockholm: Kulturdepartementet.

<https://www.regeringen.se/49bb96/contentassets/4573b215bafb491cb24a3f2bbd7bdc2f/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-hela-dokumentet-sou-201210>

Carlsson, U. (2012). Några inledande ord i spåren av tidigare utredningar: Om förändrade medielandskap, läsning och kulturpolitik. I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. (SOU 2012:10). Stockholm: Kulturdepartementet.

Cavallo, G. & Chartier, R. (red.) (1999). *A history of reading in the West*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Ny reviderad utgåva. Stockholm: Gilla böcker.

Clason, A. (1983). Dalaprojektet – ett lite hasardartat tillkommet äventyr. *Kulturrådet informerar*, (4), s. 4–5.

Cohen, D. & MacKeith, S. A. (1991). *The development of imagination: the private worlds of childhood*. London: Routledge.

Comer Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), s. 377–380. DOI: 10.1126/science.1239918

Dahlström, B. (1992). *Läsglädje: idéer och fakta för litteraturstudier*. Stockholm: Studieförbundet Vuxenskolan.

Dickens, C. (2017) [1854] *Hard Times*. Fjärde utgåvan. New York & London: W. W. Norton & Company.

Djikic, M., Oatley, K. & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), s. 28–47.  
DOI:[10.1075/ssol.3.1.06dji](https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji)

Dolatkhah, M. (2011). *Det läsande barnet: minnen av läspraktiker, 1900–1940*. Diss. Borås: Högskolan i Borås. [urn:nbn:se:hb:diva-3599](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:hb:diva-3599)

Edwards, A. (2009). *Läs!: ett treårigt lässtimulerande projekt för alla Malmöbarn i årskurs två och fem, 2006–2008: projektrapport*. Malmö: Malmö stad.

Egan, K. & Nadaner, D. (red.) (1988). *Imagination & education*. Milton Keynes: Open University Press.

Ehrin, L. (2003). ”Det handlar om att hitta rätt bok till rätt person vid rätt tillfälle”: en undersökning av läsfrämjande verksamhet för ungdomar i åldern 13–19 år. Magisteruppsats, Biblioteks- och informationsvetenskap. Borås: Högskolan i Borås. [urn:nbn:se:hb:diva-20944](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:hb:diva-20944)

Ekström, S. (1982). Biblioteken har en nyckelroll. *Författaren: organ för Fria litterära yrkesutövarnas centralorganisation*, 3–4, s. 28–29.

Ellis, S. & Coddington, C. S. (2013). Reading engagement research: issues and challenges. I Hall, K., Cremin, T., Comber, B. & Moll, L. C. (red.) *International handbook of research on children's literacy, learning and culture*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Ericson, S. (1983). Man behöver ett språk för att känna sig som en riktig människa. *Kulturrådet informerar*, (4), s. 23.

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.

Fichtelius, E., Persson, C. & Enarson, E. (2019). *Demokratins skattkammare: förslag till en nationell biblioteksstrategi*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.

Folkbiblioteksutredningen (1984). *Folkbibliotek i Sverige: betänkande*. (SOU 1984:23). Stockholm: Kulturdepartementet.

Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.

Fridell, L. (1982). Något om barnbokens historia. *Författaren: organ för Fria litterära yrkesutövarnas centralorganisation*, 3–4, s. 5–8.

Funck, S. (2013) *Handbok för bokpratare*. Lund: BTJ förlag.

Furhammar, S. (1997). *Varför läser du?* Stockholm: Carlssons.

Fäldt, A. (1982). *Läsfrämjande åtgärder i Skaraborgs läns glesbygdsskolor*. Skara: Stifts- och landsbiblioteket.

Gallagher, K. (2009). *Readicide: how schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers.

Gamble, N. (2019). *Exploring children's literature: Reading for knowledge, understanding, and pleasure*. Fjärde utgåvan. London: SAGE.

Gerén, K. & Restadh, A. (1990). *Läsfrämjande åtgärder: en genomgång i pressen*. Specialarbete, Institutionen Bibliotekshögskolan. Borås: Högskolan i Borås.

Goodenough, E. (red.) (2003). *Secret spaces of childhood*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Greene, M. (1988). What happened to imagination? I Egan, K. & Nadaner, D. (red.). *Imagination & education*. Milton Keynes: Open University Press.

Greene, M. (1995). Art and imagination: reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), s. 378–382.

Gripe, M. (1971). Ett ord en skugga! *Barn och kultur*, (2).

Harding, D. W. (1962). Psychological processes in the reading of fiction. *British Journal of Aesthetics*, 2(2), s. 133–147. <https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/2.2.133>

Hedemark, Å. (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteks förening.

Hedemark, Å. (2012) A study of Swedish children's attitudes to reading and public library activities. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18(2), s. 116–127. DOI:10.1080/13614541.2012.716693

Hillman, G., Kåreland, L., Törnqvist, L. & Ørving, M. (red.) (1982). *Böcker för barn: fakta om barnbokens villkor och ställning i Sverige*. Andra upplagan. Stockholm: Statens kulturråd & Svenska barnboks institutet.

Holmberg, S. & Johansson, A. (2015). *Vad är läsfrämjande?: En studie av läsfrämjande projekt på folkbibliotek med stöd från Statens kulturråd*. Kandidatuppsats, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Borås: Högskolan i Borås. urn:nbn:se:hb:diva-493

Höglund, L. (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. (SOU 2012:10). Stockholm: Kulturdepartementet.

Isaksson, B. (2001). *Om tjocka böcker och tunna*. Stockholm: En bok för alla.

Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Jack, B. (2019). *Reading: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Jedvik, H. (2017). *Lust till läsning: en metodhandbok för Sommarboken: eller hur du pratar med barn om böcker och läsning*. Göteborg: Kultur i Väst.

Johansson, K. (2016). *Hur läsfrämjande legitimeras: En metaanalys av svenska handböcker i läsfrämjande*. Masteruppsats, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Borås: Högskolan i Borås. urn:nbn:se:hb:diva-10861

Kamienski, P. (2010). *Förändringar i synen på bokprat för barn och unga. En diskursiv läsning av artiklar i Biblioteksbladet 1932–2007*. Masteruppsats, Institutionen för ABM. Uppsala: Uppsala universitet. urn:nbn:se:uu:diva-151674

Kann-Rasmussen, N. & Balling, G. (2015). Ikke-læsning som ”problem” i dansk kulturpolitik: en analyse af læsekampagnen Danmark Læser. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 18(2), s. 250–266.

DOI:10.18261/ISSN2000-8325-2015-02-08

Kann-Christensen, N. & Balling, G. (2011). Literature promotion in public libraries: between policy, profession and public management. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 14(1–2), s. 100–119.

<https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2011-01-02-08>

Karnstedt, T. (red.) (1991). *Läsfeber: om läsandets lust och vånda*. Stockholm: Litteraturfrämjandet.

Kulturdepartementet (2013). *Läsa för livet*. Regeringens proposition 2013/14:3. Stockholm: Regeringskansliet.

Kulturrådet (2019a). *Främja läsning: Handlingsprogram för läsfrämjande*. Stockholm: Kulturrådet.

Kulturrådet (2019b). ”Fantasin är ett bra ställe att vara på, där finns inga begränsningar.” (Intervju med Bagir Kwiek.) <https://www.kulturradet.se/i-fokus/barn-och-unga/lasambassadoren/om-lasambassadoren/> [2021-06-02].

Kulturrådet (2017). Körling, A. Mina lästankar två dagar innan nästa läsambassadör tar vid. *Läsambassadören: för allas läslust*. [blogg] 27 september. <http://www.lasambassadoren.se/2017/09/> [2021-06-02].

Körling, A. (2018). *Väck läshungern!* Stockholm: Brombergs.

Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan. Göteborg: Daidalos.

Larsson, O. & Sjöberg, J. (2016). *SOU, bibliotek och läsfrämjande: en jämförande kvantitativ och kvalitativ undersökning av fyra SOU-dokument från 1974, 1984, 1997 och 2012*. Kandidatuppsats, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Borås: Högskolan i Borås.  
urn:nbn:se:hb:diva-10734

Le Guin, U. K. (1989). *The language of the night: essays on fantasy and science fiction*. Omarbetad upplaga. London: Women's Press.

Lindgren, A. (1958). Därför behöver barnen böcker. *Skolbiblioteket*, (3).

Lindsköld, L., Hedemark, Å. & Lundh, A. (2020). Constructing the desirable reader in Swedish contemporary literature policy. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 12(2), s. 256–274.  
<https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.20200527c>

Lindsköld, L., Dolatkhan, M. & Lundh, A. (2020). Aesthetic reading as a problem in mid-20th century Swedish educational policy. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 23(1), s. 48–64. DOI: 10.18261/issn.2000-8325/-2020-01-04

Littau, K. (2006). *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*. Cambridge, UK: Polity.

Litteraturutredningen (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande* (SOU 2012:65). Stockholm: Kulturdepartementet.

- Ljungdahl, A. (1991). *Boklek: i text och bild*. Stockholm: Litteraturfrämjandet.
- Loeld Rasch, I. (2004). *Kampanjen Läsrörelsen: tradition eller nytänkande?* Magisteruppsats, Biblioteks- och informationsvetenskap. Borås: Högskolan i Borås. urn:nbn:se:hb:diva-16578
- Lukács, J. (1999). *Glädjen i att läsa böcker*. Stockholm: Skolverket.
- Lyons, M. (1999). New readers in the nineteenth century: women, children, workers. I Cavallo, G. & Chartier, R. (red.). *A history of reading in the West*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Läsdelegationen (2018). *Barns och ungas läsning: ett ansvar för hela samhället*. (SOU 2018:57). Stockholm: Kulturdepartementet.
- Läsprojekt: inspirationsbok för förskola, skola och bibliotek* (2007). Lund: BTJ Förlag.
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London: Routledge.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Faktisk fantasi: barns språkutveckling genom skapande*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6568b5/1553959899474/pdf1855.pdf>
- Mäkinen, I. (2014). Reading like monks: the death or survival of the love of reading? I Lauristin, M. & Vihalemm, P. (red.) *Reading in changing society*. Tartu: University of Tartu Press.
- Møhl, B. & Schack, M. (1981). *När barn läser: litteraturupplevelse och fantasi*. Stockholm: Gidlunds.
- Natov, R. (2019). *The courage to imagine: the child hero in children's literature*. London: Bloomsbury Academic.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Nilsson, B. (1990). *Läsfrämjande åtgärder vid Kristianstads länsbiblioteks barnavdelning*. Specialarbete. Institutionen Bibliotekshögskolan. Borås: Högskolan i Borås.

Nilsson, S. K. (2012). Biblioteken, litteraturen och läsaren. I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom.

Norström, L. (1997). *Bokprat: om barns läsande och om textsamtal mellan barn och vuxna*. Solna: Ekelund.

Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.

Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: the psychology of fiction*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Olenius, E. (1983). Ordens magi. *Kulturrådet informerar*, (4), s. 24.

Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, T., Nilsson, S. K., Wennerström Wöhrne, M. & Nordberg, O. (2015). *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam.

Rimsten-Nilsson, K. (1982). *Barnböcker och läslust*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Rivano Eckerdal, J. (2002). *Läsa sig empatisk: läsning av skönlitteratur för utvecklande av den empatiska förmågan*. Magisteruppsats, Avdelningen för ABM och digitala kulturer. Lund: Lunds universitet.



Riving, C. (2008). *Icke som en annan människa: psykisk sjukdom i mötet mellan psykiatrin och lokalsamhället under 1800-talets andra hälft*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Riving, C. (2018). Lars och litteraturen. I Lundberg, V. & Riving, C. (red.). *Från Malmö till Minneapolis. Kulturhistoriska undersökningar tillägnade Lars Edgren*. Lund: Arkiv förlag.

Rosén, M. (2012). Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar: Resultat från internationella studier. I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. (SOU 2012:10). Stockholm: Kulturdepartementet.

Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Ross, C. S., McKechnie, L. & Rothbauer, P. M. (2006). *Reading matters: what the research reveals about reading, libraries, and community*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

Rowling, J. K. (2015). *Very good lives: the fringe benefits of failure and the importance of imagination*. New York: Little, Brown and Company.

Rydin, I. (1993). Den barnsliga fantasin: i mediernas värld får den blomma. I Berefelt, G. (red.), *Den barnsliga fantasin*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.

Rydsjö, K. & Elf, A. (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Rådberg, L. (2003). *Lustfyllda möten med böcker och bibliotek: barnbibliotekariers läsfrämjande metoder för sexåringar, samt läsning och böcker för den åldern*. Magisteruppsats, Biblioteks- och informationsvetenskap. Borås: Högskolan i Borås. [urn:nbn:se:hb:diva-20917](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:hb:diva-20917)

Saldert, K. (2004). *Kvalitet, läsfrämjande och tillgänglighet: kulturpolitiska värderingar och litteratur*. Magisteruppsats, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap. Borås: Högskolan i Borås. [urn:nbn:se:hb:diva-16527](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:hb:diva-16527)

Sandin, A. S. (2004). *Läslust – en brinnande känsla i magen: en studie av 9-12-åringars upplevelser och uppfattningar av läslust*. Magisteruppsats, Biblioteks- och informationsvetenskap. Borås: Högskolan i Borås. urn:nbn:se:hb:diva-16532

Sandin, A. S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Sandström, S. (1993). För fantasin står alla dörrar öppna: om förnuftets komplementaritet och kreativitet. I Berfelt, G. (red.) *Den barnliga fantasin*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.

Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Diss. Örebro : Örebro universitet. urn:nbn:se:oru:diva-32042

Schmidt, C. (2015). *"Vi packar mängder med böcker, kanelgiffar, saft och kör ut": en rapport om läsfrämjande insatser hos folkbiblioteken i sex län/regioner*. Halmstad: Regionbibliotek Halland.

Skoglund, L. (red.) (1982). *Passa upp, passa, passa vidare---?: handbok för barnbibliotek*. Stockholm: Statens kulturråd.

Skolverket (2012). *Med fokus på läsande: analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2940>

Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters: imagination, interpretation, insight*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

Sutton-Smith, B. (1988). In search of the imagination. I Egan, K. & Nadaner, D. (red.). *Imagination & education*. Milton Keynes: Open University Press.

Svedjedal, J. (red.) (2012). *Litteratursociologi: texter om litteratur och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Svensk biblioteksförening (2008). *Läsfrämjande – förnyelse behövs!* Stockholm.

Svensk biblioteksförening & Svenska Unescorådet (2014). IFLA:s/Unescos folkbiblioteksmanifest. I *Bibliotekens internationella manifest*. Stockholm.

Svenska barnboksakademin (2019). *Läsning är livet! 17 skäl för läsning*. Stockholm.

Svenska barnboksinstitutet (1980). *Böcker för barn: fakta om barnbokens villkor och ställning i Sverige*. Stockholm.

Söderbergh, R. (1993). Språket som fantasins redskap. I Berefelt, G. (red.) *Den barnliga fantasin*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.

Toijer-Nilsson, Y. (1981). *Fantasins underland: myt och idé i den fantastiska berättelsen*. Stockholm: EFS-förlaget.

Ulmert, C. (1997). Vad rätt de tänkt fast det blev fel – ett skolexempel. I Rydén, P. et al. *Litteraturens ställning*. Stockholm: Carlssons.

Vygotskij, L. S. (1995) [1930]. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Warnock, M. (1976). *Imagination*. London: Faber and Faber.

Wilhelmsson, W. (red.) (2000). *Som fisken i vattnet: barnens väg till språk och läsande: en idébok*. Lund: Bibliotekstjänst.

Winnicott, D. W. (1995). *Lek och verklighet*. Andra reviderade utgåvan. Stockholm: Natur och Kultur.

Wittman, R. (1999). Was there a reading revolution at the end of the eighteenth century? I Cavallo, G. & Chartier, R. (red.). *A history of reading in the West*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Wolf, M. (2012). *Proust och bläckfisken: berättelsen och vetenskapen om den läsande hjärnan*. Göteborg: Daidalos.

Wåhlin, K. & Asplund Carlsson, M. (1994). *Barnens tre bibliotek: läsning av fiktionsböcker i slukaråldern*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.

Önnerfält, K. (2020). *Klaras läsprepp!: att främja läsning bland barn och unga*. Lund: BTJ Förlag.

Øster, A. (2004). *Læs !les Läs: læsevaner og børnebogs-kampagner i Norden*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.