Självständigt arbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Från avkodning till mening - när läsning tar form.

Läsningens diskursiva rörelser i svenska styrdokument.

From decoding to meaning - when reading takes shape.
The discursive movements of reading in Swedish policy documents.

Rebecca Sjöstrand Croon

Masterexamen i ämnesdidaktik, 60 hp
Slutseminarium: 2026-01-13

Examinator: Pär Widén
Handledare: Fredrik Hansson

Abstract

In recent years, Swedish students' reading comprehension scores have deteriorated, which has raised questions about how reading is understood and given importance in school policy documents. At the same time, research shows that reading comprehension difficulties cannot always be explained solely by a lack of decoding or linguistic understanding, but are also linked to cognitive factors. Against this background, the purpose of this essay is to examine how reading is constructed in the current Swedish curriculum and on the basis for the upcoming curriculum, what changes appear between these documents and in what way cognitive science appears in the documents.

The study is conducted as a critical discourse analysis, where the Swedish curriculum in LGR 22 and Subject-specific instructions for Swedish (ÄIS) are analyzed, based on Fairclough's three dimensional model. The analysis focuses on which aspects of reading comprehension are articulated and given legitimacy, and to what extent cognitive science perspectives are expressed. The analysis is related theoretically to The Simple View of Reading and insights from cognitive science.

The results show that reading comprehension in both policy documents is mainly constructed through a progression from technical skills towards more advanced text processing, where the use of strategies is given a central role. However, in the basis for the upcoming curriculum, a clearer focus on systematics, structure and explicit components in the reading process emerges, as well as an approach to a more integrated view of reading where cognitive aspects are implied to a greater extent.

The essay contributes with a deeper understanding of how reading comprehension is discursively constructed in Swedish policy documents and highlights the tension between technical, functional and cognitive perspectives on reading. Finally, the didactic implications of these discourses for teaching Swedish are discussed.

Keywords: reading, curriculum analysis, critical discourse analysis, cognitive science, Simple View of Reading, cognitive overload theory, Swedish curriculum

Förord

Denna uppsats har vuxit fram ur ett intresse för de bakomliggande orsakerna till att vissa elever har svårt att skapa mening i text trots fungerande avkodning och språklig förståelse. Uppkomsten till detta intresse har varit elevers sjunkande resultat i läsförståelse i de senaste årens PISA- och PIRLS-undersökningar. Jag har haft möjlighet att utforska och fördjupa mig i dessa frågor under de kurser som lett mig till denna milstolpe i utbildningen. I takt med detta växte också ett intresse för tvärvetenskapliga perspektiv fram — i synnerhet för kognitionsvetenskapens bidrag till förståelsen av läsning och lärande — då läsförståelse allt tydligare framträdde som en komplex företeelse med både språkliga och kognitiva dimensioner.

I en tid då elevers läsförståelse allt oftare diskuteras i termer av resultat och mätbarhet har ambitionen därför varit att fördjupa förståelsen av läsning och undersöka vilka underliggande föreställningar om läsning som tar form i de texter som styr undervisning. Arbetet med uppsatsen har därför varit både intellektuellt utmanande och lärorikt, och har bidragit till en fördjupad förståelse för samspelet mellan läsning, kognition och utbildningspolitiska diskurser. Det har präglats av en vilja att inte enbart beskriva rådande diskurser utan också att bidra med kunskap som kan vara meningsfull i relation till skolans praktik, framtida utveckling men framförallt för elevers möjlighet att bli förstådda och att lyckas i sitt lärande.

Jag vill rikta ett varmt tack till min handledare, Fredrik Hansson, för stöd, vägledning och uppmuntran under arbetets gång. Återkoppling och synpunkter har varit värdefulla för att utveckla uppsatsens innehåll.

Mitt största tack, och den djupaste tacksamheten, vill jag rikta åt min familj. En stor del av arbetet med denna uppsats har vuxit fram under sena kvällar och nätter, i de tysta timmar då vardagen stillnar. Andra delar har tagit form parallellt med vardagen, där texten har fått växa fram i takt med vardagens villkor. Er uppmuntran och ert stöd har varit ovärderligt under perioder av intensivt arbete, tvivel och sena kvällar och för detta är jag djupt tacksam.

Innehållsförteckning

Abstract 3
Förord 4
1. Inledning 7
2. Syfte och frågeställning 9
3. Teoretiska perspektiv 11
3.1 The Simple View of Reading 11
3.2 Kritiska perspektiv på SVR 12
3.3 Kognitionsvetenskapliga perspektiv på läsförståelse 14
3.3.1 Arbetsminnet och dess komponenter 14
3.3.2 Metakognition 15
3.3.3 Kognitiv belastningsteori 16
4. Tidigare forskning 19
4.1 LPO 94 19
4.2 LGR 11 20
4.3 Förskjutningar i synen på läsning 21
5. Material och metod 25
5.1 Insamling av material 25
5.2 Kritisk diskursanalys 25
5.3 Analysmetod 26
5.3.1 Steg 1: Textnivå 27
5.3.2 Steg 2: Diskursiv praktik 28
5.3.3 Steg 3: Social praktik 29
5.4 Etiska överväganden 29
6. Analys 31
6.1 Läsdiskursen om läsning som teknisk färdighet och funktionell förmåga 31
6.2 Läsdiskursen om den linjära färdigheten 34
6.3 Modalitet 37
6.4 Läsdiskurs om litteratur 38
6.5 Den kognitiva läsdiskursen 39
7. Avslutande reflektioner 41
7.1 När läsning tar form 41
7.2 Diskussion 42
7.3 Metoddiskussion 45
7.4 Didaktiska implikationer och framtida forskning 46
7.5 Slutsats 47
8. Referenser 48

1. Inledning

I en tid när informationen flödar snabbare än någonsin blir läsförmågan till en fråga om demokratisk rättighet och grundläggande förutsättning för lärande och ett aktivt deltagande i dagens informationssamhälle (Säljö & Liberg, 2017). Förmågan att tolka och skapa mening i text blir inte bara ett verktyg till lärande utan även en nyckel till delaktighet och självständighet i samhället.

Att utveckla elevers läsförmåga och läsförståelse är en av skolans mest grundläggande uppgifter — och samtidigt en stor utmaning. Nationella såväl som internationella mätningar av läsförståelse visar på att svenska elevers resultat har försämrats markant under de senaste åren (Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023b). En växande andel elevers läsförståelse når inte upp till de nivåer som krävs för att kritiskt tolka och hantera information som ges i text. Resultaten har kontinuerligt sjunkit både bland hög- och lågpresterande elever och särskilt markant hos de elever som redan har svårigheter (Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023b). Bakom siffrorna döljer sig en allvarlig konsekvens; en redan existerande klyfta mellan eleverna förstärks, och andelen elever som riskerar att i allt högre grad hamna utanför kunskapssamhället ökar signifikant (Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023b). Denna utveckling aktualiserar frågan: varför har vissa elever, som behärskar avkodning och språkförståelse, ändå svårt att skapa mening och djupare förståelse för det de läser?

Traditionellt har läsförståelse förklarats genom *The Simple View of Reading* (hädanefter SVR) (Gough & Tunmer, 1986, vidareutvecklad av Hoover & Gough, 1990), en didaktisk modell som förklarar läsförståelse som en produkt av just avkodning och språkförståelse. Denna modell har fått starkt genomslag i forskning, undervisning och styrdokument. Samtidigt ökar den grupp av elever med svag läsförståelse trots adekvat avkodning och språkförståelse, som inte kan förklaras av föreliggande läs- och skrivsvårigheter eller annat modersmål, där bakomvarande orsaker kan vara okända. Modellens enkelhet tycks därmed inte fånga hela komplexiteten i läsprocessen, vilket signalerar ett behov av att undersöka andra påverkansfaktorer och inkludera dem i undervisningsmetoder (Duke & Cartwright, 2021).

Inom kognitionsvetenskapen växer en insikt fram; att läsförståelse inte enbart handlar om att avkoda ord eller förstå dem, utan även påverkas av de komplexa processer som vårt kognitiva system består av. Forskning har belyst att kognitiva faktorer såsom arbetsminne, metakognition och även kognitiv överbelastning kan utgöra betydande påverkansfaktorer för elevers läsförståelse (ex Taboada Barber et al., 2020; Artuso et al., 2019; Elston et al., 2022; Sweller, 2020). När läsningen reduceras till en fråga om avkodning och språkförståelse riskerar viktiga dimensioner av läsning att osynliggöras. Min forskningsöversikt (Sjöstrand Croon, 2025) visar att en mer holistisk syn på läsförståelse är nödvändig, där den djupare förståelsen ses som ett dynamiskt samspel mellan kognitiva och affektiva faktorer, tillsammans med avkodning och språkförståelse.

I ljuset av denna komplexitet blir det relevant att rikta blicken mot de styrande texter som formar skolans syn på läsning. Om läsförståelse i ökande grad framstår som en komplex och dynamisk process, blir det centralt att undersöka i vilken utsträckning denna förståelse kommer till uttryck i de policytexter som vägleder skolans arbete. I synnerhet blir det angeläget att undersöka hur läsningens väsen gestaltas när utbildningsreformer står runt

hörnet. När nya läroplansreformer tar form blir frågan än mer angelägen: hur gestaltas läsningens väsen i de dokument som ska vägleda framtidens läsundervisning?

2. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att beskriva och synliggöra de antaganden om läsning som kommer till uttryck i svenska styrdokument för ämnet svenska, samt vilka diskurser om läsförståelse som framträder som dominerande i den nuvarande kursplanen i svenska (LGR 22) och i underlaget till den kommande kursplanen (ÄIS).

För att uppnå detta syfte analyseras dokumenten med hjälp av kritisk diskursanalys, med fokus på vilka aspekter av läsförståelse som uttrycks och ges legitimitet samt vilka kognitionsvetenskapliga perspektiv som uttrycks i texten. Uppsatsen har därmed för avsikt att besvara följande frågeställning:

- Hur förstås läsförståelse i den nuvarande kursplanen respektive underlaget till den kommande kursplanen i svenska?
- Vilken diskursiva förskjutningar avseende läsning framträder i jämförelsen av dessa dokument?
- På vilka sätt framträder kognitionsvetenskapliga aspekter i läsning i dessa dokument?

3. Teoretiska perspektiv

Uppsatsen intar en epistemologisk utgångspunkt utifrån en socialkonstruktionistisk kunskapssyn, sådan den formuleras av Burr (2003). Inom detta perspektiv betraktas kunskap inte som en objektiv eller given representation av verkligheten, utan som historiskt och kulturellt situerad. Det innebär att det som uppfattas som giltig kunskap formas i specifika sociala sammanhang och kan förändras över tid. Vidare förstås språket som centralt. Språket ses inte enbart som ett medel för att beskriva verkligheten, utan som konstituerande för hur fenomen ges mening och blir socialt begripliga. Kunskap skapas därmed genom diskursiva praktiker, snarare än genom neutrala avbildningar av en yttre verklighet (Burr, 2003). I linje med detta antagande betraktas styrdokumentens formuleringar i denna studie som diskursiva konstruktioner av läsning och läsförståelse. De analyseras inte som direkta uttryck för hur läsning *är*, utan som språkliga praktiker som formar föreställningar om vad läsning innebär.

I denna uppsats används både *The Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990) och kognitionsvetenskapliga insikter, däribland *kognitiv belastningsteori — Cognitive Load Theory* (hädanefter CLT) (Sweller, 2020), som teoretisk lins för analysen. Som Bjereld et al. (2018) framhåller kräver en vetenskaplig undersökning att forskaren medvetandegör läsaren om sin teoretiska utgångspunkt – eller idévärld – eftersom det är denna som avgör vilka begrepp och antaganden som träder fram i analysen. Valet av teori har gjorts med utgångspunkt i uppsatsens syfte och forskningsfrågor, men även nuläget inom svensk utbildning samt forskning, för att säkerställa relevant och valid analys. Genom att tolka styrdokumentens framställningar av läsförståelse i relation till dessa modeller är syftet att identifiera det som explicit synliggörs, potentiella begränsningar och bidra till insikter om betydelsebärande faktorer för läsning.

3.1 The Simple View of Reading

För att förstå de komponenter som är nödvändiga för läsförståelse har *The Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990) länge använts som en central modell. Genom att kombinera mätningar i avkodning och språkförståelse syftar modellen att ge en tydlig bild av varför en del elever har en god läsförståelse medan andra har det svårt. Modellen definierar läsförståelse som en produkt av två separata men nödvändiga komponenter; språkförståelse och avkodning. Den uttrycks som en matematisk formel, vilken uttrycks som *läsförståelse=språk x avkodning* och har bidragit till viktiga insikter om det avgörande sambandet mellan språkförståelse och avkodning (Hoover & Gough, 1990). Avkodning beskrivs som ordigenkänning av skrivna ord och "fonem-grafem"; kopplingen mellan bokstäver och språkljud (Hoover & Gough, 1990; Nordström et al., 2025). Vidare kan förmågan att avkoda beskrivas som ett slags kontinuum, där nybörjarläsaren behärskar en grundläggande fonologisk avkodning medan både hastighet och antal korrekt avkodade ord ökar i takt med att skickligheten ökar (Nordström et al., 2025).

Den språkliga förståelsen inom SVR kan förstås som flera olika lingvistiska aspekter, vilka krävs för att förstå språket och därigenom skapa mening i det lästa (Hoover & Gough, 1990; Nordström et al., 2025). Det kan ses som ett brett fält som involverar flera olika aspekter, däribland den lexikala kunskapen (förståelse för ords innebörd och ordens relation till varandra i en mening), grammatisk kunskap (förståelsen för ordföljd och grammatiska

morfem) och den pragmatiska kunskapen (för att förstå inferenser och underliggande budskap) (Nordström et al., 2025).

Modellen gör det även möjligt att förutse och förklara variationer i elevers läsförmåga, eftersom den baserar lägre läsförståelse på någon av följande tre orsaker: a) god avkodning men svag språkförståelse, b) god språkförståelse men svag avkodning och c) svag avkodning och svag språkförståelse. Det finns en proportionell effekt på läsförståelse, tack vare den multiplicerande formeln som modellen är uppbyggd av. Ju bättre avkodning en elev har, desto större betydelse får också språkförståelsen — och sambandet mellan språkförståelse och läsförståelse blir således starkare, ju mer eleven kan avkoda. Genom förutsägelserna förväntas de två komponenterna påverka effekten av varandra snarare än att läsförståelsen utvecklas linjärt (Hoover & Gough, 1990). Hoover och Gough (1990) illustrerar detta genom olika elevprofiler; en elev med utmärkt språkförståelse men ansträngd eller långsam avkodning kommer inte att förstå eller ha svårigheter att förstå den skrivna texten, och omvänt kommer en elev med automatiserad avkodning men brister i språkförståelse inte få en meningsfull läsning (Hoover & Gough, 1990). Modellen har fått stort genomslag tack vare sin enkelhet och praktiska tillämpbarhet i undervisningen, eftersom den erbjuder ett tydligt diagnostiskt ramverk för att identifiera elevers svårigheter (Duke & Cartwright, 2021).

3.2 Kritiska perspektiv på SVR

Trots dess väletablerade position inom utbildning har kritik riktats mot just enkelheten i SVR (Hoover & Gough, 1990; Duke & Cartwright, 2021). Hoover och Gough (1990) menar själva att läsning är en komplex process, vilken inte ska förnekas trots modellens "enkla" syn. Forskarna själva lyfter några implikationer som rör modellen, bland annat ojämna läsprofiler hos elever med uttalade läsproblem där bakomvarande orsaker är okända, exempelvis vid dyslexi eller hyperlexi (Hoover & Gough, 1990). Vid dyslexi är avkodningen låg eller lika med noll medan språkförståelsen är god, och omvänt hos elever med hyperlexi, vilka ofta har god avkodning men låg språkförståelse. Bland dessa elever är det snarare en regel än undantag att om den ena färdigheten är hög, är den andra låg (Hoover & Gough, 1990).

Ytterligare en implikation är utvecklingen av litteracitet. Forskarna menar att det inte nödvändigtvis finns en korrelation mellan god läskunnighet och att motverka analfabetism; läskunnighet och allmänbildning är inte synonyma med varandra. En alltför snäv tillämpning av SVR riskerar att bli problematiskt eftersom läsundervisningen inte primärt fokuserar på konceptuell förståelse eller de färdigheter som litteracitet omfattar, såsom kritiskt tänkande och omvärldskunskap (Hoover & Gough, 1990).

Kritiken har även berört avsaknaden av kognitiva och affektiva faktorer, då dessa inte tas hänsyn till i modellen (Duke & Cartwright, 2021). Forskarna menar att läsförståelsens egentliga komplexa process förenklas på grund av detta, exempelvis genom att inte kunna förklara låg läsförståelse hos elever som trots allt har en god avkodningsförmåga och tillräcklig språkförståelse. Som motsvar på detta har Duke och Cartwright (2021) i sin metaanalys, baserad på data från 333 studier, konstruerat en flerdimensionell modell och utvidgning av SVR — *The Active View of Reading* (hädanefter även benämnd som AVR) (Duke & Cartwright, 2021). Den omfattar ett bredare helhetsperspektiv på läsning som process, och inkluderar bland annat kognitiva förmågor såsom självreglering och flertalet mindre delprocesser, vilka fungerar som bryggor eller broar mellan avkodning och språkförståelse. Sådana bryggor kan utgöras av bland annat läsflyt, morfologisk medvetenhet och ordförråd

(Duke & Cartwright, 2021). Forskarna menar att läsundervisning behöver adressera även metakognitiva strategier och självreglering genom explicit undervisning, för att möjliggöra att eleverna utvecklar strategier för att övervaka sin förståelse och hantera svårigheter i texter. Vidare betonar de att sådana insatser kan vara av särskild betydelse för de elever som inte når önskad nivå av läsförståelse trots till synes god teknisk läsförmåga. Utifrån modellen argumenterar Duke och Cartwright (2021) även för behovet av nyanserade underlag för kartläggningar och diagnostiska ramverk som adresserar ett bredare spektrum av färdigheter snarare än enbart språkförståelse och avkodning. Genom att identifiera dessa dimensioner av läsförmågan när stödinsatser ska kartläggas och utformas ökar även möjligheterna för att planera träffsäkra insatser för eleverna.

I likhet med Dukes och Cartwrights (2021) problematiserande utmanas *The Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990) i en kanadensisk studie (Georgiou et al., 2009), där varians i läsförståelse undersöktes. Studiens deltagare bestod av 50 engelsktalande barn, vars läsförståelse befann sig under genomsnittliga gränsvärden till trots både en genomsnittlig hörförståelse och avkodning (Georgiou et al., 2009). Enligt grundarna av SVR själva borde existensen av en sådan läsprofil falsifiera grundtanken med SVR som förklaringsmodell (Hoover & Gough, 1990; Georgiou et al., 2009). I studien relaterades 45–47% av variansen i läsförståelse till avkodning och hörförståelse, medan en lika stor andel av oförklarad varians återstod (Georgiou et al., 2009). De rekommenderar att mer forskning genomförs kring andra faktorer än hörförståelse och avkodning som kan förutspå läsförståelse, förslagsvis arbetsminne eller ordförråd (Georgiou et al., 2009).

Apel (2022) problematiserar istället validiteten i studiers mätningar av den språkliga komponenten i tillämpningen av SVR. Genom att granska och analysera mätverktyg och syner på språkförståelse i flera studier har en diskrepans mellan studier utkristalliserats - vilken inte stämmer överens med det ursprungliga konceptet om lingvistisk förståelse i SVR. Apel (2022) menar att mätverktygen skiljer sig åt både i genomförande och vad de faktiskt mäter, vilket kan variera utifrån vilka delkunskaper som forskarna anser tillhöra språkförståelse. I resultatet framkommer det att studierna bedömer elevers språkmedvetenhet snarare än språklig förståelse, då mätverktygen kräver ett aktivt och medvetet tänkande om språket jämfört med den implicita process som exempelvis spontant talad kommunikation innebär. Diskrepansen gestaltar sig i följande exempel från Apel (2022):

- Mätningar i ordförråd: mäter semantisk medvetenhet snarare än hur ord förstås i naturliga sammanhang.
- Bedömningar av syntax: kräver ofta en medveten uppmärksamhet och eftertanke kring syntaxregler, exempelvis i tester där eleverna ordnar omkullkastade ord för att skapa grammatiskt korrekta meningar, vilket skiljer sig från spontan språkanvändning.
- Bedömning i berättande/berättelse: begränsar bedömningen till enbart en typ av skriftspråk, trots att elever möter ett brett spektrum av genretexter med olika slags språkliga drag och typiska skriftspråk.

Trots bristen på överensstämmelse i mätmetoder betonar Apel (2022) att studiernas resultat varit likartade och genomgående bekräftat modellens giltighet, men utmanar den genom att

föreslå en gemensam nämnare som binder samman studierna; metalingvistisk färdighet. Apel (2022) drar därmed slutsatsen att den empiri som stödjer SVR speglar metalingvistiska färdigheters påverkan på elevers läsförståelse snarare än att de korrekt mäter elevernas lingvistiska förståelse, vilket indikerar en kvalitetsbrist och lägre validitet (Cohen et al., 2012).

3.3 Kognitionsvetenskapliga perspektiv på läsförståelse

Flera studier pekar på att kognitiva faktorer såsom arbetsminne och metakognition spelar en avgörande roll för elevers utveckling av läsförståelse och som påverkansfaktorer hos de elever som presterar lägre trots adekvat avkodning och språkförståelse (Capin et al., 2021; Taboada Barber et al., 2020; Artuso et al., 2019). Ingen av forskarna förnekar den viktiga och självklara roll som såväl avkodning som språkförståelse utgör för läsförståelsen, men belyser vikten av de osynliga påverkansfaktorerna som kan finnas inom läsarna. För att förstå läsförståelse i sin fulla komplexa natur behöver man således beakta även de faktorer som ligger till grund för informationsbearbetning, lagring och djupare förståelse av texter. Trots detta tenderar dessa faktorer att hamna i skymundan bland modeller såsom SVR, vilka ofta fokuserar på de språkliga komponenterna (Duke & Cartwright, 2021; Georgiou et al., 2009). I det här avsnittet uppmärksammas därför dessa kognitiva påverkansfaktorer, vilka kan bidra till en bredare förståelse för läsningens komplexitet (Duke & Cartwright, 2021; Capin et al., 2021; Taboada Barber et al., 2020; Artuso et al., 2019).

3.3.1 Arbetsminnet och dess komponenter

Studier visar att elever med svagare läsförståelse ofta har ett sämre arbetsminne (Capin et al., 2021). Arbetsminnet pekas ut som en central kognitiv påverkansfaktor som möjliggör för oss att behålla och aktivt bearbeta relevant information under tiden en uppgift genomförs (Artuso et al., 2019). Det kan ses som ett eget system, som i sin tur består av flertalet mindre komponenter som påverkar arbetsminnets funktion. Artuso et al. (2019) identifierar arbetsminnets delkomponent uppdateringsprocessen — förmågan att hålla och sortera relevant information i minnet under läsningen — som en kritisk faktor för läsförståelse. Med en bristfällig uppdateringsprocess kan svårigheter uppstå i bland annat att sortera och behålla relevant information; en annars automatiserad, omedveten process (Artuso et al., 2019). Deras interventionssstudie visar att elever som genomgick en riktad träning för arbetsminnet och uppdateringsförmågan förbättrade både arbetsminneskapacitet och även läsförståelseresultat signifikant. Forskarna menar att uppdateringsprocessen utgör en central mekanism för meningsskapande i läsning, eftersom den möjliggör att irrelevant information sållas bort och integrerar nya textdelar med tidigare förståelse (Artuso et al., 2019).

I en analys av läsprofiler hos fjärdeklassare med betydande läsförståelseproblematik framhävs att brister i arbetsminnet utgör en av de underliggande kognitiva svagheter som driver svårigheterna hos de svårast drabbade grupperna (Capin et al., 2021). Detta beror på arbetsminnets begränsade kapacitet, vilket gör det särskilt problematiskt när läsaren måste hantera information från olika textdelar. En förutsättning för den djupare förståelsen är just att kunna navigera och behålla informationen från flera textdelar, för att sedan integrera dem och dra slutsatser eller inferenser. Konsekvensen av ett överbelastat arbetsminne blir att läsaren misslyckas med att integrera olika delar av texten, vilket riskerar att leda till enbart en fragmenterad förståelse av texten (Capin et al., 2021). Till skillnad från Capin et al. (2021) som beskriver bristerna som begränsningar av läsförståelsen, betonar Artuso et al. (2019)

arbetsminnets och uppdateringsprocessens utvecklingsbara natur. De drar bland annat slutsatsen att arbetsminnet är en direkt bidragande faktor till svag läsförståelse, vilket kan stärkas genom kortvarig, riktad och medveten träning (Artuso et al., 2019).

Escobar och Espinozas (2024) studie undersökte istället samverkan mellan arbetsminne, kognitiv flexibilitet och hämning, och dess effekter på läsförståelse. Hämning skyddar arbetsminnet mot ovidkommande information och störmoment i läsningen, medan kognitiv flexibilitet möjliggör för läsaren att växla mellan strategier och perspektiv när förståelsen prövas. Resultaten visar att det enbart var arbetsminnet som påverkade både indirekt och direkt. Ett försämrat arbetsminne ger omedelbar och direkt negativ påverkan, samtidigt som det fungerar som en medlande länk mellan de övriga förmågorna (Escobar & Espinoza, 2024). När samtliga förmågor samverkar korrekt kan kognitiva resurser frigöras och riktas mot rätt mål: det centrala i textens innehåll, och skapa mening.

Sammantaget sker en slags dominoeffekt i samspelet av och med arbetsminnet och nämnda kognitiva förmågor, med arbetsminnet som det viktiga navet i det hela (Escobar & Espinoza, 2024).

3.3.2 Metakognition

Forskare är slående överens om metakognitionens viktiga roll för en lyckad läsförståelse (Taboada Barber et al., 2020; Artuso et al., 2019; Elston et al., 2022; Tarchi, 2017). Den metakognitiva förmågan möjliggör användandet av kognitiva strategier såsom inferensskapande och förståelseövervakning under läsning (Taboada Barber et al., 2020). I en studie med mellanstadieelever med olika språklig bakgrund och språknivå, visar Taboada Barber et al. (2020) att kognitiva faktorer samt motivation samverkar i utvecklingen av elevers läsförståelse, men på olika sätt över tid, oavsett språklig förmåga. Deras resultat bekräftar de centrala antagandena i SVR — att avkodning och språkförståelse är de två mest grundläggande komponenterna för läsförståelse — men pekar samtidigt på att högre kognitiva processer får ökad betydelse i takt med att elevernas läsförståelse fortskrider. De kognitiva strategierna som krävde metakognitiv kontroll hade inte någon omedelbar effekt på elevernas läsförståelse men gav resultat när eleverna getts möjlighet att tillämpa och fördjupa dem under ett längre tidsspann. Taboada Barber et als. (2020) resultat stärker tidigare forskning som framhäver vikten av en sammansvetsad, enhetlig modell, där läsförståelse förstås som ett samspel mellan språk och kognitiva förmågor. Forskarna argumenterar för att förklaringskraften i SVR gradvis minskar efter de tidiga skolåren — framförallt efter tredje klass — då avkodningen automatiseras och de kognitiva förmågorna förklarar variationer i läsförståelse i större utsträckning. Sammantaget framträder behovet av undervisning som integrerar strategisk och metakognitiv träning kombinerat med fortsatt språklig utveckling; ett förhållningssätt som tyder på synen på läsförståelse som dynamisk och flerdimensionell.

Elston et al. (2022) undersökte hur just undervisning, specifikt explicit undervisning av läsförståelsestrategier, kan stärka utvecklingen av metakognitiva medvetenheten och läsförståelse hos en elev med engelska som andraspråk. Genom systematisk och explicit träning i strategier och modellering kunde läraren gradvis överlåta ansvaret för förståelsen till eleven, när denne själv reflekterade över och löste problem inom lärandet (Elston et al., 2022). Eleven gick från att vara beroende av lärarens stöd till att bli en alltmer självständig läsare, då undervisningen dels placerades inom elevens *zone of proximal development* (ZPD), dels

fungerade som en form av scaffolding i enlighet med Vygotskijs teori (Elston et al., 2022). Forskarna framhåller att det är just explicit och strukturerad undervisning som kombinerar modellering och reflektion, tillsammans med en gradvis ansvarsförskjutning, som gör undervisningen effektiv. Istället för en undervisning där eleverna mekaniskt tillämpar strategierna, bidrar den till att eleverna utvecklar en djupare förståelse för när och varför olika strategier bör användas, för att bli självständiga läsare och skapa mening i texterna (Elston et al., 2022).

I likhet med Taboada Barber et al. (2020) konstaterar Tarchi (2017) att elever med svag metakognitiv förmåga och bristande läsförståelse saknar de viktiga strategierna som krävs för att både övervaka sin förståelse och ta sig förbi eventuella hinder när de bearbetar textinnehåll. En distinktion mellan deras uttalanden är dock att Tarchi (2017) även betonar att bristerna i den metakognitiva förmågan framförallt påverkar läsförståelsen när det ställs högre och djupare krav på förståelse. Uppgifter och innehåll som ställer högre krav på djupare förståelse kräver också i högre grad en starkare metakognitiv förmåga. När elever tar sig an texter och uppgifter där innehållet uttrycks explicit och tydligt — "på raden" — ställer inte krav på någon djupare bearbetning och således inte heller på den metakognitiva förmågan (Tarchi, 2017).

3.3.3 Kognitiv belastningsteori

Kognitiv belastningsteori (CLT), ursprungligen formulerad av John Sweller, är en teori om lärandet utifrån människans kognitiva arkitektur (Sweller, 2020). Teorin har haft inflytande inom pedagogisk psykologi med insikter om hur människan tänker, lär sig och löser problem, för att sedan kunna utforma och utveckla undervisning. Forskningen vilar på hundratals randomiserade studier som involverar alltifrån grundskoleelever till vuxna, och har vidareutvecklats under 30 år i takt med att ny data och insikter blivit tillgängliga (Sweller, 2020). Dess primära fokus är riktat mot arbets- och långtidsminnet och hur dessa processer samverkar med varandra. CLT belyser att arbetsminnets kapacitet och varaktighet är begränsat, till skillnad från långtidsminnet som dessutom lagrar information i så kallade scheman; mentala strukturer som organiserar och kategoriserar kunskap (Sweller, 2020).

En central tanke i CLT är att kunskap kan delas in i två kategorier: biologiskt primär kunskap och biologiskt sekundär kunskap. Den primära kunskapen har uppstått och utvecklats i takt med evolutionen och utgörs av sådant som lärs automatiskt och sällan behöver undervisas om i skolan (Sweller, 2020). Biologiskt sekundär kunskap är däremot sådan kunskap som kulturellt anses vara viktig och som därmed undervisas i skolan; exempelvis att läsa, skriva eller ämnesspecifika kunskaper. Just den typen av kunskap har människan inte specifikt utvecklats för att förvärva och den kräver därmed explicit undervisning och en medveten inlärning. CLT är främst inriktat mot den biologiskt sekundära typen av kunskap, då det är denna typ av kunskap som skolan har i uppdrag att förmedla (Sweller, 2020). Även den kognitiva belastningen delas in i kategorier;

- Inre belastning (*intrinsic load*): den belastning som sker när uppgifter är för komplexa eller för stora i utformning i relation till elevernas tidigare kunskaper. Belastningen är kopplad till uppgifters innehåll och blir därmed i viss mån oundviklig, men kan hanteras genom att den anpassas och utformas utifrån elevens förkunskaper.

- Yttre belastning (*extrinsic load*): uppstår när informationen eller en uppgift är utformad och presenterad på ett sätt som gör den svår att hantera. Eftersom denna typ av belastning orsakas av något som kan — och bör — denna typ av belastning minimeras i större omfattning än inre.
- Överföringsbelastning (*germane load*, egen översättning): belastning som är direkt kopplad till den kognitiva process som krävs vid skapandet av långtidsminnet, det vill säga de mentala strukturer som fungerar som kunskapskategorier i lagringen (Sweller, 2020).

Kim et al. (2025) förklarar CLT som en teori inom undervisningsdesign. Det huvudsakliga målet och kärnan inom teorin är att optimera lärandet genom att undvika onödig belastning och möjliggöra en ändamålsenlig växelverkan mellan långtids- och korttidsminnet (Kim et al., 2025). Forskarna identifierar fem centrala principer, som tillsammans utgör kärnan i teorin:

- Människans kognitiva begränsningar: effektiv undervisning måste utgå från och anpassas till människans kognitiva förutsättningar, för att underlätta inlärning.
- Arbetsminnets begränsningar: arbetsminnet och långtidsminnet ska samverka med varandra, trots de stora skillnaderna i kapacitet sinsemellan dem. Det förstnämnda utgör en flaskhals för informationsbearbetning, eftersom det endast kan hantera ett kort antal informationsenheter under en viss (kort) tid.
- Det schematiska långtidsminnet: arbetsminnet samverkar med långtidsminnet genom att aktivera redan lagrad information eller bearbeta ny information innan det lagras i långtidsminnet.
- Komplexa uppgifter riskerar kognitiv överbelastning: I uppgifter eller instruktioner med flera interagerande delar riskerar arbetsminnet att överbelastas.
- Explicit undervisning som kognitivt stöd: För att motverka överbelastning förespråkas explicit undervisning (Kim et al., 2025).

4. Tidigare forskning

Läsning som begrepp formas och värderas i hög grad av de styrdokument som reglerar undervisningens innehåll och mål. Dessa dokument förmedlar således underliggande antaganden om vad läsning är, vad som räknas som förståelse och vilka förmågor som anses nödvändiga för att utveckla den. I detta kapitel riktas därför fokus mot forskning kring läsning i svenska styrdokument. Jag har valt att utgå från forskning om kursplanen i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (hädanefter LPO 94) och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011* (hädanefter LGR 11), trots att svenskämnets historik sträcker sig betydligt längre bak i tiden. Dessa ligger närmre i tid och var högst aktuella då PISA- och PIRLS-testernas resultat återkommande sjönk för de svenska eleverna. De ger därför relevant bakgrundsinformation både till uppsatsens problematisering och analys av rådande styrdokument.

4.1 LPO 94

Tidigare forskning nämner att LPO 94 präglades av en kunskapssyn som betonade elevernas personliga utveckling, i linje med en humanistisk läroplansideologi (Nordin & Sundberg, 2018). Undervisningen relaterades till sociokulturella och samhälleliga sammanhang, där kreativitet och självförverkligande var naturliga inslag. LPO 94 blev dock föremål för två revideringar: år 2000 infördes en längre version som inkluderade ett stycke om bedömning, vilken ersattes år 2008 då mål för årskurs 3 inkluderades i den nya revideringen (Hellberg, 2012).

Wahlström (2016) synliggör genom en kritisk diskursanalys att kursplanen i svenska i LPO 94 präglades av ett synsätt där läsning formulerades som en del av elevernas språkliga och kulturella bildning snarare än som en uppsättning avgränsade och bedömningsbara färdigheter. Läsförmåga sågs som något som utvecklades successivt genom möten med olika texter och genom samtal, reflektion och eget meningsskapande. Styrdokumentet innehöll en avsaknad av detaljerade kunskapskrav och standardiserade bedömningsnivåer, vilket innebar att läsutveckling i hög grad kan antas lämnades till professionella bedömningar på lokal nivå. Det gav därmed läraren ett betydande autonomt handlingsutrymme, men medförde samtidigt en risk att styrningen av vad läsförståelse innebär i praktiken blev relativt otydlig (Wahlström, 2016).

Vid en jämförelse mellan europeiska länders framställningar av läsning i styrdokument framkom det att en majoritet av dem innehöll formuleringar om läsförståelse och undervisning i läsförståelsestrategier, men hur de specificerades varierade kraftigt (Eurydice, 2011). Sverige tillhörde de länder där ett begränsat antal strategier (två) explicit nämndes och utan utförligare definitioner, medan exempelvis Danmarks styrdokument omfattade fem strategier — med en detaljerad förklaring. Samtidigt visade resultaten ur PIRLS år 2006 att svenska elever i lägre grad än andra europeiska elever regelbundet arbetade med uppgifter inom läsförståelse (Eurydice, 2011). Den läsförståelsestrategi som användes mest frekvent handlade om att sammanfatta det lästa, och i betydligt mindre utsträckning behandlades strategier i förutsägelser och resonerande om texttyper och textstrukturer i undervisningen (Eurydice, 2011).

I samma jämförelse framstår målen för läsförståelse som kortfattade och generella, utan några centrala riktlinjer för delmoment av målet, i jämförelse med bland annat Finland, Grekland och Spanien, vilka innehöll detaljerade framskrivningar. Samtidigt framhölls det fria handlingsutrymmet i planeringen av undervisningen som något positivt, som stärkte lärarnas professionella autonomi (Eurydice, 2011), vilket kan relateras till Wahlströms (2016) konstaterande om lärarnas didaktiska handlingsutrymme.

4.2 LGR 11

Under 2000-talets första decennium präglades det svenska skolsystemet av alarmerande resultat inom läsförståelse i såväl PISA som PIRLS (Löfgren, 2023). Skoldebatten om vad som behövde förändras och lyftas fram i skolsystemet och undervisning ledde så småningom fram till införandet av en ny svensk läroplan; LGR 11 (Löfgren, 2023).

Läsundervisning framstår som en central del i elevernas språkutveckling i LGR 11 enligt en analys genomförd på Skolverkets begäran av Liberg och af Geijerstam (Skolverket, 2012). I deras analys förstås läsning utifrån fyra aspekter; läsning som avkodning, förståelse för texten, förmågan att använda texten i olika sammanhang och kritisk läsning; ett bredare perspektiv på läsning som vuxit fram sedan början på 2000-talet. Läsningen återfinns i de inledande kapitlen i LGR 11 i formuleringar som berör lärformer och språkutvecklingen, medan dess roll konkretiseras något mer i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk genom att kopplas till strategier, textförståelse och textsamtal (Skolverket, 2012). Medan avkodning betonas starkast i kursplanerna för årskurs 1–3 ges den något mindre utrymme för årskurs 4-6 då läsförståelsen ges större utrymme; sannolikt då avkodning förväntas ha automatiserats tills dess. Kravnivån på både förståelse och avkodning ökar dock successivt för de olika årskurserna, då lässtrategier introduceras redan på lågstadiet men utvecklas till att omfatta förmågan att urskilja både uttalade såväl som outtalade budskap i texterna (Skolverket, 2012).

I de tidigare skolåren betonas en grundläggande läsförståelse, som visas genom att kunna återge innehåll och resonera om budskap. Dessa krav ökar successivt under de högre årskurserna och innebär att eleverna så småningom ska kunna urskilja och resonera om allt komplexare betydelsebärande delar i texterna (Skolverket, 2012). Samtidigt lyfter Lundström et al. (2011) en kritisk aspekt och risk i hur läsförståelsen framställdes i det centrala innehållet i LGR 11. Forskarna menar att formuleringarna uttrycker ett underliggande synsätt där läsningens värde riskerar att reduceras till mätbara kunskaper. När läsförståelse avses att med hjälp av strategierna hitta bestämda textdrag och återge dessa, riskerar förståelsen att reduceras till att finna det "rätta" svaret (Lundström et al., 2011). Lundström et al. (2011) visar vidare att lässtrategier främst framställs som en färdighet som utvecklas utan sammanhang och kontext, där fokus snarare riktas mot texters form och innehåll. Arbetet med lässtrategier riskerar därigenom att ses som en specifik teknik för att tolka texter, snarare än en process och ett samspel mellan text och läsare. Forskarna menar därmed att läsaren framstår som en funktionell kodknäckare, som med hjälp av strategier känner igen texttyper snarare än skapar mening tillsammans med texten (Lundström et al., 2011).

Ytterligare fördjupning kring LGR 11 ges av Wahlström (2016), som analyserar läroplanen i ett bredare utbildningspolitiskt sammanhang. Hon menar att LGR 11 innebär en förskjutning mot en mer standardiserad och prestationsorienterad styrning, där kunskap

i högre grad än tidigare definieras genom explicit formulerade mål, centralt innehåll och detaljerade kunskapskrav. I ämnet svenska konkretiseras detta genom att läsförmåga struktureras kring strategier, analys och bedömning av olika texttyper, vilket gör läsning till en tydligt avgränsad och mätbar kompetens (Wahlström, 2016). Detta innebär att läsning i större utsträckning än tidigare knyts till vad eleven kan visa upp i form av identifierbara prestationer, snarare än till en kontinuerlig och öppen utvecklingsprocess. Wahlström (2016) menar vidare att denna reglering placerar LGR 11 nära en pedagogisk prestationsmodell, där elevers kunskaper ska kunna synliggöras, jämföras och värderas vid givna tidpunkter. Samtidigt pekar hon på att aspekter såsom elevers engagemang i läsning, läslust och frivillig läsning ges ett begränsat utrymme i styrdokumenten, trots att dessa lyfts fram som centrala i internationell läsforskning och i exempelvis PISA:s ramverk.

Wahlström (2016) problematiserar även den ökade betydelse som internationella kunskapsmätningar, särskilt OECD:s PISA-undersökningar, fått i relation till nationella styrdokument som LGR 11. Hon menar att PISA fungerar som ett policyinstrument som definierar vad som räknas som relevant kunskap, där läsförmåga förstås i termer av funktionella och jämförbara kompetenser snarare än ämnesspecifika och kulturellt situerade praktiker (Wahlström, 2016). När PISA-resultat används som underlag för reformer riskerar därmed komplexa utbildningsmål att reduceras till det som låter sig mätas och jämföras internationellt. Wahlström (2016) menar vidare att i detta sammanhang framstår LGR 11 som delvis överensstämmande med OECD:s kunskapssyn genom betoningen av grundläggande färdigheter och tydliga krav, samtidigt som aspekter av läsning som engagemang, lust och meningsskapande riskerar att marginaliseras. Därmed riskerar läsförmågan i Lgr 11 att i första hand framstå som ett instrument för måluppfyllelse och bedömning, snarare än som en del av ett bredare meningsskapande och bildande sammanhang (Wahlström, 2016).

4.3 Förskjutningar i synen på läsning

Enligt Löfgren (2023) har kunskapssynen under större delen av föregående sekel i den svenska skolan grundats i Humboldts teori om *Bildung*; bildning (Löfgren, 2023). Utbildningsväsendet antog en holistisk, bred riktning som betonade individens utveckling, genom kunskap, traditioner och reflektion, vilket skulle verka för både personlig och samhällelig utveckling. Under 1990-talet intog däremot en resultatorienterad syn på lärande den utbildningspolitiska arenan (Löfgren, 2023). Mätbara förmågor gavs större utrymme medan bildning — som å andra sidan var desto svårare att bedöma genom mätvärden — hamnade i skymundan (Löfgren, 2023). Inför implementeringen av LGR 11 omformulerades både styrdokument och fortbildningen för att precisera vad undervisningen skulle leda till. Därigenom formades en snävare riktning på kunskapsidealet och vad som var giltig kunskap, där textstrukturer och lässtrategier gavs stort företräde. Literacy-begreppet fick en allt mer central roll och har haft stort inflytande på svensk utbildningspolitik. Löfgren (2023) identifierar två dominerande varianter av literacy inom Läslyftet; en instrumentell, färdighetsbaserad form som var starkt präglad av de globala bedömningssystemen, samt en bredare och mer kontextuellt förankrad i *New literacy studies* (NLS). Analysen visade att det framförallt var den förstnämnda som utmärkte sig i grundskolans styrdokument, dessutom något mer framträdande på mellanstadiet jämfört med lågstadiet. I den formen av literacy

beskrevs läs- och skrivförmågan att ha reducerats till generella strategier, bestämda texttyper som prioriteras och lyfts fram i undervisningen samt mätbara färdigheter (Löfgren, 2023).

Samtidigt har andra studier problematiserat bilden av förändringen som ett entydigt ideologiskt skifte. Nordholm (2016) visar i sin analys av implementeringen av LGR 11 att reformens genomslag i praktiken i hög grad formades av hur styrningen var organiserad på mellannivå snarare än av politiska ställningstaganden kring kunskapens innehåll. Studien pekar på att Skolverkets styrning i samband med införandet av LGR 11 i huvudsak byggde på normativa och kulturellt-kognitiva styrsignaler, medan mer detaljerade direktiv i stor utsträckning saknades. Detta innebar att kommunala huvudmän gavs tolkningsutrymme i hur läroplanens mål skulle förstås och omsättas i verksamheten. Enligt Nordholm (2016) tenderar sådana styrningsformer att leda till lokala konkretiseringar som betonar tydlighet, uppföljningsbarhet och organisatorisk hanterbarhet. I detta sammanhang får kunskapsmål som är möjliga att operationalisera, mäta och följa upp ofta företräde. Förskjutningen mot mer standardiserade och prestationsinriktade uttryck kan därmed förstås som en konsekvens av styrnings- och implementeringslogiker, snarare än som ett uttryck för att bildning eller meningsskapande medvetet avfärdas som ideal. Även om Nordholms (2016) studie inte fokuserar specifikt på läsning, bidrar den med viktig kunskap om de institutionella villkor under vilka läroplanens innehåll, inklusive synen på läsning, omsätts i praktiken.

Trots denna förändring i synen på läsförmågan är det inte enbart ett samtida fenomen. I en analys av Sveriges (då) samtliga kursplaner — från den första år 1962 till 2011 — visar Hellberg (2012) hur diskursen i svenskämnets kursplaner förändrats över tid, och hur olika paradigm har kommit till uttryck. Genom att analysera språkbruket och kontrastiva uttryck som använts i läroplanerna undersöker han hur mycket utrymme som ges åt olika röster i kursplanerna, som ett mått på en "dold dialog" mellan konkurrerande uppfattningar om vad svenskämnet bör vara. Med inspiration från Ball et al. (se Hellberg, 2012) identifierar han fyra olika paradigm som påverkat svenskämnets utformning: *Svenska som färdigheter, Svenska som litteraturklassiker, Svenska som personlig utveckling* och *Svenska som kritisk literacy* (egen översättning). De representerar olika synsätt i svenskämnets syfte och därmed också innehållet i undervisningen. Det första fokuserar på funktionella språkfärdigheter och är relaterat till arbetsmarknadens behov, det andra framhåller vikten av litterär kanon och kulturarv, det tredje betonar elevers personliga utveckling genom språk och det fjärde paradigmet lyfter språkets roll i kritisk analys av samhällsstrukturer och maktperspektiv (Hellberg, 2012).

Resultaten av analysen visar en tydlig trend: över tid minskar de dialogiska inslagen i kursplanerna, och dessa blir allt vagare i sina formuleringar. En bidragande orsak till detta är de långa traditioner av korporativ konsensus, där olika samhällsintressen förväntas samarbeta och stå i linje med varandra i policybeslut snarare än stå i kontrast mot varandra (Hellberg, 2012). Hellberg (2012) menar att det således är förväntat att kursplanernas formuleringar skrivs fram så att det går att tolka på olika sätt utifrån olika paradigm, med bakomvarande förklaring att det är lättare att ena flera parter kring en abstrakt formulering än med en konkret och tydlig sådan (Hellberg, 2012). Eftersom utrymmet för konkurrerande röster och att öppet väga perspektiv mot varandra minskas, blir texterna mer enhetliga — vilket påverkar hur läsförståelse både förstås och genomförs i undervisningen. Tidigare spänningar mellan olika konkurrerande paradigm — till exempel svenska som färdighetsträning och

svenska som personlig utveckling — tonas ut och istället framhävs enbart den ena (Hellberg, 2012).

Den sista läroplanen som varit föremål för Hellbergs (2012) analys, LGR 11, visar en förskjutning mot en mer instrumentell och målstyrd kunskapssyn, som konstaterats tidigare i kapitlet. I denna version saknas de dialogiska inslagen nästan helt; i jämförelse med de andra kursplanerna visar den inga eller väldigt vaga kontrastiva uttryck, inga negationer och inga starka modala verb som antyder flera perspektiv (Hellberg, 2012). Läsning och läsförståelse nämns men utan de tidigare kursplanernas starka fäste i litteraturen eller tolkningar och erfarenheter, vilket tyder på betydligt mindre utrymme för paradigmen svenska som litteraturklassiker och svenska som personlig utveckling. Hellberg (2012) menar att det istället är kunskapskraven som fått ökad betydelse i denna version, där ett stort fokus läggs på att precisera vad eleverna ska kunna vid specifika betygssteg. Han drar slutsatsen att det inte längre är innehållet i svenskämnet som prioriteras utan elevernas uppnådda resultat; de mätbara förmågorna och svenska som ett färdighetsämne.

Hellbergs (2012) iakttagelser om gradvisa diskursiva förskjutningar i kursplanerna kan även förstås i ljuset av Nordin och Sundbergs (2018) analys av läroplansförändringar. De menar att förändringar i styrdokument sällan sker genom linjära processer, där ett kunskapsideal entydigt ersätter ett annat. I stället formas läroplaner genom ett samspel mellan internationella impulser och nationella traditioner, där nya idéer om styrning och kunskap översätts och anpassas till redan etablerade institutionella sammanhang. Nordin och Sundberg (2018) betonar – i likhet med Nordholm (2016) − att nationella och lokala aktörer spelar en aktiv roll i denna översättningsprocess. Det innebär att förändringar ofta tar form genom justeringar i språkbruk, betoningar och prioriteringar snarare än genom explicita ideologiska ställningstaganden. Förskjutningar mot ökad standardisering och mätbarhet kan därmed förstås som resultat av hur reformer implementeras och organiseras, snarare än som uttryck för ett uttalat avståndstagande från tidigare bildningsideal (Nordin & Sundberg, 2018).

5. Material och metod

Detta kapitel presenterar det valda materialet och metodologiska ramverk som ligger till grund för uppsatsen. Vidare beskrivs även de analyssteg som har tillämpats. I uppsatsen används kritisk diskursanalys (Fairclough, 2014) som metodologiskt ramverk för att synliggöra sambandet mellan diskurs och social praktik. För att möjliggöra en systematisk och transparent analys av materialet operationaliseras detta ramverk genom ett antal analytiska steg, inspirerade av diskursteoretiska begrepp och verktyg.

5.1 Insamling av material

Mitt material består uteslutande av två styrdokument; nuvarande kursplan i svenska ur *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (LGR 22) (Skolverket, 2022) och *"Ämnesspecifika instruktioner för svenska"* (ÄIS) (Skolverket, 2025), då det senare ligger till grund för arbetet med en ny kursplan i de läroplansreformer som utbildningssektorn står inför. Valet att begränsa underlaget till dessa två texter är kopplat till studiens syfte och forskningsfrågor.

5.2 Kritisk diskursanalys

Min avsikt är att analysera hur läsförståelse förstås i nuvarande läroplan och det framtagna underlaget till den kommande läroplanen, relationen mellan de olika versionerna samt vilka kognitiva aspekter som framkommer i dem. Utifrån syftet krävs således en metod som systematiskt undersöker sambandet mellan språk och social praktik, det vill säga det som förmedlas och konkretiseras ute i skolorna. Av den anledningen lämpar sig kritisk diskursanalys väldigt väl (Fairclough, 2014). Genom kritisk diskursanalys kan man undersöka de ofta otydliga sambanden mellan konkreta texter och bredare sociala strukturer — framförallt för att synliggöra den diskursiva praktikens roll i samband med ojämlika maktförhållanden, för att bidra till en social förändring och korrigerade maktförhållanden (Fairclough, 2014).

Analysen har genomförts i tre analytiska steg som grundat sig i Faircloughs (2014) tredimensionella modell:

- textnivå (textens egenskaper; bild, tal, skrift, multimodal text), genom närläsning av styrdokumentens formuleringar.
- diskursiv praktik (produktion och konsumtion av texter), genom analys av intertextualitet och diskurstillhörighet.
- social praktik (den praktik som händelsen ingår i), genom diskussion av didaktiska implikationer (Fairclough, 2014).

Samtliga dimensioner formas av och formar varandra; en textanalys leder naturligt till en analys av den diskursiva praktiken och tvärtom, eftersom textens egenskaper blir beroende av den produktion- och konsumtionsprocess den ska ingå i. Den diskursiva praktiken i sin tur medierar den sociala praktikens relation till text — eftersom det är i den diskursiva praktiken som språket används för att använda och skapa text — men påverkar och påverkas

även själv av den sociala praktiken (Fairclough, 2014). Av den anledningen har arbetets gång inte följt en linjär process utan snarare en iterativ sådan för att inte riskera att gå miste om värdefulla insikter under närläsning och analys.

5.3 Analysmetod

Efter att ha formulerat och fastställt såväl forskningsfrågor som materialurval, valdes Faircloughs kritiska diskursanalys som övergripande teoretiskt ramverk att grunda analysen i. Den lämpas särskilt väl eftersom den tydligt betonar sambandet mellan text, diskursiva och sociala praktiker, vilket är särskilt relevant i analyser av styrdokument som beskriver och formar skolans verksamhet. Under den inledande fasen i analysarbetet blev det emellertid snabbt tydligt att det trots Faircloughs analytiska styrkor saknades en konkret och tydlig metodbeskrivning för hur jag skulle börja min närläsning av mitt material. Fairclough beskriver vad som ska analyseras utifrån specifika perspektiv — de tre dimensionerna — och en övergripande arbetsgång, men lämnar det sedan tämligen öppet för forskaren att genomföra analysen i praktiken. För att säkerställa ett systematiskt och transparent tillvägagångssätt valde jag därför att utgå från Wreders (2007) modell i min metod, som i sin tur är inspirerad av Laclau och Mouffes diskursteori. Wreder (2007) understryker att diskursteori i sin natur främst är teoretiskt och således inte erbjuder tydliga metodsteg, men att dess begreppsapparat kan modifieras och användas som ett praktiskt redskap för analys. Exempel på sådana begrepp är *artikulering, nodalpunkter, flytande signifikanter* (Wreder, 2007). I den kritiska diskursanalysen är begreppet *modalitet* också centralt, varför jag även valde att använda mig av det. I korthet består mitt tillvägagångssätt av följande steg:

Närläsning och initial tematisering (textnivå)
- Genomföra systematisk men öppen närläsning för att identifiera betydelsebärande ord och uttryck, utifrån ovan nämnda begrepp.
- Identifiera centrala begrepp, uttryck och språkliga drag utifrån begreppet *modalitet*.

Analys av intertextualitet och diskurstillhörighet (diskursnivå)
- Analysera intertextualitet och förändringar jämfört med LGR 11.
- Undersöka vilken diskurs som framträder utifrån teori.

Diskutera didaktiska implikationer (social praktik).
- Undersöka vad diskurserna inkluderar respektive exkluderar i relation till kognitionsvetenskap.
- Relatera diskurserna till skolans praktik och undervisningens villkor.

Det första steget riktas mot textnivå, det andra steget mot den diskursiva praktiken genom intertextualitet och synliggörandet av diskurstillhörighet. Det tredje och avslutande steget — vilket framkommer i diskussionskapitlet — riktas mot social praktik genom att diskutera de didaktiska implikationerna. På så vis rör sig processen iterativt mellan de tre dimensionerna i enlighet med Faircloughs kritiska diskursanalys, där steg 1 och 2 kopplas samman och påverkar varandra, medan steg 2 påverkar det tredje steget både direkt och indirekt genom steg 1 (Fairclough, 2014). För att strukturera analysen utifrån den rådata som jag samlat in här, används även kodning för att identifiera återkommande mönster och teman bland

nodalpunkterna samt de flytande signifikanta begreppen, i linje med Poulson och Wallace (2004). I följande avsnitt beskrivs stegen och de olika nivåerna närmre.

5.3.1 Steg 1: Textnivå

Initialt genomfördes en systematisk närläsning av styrdokumentens formuleringar i sin helhet. Syftet var att skapa överblick över materialet och att identifiera språkliga formuleringar som var relevanta i relation till uppsatsens syfte och forskningsfrågor. Under denna genomgång uppmärksammades hur teoretiskt motiverade begrepp förekom och användes i olika sammanhang.

I ett nästa steg organiserades dessa iakttagelser i ett analysdokument, där formuleringar och begrepp sorterades utifrån likheter och skillnader i användning. Detta arbete fungerade som en inledande kodning med syfte att strukturera materialet och möjliggöra jämförelse mellan dokumenten. Kodningen genomfördes kvalitativt och textnära, som ett strukturerat och analytiskt hjälpmedel inom ramen för diskursteori. Förekomst av begrepp noterades endast i orienterande syfte för att skapa överblick och identifiera potentiella mönster, inte som grund för analytiska slutsatser. I praktiken innebar detta att relevanta formuleringar markerades och samlades i ett analysdokument, där de sorterades utifrån vilket begrepp de relaterade till och i vilket sammanhang de förekom. Formuleringarna granskades därefter i relation till varandra för att identifiera hur vissa begrepp fungerade som samlande referenspunkter, medan andra uppvisade betydelsevariation. Denna typ av kodning användes som ett sätt att skapa analytisk överblick och möjliggöra systematisk jämförelse, i linje med Poulsen och Wallace (2004).

Utifrån denna strukturerade genomgång prövades därefter vilka begrepp som fungerade som betydelsefixerande centrum i texterna. Begrepp identifierades som nodalpunkter när de återkom i centrala formuleringar och fungerade som referenspunkter kring vilka andra begrepp och betydelser organiserades. Avgörandet grundades inte i hur ofta ett begrepp förekom, utan i hur det användes språkligt och vilken funktion det hade i konstruktionen av läsförståelse.

Begrepp som återkom i flera sammanhang men vars innebörd varierade beroende på kontext analyserades vidare som möjliga flytande signifikanter. Dessa begrepp kännetecknades av att de kunde knytas till olika nodalpunkter och därmed bidra till skiftande betydelser i texten. Identifieringen av flytande signifikanter baserades således på begreppens relationella användning snarare än på deras förekomst.

Parallellt med detta analyserades även modalitet genom att uppmärksamma språkliga uttryck som angav grad av säkerhet, krav eller rekommendation, såsom *ska*, *bör* och *ges förutsättningar* (Fairclough, 2014). Modalitetsanalysen användes för att synliggöra hur olika formuleringar gavs varierande grad av tyngd och auktoritet i styrdokumenten.

Analysarbetet genomfördes iterativt, vilket innebar att tidigare identifierade mönster kontinuerligt prövades och omprövades i relation till materialet. Resultatet av detta steg utgjorde ett strukturerat underlag i form av organiserade begrepp, formuleringar och språkliga drag, vilket låg till grund för den fortsatta analysen av diskursiv praktik i nästa steg.

Detta arbete gjordes separat för respektive kursplan, med intentionen att kartlägga och tolka respektive kursplan med öppet sinne. Trots detta är det av stor vikt att påtala att det är ofrånkomligt att tolkning och analys till viss del skett utifrån personliga förkunskaper, då det

är jag som författare som väljer ut det som ska presenteras. För att stävja detta har uppsatsens utgångspunkter samt metodologiska överväganden och kriterier tydliggjorts, med avsikt att minimera en personlig påverkan och en oreflekterad analys.

För att illustrera hur kodningen genomfördes kan följande exempel ges: under närläsningen uppmärksammades begreppet *strategier*, vilket återkom i flera formuleringar såsom "Strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter." (Skolverket, 2022, s. 2). samt "Sådana metakognitiva strategier främjar en mer aktiv och reflekterande läsning [...]" (Skolverket, 2025, s. 12). Därefter granskades i vilket sammanhang begreppet förekom i sin helhet — vilka ord och begrepp det samspelade med, och hur det positionerades i relation till begrepp som i analysen prövades som möjliga nodalpunkter, såsom *läsförståelse* och *avkodning*. I en del fall framstod *strategier* som ett medel för att utveckla förståelse, i andra som en teknisk färdighet kopplad till avkodning. Utifrån detta identifierades *strategier* som en flytande signifikant som rör sig mellan dessa två betydelsefält. Genom denna procedur kunde jag synliggöra hur begreppens innebörd och funktion artikuleras i texten.

Sammantaget innebar detta att varje dokument kunde kodas utifrån:

- nodalpunkterna, som betydelsebärande begrepp utifrån teorin,
- flytande signifikanter, det vill säga begrepp som förekommer i anslutning kring nodalpunkterna men vars betydelse kan variera,
- kognitiva delprocesser, både explicita såväl som implicita, och
- modalitet.

Tabellerna med kodningen utgjorde fortsatt grundmaterial för nästa steg i processen, där relationerna mellan dessa fynd och teorin analyserades för att identifiera vilka diskurser som präglar styrdokumentens konstruktion av läsförståelse.

5.3.2 Steg 2: Diskursiv praktik

Detta steg genomfördes parallellt med steg 1 för att inte gå miste om viktiga insikter och upptäckter i föregående stegs genomläsning. Då kodningen medförde en iterativ process under granskningen av styrdokumenten, sammanföll det väl att parallellt reflektera och notera potentiella fynd inför detta skede. Intertextuella kopplingar låg i fokus för att identifiera vilka andra diskurser som anropas — direkt eller indirekt — och hur formuleringarna bar spår som kunde relateras till min tidigare forskning och teori. Det gjordes genom ett jämförande perspektiv under läsningen där förändrade fokus, nyintroducerade begrepp eller avsaknat innehåll noterades. För att konkretisera analysen av intertextualitet kan nodalpunkten *läsförståelse* tjäna som exempel. Under jämförelsen av dokumenten användes begreppet som en nodalpunkt, där andra återkommande uttryck och termer granskades i relation till det. I LGR 22 (Skolverket, 2022) återfinns *läsförståelse* ofta i närhet till ord som *strategier* och *tolka*, vilket antyder en teknisk syn där förståelsen ses som något som kan uppnås genom metodisk tillämpning. I ÄIS (Skolverket, 2025) däremot omges begreppet av formuleringar som betonar *litteratur, reflektera* och *explicit undervisning*.

Genom att analysera dessa kontextuella skillnader kunde jag identifiera hur *läsförståelse* fungerar som en nodalpunkt som håller samman flera diskurser, vilka framkommer i analysen, och hur dess betydelse delvis omförhandlas mellan dokumenten såväl som

diskurserna. Den diskursiva praktiken diskuteras även indirekt genom intertextuella kopplingar till tidigare forskning, och hur resultatet förhåller sig till detta.

5.3.3 Steg 3: Social praktik

Faircloughs (2014) tredje nivå — social praktik — centreras i denna uppsats mot hur diskurserna som framträder i analysen kan förstås i ljuset av skolans uppdrag, lärares undervisning och elevers lärande. Analysens tredje steg syftar således till att diskutera de didaktiska implikationerna av hur läsförmåga förstås och artikuleras i styrdokumenten, med stöd av teori och tidigare forskning, och behandlas översiktligt i uppsatsens avsnitt ”Diskussion”.

5.4 Etiska överväganden

I all forskning behöver Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer övervägas och tas hänsyn till; samtyckeskrav, informationskrav, nyttjandekrav och konfidentialitetskrav. I denna uppsats har dessa principer beaktats i relation till uppsatsens karaktär och val av empiri. Då min empiri utgörs av offentliga handlingar, utan personliga utsagor eller identifierbara individer, har det av naturliga skäl inte funnits behov av att tillämpa principerna som rör samtycke, informations och konfidentialitet. Nyttjandekravet har däremot beaktats genom transparens kring valt material och dess ursprung samt genom att dokumenten använts för att möta uppsatsens syfte och besvara frågeställningarna på ett kritiskt medvetet och ansvarsfullt sätt.

6. Analys

I detta kapitel presenteras ett integrerat resultat och analys av den diskursanalys som genomförts av den data som utgör studiens material. I enlighet med Wreder (2007) betraktas styrdokumentens formuleringar som artikulationer; som försök att fixera betydelse. De formuleringar som samlas kring respektive nodalpunkt har identifierats som flytande signifikanter, vilka i olika diskurser får olika betydelser och funktioner. Tematiseringen har vuxit fram genom närläsning av styrdokumenten och prövning av diskursanalytiska begrepp mot materialet, men även kan förstås intertexuellt i den meningen att resultaten bär spår av tidigare diskurser om läsning som redan beskrivits i forskningen.

6.1 Läsdiskursen om läsning som teknisk färdighet och funktionell förmåga

Under genomläsningen av materialet framträder en gemensam struktur och underliggande syn hur läsundervisning byggs upp och bedöms genom grundskolans olika stadier. Strukturen återfinns genomgående i det centrala innehållet samt i bedömningskriterierna. De centrala nodalpunkterna *avkodning*, *läsflyt*, *strategier* och *läsförståelse* förekommer i samtliga stadier tillsammans med de flytande signifikanterna *återge, förstå, tolka, analysera, urskilja* och *strategier*, vilka används för att konkretisera elevens läsutveckling.

I LGR 22 (Skolverket, 2022), uttrycks läsningen på lågstadiet som en färdighet med teknisk utgångspunkt och enklare aspekter av läsförståelse. Det centrala innehållet anger att undervisningen ska innehålla "[s]ambandet mellan ljud och bokstav. Strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter…" (Skolverket, 2022, s. 2). Här används begreppet *strategier* som en överordnad term för de tekniska komponenterna, vilka specificeras närmare först i kunskapskriterierna för årskurs 1: "...genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning…" (Skolverket, 2022, s.6). I relation till SVR (Hoover & Gough, 1990) kan detta förstås som det tidiga arbetet med avkodningen. Fokus läggs därmed på ett mekaniskt plan av läsningen, där kopplingen mellan fonem och grafem samt strategier står i centrum. I relation till SVR (Hoover & Gough, 1990) kan detta förstås som operationaliserandet av avkodningen.

Parallellt med den tekniska avkodningen artikuleras även en tidig komponent av läsförståelse. Enligt samma kunskapskriterier som ovan förväntas att eleverna "återger och kommenterar någon del av innehållet" (Skolverket, 2022, s. 6), där de flytande signifikanta begreppen *återge* och *kommentera* signalerar en underförstådd, initial läsförståelse på ett grundläggande plan.

Läsflyt artikuleras därefter som slutmålet för lågstadiets läsutveckling, vilket lässtrategierna ska leda eleverna till. I kunskapskriterierna för eleverna i årskurs 3 framgår att "[e]leven läser bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier…" (Skolverket, 2022, s. 6). Läsförståelsen fortsätter att artikuleras som en grundläggande nivå genom uttrycken *återge, kommentera* och formuleringen "...enkla resonemang om tydligt framträdande budskap…" (Skolverket, 2022, s. 6). Här ses *strategier* som ett fortsatt verktyg i utvecklingen av avkodning, medan läsförståelsen förlitas på minnesåtergivning och enklare tolkningar.

I kursplanernas delar för de äldre årskurserna återfinns inte nodalpunkten *avkodning* eller dess flytande signifikanter i det centrala innehållet, vilket implicerar att färdigheten bör ha befästs vid det laget. *Läsflyt* följer däremot eleverna under resterande skolår i årskursernas

betygskriterier, vilket stärker antagandet att en automatisering ska ha uppnåtts — om än i varierad grad. Strategianvändning betonas fortfarande i det centrala innehållet men med ett omdirigerat fokus från avkodning till läsförståelse. På mellanstadiet ska undervisningen omfatta "[s]trategier för att förstå och tolka ord, begrepp och texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, både det direkt uttalade och sådant som är indirekt uttryckt." (Skolverket, 2022, s. 3). Motsvarande innehåll på högstadiet formuleras som "[s]trategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syfte, avsändare och sammanhang. Att urskilja innehåll som kan vara direkt uttalat eller indirekt uttryckt i texten." (Skolverket, 2022, s. 4). Strategierna följer därmed eleverna som verktyg i varje steg av läsförmågan, något som också kan antyda strategier ska tillämpas metodiskt och funktionellt snarare än kreativt eller självständigt; att det finns "rätt" strategier som läraren lär ut, vilka sen ska tillämpas som ett verktyg på väg mot läsandets nästa anhalt: läsförståelse. Formuleringarna uttrycker vidare nästa steg i läsförståelse, där en antydan till den metakognitiva dimensionen av kognitionsvetenskapen framkommer genom begreppet *implicit*; där eleverna behöver använda kognitiva strategier för inferensskapande (Taboada Barber et al., 2020).

I underlaget för kommande kursplan (Skolverket, 2025) återfinns, utvidgas och förtydligas den tekniska dimensionen av läsning. Samtidigt präglar ett mer funktionellt och meningsskapande perspektiv också formuleringarna – vilket också uttrycks explicit genom just *funktionell* − till skillnad från föregångaren. I dokumentet kan nodalpunkterna *avkodning* och *läsflyt* utläsas i rikligare mängd, i synnerhet *avkodning*. De skrivs fram både explicit uttryckt och genom flytande signifikanter som organiseras kring nodalpunkterna, framförallt för de olika delmomenten i läsprocessen. I avsnittet som berör årskurserna på lågstadiet (årskurs 1-4 efter den påtänkta framtida skolreformen) förekommer exempelvis begreppen *fonologisk medvetenhet*, *grafem*, *språkljud*, *fonem, ortografisk, bokstavskännedom*, *ljuda* och *ljudningsmetod*, vilka samtliga utgör beståndsdelar till avkodning. I dessa årskurser läggs grunden för all läsutveckling, där några centrala komponenter såsom "fonemisk medvetenhet, strukturerad ljudningsmetod (phonics), läsflyt, ordförråd och läsförståelse" (Skolverket, 2025, s.12) ska ges stort utrymme. Just dessa komponenter ses som själva fundamentet för god läsutveckling och är avhängiga varandra, vilket i ÄIS (Skolverket, 2025) refereras till *The Simple View of Reading*. Texten specificerar läsningens utvecklingsfaser, från fonologisk och vidare mot ortografisk, automatiserad avkodning. Ett stort fokus läggs på systematik — som frekvent visas genom begreppen *systematisk* och *strukturerad* — och metodik, vilket pekar på ett explicit, färdighetsbaserat perspektiv på läsning. Den explicita undervisningen kan även relateras till forskning om arbetsminnet och framförallt CLT, vilken förordar just explicit undervisning för att minimera överbelastning (Escobar & Espinoza, 2024; Sweller, 2020).

För mellanstadiet och högstadiet försvinner majoriteten av dessa begrepp ur texten, på samma sätt som i LGR 22 (Skolverket, 2022). I dessa delar exkluderas de grundläggande delmomenten i läsprocessen i stor utsträckning ur artikulationerna, vilket innebär att de inte längre görs till explicita föremål för styrning. *Läsflyt* behålls däremot – både som syftesbeskrivning av undervisningen och integrerat i metodbeskrivningar – och ska uttryckligen fortsätta att utvecklas, men utan den specificering som kännetecknar lågstadiets formuleringar. Den tekniska läsfärdigheten finns därmed fortsatt närvarande, men framträder i mer implicit och ibland mekaniserad form. En större tonvikt läggs återigen på *läsförståelse* och *strategier*, då det senare begreppet förekommer frekvent även i underlaget för

kommande kursplan. *Strategier* skrivs fram som ett centralt verktyg i arbetet med att *förstå*, *tolka* och *analysera*. Det kan ses i formuleringen "[u]ndervisningen bör också omfatta läs- och skrivstrategier – från grundläggande strategier för avkodning och stavning till mer avancerade strategier för läsförståelse…" (Skolverket, 2025, s. 10) samt "[u]ndervisningen bör dessutom ge eleverna strategier för hur de aktivt kan bearbeta texter." (Skolverket, 2025, s. 27).

Strategier positioneras som det verktyg som krävs för att uppnå *läsförståelse* och som en metodisk ingång för vägen dit, där struktur och systematik präglar arbetssättet. Till skillnad från LGR 22, där *strategier* inte specificerades mer än i arbetet mot avkodning, artikuleras och exemplifieras dessa tydligt i underlaget och kopplas även till den etablerade modellen *Reciprocal Teaching* (se Palincsar & Brown, 1984, Skolverket, 2025). Läraren uppmanas att modellera läsförståelsestrategierna "förutse innehåll, ställa frågor under läsningen, göra inferenser, sammanfatta och omformulera textens huvudidéer samt övervaka sin egen förståelse ." (Skolverket, 2025, s. 27). Den tekniska dimensionen av läsning breddas till att omfatta de metakognitiva processerna övervakning av förståelse och inferensskapande (Taboada Barber et al., 2020), vilka likställs med konkreta färdigheter som ska stödjas och utvecklas genom undervisningen. När *strategier* likställs med metoder presenteras de här som lärarstyrda verktyg snarare än elevaktiva tillvägagångssätt för att ta sig an texter och förståelse. Det implicerar således även ett "korrekt" sätt att utföra det på, vilket ska tränas systematiskt. Fokus läggs inte enbart på resultatet — att förstå — utan på vägen dit, där undervisningens roll successivt instruerar och modellerar hur denna förståelse ska uppnås.

Läsning som teknisk färdighet breder således ut sig ÄIS (Skolverket, 2025). Trots detta återfinns flertalet nya formuleringar, vars beskrivningar och andemeningar rör sig i en motsatt riktning; mot ett funktionellt och meningsskapande perspektiv, vilket också genomsyras av bildningsorienterade begrepp. Texten understryker upprepade gånger det absoluta slutmålet med läsundervisningen, den funktionella läsförmågan, där de tekniska färdigheterna är verktyg som tjänar läsförståelse och fundamentet för den fortsatta läsutvecklingen (Skolverket, 2025). I närläsningen utkristalliserades även *bildning*, *meningsskapande*, *litteratur*, *lärande* samt *progression* som betydelsebärande begrepp för läsning. I den tekniska dimensionen av läsning förordas en stegvis progression, med tydliga mål som ska följas upp på ett systematiskt sätt för de olika årskurserna och/eller stadierna. Parallellt med detta skiftar fokus emellanåt i texten till läsning som ett medel för utveckling; såväl personligt som kulturellt och omvärldsbejakande. Litteraturen återfår starkare fäste i kursplanen, vilket även medför formuleringar som berör det fortsatta lärandet, identitetsutveckling, förståelse för medmänniskor och kulturarv. Läsningen lyfts in i ett större sammanhang där begrepp som *tolka*, *analysera* och *urskilja* också ges djupare innebörd; de blir uttryck för det elevaktiva meningsskapandet. Vidare anges att "[d]et övergripande målet är att stegvis förbereda eleverna för fortsatt lärande, vidare studier, arbetsliv och aktivt deltagande i samhället." (Skolverket, 2025, s. 7). Det funktionella perspektivet sammanfaller med ett bildningsideal, där läsning blir ett medel för personlig utveckling och det framtida, demokratiska samhällsdeltagandet.

Följaktligen menar jag att dubbla budskap således framträder i ÄIS (Skolverket, 2025) då läsning å ena sidan kan ses som en teknisk, grundläggande färdighet som systematiskt ska utvecklas genom färdighetsträning och automatiseras, å andra sidan som en funktionell, kulturell praktik som bär på möjligheter för bildning. Formuleringarna rör sig i delvis olika

riktningar där den ena handlar om struktur, mätbarhet och resultat, medan den andra handlar om tolkning, subjektivitet och en upplevelsebaserad dimension. Deras samexistens kan därmed skapa kontraster i den framtida kursplanen, när denna står färdig.

6.2 Läsdiskursen om den linjära färdigheten

I föregående avsnitt analyserades hur läsning artikuleras som en teknisk färdighet i styrdokumenten. I ljuset av det temat framträdde ytterligare ett mönster; hur läsutvecklingen förväntas ske i en linjär process. Utvecklingen återfinns tydligast i kunskapskriterierna, vilka anger vad eleverna ska kunna i slutet av varje stadium. I LGR 22 (Skolverket, 2022) formuleras början på denna utvecklingslinje redan i kunskapskriterierna för årskurs 1, som för övrigt är det enda kunskapskriterium som inte berör någon annan förmåga än just läsningen. I slutet av årskurs 1 förväntas att "[e]leverna läser meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Eleven återger och kommenterar någon del av innehållet och visar begynnande läsförståelse." (Skolverket, 2022, s. 6). Det första målet i elevernas skolgång utgör starten för *avkodningen*; den förväntas inte behärskas till fullo än men eleverna ska ha tillägnat sig de grundläggande, tekniska *strategierna* för att börja närma sig den *automatiserade avkodningen*, och uppvisa ett första steg mot förståelse. I årskurs tre når färdigheten nästa nivå:

> Eleven läser bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleven kommenterar och återger delar av innehållet och visar grundläggande läsförståelse. Eleven för också enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna. (Skolverket, 2022, s. 6).

Avkodning och den *automatiserade ortografiska läsningen* ska nu ha övergått till ett *läsflyt*. Även *läsförståelsen* uttrycks på en mer utvecklad nivå; från *begynnande* till *grundläggande*. Eleven ska inte bara återge och kommentera utan även föra enkla resonemang. Det är samtidigt begränsat till att omfatta "tydligt framträdande budskap" (Skolverket, 2022, s. 6), vilket håller kvar förståelsen på den grundläggande nivån.

Nästa utvecklingssteg framträder i årskurs 6: "Eleven läser skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med flyt och visar grundläggande läsförståelse. Dessutom sammanfattar eleven olika texter med viss säkerhet. Eleven för också enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i olika texter." (Skolverket, 2022, s. 7). Den tekniska läsfärdigheten — i form av *läsflyt* — kvarstår som en grundförutsättning för att kunna uppnå läsförståelse. Samtliga formuleringar om *avkodning*, *ljudning* och dess flytande signifikanter utesluts däremot från och med mellanstadiet och anses därmed vara avklarade efter årskurs 3 mål om *läsflyt*. Det som framförallt signalerar progression här är förmågan att sammanfatta och föra resonemang, fortfarande på en grundläggande nivå. Den preciseras inte i kunskapskriterierna men kan tydas i ljuset av det centrala innehållet som diskuterats i föregående avsnitt och som ska ge eleverna "[s]trategier för att förstå och tolka ord, begrepp och texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, både det direkt uttalade och sådant som är indirekt uttryckt." (Skolverket, 2022, s. 3). Utifrån detta framstår den grundläggande nivån nu att omfatta både explicit såväl som implicita budskap, som ett steg mot en mer nyanserad läsförståelse än tidigare. Jämfört med föregående stadium har därmed både

texternas karaktär — nu både skönlitteratur och sakprosa — och komplexitet fördjupats, samtidigt som resonemangen ska omfatta olika texter. Det antyder en rörelse i progressionen, då förståelsen och tolkningen förväntas appliceras bredare.

I årskurs 9 kulminerar den linjära progressionen i ett kriterium som ställer högre krav på både bredd och djup;

> Eleven läser skönlitteratur och sakprosatexter med flyt och visar grundläggande läsförståelse. Dessutom sammanfattar eleven olika texter med viss säkerhet. Eleven för enkla resonemang om innehållet i olika texter. Eleven visar också grundläggande kunskaper om skönlitteratur och de sammanhang som olika verk har tillkommit i. (Skolverket, 2022, s.9).

Som konstaterat i föregående avsnitt syftar undervisningen som leder till detta kunskapskriterium att "...förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syfte, avsändare och sammanhang. Att urskilja innehåll som kan vara direkt uttalat eller indirekt uttryckt i texten." (Skolverket, 2022, s.4). Här förväntas eleven kunna läsa mer avancerade texter och inte enbart texter för barn och ungdomar med — vad som kan antas vara ett rimligt antagande — fullt utvecklat läsflyt. Resonemangen grundar sig i ett analytiskt perspektiv och breddas ytterligare jämfört med i årskurs 6, då de även ska omfatta bland annat tema, motiv och syfte. Till skillnad från tidigare formuleras här ökade krav på att urskilja innehåll som är indirekt uttryckt i texten, snarare än enbart tydligt framträdande budskap. Detta kan förstås som en förskjutning mot mer abstrakta former av texttolkning, där eleverna förväntas bearbeta och integrera information som inte explicit uttrycks i texten.

Läsutvecklingen kan ses som en successiv rörelse från grundläggande delmoment som *avkodning* och *ljudning* till *läsflyt* och de mer avancerade formerna av läsning; *läsflyt, förståelse, tolkning* och *analys*. Nodalpunkterna *avkodning, läsflyt, strategier* och *läsförståelse* följer en slags förutbestämd ordningsföljd, där varje begrepp relateras till nästa som ett steg på vägen mot läsförståelse. De flytande signifikanta *begynnande*, *grundläggande, återge, urskilja, förstå, tolka* och *analysera* artikulerar olika nivåer av denna utveckling, utöver värdeorden i kursplanens kriterier. I de lägre årskurserna förväntas eleverna "[a]tt återge delar av innehållet i olika texter samt resonera om budskap i texterna och jämföra med egna erfarenheter" (Skolverket, 2022, s. 2) medan nästa steg i årskurs 4-6 är "[a]tt urskilja texters budskap, både det direkt uttalade och sådant som är indirekt uttryckt" (Skolverket, 2022, s. 3). Här framträder ett tydligt skifte från att eleverna förväntas återberätta textinnehåll till att identifiera och även tolka mer dolda nivåer i texten. "Urskilja" signalerar en högre grad av texttolkning, jämfört med det återberättande "återge".

I årskurs 7–9 sker ytterligare en förskjutning där eleverna ska "analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syfte, avsändare och sammanhang. Att urskilja innehåll som kan vara direkt uttalat eller indirekt uttryckt i texten" (Skolverket, 2022, s. 4). Här breddas och fördjupas både uppgift och förväntningar; eleverna ska inte längre bara återge, identifiera och tolka utan även förstå hur budskapet är konstruerat och varför det framförs. De nya dimensionerna — motiv, syfte och sammanhang — indikerar att förståelsen för texter även omfattar texters kommunikativa funktion.

I likhet med artikuleringen i LGR 22 (Skolverket, 2022) bibehålls och förstärks den linjära strukturen i ÄIS (Skolverket, 2025). Nodalpunkterna fördelas systematiskt över hela dokumentet och de olika årskurserna även i detta material, där *progression* även tillkommit

som ny nodalpunkt. I dokumentet återfinns följande artikuleringar, vilka anger att undervisningen "[...] ska vara målinriktad och explicit för att främja elevernas utveckling och lärande. Den ska byggas upp med tydliga mål för progressionen[...]" (Skolverket, 2025, s. 8) samt "bör präglas av tydliga mål, en logisk kunskapsuppbyggnad och systematisk uppföljning." (Skolverket, 2025, s. 43). Formuleringarna implicerar följaktligen dels en målorienterad, mätbar syn på lärandet, dels en på förhand bestämd ordning på lärandets olika moment.

Redan på lågstadiet (årskurs 1-4 i kommande reform) uttrycks en stegvis grundstruktur för läsutveckling, då det centrala innehållet betonar undervisning om *avkodning*, sambandet mellan ljud och bokstav och *fonologisk medvetenhet*. Även begrepp som strukturerad *ljudningsmetod* och *systematiskt* samt *automatiserad avkodning* visar hur läsutvecklingen inleds med fokus på de tekniska färdigheterna, vilka blir grunden för läsning att ta avstamp ifrån. I årskurs 1 ska eleverna utveckla *fonem-grafem-koppling*, *fonemisk medvetenhet* och *ljudning*, vilket i nästa årskurs befästs och automatiseras samtidigt som en grundläggande *läsförståelse* anläggs utifrån ett urval *strategier*.

För årskurs 3 och 4 höjs progressionen vidare och centreras kring den *ortografiska* läsningen, det vill säga ett säkert och automatiserat *läsflyt*. Även läsförståelsen fördjupas i dessa årskurser då eleverna allt mer närmar sig de analytiska aspekterna i läsförståelse. Genom *strategier* ska de lära sig om textstrukturer, urskilja teman och tolka innehållet. Ytterligare en nytillkommen, explicit uttryckt del i underlaget för kommande kursplanen är hur eleverna — som en del av läsförståelsen — skapar självförståelse och tar del av olika livsvillkor och perspektiv, genom läsning av litteratur. Det sker fortfarande på en viss grundläggande nivå, då det centrala i bedömningen omfattar att *återge* texternas innehåll och besitta ett *läsflyt* som möjliggör förståelsen.

I årskurs 5-7 — mellanstadiet — ska eleverna nå nya nivåer i progressionen. *Avkodning* och *automatisering* kan ses som ett avslutat arbete, då artikuleringarna kring läsflytet enbart omfattar mängden med lästillfällen, vilka ska ges i varierar och riklig mängd. De tekniska läsfärdigheterna kan närmast ses som avslutade här, och den fortsatta linjära processen utgörs desto mer av progressionen av läsförståelse. Texterna ska successivt bli alltmer komplexa och eleverna ska framförallt behärska de olika *lässtrategierna* — som nämnts i föregående avsnitt — i allt högre grad.

Läsflyt ges nästintill inget utrymme i beskrivningarna av årskurs 8-10. Fokus ligger uteslutande på att fördjupa läsförståelsen ytterligare några nivåer och omfattar att *analysera* olika slags texter. Eleverna förväntas *urskilja* och *tolka* det centrala i texterna, textstrukturer, språkliga och stilistiska knep, perspektivtagande, motiv och förstå både det explicita såväl som implicita uttrycken i texter. Läsförståelsen omfattar således inte bara textinnehållet utan även texters form, hur och varför de skapats. Därigenom ställs högre krav på den *metakognitiva* förmågan såväl som det medvetna, reflekterande läsandet (Taboada Barber et al., 2020; Elston et al., 2022). Det abstrakta resonerandet ges mer utrymme när texterna alltmer berör det implicita innehållet och ställer högre krav på elevernas förmåga att läsa mellan raderna. Genomgående för båda dokumenten (Skolverket, 2022; Skolverket, 2025) är synen på läsning utifrån de fyra aspekter som Liberg och af Geijerstam (Skolverket, 2012) identifierade redan i analysen för LGR 11, vilka kan skönjas även här i de olika stadierna. *Lässtrategierna* ges en viktig position som verktyg för läsningen, inte minst för att nå det långsiktiga slutmålet med undervisningen; ökad självständighet och medveten läsning

(Skolverket, 2025). Särskilt intressant är formuleringen "Undervisningen behöver bygga på tydlig modellering, stegvis uppbyggda moment och återkommande träning som successivt leder eleverna mot ökad självständighet" (Skolverket, 2025, s. 6) och "eleverna stegvis utvecklar metoder för att förstå, tolka och producera texter på ett alltmer självständigt och medvetet sätt" (Skolverket, 2025, s.10). I formuleringarna konstrueras lärande som en stegvis process mot ökad självständighet, där tydlig modellering och återkommande träning ges en central funktion. Självständighet framstår därmed inte som ett öppet eller situerat begrepp, utan som ett förväntat resultat av en viss progression, genom lärarstyrda moment.

Det finns en medvetenhet i utformningen, i likhet med det som forskarna själva beskriver som "logisk kunskapsuppbyggnad" (Skolverket, 2025, s. 43). Det linjära mönstret går från de tekniska färdigheterna till den tolkande, analyserande förståelsen, där varje respektive delmoment är knuten till en specifik plats i skolgången för att därefter ses som avslutad. Varje färdighet bygger på den föregående och undervisningens roll blir att stadigt förflytta eleverna längs denna bana. Jag menar att det implicerar en relativt styrd syn på läsutvecklingens riktning och mål, där elevernas förmåga förstås som något som växer fram genom noggrant planerade och förmedlande steg, utan utrymme för variation eller en icke-linjär utveckling.

6.3 Modalitet

Modalitet belyser hur styrdokumenten reglerar undervisningens praktik genom att ange i vilken grad krav och handlingar ska genomföras. Genom modala verb kan handlingar uttryckas som valbara, obligatoriska eller rekommenderade. I jämförelsen mellan LGR 22 (Skolverket, 2022) och underlaget för kommande kursplan (Skolverket, 2025) framkommer en förskjutning i modaliteten och därmed även hur undervisningens praktik regleras.

I LGR 22 (Skolverket, 2022) präglas artikulationerna av låg eller medelstark modalitet. Många av utsagorna är konstruerade med hjälp av uttryck som "ska ges möjlighet", "ska eleverna ges förutsättning" eller "undervisningen ska bidra till" (Skolverket, 2022). Det modala hjälpverbet *ska* används genomgående i hela kursplanen, i hög utsträckning, men ofta i passiva konstruktioner. I formuleringarna "eleverna ska ges möjlighet" eller "undervisningen ska bidra till" placeras handlingen i ett mellanläge mellan vad som faktiskt ska genomföras i undervisningen och vilken möjlighet som ska erbjudas.

I underlaget för den kommande kursplanen ändras modaliteten markant. Det modala verbet *ska* används i större utsträckning i direkta och förpliktigande artikulationer, vilket ger formuleringarna hög modalitet. Exempel på detta är formuleringarna "[s]venskundervisingen ska utveckla…" (Skolverket, 2025, s. 31), "[l]äsundervisingen ska därför rymma en variation…" (Skolverket, 2025, s. 32), "[l]äraren ska modellera…" (Skolverket, 2025, s. 43) och "[u]ndervisningen ska ge eleverna redskap att…" (Skolverket, 2025, s. 84). Här finns inga förmildrande mellanled utan lärarens uppgift uttrycks som en direkt uppmaning till ett tydligt undervisningsinnehåll. Trots det förblir läraren fortfarande en slags underförstådd, indirekt aktör i artikulationerna, då "undervisningen" eller "läsundervisningen" skrivs fram som aktiv agens genom det modala *ska*.

Modaliteten stärks dessutom av formuleringar som "läraren modellerar", "läraren visar" och "läraren undervisar", vilket återkommer frekvent i underlaget (Skolverket, 2025). Läraren konstrueras som ett aktivt subjekt i satser där undervisningen ska genomföras med

ett visst syfte. Här signalerar texten en hög modal styrka; det är inte bara möjligt eller önskvärt att läraren ska göra detta utan det är något obligatoriskt.

En del formuleringar präglas dock fortfarande av en ambivalens, enligt min tolkning. "Undervisningen bör också omfatta läs- och skrivstrategier…" (Skolverket, 2025, s. 10) är exempel på en sådan artikulation. Vid en första anblick framstår det som ett icke-bindande förslag genom det återkommande svagare modala verbet *bör*, vilket lämnar ett visst tolkningsutrymme för läraren. Samtidigt skärps styrkan i uttrycken genom den resterande delen av meningen och den funktion dessa strategier tilldelas i texten; det är genom dessa som eleverna utvecklar läsförståelse. Det kan framförallt ses i formuleringen att undervisningen ska organiseras "...så att eleverna stegvis utvecklar metoder för att förstå, tolka…texter på ett alltmer självständigt och medvetet sätt" (Skolverket, 2025, s. 10). I uppmaningen uttrycks ett konkret syfte med undervisningen, vilket skärper innebörden i föregående uppmaningar trots det svagare modala verbet *bör*.

Skillnaden i modalitet mellan dokumenten påverkar i praktiken undervisningens reglering. I LGR 22 (Skolverket, 2022) uttrycks undervisningens mål och innehåll med en svagare modalitet, vilket medför utrymme för tolkningar och varierat genomförande. I det nya underlaget (Skolverket, 2025) är formuleringarna desto mer styrande och förpliktande, med direkta krav på undervisningens innehåll och lärarens genomförande. Förändringen speglar således en förskjutning till en tydligare och instruktionstät undervisningsdiskurs.

6.4 Läsdiskurs om litteratur

Under närläsningen framträdde ett antal nodalpunkter — *skönlitteratur, litteratur, bildning* — och flytande signifikanter — *förståelse, identitet, upplevelse, omvärld, språk* — som identifierades som bärande för litteraturens roll i svenskämnet. Dessa ingick inte i de på förhand valda nodalpunkterna som analysen tog avstamp från. Med hjälp av de valda teorierna och tidigare forskning som ett raster, utkristalliserades litteraturaspekten under närläsningens skeden genom de ovan nämnda begreppen.

I LGR 22 (Skolverket, 2022) ses litteraturens närvaro enbart genom *skönlitteratur*. De skönlitterära texterna konstrueras här som en självklar del av undervisningen genom att eleverna ska utveckla intresse för att läsa och ges möjlighet att "läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften" (Skolverket, 2022, s. 2). Det framgår också att eleverna ska möta varierad skönlitteratur från olika tidsepoker, kulturer och länder. Formuleringarna etablerar en litteraturdiskurs där skönlitteratur är ett centralt innehåll i sig, med fokus på tolkning, analys och struktur. Skönlitteraturen ses framförallt som ett verktyg för att utveckla språk, läsning och även kunskaper om texterna. Eleverna undervisas kring struktur och form, och därigenom om skönlitteratur, snarare än genom.

I underlaget för den kommande kursplanen (Skolverket, 2025) framträder däremot en läsdiskurs som skiljer sig markant åt från det tidigare dokumentet, både gällande omfång och funktion. Genomgående används begreppet *litteratur* snarare än enbart *skönlitteratur*, till skillnad från LGR 22 (Skolverket, 2022). *Litteratur* framträder här som ett centralt ämnesinnehåll, djupt förankrat i svenskämnets identitet, skolans värdegrundsuppdrag och elevernas personliga utveckling. Det är inte bara läsning som aktivitet som betonas i underlaget utan även vad litteraturen kan erbjuda; upplevelser, perspektivbyten och insikter, omvärldsförståelse och identitetsutveckling. Denna breddade syn på litteraturens funktion

återfinns bland annat i formuleringen "Litteraturen är en källa till omvärldsförståelse, identitetsutveckling och reflektion, och den bidrar till att eleverna utvecklar empati, självförståelse och förmåga att reflektera över etiska och demokratiska värden" (Skolverket, 2025, s. 35).

Utsagan placerar litteraturen i centrum för skolans dubbla uppdrag — det kunskapsmässiga och det demokratiska. Litteraturen konstrueras utöver sin didaktiska funktion även som ett betydelsefullt hjälpmedel för eleverna i deras sociala och personliga utveckling. I formuleringen "Litteraturen bidrar till personlig utveckling, bildning och skolans värdegrundsuppdrag" (Skolverket, 2025, s. 7) ses en liknande riktning och innebörd för litteraturens funktion i underlaget den kommande kursplanen. Litteraturundervisningen knyts explicit till skolans demokratiska fostransmål, vilket stärker bilden av litteratur som något som formar och vägleder individen.

Följande formulering antyder också om ett skifte i synen, och för att utveckla elevernas kognitiva och språkliga färdigheter "behöver litteraturen därför ges en framträdande plats i undervisningen. Den ska inte enbart fungera som ett medel för språkutveckling och lärande, utan också utgöra ett kunskapsområde i sig." (Skolverket, 2025, s. 5). Här etableras en tydlig skillnad från tidigare dokument, där litteraturen — specifikt skönlitteratur — sågs som ett verktyg för andra syften. I denna formulering synliggörs istället ett krav på att litteraturen ska inta en självständig position i undervisningen som ett eget ämnesspecifikt innehåll med kunskapsmål, snarare än ett hjälpmedel för att öva analysförmåga, grammatiska och språkliga strukturer eller lässtrategier.

Utöver de återkommande formuleringarna om litteraturens betydelse för identitet och värdegrund återfinns även artikuleringar som visar på en ambition att återinföra litteraturen som en bärande del av svenskämnets kärna. Utsagorna "[e]n central del av undervisningen är litteraturhistorien." (Skolverket, 2025, s. 35), "...centrala ämneskunskaper som hör till svenskämnet, såsom litteraturhistoria…" (Skolverket, 2025 s. 6) och "[p]å högstadiet ska undervisningen även omfatta ungdomsförfattare och centrala vuxenförfattare i ett litteraturhistoriskt sammanhang, något som genom hela skolgången kan stödja elevernas identitetsutveckling, självförståelse och förmåga att förstå andra" (Skolverket, 2025, s. 8) tyder på detta genom förslaget på det litteraturhistoriska intågandet i underlaget för den kommande kursplanen. Att litteraturhistoria lyfts fram ger eleverna en förståelse för litteraturens förändring och språkliga utveckling, samtidigt som eleverna kan ges inblick i människors erfarenheter och levnadsvillkor över tid.

6.5 Den kognitiva läsdiskursen

En central skillnad mellan LGR 22 (Skolverket, 2022) och ÄIS (Skolverket, 2025) rör hur de kognitiva nodalpunkterna samt flytande signifikanta begreppen artikuleras och ges betydelse i svenskämnet. Den kognitiva diskursen i LGR 22 (Skolverket, 2022) präglas av ett fokus på språkutveckling, men där de kognitiva processerna ofta förblir underförstådda och endast implicit uttryckta. I kursplanens centrala innehåll återfinns artikuleringar som "...strategier för att minnas och lära…" (Skolverket, 2022, s. 3) och "[s]trategier för att förstå och tolka ord, begrepp och texter från olika medier." (Skolverket, 2022, s. 3), vilket visserligen markerar en närvaro av tanke och kognition, men vidare beskrivningar av detta och konkretisering är begränsad eller avsaknad. Den kognitiva diskurspraktiken kan ses som

närvarande, men sällan namngiven eller tydligt artikulerad. Eleverna förväntas tillämpa *strategier*, men dessa behandlas som färdigheter snarare än medvetna tankeverktyg.

Som kontrast menar jag att ÄIS (Skolverket, 2025) på en högre grad av explicit uttryckt kognitiv diskurs. Begrepp som *kognitiv*, *metakognitiv, långtidsminne, metaspråk, medvetenhet* förekommer frekvent i underlaget. Några centrala utsagor här är "[p]rogressionen bygger också på att kunskaper befästs i långtidsminnet…" (Skolverket, 2025, S.39) samt "...ge dem ämneskunskaper om språk, litteratur och språkhistoria som lagras i långtidsminnet" (Skolverket, 2025, s. 42). Att kunskaper ska *lagras* visar hur synen på lärandet i ÄIS (Skolverket, 2025, s. 20) bygger på antaganden om hjärnans informationshantering. Lärandet positioneras inte bara som en linjär utveckling utan kan ses som en iterativ process där kunskaper förvärvas, inhämtas och plockas fram för att bli tillgängliga för mer komplex förståelse.

Den kognitiva läsdiskursen utgörs dock inte enbart av utsagor om *långtidsminne*. Även elevernas aktiva roll framhävs här, exempelvis genom artikulationen "[s]amtidigt behöver undervisningen ge eleverna möjlighet att själva utveckla sina språkliga och kognitiva färdigheter" (Skolverket, 2025, s. 44). Här markeras att kognitiv utveckling inte enbart sker till följd av undervisning utan något som eleverna kan delta aktivt i och ta ansvar för.

Läraren förväntas inte bara skapa läraktiviteter utan även modellera tänkande, skapa strukturer för förståelsen och stödja elevernas reflektion och metakognition. Den kognitiva diskurspraktiken i underlaget konstrueras således som en arena för ett reflekterande och medvetet lärande. Det ställer krav på att läraren initierar, leder och synliggör tänkandet som en del av undervisningens praktik, vilket inte artikuleras lika tydligt i LGR 22 (Skolverket, 2022).

Parallellt med detta framkommer kopplingen mellan kognition och litteratur i ÄIS (Skolverket, 2025), bland annat i formuleringen "[f]ör att främja elevers språkliga och kognitiva utveckling behöver litteraturen därför ges en framträdande plats i undervisningen." (Skolverket, 2025). Litteraturen tillskrivs ett dubbelt värde och uppdrag här; både som ett betydelsefullt verktyg för bildning och meningsskapande samt för de kognitiva processerna. Läsning konstrueras därmed som mer än förståelse för innehåll utan även som en process som aktivt formar elevernas medvetna tänkande, metalingvistisk medvetenhet och lagring av kunskap.

7. Avslutande reflektioner

I detta avsnitt sammanfattas och diskuteras uppsatsens resultat i relation till de teoretiska utgångspunkterna och tidigare forskning. Kapitlet behandlar även styrkor och begränsningar i metoden samt de didaktiska implikationerna som resultatet kan ge upphov till. Avslutningsvis presenteras uppsatsens slutsatser och blicken riktas framåt; mot möjliga vägar till framtida forskning.

7.1 När läsning tar form

Detta avsnitt syftar till att sammanfatta analysens huvudsakliga iakttagelser. Sammanfattningen ska inte förstås som en beskrivning av en linjär utveckling, utan som en syntes av de olika ideal och som samexisterar i styrdokumentens läsdiskurser.

I kursplanen enligt LGR 22 (Skolverket, 2022) framstår läsning som en teknisk färdighet med tonvikt på språkutveckling, strategianvändning och förståelse. Lässtrategier ska stödja elevernas läsutveckling från avkodning till analys, men lärarens roll och undervisnings utformning beskrivs i vaga och övergripande termer. Artikuleringarna är generella och lågmodala, vilket ger ett stort utrymme för tolkningsutrymme och därmed även en didaktisk frihet.

I underlaget för den kommande kursplanen artikuleras däremot en bredare, konkret syn på läsning som går från teknisk till funktionell förmåga. Här beskrivs läsutvecklingen som en metodisk process där delkomponenter — från avkodning till förståelse — utvecklas successivt, en tydligt artikulerad stegvis utveckling. Progressionen kan ses som en linjär väg, likaså i LGR 22 (Skolverket, 2022). Linjäriteten och de olika nivåerna artikuleras vagare i den nuvarande kursplanen (Skolverket, 2022), medan den formuleras i avgränsade steg genom systematiskt arbete med strategier, modellering och omvärldsförståelse. Läraren förväntas modellera specifika strategier, både i avkodnings- och förståelsefasen, vilka fungerar som betydelsebärande verktyg för eleverna i deras utveckling. Diskursens modalitet i underlaget är starkare då lärarens ansvar är tydligt formulerad och undervisningens ansvar preciseras med högre grad av nödvändighet. En kognitiv läsdiskurs breder ut sig i ÄIS (Skolverket, 2025) då begrepp och perspektiv från kognitionsvetenskapen är starkt närvarande, med termer som *långtidsminne*, *metakognition*, *lagring* och *medvetenhet*. Dessa uttrycks tydligt som förutsättningar för fördjupad läsförståelse, till skillnad från i LGR 22 (Skolverket, 2022) där sådana perspektiv förblir underförstådda. Det talas om förståelse och strategier i LGR 22 (Skolverket, 2022) men begreppen ges sällan djupare innebörd.

En diskursförskjutning ses även mellan dokumenten i fråga om litteraturens närvaro. Litteraturen framträder som ett bärande kunskapsområde i ÄIS, (Skolverket, 2025) med en central bildningsorienterande, identitetsskapande och värdegrundande funktion. I kontrast behandlas skönlitteraturen i LGR 22 (Skolverket, 2022) huvudsakligen som stöd för läsförmågan och underlag för att träna lässtrategierna, snarare än som ett självständigt innehåll med existentiell och kulturell bäring.

7.2 Diskussion

I detta arbete har förändringen inte förståtts som ett entydigt paradigmskifte där ett kunskapsideal ersätter ett annat. Snarare visar analysen hur styrdokumenten successivt tar upp och integrerar ett språkbruk som präglas av kognitivistiskt orienterade antaganden om lärande. Dessa kommer till uttryck genom betoning på stegvis progression, tydlig modellering, strategier och systematisk träning, samt föreställningar om att elever genom undervisning kan utvecklas mot ökad självständighet och medvetenhet i sitt läsande.

Denna orientering innebär inte att läsning reduceras till mätbar prestation, utan att vägen mot förståelse i allt högre grad beskrivs i termer av planerade och följbara processer. Samtidigt visar analysen att denna tekniska och strukturerade beskrivning av läsning samexisterar med formuleringar som betonar mening, bildning och litteraturens roll för personlig och kulturell utveckling. Förändringen kan därmed förstås som en förskjutning i hur läsning artikuleras, snarare än som ett fullständigt teoretiskt skifte.

Utifrån uppsatsens första forskningsfråga — hur läsning förstås i den nuvarande kursplanen respektive underlaget till den kommande kursplanen i svenska — visar resultaten att läsning i hög grad framställs som en teknisk och mätbar färdighet, dock på olika sätt. Den tekniska aspektens framväxt syns genomgående i LGR 22 (Skolverket, 2022) i vaga, strategicentrerade formuleringar. Strategierna förväntas så småningom behärskas allt mer självständigt, men behandlas trots detta främst som reproducerbara färdigheter kopplade till specifika texttyper, snarare än medvetna tankeverktyg att övervaka och reglera förståelse med. Min tolkning är att strategierna därigenom ses som ett outtalat mål i sig snarare än ett stöd för meningsskapande.

I kontrast skrivs den tekniska aspekten främst fram på lågstadiet i ÄIS (Skolverket, 2025). Detta går i linje med de tendenser som Hellberg (2012) och Löfgren (2023) har identifierat, där svenskämnet successivt har förskjutits mot en mer instrumentell och resultatorienterad kunskapssyn. *The Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990) har haft ett starkt och långvarigt fäste i de svenska kursplanerna — framförallt för den tidiga läsinlärningen — och erbjuder ett tydligt didaktiskt ramverk som lämpar sig väl för den resultatorienterade synen. I kursplanerna manifesteras grundtankarna genom återkommande mönster bland nodalpunkterna och flytande signifikanta begrepp som rör läsflyt, exempelvis *ljudningsmetod, fonologisk medvetenhet, grafem, avkodning.* Utifrån kognitiv belastningsteori (Sweller, 2020) kan styrdokumentens tekniska fokus förstås som en form av didaktisk kompensation; när lärandet reduceras till mätbara delmoment reduceras den kognitiva belastningen på eleverna, men också komplexiteten i förståelsearbetet. Här menar jag att en paradox skulle kunna uppstå: när läsning definieras genom det mätbara, riskerar det som inte går att mätas — som reflektioner och tolkningar — att osynliggöras. Det speglar ett kunskapsideal som prioriterar standardiserad prestation framför personlig tolkning och kritisk reflektion, vilket också återkommer i tidigare forskning om läroplanernas förändrade kunskapssyn (Hellberg, 2012; Löfgren, 2023). Samtidigt visar CLT (Sweller, 2020) att explicit undervisning utgör en viktig grundbult i utformandet av undervisning för att minska yttre belastning och frigöra kognitiva resurser till förståelsen; till de mer komplexa processerna. Det kan ge en alternativ tolkning till LGR 22 (Skolverket, 2022) och ÄIS (Skolverket, 2025) starka fokus på struktur och tydliga mål; istället för ett uttryck för styrning kan det ses som ett sätt att optimera elevernas möjligheter till kognitivt hanterbart lärande. Formuleringarna går i linje med CLT (Sweller,

2020), som understryker vikten av explicit undervisning för att minska den yttre kognitiva belastningen hos elever. När strategier och processer görs synliga, underlättas överföringen till långtidsminnet – särskilt för elever med svagt arbetsminne (Sweller, 2020).

Litteraturens roll i svenskundervisningen är ytterligare en del som framträder i diskurserna i ÄIS (Skolverket, 2025). Jag menar att underlaget visar en förskjutning i hur litteraturen positioneras i svenskämnet i den kommande kursplanen, och de paradigm som nämnts i både Löfgrens (2023) och Hellbergs (2012) analyser kan skönjas. Det som tidigare varit marginaliserat i viss mån, eller rent av lyst med sin frånvaro, lyfts nu fram som en viktig resurs för såväl mänsklig som kulturell förståelse och som ett viktigt redskap för bildning. Den litteraturdiskurs som därmed etableras i underlaget präglas av ett förtroende för litteraturens inneboende kraft att bidra till personlig och social utveckling parallellt med språkutveckling.

I linje med Hellbergs (2012) diskursanalys ses en avsaknad av interaktion och dialog i LGR 22 (Skolverket, 2022), i dess svävande formuleringar. Min analys visar däremot att de dialogiska inslagen till viss del återinförs i ÄIS (Skolverket, 2025) genom att låta fler dialoger återigen ta plats. Till skillnad från Hellbergs (2012) resultat menar jag att medan Svenska som färdighetsämne (Hellberg, 2012) och SVR (Hoover & Gough, 1990) präglar formuleringarna på lågstadiet kan även Svenska som litteraturklassiker och Svenska som personlig utveckling anas i formuleringarna på mellanstadiet och framförallt högstadiet.

Denna rörelse mot en flerstämmighet kan även omfattas av öppningen mot det kognitiva perspektivet, där fokus flyttas från vad läsning är till hur förståelse uppstår. Min analys visar att de kognitiva processerna som läsförståelse involverar — särskilt arbetsminnets roll för att lagra, uppdatera och integrera information (Escobar & Espinoza, 2024; Artuso et al., 2019) — saknas till stor del i den nuvarande kursplanen. Den metakognitiva dimensionen, som forskning visar är ytterligare en central komponent i läsförståelse (Taboada Barber et al., 2020), kan möjligen skönjas i styrdokumentet som underförstådd snarare än uttalad. Den framkommer dock främst i samband med begreppet *lässtrategier* och vaga formuleringar som kan tydas som elevers inferensläsning (Skolverket, 2022). I ÄIS (Skolverket, 2025) breder kognitionsvetenskapen däremot ut sig i formuleringarna som berör läsförståelse, framförallt på mellanstadiet och högstadiet när artikulationerna kopplade till färdighetsämnet och SVR (Hoover & Gough, 1990) i gengäld avtar.

Min tolkning är att återinförandet av flerstämmighet mellan kunskapssynerna kan vara ett uttryck för en samexistens, där de kompletterar och samverkar inbördes. Skiftet kan förstås som ett försök att balansera mätbarhet och behovet att återinföra och förtydliga det bildningsorienterade innehållet. Dels förstärks en kognitivt orienterad diskurs genom explicita hänvisningar till minne, metakognition och systematisk undervisning, dels ges litteratur och bildningsorienterade mål ett tydligare utrymme än i LGR 22. Det centrala blir inte enbart vad eleverna kan återge och urskilja utan också hur de − genom litteratur − förstår sig själva och omvärlden. Dessa perspektiv framträder parallellt snarare än som uttryck för en enhetlig kunskapssyn,

Utvecklingen som kan skönjas i analysen av den kommande kursplanens underlag kan därför liknas vid ett närmande mot Duke och Cartwrights (2021) utvidgade modell av SVR; *The Active View of Reading*. Modellen föreslår en integrerad förståelse för läsning, där språk och avkodning samverkar med kognitiva och affektiva förmågor i växelverkan. Läsaren blir en aktiv meningsskapare som övervakar sin förståelse, anpassar strategier och reflekterar

över förståelsen (Duke & Cartwright, 2021). Detta perspektiv kan, enligt min tolkning, återspeglas i ÄIS (Skolverket, 2025) i dess förskjutning mot en mer aktiv och kognitiv syn på läsning, där förståelse inte längre enbart framställs som ett statiskt slutmål utan något som sker dynamiskt genom medvetenhet, reflektion och interaktion med texten. Vikten av samspelet mellan kognition och språk även av Taboada Barber et al (2020), speciellt i de högre årskurserna, där de kognitiva komponenterna i gengäld står för en större förklaringskraft för variationer i läsförståelse. Denna betoning kan, i linje med min tolkning, relateras till de antaganden som ligger till grund för AVR, även om Taboada Barber et al. (2020) inte explicit hänvisar till någon specifik modell.

Utifrån denna syn menar jag att det är tydligt att de svenska kursplanerna tidigare endast delvis fångat läsningens komplexitet. Formuleringarna om och relaterade till läsflyt och avkodning harmonierar förvisso med SVR som tycks dominera fältet, men osynliggör de kognitiva processer som ligger bortom dessa komponenter. De formuleringar som betonar de kognitiva komponenterna i IÄS (Skolverket, 2025) kan förstås som försök att röra sig mot ett synsätt där läsaren konstruerar mening i ett aktivt samspel mellan text och tanke. I relation till CLT kan denna förskjutning som anas i ÄIS (Skolverket, 2025) förstås som ett försök att balansera den inre och yttre kognitiva belastningen. Genom att gradvis integrera mer komplexa krav på reflektion och strategisk medvetenhet möjliggörs en övergång från automatiserade färdigheter till djupare kognitiv bearbetning. I ljuset av forskning om kognitiva förmågors begränsningar (Capin et al., 2021; Duke & Cartwright, 2021; Artuso et al., 2019; Sweller, 2020), blir det tydligt varför en ensidig betoning av avkodning och språkförståelse riskerar att dölja läsförståelsens verkliga utmaningar; elever kan avkoda korrekt men ändå sakna resurser att behålla, integrera och tolka information över längre textsekvenser.

Trots denna förskjutning finns en kvarvarande linjäritet i styrdokumentets progression, precis som i LGR 22 (Skolverket, 2022). Förståelse framställs som ett senare steg i utvecklingen snarare än en parallell process. Trots det menar jag att linjäriteten återfinns tydligare i LGR 22 (Skolverket, 2022) jämfört med ÄIS (Skolverket, 2025), där progressionen finns kvar som struktur men inte står oemotsagd. Trots att vägen till progressionens slutskede kan tolkas som linjär och tidvis mekaniskt stegvis, spänns slutmålet upp mellan två parallella poler; den mätbara progressionen och den existentiella bildningen.

Det är dock värt att poängtera att en linjär utveckling kan vara delvis ofrånkomlig. Tydliga mål och successiv färdighetsutveckling är en förutsättning för att undervisningen ska kunna planeras, genomföras och följas upp på ett likvärdigt och systematiskt sätt. Att elever tillägnar sig färdigheter i en viss ordning – från teknisk avkodning till mer komplex textanalys – är till viss del en nödvändig realitet, särskilt i skolans tidigare år. Den linjära strukturen skapar därmed en grund för att synliggöra progression och bedöma utveckling över tid.

Samtidigt bör det betonas att ÄIS (Skolverket, 2025) endast utgör ett förslag till den kommande kursplanen. Huruvida de ges lika mycket utrymme i praktiken, och om det bredare, funktionella perspektivet riskerar att underordnas det tekniska när det omsätts i klassrummet blir en fråga som framtiden får utvisa.

Sammantaget visar analysen att SVR fortfarande utgör en central och konkretiserad grund i styrdokumenten, framförallt i ÄIS (Skolverket, 2025). Samtidigt kompletteras modellen med en mer mångfacetterad syn på läsning i de högre årskurserna (Skolverket, 2012 Hellberg, 2012; Löfgren, 2023). ÄIS (Skolverket, 2025) innehåller inslag som jag menar tyder

på ett närmande till den modell som Duke & Cartwright (2021) föreslår i *The Active View of Reading,* där lässtrategier, kognitiva förmågor och metakognition ges en tydlig roll. I kontrast till detta ligger LGR 22 (Skolverket, 2022) närmare SVR:s modell, där dessa dimensioner antingen saknas eller reduceras till tekniska färdigheter. Således framträder ett diskursivt närmande till kognitionsvetenskapliga teorier och insikter i ÄIS (Skolverket, 2025), vilka kan relateras till de osynliga påverkansfaktorerna i läsutvecklingen, kognitiv stöttning och möjligen den utvidgade modellen av SVR; AVR. Min tolkning är att detta antyder en rörelse mot en mer integrerad och nyanserad syn på läsning och perspektiv, där olika kunskapsideal inte ersätter varandra utan samexisterar genom skiftande betoningar och artikulationer i styrdokumentens diskursiva språkbruk.

7.3 Metoddiskussion

Valet av en kritisk diskursanalys som metod utgick från studiens syfte att undersöka hur läsning förstås i svenska styrdokument. Metoden möjliggjorde en djup tolkning av språkets roll och påverkan i utformningen av policytexter, vilket är centralt för förståelsen hur styrdokument formar verkligheten och inte bara beskriver den. Samtidigt innebär metoden några begränsningar som bör belysas.

En metodologisk begränsning rör tolkningens subjektiva karaktär. Diskursanalyser bygger på forskarens tolkning av texters språk, en tolkning som oundvikligen påverkas av bland annat forskarens förförståelse och teoretiska utgångspunkt (Cohen, 2012). För att säkerställa reliabilitet har analysen genomförts och beskrivits systematiskt och transparent, genom iterativ genomläsning och tematisering för att undvika godtyckliga tolkningar. Trots det innebär tolkningarna att resultatet inte kan generaliseras i strikt mening, då andra forskare — med andra teoretiska glasögon — kan identifiera andra betydelsebärande mönster. Resultatet bör således förstås som ett av flera möjliga sätt att tolka styrdokumentens diskurser.

Ytterligare en begränsning gäller urvalet av material. Uppsatsen bygger på en analys av den nuvarande kursplanen, LGR 22 (Skolverket, 2022), och underlaget för den kommande kursplanen (Skolverket, 2025). Eftersom det senare endast är ett förslag till en framtida kursplan och inte ett slutligt dokument finns en risk att de tolkningar som gjorts av dess formuleringar förändras när den färdiga kursplanen publiceras, eller om analysen reproduceras med det färdiga dokumentet som material istället. Ett alternativ för att motverka detta något och stärka validiteten hade varit att även använda kommentarmaterialet till den nuvarande kursplanen som en del av analysens material. Med tanke på uppsatsens tidsbegränsning och det faktum att det är kursplanen som i första hand utgör lärares dagliga verktyg och guide, fattades ett aktivt och medvetet val att inte inkludera kommentarmaterialet som analysunderlag.

Eftersom uppsatsen fokuserar på styrdokumentens språkliga konstruktioner och inte på deras tolkning i praktiken, ger den inte svar på hur lärare eller elever uppfattar och omsätter dessa formuleringar. Den kritiska diskursanalysen möjliggör däremot en fördjupad förståelse av de underliggande antaganden som präglar policynivån och därigenom påverkar den didaktiska praktiken indirekt.

Slutligen har jag också aktivt valt att inte beröra transitivitet i diskursanalysen, och endast berört modalitet översiktligt. En analys av transitivitet hade kunnat synliggöra hur olika aktörer tillskrivs agens och ansvar i konstruktionen av läsning (Wreder, 2007). Eftersom uppsatsens syfte inte varit att undersöka maktfördelning eller ansvarsbörda i egentlig mening

utan snarare analysera hur läsning som fenomen förstås och formuleras, har fokus istället legat på begreppsliga mönster och översiktliga diskurser som präglar materialet. En mer omfattande modalitetsanalys skulle kunna förtydliga krav och ytterligare nyanser av styrdokumentens styrkor och intentioner, men har bedömts som sekundärt i förhållande till uppsatsens huvudsakliga syfte.

7.4 Didaktiska implikationer och framtida forskning

Uppsatsen har relevans för det utbildningsvetenskapliga och ämnesdidaktiska fältet genom att belysa hur läsning förstås, det successiva intåget av den kognitiva dimensionen i styrdokument och det medförande skiftet i den didaktiska grundsynen. Det kan bidra med fördjupad och bredare förståelse för behovet av att teori, metoder och modeller växer i takt med diskursernas rörelser. Förståelsen kan verka som bidrag till forskningsfältet men även för skolans utformning av policy och praktik. På så vis kan analysen skapa en bro mellan policy, teori och didaktisk praktik.

Ett rimligt steg i denna utveckling torde vara att insikterna om de kognitiva påverkansfaktorerna och processerna integreras i såväl lärarutbildning som fortbildning, eftersom dessa perspektiv hittills har haft en begränsad plats i styrdokumenten. Om de kognitiva förutsättningarna ges erkännande utan att tydligt legitimera och förklara relaterad undervisning, kan en diskrepans uppstå.

Ytterligare en didaktisk implikation berör frågan om elevers stöd och anpassningar, vilken jag menar kan bli aktuell om de kognitionsvetenskapliga perspektiven ges lika stark betoning i den färdiga kursplanen som det ges i ÄIS (Skolverket, 2025). Kartläggningar och ramverk såväl som pedagogiska diskussioner kan behöva omfatta en bredare helhetssyn på elevernas förmågor och behov (Duke & Cartwright, 2021).

I takt med de diskursiva rörelser som kan anas i analysen öppnas dörrar för det tvärvetenskapliga forskningsfältet för svenskdidaktiken och kognitionsvetenskapen. Mot bakgrund av de didaktiska implikationer jag redan nämnt ovan menar jag att det finns ett behov av framtida forskning för den kognitiva dimensionen av läsning; påverkansfaktorer, didaktiska metoder och specialpedagogiska insatser. Det vore även värdefullt att undersöka hur elever själva uppfattar och erfar läsning, för att synliggöra aktörerna som faktiskt står i centrum. De kognitiva begreppen som betonas i ÄIS (Skolverket, 2025) kan utgöra viktiga ledord i en sådan studie, vilken kan göras empirisk eller som en aktionsforskning/interventionsstudie. Sådana studier skulle kunna bidra med viktiga insikter om dels elevperspektiven, dels hur kognitiva och affektiva faktorer testas, utmanas samt påverkar strategier och motivation.

7.5 Slutsats

Syftet med denna studie var att beskriva och synliggöra de antaganden om läsning som kommer till uttryck i svenska styrdokument för ämnet svenska, samt vilka diskurser om läsförståelse som framträder som dominerande i LGR 22 (Skolverket, 2022) ÄIS (Skolverket, 2025). Med hjälp av kritisk diskursanalys har formuleringar och centrala begrepp analyserats, jämförts och diskurser har identifierats, för att synliggöra vilken syn på läsning som ges företräde, vilken riktning denna syn tar i den framtida kursplanen och förändringar mellan

versionerna. Olika sätt att tala om läsning och dess komponenter framträder i jämförelsen mellan dokumenten, vilka kan konkurrera och delvis överlappa varandra. Samtidigt kan de förmedla skilda föreställningar om läsutveckling. Den nuvarande kursplanen präglas av ett tekniskt språkbruk som framför allt synliggör läsningens tekniska dimensioner, medan ÄIS (Skolverket, 2025) successivt integrerar begrepp som anknyter till kognitionsvetenskapliga perspektiv parallellt med bildningsorienterade formuleringar.

I en tid där samhället präglas av ett ständigt informationsflöde formas villkoren för elevernas läsförmåga — nyckeln till det fortsatta lärandet och samhällsdeltagandet — genom synen på läsning i skolans styrdokument. Denna uppsats visar att hur läsning förstås och artikuleras i dessa texter inte enbart rör didaktiska vägval utan avgör även vilka aspekter av läsning som synliggörs. Jag menar att analysen visar en diskursiv rörelse där svenskämnet är på väg bort från en ensidig, färdighetsbaserad syn, mot formuleringar som snuddar vid en samexistens av en mer bildningsorienterad och kognitiv förståelse av läsning. När läsning formuleras som en process där viktiga nyckelkomponenter samverkar skapas en potential för en holistisk syn på läsningens komplexa natur. I detta spänningsfält mellan teknisk färdighet och meningsskapande framträder läsning som ett centralt men komplext kunskapsområde; ett område där framtida formuleringar i kommande styrdokument får avgörande betydelse för hur svenskämnets läsundervisning formas.

8. Referenser

Apel, K. (2022). A Different View on the Simple View of Reading. *Remedial and Special Education*, *43*(6), 434–447. Hämtad från: https://doi-org.proxy.mau.se/10.1177/07419325211063487

Artuso, C., Carretti, B., & Palladino, P. (2019). Short-Term Training on Working Memory Updating and Metacognition in Primary School: The Effect on Reading Comprehension. *School Psychology International,* 40(6), 641–657. Hämtad från: https://doi-org.proxy.mau.se/10.1177/0143034319881671

Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2018). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Burr, V. (2015). *Social constructionism*. (Third edition.) London: Routledge.

Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G., & Vaughn, S. (2021). Examining the Reading and Cognitive Profiles of Students with Significant Reading Comprehension Difficulties. *Learning Disability Quarterly,* 44(3), 183–196. Hämtad från: https://doi-org.proxy.mau.se/10.1177/0731948721989973

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Research methods in education*. (Eighth edition). London: Routledge

Education, audiovisual and culture executive agency. Eurydice (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. In *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission*. Hämtad från: https://doi-org.proxy.mau.se/10.2797/60196

Elston, A., Tiba, C. & Condy, J., (2022). The role of explicit teaching of reading comprehension strategies to an English as a second language learner. *South African Journal of Childhood Education* 12(1), a1097.

Escobar, J.-P., & Espinoza, V. (2024). Direct and indirect effects of inhibition, working memory and cognitive flexibility on reading comprehension of narrative and expository texts: Same or different effects? *Reading & Writing Quarterly*, 1-17.

Fairclough, N. (2014). *Discourse and social change*. Johanneshov: MTM

Georgiou, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the "Simple View of Reading" in a Group of Children with Poor Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(1), 76–84. Hämtad från: https://doi-org.proxy.mau.se/10.1177/0022219408326210

Hellberg, S. (2012). First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 381–402. Hämtad från: https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637183

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. In *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* (Vol. 2, Issue 2, pp. 127–160).

Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren [Elektronisk resurs] En tendens i LGR11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen. *Utbildning och Demokrati*. (20:2, 7-26). Hämtad från: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-3062

Löfgren, M. (2023). Literacy as Epistemology and Educational Policy: An Exploration of a Large Swedish Professional Development Programme for Teachers. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *9*(2), 191–209. Hämtad från: https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2229020

Kim, M., Duncan, C., Yip, S., & Sankey, D. (2025). Beyond the Theoretical and Pedagogical Constraints of Cognitive Load Theory, and towards a New Cognitive Philosophy in Education. *Educational Philosophy and Theory*, *57*(7), 662–673. Hämtad från: https://doiorg.proxy.mau.se/10.1080/00131857.2024.2441389

Nordholm, D. (2016). State Policy Directives and Middle-Tier Translation in a Swedish Example. *Journal of Educational Administration*, *54*(4), 393–408. Hämtad från: https://doi-org.proxy.mau.se/10.1108/JEA-05-2015-0036

Nordin, A. & Sundberg, D. (2018). Exploring Curriculum Change Using Discursive Institutionalism [Elektronisk resurs] A Conceptual Framework. *Journal of Curriculum Studies*. Hämtad från: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-76184

Nordström, T., Fälth, L., Danielsson, H. (2025) Evaluating the Simple View of Reading Model: Longitudinal Testing and Applicability to the Swedish Language. *Education Sciences*, 15(3): 260. Hämtad från: https://doi.org/10.3390/educsci15030260

Sjöstrand Croon, R. (2025). *När läsförståelse brister: en forskningsöversikt om kognitiva utmaningar och vägar mot starkare läsförståelse.*

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Upplaga 1). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2023a). *PIRLS: en studie om läsförmåga.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2023b). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2025) *Ämnesspecifika instruktioner för svenska*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. & Liberg, C. (2017). Grundläggande färdigheter. I: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning.* (Fjärde utgåvan, reviderad). Stockholm: Natur & Kultur.

Tarchi, C. (2017). Comprehending and Recalling from Text: The Role of Motivational and Cognitive Factors. Issues in Educational Research, 27(3), 600–619.

Taboada Barber, A., Lutz Klauda, S., & Stapleton, L. M. (2020). Cognition, Engagement, and Motivation as Factors in the Reading Comprehension of Dual Language Learners and English Speakers: Unified or Distinctive Models? Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 33(9), 2249–2279

Sweller, J. (2020). Cognitive load theory. I: Tindall-Ford, Sharon., Agostinho, Shirley. & Sweller, John (red.) (2020). *Advances in cognitive load theory: rethinking teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Malmö

Wreder, M. (2007). Ovanliga analyser av vanliga material. I: Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.