

Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundsämne”

Gun Malmgren

The aim of this article is to illustrate the central position of Swedish as a school subject with reference to questions of democracy, participation, and common values. I argue that an expanded concept of language and text, which also comprises the aesthetic subjects, can change and broaden the subject of Swedish. In a historic perspective there has been a struggle between different ways of understanding and interpreting the aims of Swedish. Swedish was usually connected to *Bildung*, but an increasing number of teachers think that *Bildung* is only a rhetorical conception without realisation in practice. Today the old monoculture of the school and the traditional literary canon are competing on a “school market” where difference and multitude are promoted as positively charged concepts. I try the idea that if Swedish was opened to an analysis of different kinds of cultural expressions it might contribute to a reflection that goes beyond the isolated school subject. This might lead to Swedish regaining its position as the central subject of *Bildung* in school, but with new emphasis on issues of democracy and common values.

Inledning

Språk utvecklas i funktion, i kommunikation med andra, och form och innehåll hör ihop. Detta är de flesta språkforskare överens om idag och det får i sin tur konsekvenser för svenskämnet och det pedagogiska arbetet i skolan. Tillgång till språket hör enligt min mening intimt samman med demokratifrågor och delaktighet. I mitt bidrag till debatten om svenskämnet som demokratiämne utgår jag från ett vidgat språk- och textbegrepp som på sikt förhoppningsvis kommer att förändra och bredda svenskämnet i ett didaktiskt perspektiv. De estetiska ämnenas plats i ämnet och i en framtida svensklärover utbildning känns i det sammanhanget självklar och nödvändig.

Svenskämnet i ett historiskt perspektiv

I den ämnehistoriska forskningen har olika svenskämnen synliggjorts och det enskilda svenskämnet framstår där inte som något homogent och entydigt ämne (Thavenius 1981, 1991, 1995, G Malmgren 1991, 1992, 1999, L-G Malmgren 1988/96). Snarare handlar det om en kamp mellan olika intressen – intressen som också kan avläsas i samhället utanför skolan. En diskussion om svenskämnet kommer därför också att handla om konflikter, motstridiga tolkningar och motståndskraftiga underliggande mönster som, i en ofta avpolitiserad språkdräkt, i bland annat kursplaner framstår som självklara grundbultar när det gäller ämnets framtida utveckling.

Svenskämnet förändras när samhället förändras även när ämnet ytligt sett framstår som statiskt. Det låter som en paradox och får sitt uttryck i en ständig kamp mot förändringar. Kampen handlar både om svensklärarnas försämrade arbetsvillkor och ökande arbetsbörda och om ämnets försämrade status. Den ämnehistoriska forskningen har visat att svenskämnet under drygt ett halvsekel på ett självklart sätt var skolans centrala bildningsämne, men alltför svensklärare upplever att denna föreställning endast lever kvar i retoriken och inte i praktiken (Thavenius 1981, Malmgren 1991, 1992). Kampen för ämnet och försöken att höja ämnets status har på ett olyckligt sätt ofta landat i en kulturpessimistisk hållning. Allt tycks utvecklas i fel riktning och leda till sämre kunskaper – sämre handstil, sämre stavning, sämre grammatikkunskaper och ordförråd, sämre beläsenhet, ”dåligt” språk eller ”inget” språk, ”dålig” smak, ”dålig” kultur etc.

De kulturella förändringarna i vår omvärld påverkar också skolan. Det gäller den medieteknologiska utvecklingen och de nya perspektiven på kultur och kulturell mångfald. Enhetskultur och kanonbildning utmanas av ett bredare textbegrepp som vänder sig mot andra kulturella uttryck och genrer. I *Lpo 94*, kursplanen i svenska, skriver man att litteraturen fungerar som ”ett kitt i en kulturgemenskap” och slår därefter fast att det är skolans ansvar att lyfta fram ”den aspekten” (s 49).¹ På ett annat ställe i texten konstateras samtidigt att språk och kultur är ”oupplösligt förenade med varandra” och att vi i språket finner våra ”rötter och kulturella identitet” (s 47). Här betonas istället olikhet och skillnader i bakgrund, personlighet, kön, intressen med mera. I denna motsättning mellan kulturgemenskap och olikhet lyfts därefter språkets ”nyckelställning” i skolarbetet fram: ”Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet” (s 47).

Skolans gamla enhetskultur och traditionella kanonbildning konkurrerar med andra ord idag på en "skolmarknad" där olikhet och mångfald förs fram som positivt laddade begrepp. I denna nya skolsituation möter vi många olika kulturer och kulturbegrepp och svenskämnet skulle drabbas av akut stofffrängsel om skolan inom svenskämnets traditionella ram skulle försöka lära ut allt det nya som ett avgränsat stoff. Istället kan man kanske pröva att gå den motsatta vägen och påstå att det nya innehållet kräver en ny form och dessutom en kulturanalytisk kompetens som svensk läraren inte självklart har fått i sin utbildning. Ett antagande är att svenskämnet förändras i takt med att det öppnar sig för problematisering och analys av alla kulturformer och att det i den processen kan bidra till en teoretisering och kulturell reflexion som inte bara angår det egna ämnet. Lyckas man med det kanske svenskämnet åter kan få en position som skolans centrala "bildningsämne" men med helt nya förtecken med betoning på demokrati- och värdegrundsfrågor.

Utbildning och livschanser

Den kulturutredning som 1995 lämnade sitt slutbetänkande höll fast vid skolans centrala roll i det kulturpolitiska arbetet med barn och ungdomar och i målen för den nya kulturpolitiken refererar man i regeringspropositionen till FN:s konvention om barnets rättigheter, i vilken barns rätt till yttrandefrihet ingår.² Man menar vidare att förutsättningar för kulturell jämlikhet skapas hos den unga människan och kulturpolitiken skall därför bidra till att stärka den kulturella stimulansen i förskola och skola. I detta arbete skall alla kulturinstitutioner i samhället samverka. I den nya kulturpolitiken för barn och ungdomar betonas också litteraturens och läsningens centrala roll i det pedagogiska arbetet med att minska de växande klyftorna mellan människor och grupper i vårt samhälle (Prop 1996/97:3).

Den högre utbildningen byggs ut i Sverige och målet för närvarande är att hälften av alla ungdomar ska studera på högskolan (SOU 2002:120). Det är också mot bakgrund av denna målsättning man skall förstå de senaste gymnasiereformerna och förlängningen av de yrkesinriktade gymnasieprogrammen. Utbildning utvecklar Sverige och ger jobb, säger politikerna men bakom utbildningsåtgärderna har också alltid funnits ett jämlikhets- och jämställdhetsmotiv. De som nu kritiserar den snabba utbyggnaden har framför allt riktat in sig på risken att utbildningen blir för ytlig. Former, procedurer och genomströmning riskerar att bli viktigare än verkligt innehåll och resultat och de utvärderingar som görs missar i värsta fall det väsentliga, nämligen huruvida det verkligen äger rum nå-

got lärande eller någon kvalificering. All utbildning borde handla om att vidga synfält, förstå sammanhang, analysera och reflektera men trots att utbildningstiderna blivit längre präglas samhället knappast av ett sådant bildningsideal eller av kritiskt tänkande menar många av de som aktivt deltar med inlägg i debatten.³ Man anser också att utbildning i "massuniversitetens" tid inte ger samma livschanser som när bara en mindre andel fick akademiska examina. Är det verkligen så? Och vad lägger man då i begreppet "livschanser"?

I en liten skrift från Lärarförbundet betonas att kunskap blir till för att användas (*Vägar till kunskap* 1992). "Oavsett om kunskapen kommit till genom sunda förnuftets eller vetenskapens produktionsprocess, utnyttjas den för att förklara och förstå världen och den läggs till grund för handlingar" (Ekholm 1992, s 5). Det handlar om att förklara det som sker, se sammanhang och försöka förutsäga vad som eventuellt skall hända. Kunskap är inte något statiskt och ett skolämne är inte en gång för alla givet. Det gäller också svenskämnet. Samtidigt vet vi emellertid också att svenskämnet och förmågan att hantera det svenska språket av tradition alltid har haft en central roll i skolans kunskapsbildning och att sambandet mellan betyget i svenska och allmän studief framgång ofta har varit starkt. Mängder av "klassresenärer" i vårt samhälle har i olika sammanhang och på olika sätt vittnat om detta. De flesta av dessa klassresenärer har anpassat sig till samhällets och utbildningssystemets språkliga krav och normer och därmed "dubbelkvalificerat" sig språkligt medan andra har prövat andra vägar inom politik, konst, kultur och medier för att förmedla sina erfarenheter och utveckla sitt språk.

Barns och ungdomars rätt till yttrandefrihet

"Till bondfolket tränger ingen annan skrift ännu, än psalmboken, katekesen och stundom bibeln: ganska väl att likväl de tränga dit" skrev Carl Jonas Love Almqvist 1838 i *Svenska Fattigdomens betydelse*. Vi kan konstatera att villkoren för "folkets barn" och deras läsning har förändrats i Sverige sedan 1800-talet men förändringarna har inte skett utan ideologiskt motstånd. I *Läsning för folkets barn* (1983) visar exempelvis Sonja Svensson hur litet intresset för fattiga barns läsning i ett historiskt perspektiv alltid har varit. Noggrant utvald litteratur med god "själslig" inverkan kunde möjligen accepteras men nöjesläsning som rent tidsfördriv betraktades med största skepsis. Litteraturens kvalitet diskuterades snarare i negativa än positiva termer och man var skeptisk mot både sagor, klassiker och nyskriven barnlitteratur. "Fantasi", "känsla" och "fiktio n" betrakta-

des med misstänksamhet och istället förordades de utpräglat didaktiska och moraliserande berättelserna. "När förhållandena för barnkulturen under senare delen av 1800-talet förbättrades kom detta i första hand över- och medelklassens barn tillgodo" (Svensson 1983, s 25).

Trots ideologiskt motstånd har det ändå hänt en del sedan Almqvist skrev om den svenska fattigdomen och de fattiga barnens levnadsvillkor. I FN:s konvention om barnets rättigheter markeras tydligt barns rätt till yttrandefrihet och rätt att fullt ut och på sina egna villkor delta i det konstnärliga och kulturella livet. Detta får konsekvenser för sättet att se på språk som måste vidgas till att gälla även bild, film, musik, dans, drama och så vidare. Barnkonventionen tycks till och med ge barn- och ungdomskulturen ett egenvärde inom skol- och kulturlivet. Ett sådant synsätt borde rimligen i framtiden få konsekvenser för svenskämnet och svensklärarytbildningen.

Den amerikanska poeten och läraren Georgia Heard har under flera år arbetat med diktskrivning och diktläsning med barn i New York och i *Allt gott på jorden och i solen* (1993), som hon tillägnat skolbarnen i New York, visar hon att man med lyhördhet och inlevelseförmåga kan bevara och vidareutveckla barns och ungdomars språkliga fantasi och i skolarbetet hjälpa dem att gestalta något eget och personligt. Själv har jag använt Georgia Heards bok i svensklärarytbildningen och gång på gång upptäckt att den här boken griper och berör de blivande lärarna på ett sätt som kurslitteraturen normalt inte gör. En av förklaringarna tror jag är att Heard presenterar poesin genom sina egna erfarenheter både som poet och lärare, vilka upptäckter och vilka misstag hon gör och vad hon lär sig av dem. Många lärarkandidater reagerar med att de vill börja skriva själva och i boken får de också handfast hjälp att utveckla sitt eget skrivande, hur man skapar ritualer och ett rum för skrivande samt hur man i mötet med egna och andras texter lär sig möta och bearbeta sina egna erfarenheter. Många lärarutbildare tycker säkert att boken vid det här laget är både gammal och "amerikanskt sentimental" men det är just förmågan till sentimentalitet i positiv bemärkelse som enligt min mening är Heards styrka som lärare. Hon vågar knyta an till egna erfarenheter och använda dessa kunskaper och erfarenheter i det pedagogiska arbetet. På så sätt blir det personliga politiskt och öppnar för inte bara demokratiska undervisningsprocesser utan också för undervisning i demokrati. Jag har ett starkt personligt minne av just detta från mitten av nittioalet då jag på en konferens i San Diego hörde Georgia Heard berätta om hur hon vid det tillfället arbetade med dödsdömda ungdomar i amerikanska fängelser. Hennes utgångspunkt för arbetet var helt enkelt "I have a voice!". Dessa ungdomar hade ingen sådan erfarenhet att omedelbart knyta an till. Men alla människor har en

röst och egna erfarenheter och så småningom fick Heard dessa ungdomar att börja skriva. Det var de texterna och dessa röster och erfarenheter hon utnyttjade sin konferenstid till att förmedla, till mängder av lärare från olika delar av USA.

Litteratur som kunskapskälla i skolans demokrati- och värdegrundsarbete

Louise Rosenblatts *Literature as Exploration* (1938, sv övers 2002) har i mer än sextio år påverkat litteraturvetare och lärare i det amerikanska utbildningssystemet men först nu har den nått svenska läsare i svensk översättning. Louise Rosenblatt skrev *Literature as Exploration* 1938 men boken fick sitt stora uppsving i USA på 60-talet i samband med den allmänna radikaliserings av samhällsklimatet. Gensvaret på hennes sätt att tänka kring litteratur och litteraturläsning var då så stort att boken gång på gång kom ut i nya omarbetade utgåvor 1965, 1968 och 1976. 1995 var det dags igen och det är den utgåvan som ligger till grund för den svenska översättningen. Numera är boken i USA utnämnd till en av de hundra mest betydelsefulla pedagogiska böckerna i Amerikas historia men i Sverige ser man sällan referenser till Louise Rosenblatt i breda pedagogiska eller litteraturvetenskapliga kretsar.

Kärnan i Rosenblatts budskap handlar om att skapa förståelse för betydelsen av att i undervisningssammanhang få till stånd ett givande samspel – transaktion – mellan text och läsare. Hon betonar läsaktens reciproka natur och hävdar att det inte går att placera den fulla förståelsen av en text vare sig i texten eller i läsaren. Läsakten är en aktiv händelse som varje gång utspelar sig som en unik händelse med sina särskilda och speciella förutsättningar och den kan aldrig upprepas på exakt samma sätt. När *Literature as Exploration* 1999 erhöll en plats i Books of the Century Catalog (Museum of Education, University of South Carolina) var det emellertid inte enbart för den stora betydelse boken haft inom det humanistiska fält som berör studiet av litteratur, kultur, konst och språk utan också för dess vidare utbildningspolitiska betydelse. För Louise Rosenblatt är det överordnade målet för all undervisning och utbildning kampen för de demokratiska värdena i samhället. Hennes tro på kampen för demokratin har aldrig sviktat och i det perspektivet kan litteraturläsning för henne aldrig bli ett mål i sig.

Till att börja med använde sig Louise Rosenblatt av begreppet interaktion när hon försökte beskriva samspelet mellan text och läsare men hon övergav tidigt detta begrepp och började istället beskriva samspelet som

en transaktion mellan text och läsare. Interaktion framstod för Rosenblatt som en alltför mekanisk process. Med transaktionsbegreppet ville hon betona den centrala roll som både läsaren och texten har i motsats till mer eller mindre textstyrda eller läsarstyrda teoribildningar. Begreppet interaktion förenklar enligt Rosenblatt det komplicerade händelseförloppet i en läsakt och man riskerar att hamna i en mekanisk analys av hur två avskilda enheter påverkar varandra. Transaktionsbegreppet förmedlar i hennes tycke inte samma mekaniska övertoner. En transaktion kräver två parter för att det skall bli någon "affär". När texten möter sin läsare föreställer sig Rosenblatt att dessa två parter rör sig fram och tillbaka i ett slags spiralformad, icke-linjär och ömsesidig fram-och tillbakarörelse där textens värld och läsarens värld tränger in i varandra. Meningen – dikten "inträffar" under detta händelseförlopp. Det engelska ordet transaction kan också betyda "händelse". Det ligger för mig nära till hands att med hjälp av Rosenblatts textteori och inom ramen för det vidare textbegrepp som jag ansluter mig till i inledningen också reflektera över andra "textmöten" än de rent litterära. När Mats Ekholm under rubriken "Kunskap som hållfast konstruktion" slår fast att kunskap inte är något statiskt är det lätt att följa honom med hjälp av Rosenblatt:

Att förstå, förklara, att förutsäga eller att förändra – allt är exempel på aktivt skapande inom den enskilda människan. Att ha kunskap är att ständigt vara upptagen av skapande arbete. Att ha kunskap är också att vara beredd att agera (Ekholm, s 5).

Det mest utpräglade hos Louise Rosenblatt och det som styrt mycket av hennes intellektuella verksamhet är som jag redan antytt hennes tro på skolans och utbildningens betydelse i kampen för ett demokratiskt samhälle. Den hållningen präglar också hennes litteratursyn och denna koppling till utbildningspolitik kan möjligen vara en bidragande förklaring till att hennes litteraturteori om transaktionen i mötet mellan text och läsare fått så liten uppmärksamhet inom det litterära etablissemangen trots att hennes arbete handlat om att slåss för litteraturens plats i samhället, att bruka litteraturen och att få nya grupper att lära sig läsa och använda skönlitteratur. Själv menar hon att det som drivit henne att utveckla och förklara sin litteraturteori är tron att skönlitteraturen kan fungera som hjälp i en undervisning som präglas av demokratiska värderingar.

I den intervju som jag och Per-Olof Erixon vid Umeå universitet gjorde med Louise Rosenblatt i Princeton våren 2001 i samband med den svenska översättningen av hennes bok, betonar hon gång på gång att skolans roll i ett demokratiskt samhälle är lika viktig nu som den var då hon skrev sin

bok på 1930-talet.⁴ Kanske är den till och med viktigare idag menar hon. 1938 hotades demokratierna framför allt av krafter och ideologier utanför det egna landet men idag är demokratierna hotade av samverkande odemokratiska krafter som kommer inifrån och som ibland kan vara svåra att upptäcka innan det är för sent. Överallt, från den lokala skolnivån till den högsta centralmakten, pågår en ideologisk kamp kring utbildningens innehåll och form och skolan har blivit en central arena för denna ideologiska strid menar Rosenblatt. Särskilda intressegrupper organiserar sig för att uppnå majoritet i lokala skolstyrelser, föräldraföreningar och så vidare, och särskilda frågor som hur man bäst lär barn läsa eller fördelningen av forskningsmedel har blivit politiska frågor på alla nivåer i systemet.

Hennes slutsats blir att det är i just en sådan politisk situation som litteraturens betydelse och ställning i utbildningssystemet måste uppmärksammas. Hon är övertygad om att skönlitteraturen hjälper läsarna att utveckla sin föreställningsförmåga så att de lättare kan leva sig in i och känslomässigt engagera sig i andra människors livssituationer och därmed kan de också lättare lära sig att förstå världen ur nya perspektiv än de invanda och oreflekterade. Denna inlevelseförmåga och förmåga till perspektivbyte ser hon som en grundläggande och nödvändig förmåga i en demokrati.

Louise Rosenblatt har i sin litteraturpedagogik en stark förankring i den politiska samtidstexten och hon betonar att läraren och forskaren är en del av samhället. För att läsakten skall fungera produktivt måste läsaren och texten vara jämstarka. Det skall finnas ett litet motstånd för att det skall bli spännande att arbeta med en text. I en sådan aktiv estetisk respons utmanas traditionella kompetensbegrepp. För Rosenblatt betyder det vi gör i klassrummet något. Det handlar inte bara om att upprätthålla status quo. Undervisning skall utveckla, utvidga och förändra både på individ- och systemnivå. Då vi nu diskuterar svenskämnet som demokratiämne blir den stora frågan hur vi på bästa sätt kan utnyttja den gemenskap som skolan och undervisningssituationen trots allt erbjuder.

I den skoldebatt som för närvarande förs i Sverige om demokrati- och värdegrundsfrågor borde Rosenblatts bok i den svenska översättning som nu föreligger enligt min mening ha en självskriven plats. Boken borde kunna användas i alla typer av lärarutbildningar.

Vad händer med erfarenhetspedagogiken?

Den traditionella litteraturvetenskapliga utbildningen präglas av en starkt textcentrerad tradition. För en blivande svensklärare är den textanalytiska och estetiska kompetensen en viktig och nödvändig del av ämnes-

kompetensen men den kunskapen räcker inte i ett undervisningsperspektiv. Vi lär oss nämligen också att bakom texten finns en människa, en författare med upplevelser, erfarenheter och estetiskt program. Det är en annan typ av textkunskap som även om den inte alltid haft så hög status inom litteraturvetenskapen kan vara pedagogiskt användbar kunskap som ingång till litteraturen eftersom människors personintresse ofta är mycket starkt. En lärare som också har kunskaper om bakgrunden till en text och kan sätta in den i ett större sammanhang har en pedagogisk möjlighet att göra undervisningen levande. Hur skall man till exempel tolka och förhålla sig pedagogiskt till elevernas stora intresse för personliga livsöden och vad får detta intresse för konsekvenser när det gäller humanvetenskapernas utrymme och funktion i dagens heterogena och mångstämmiga utbildningssituation? Här öppnar sig enligt min mening ett intressant fält för den utbildningsvetenskapliga forskningen med möjligheter att uppvärdera humanisternas kunskaper och den roll de kan spela i den pedagogiska utbildnings- och forskningsgemenskapen.

På sextioalet studerade blivande svensklärare fortfarande Litteraturhistoria med poetik. På sjuttioalet döptes ämnet om till Litteraturvetenskap. Många har genom åren tolkat namnbytet som ett vetenskapligt försök att hävda sig gentemot framför allt de naturvetenskapliga ämnena. Samtidigt med namnbytet stärktes den textcenterade litteraturvetenskapen och de abstrakta idealen. När text och människa skiljs åt ökar emellertid abstraktionen och progressionen på ett sätt som utestänger många läsare. I den litteraturpedagogiska forskningsmiljö som jag själv är en del av och som på 70-talet konstituerades som den Pedagogiska gruppen vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund upptäckte vi tidigt denna risk för alltför stark progression i de litteraturpedagogiska undervisningsförlöppen. Vi förde istället fram behovet av erfarenhetspedagogiska perspektiv på svenskundervisningen där man på olika sätt knöt an till elevernas vardagserfarenheter och de kompetenser eleverna förde med sig in i undervisningen. Vi protesterade mot talet om att "eleverna inte hade något språk" och kritiserade i *Svenskämnets kris* (1976) den formaliserade språkliga färdighetsträning som byggde på föreställningen om norm och avvikelser och den pedagogik som gick ut på att de som inte uppfyllde dessa normförväntningar utsattes för isolerad kompensatorisk färdighetsträning där form och innehåll skildes åt.

Hur skulle man då arbeta för att ta vara på de erfarenheter och det språk eleverna hade? Den diskussionen förde vi i *Svenska i verkligheten* (Thavenius 1977) men redan 1975 hade debatten startat i samband med att Skolöverstyrelsen gav ut *Basfärdigheter i svenska*. Reaktionerna på Skolöverstyrelsens skrift handlade om att det "fula" språket och de obe-

hagliga eleverfarenheterna helst inte skulle komma in i skolans värld och i det mest högljudda och kulturpessimistiska lägret hette det att "nu skulle vi lära eleverna svära i skolan". Den diskussionen angående eleverfarenheternas plats i skolan känner de flesta av oss igen i någon form. Var vi än står i denna fråga kan vi i litteraturundervisningen inte bortse från att också läsaren, liksom författaren, har erfarenheter, estetisk kompetens, föreställningar om litteratur och så vidare. Vi vet också att vissa elever har föreställningar om litteratur som innebär att de inte vill läsa. De gör motstånd och ifrågasätter.

I USA har man sedan länge tvingats att ta hänsyn till läsarperspektivet även på de mer homogena traditionella universiteterna eftersom studenterna förändras och ställer nya krav på undervisningens innehåll och form. Den utvecklingen ser vi också alltmer vid svenska universitet och högskolor i takt med att allt fler studenter med annan kulturell bakgrund än den grupp vi varit vana vid får tillträde till den högre utbildningen. Hittills har vi när det gäller mångfaldsproblematiken talat om skolan och de kulturella förändringarna men nu är det snart dags att på motsvarande sätt också tala om universitetet och de kulturella förändringarna.

Omläsningar och perspektivbyten

Frågan om huruvida litteraturen håller isär eller binder samman människor är provokativ och här vill jag åter knyta an till Louise Rosenblatt. I transaktionsbegreppet finns en stark förbindelse – det behövs två för att det skall hända något. Annars blir det ingen "affär". I omläsningen av en text blir förbindelsen mellan det egna jaget och texten synlig. I litteraturpedagogisk forskning kan vi med hjälp av receptionsanalys av "omläsningar" av texter studera litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv. Vi kan aktivt gå in och studera mottagandet av klassiska omläsning böcker som exempelvis Astrid Lindgrens *Mio min Mio*. Lärare brukar känna till just sådana titlar på böcker som barn vill höra och läsa om och om igen. Analys av omläsningar fungerar också på ett självreflexivt plan. Att försöka komma ihåg sina egna omläsningar fungerar ofta som en källa till självreflexion och man upptäcker det som Lars-Göran Malmgren i *Åtta läsare på mellanstadiet* (1997) kallar ett "personligt tema". Som forskare och litteraturpedagoger letar vi i receptionsanalysen efter sådana personliga teman och i klassrummet är den engagerade läraren nästan alltid på jakt efter "rätt bok till rätt elev i rätt ögonblick".

I den självreflexiva analysen ser vi tydligt relationen mellan progression och regression i vår egen kulturkonsumtion och med analysbegrepp

som exempelvis "dubbel bokföring", "skydd och öppenhet" och "närhet och distans" förstår vi alltmer av våra egna läsmönster och förhållnings-sätt till olika typer av texter (Malmgren 1986). Sättet att läsa har att göra med sociala roller, kulturella identiteter och ideologiska föreställningar. Kompetensfaktorer, socialisationsfaktorer och kulturfaktorer samverkar. Genom att utforska lässtrategier och litterära konventioner kan den didaktiska forskningen bidra till att bygga upp en bred litteratur- och textpedagogisk kompetens hos alla lärare, inte bara svensklärare. En sådan forskning ger vidgad kunskap om den variation i lässtrategier som elever utvecklar och tillämpar. Dessa strategier är i ständig rörelse och förändras i takt med att nya grupper av ungdomar skall utbildas. En bredare rekrytering kräver också ett didaktiskt mångfaldsperspektiv som betonar att det finns många olika sätt och modeller för att lösa uppgiften. I det perspektivet öppnar sig ett gränslöst behov av forskning. En sådan forskning måste också våga ta steget ut från skolkulturen och undersöka vad som sker kulturellt i elevernas liv utanför skolans snäva gränser.

Gränsen mellan skolan och det omgivande samhället minskar alltmer och principen om den starka inramningen av skolans verksamhet – mellan ämnen och inom ämnen – börjar vackla. Kunskapsbildningen i samhället ser annorlunda ut. Den framväxande ungdomsforskningen har många gånger ställt frågan om varför så många unga människor idag söker sig till estetiska uttrycksformer och utbildningar trots att de aldrig kommer att kunna få ett arbete inom denna sektor. Många ungdomsforskare har kopplat frågan till en diskussion om unga människors växande behov av identitetsarbete. Kirsten Drotner behandlar frågan i *At skabe seg-selv* (1991). Titeln är mångtydig eftersom "skabe seg" på danska också kan betyda göra sig till och förvandla sig till olika roller. I det estetiska arbetet kan den unga människan pröva nya identiteter och "skapa sig själv". Detta synsätt på ungdomskulturens olika uttrycksformer knyter i sin tur an till Thomas Ziehes (1986, 1989) resonemang om kulturell friställning och den "görbarhet" som den nya samhällssituationen öppnar upp för då det gäller ungdomars möjligheter att idag själva välja identitet i högre utsträckning än vad tidigare generationer kunnat göra. Ziehes resonemang har dock mött hård kritik från dem som menar att sociala faktorer på ett brutalt sätt slår ut den valfrihet för alla som hela resonemanget bygger på.

Det är emellertid svårt att helt bortse från den nya kulturella situation som skolan nu är omgiven av. Genom "nätet" når många ungdomar ut i gemenskaper som vuxna inte kan kontrollera. I skydd av nätkulturen kan man byta och leka med identiteter på ett sätt som påminner om det utrymme konsumtionskulturen erbjuder för liknande erfarenheter. Paul

Willis (1991) menar till exempel att det handlar om "symboliskt arbete" när unga människor går i affärer som H&M och provar kläder. Att shoppa är "hard work" som seriöst kan analyseras som en typ av estetiskt och symboliskt arbete.

"Den femte kompetensen"

Ett svenskämne som bygger på ett brett språk- och textbegrepp där de estetiska ämnena intar en central position i ett svagt inramat ämne så som jag skissar det i min inledning kan av många uppfattas som ett hot mot ämnet. Ett ämne där gränserna öppnas mot omvärlden blir en utmaning som inbjuder till en diskussion om vilka bildningsideal som skall utgöra ämnets grund. I *Det tredje – Den postmoderne utmaning* (1987) diskuterar Johan Fjord Jensen humanioras roll i det postindustriella samhället och han menar att humaniora i framtiden borde styras av fem kompetenser:

1. Den historiska kompetensen
2. Den kommunikativa kompetensen
3. Den kreativa kompetensen
4. Den kritiska kompetensen
5. Den femte kompetensen eller den humanistiska kompetensen

De fyra första kompetenserna utgör tillsammans hörnstenarna i den byggnad som med ett gemensamt namn kan kallas den femte kompetensen eller den humanistiska kompetensen. De är var för sig specialiserade kompetenser men innehåller samtidigt generaliseringspotentialer. I ett samhälle som kräver alltmer av specialisering kommer samtidigt behovet av "humanistiska kvalifikationer" och förmåga att se helheter att öka. Det är i detta sammanhang den femte kompetensen blir viktig. Om de fyra första kompetenserna utvecklas mot isolerad specialisering riskerar de enligt Johan Fjord Jensen att tappa sin humanistiska karaktär. Den historiska kompetensen isolerar sig i gammalhumanistiska miljöer utan kontakt med samhället, den kommunikativa blir värdeneutral teknokrati, den kreativa tom underhållning och den kritiska innehållslös radikalitet. En sådan isolering av de olika kompetenserna utgör enligt min mening också ett hot mot "svensklärarnas" och "svenskämnets" naturliga förutsättningar och möjligheter att även i framtiden inta en central plats i skolans bildnings- och demokratiarbete.

Noter

1. Jämför föreställningen om "the melting-pot"/smältdegeln i det amerikanska samhället, beskriven och problematiserad av Stefan Jonsson (1993) i *De andra – Amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*.
2. I konventionen från 1989 anges ett antal rättigheter för barn, och de stater som ansluter sig till konventionen förbinder sig att respektera dessa (Nationalencyklopedin, se *barnkonventionen * barnrätt).
3. Debatten har under en längre tid förts i bland annat tidskriften *Universitetsläraren* som utges av Sveriges universitetslärarförbund (SULF).
4. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4/2002–1/2003*, Tema: Litteraturdidaktik, presenteras bakgrunden till intervjun. Temanumret innehåller också en ny-skriven text av Louise Rosenblatt, "Greeting to the Conference".

Referenser

- Drotner, Kirsten (1991): *At skabe seg-selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Ekholt, Mats (1992): Kunskap som hållfast konstruktion. I *Vägar till kunskap*, s 5–19. Stockholm: Lärarförbundet.
- Fjord Jensen, Johan (1987): *Det tredje. Den postmoderne udfordring*. Valby: Amadeus.
- Heard, Georgia (1993): *Allt gott på jorden och i solen*. Göteborg: Daidalos. *Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. (Kursplan i svenska). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Jonsson, Stefan (1993): *De andra. Amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*. Stockholm: Norstedts.
- Malmgren, Gun (1991): *Svensklärare i gymnasieskolan*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, Gun (1999): Svenskämnets identitetskriser, moderniseringar och motstånd. I Jan Thavenius, red: *Svenskämnets historia*, s 90–118, Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun & Thavenius, Jan (1991): *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1986): *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1988/1996): *Svenskämnet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1997): *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop 1996/97:3. *Kulturpolitik*. Stockholm: Kulturdepartementet.

- Rosenblatt, Louise (1938/1995): *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, Louise (2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolöverstyrelsen (1975): *Basfärdigheter i svenska*. Stockholm: Liber.
- SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige. Barnkommitténs huvudbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan. Slutbetänkande av Gymnasiekommittén 2000*. Stockholm: Fritzes.
- Svenskännets kris* (1976): Skrifter utgivna av svensk lärarföreningen, 163. Lund: Liber.
- Svensson, Sonja (1983): *Läsning för folkets barn*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Thavenius, Jan, red (1977): *Svenska i verkligheten. Från arbetet med alternativ svenskundervisning*. Stockholm: Författarförlaget.
- Thavenius, Jan (1981): *Modersmål och fadersarv*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppföstran*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Tidskrift för lärarutbildning och forskning* (2002/2003): Nr 4/2002–1/2003, Tema: Litteraturdidaktik. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Willis, Paul (1991): Ungdomars symboliska arbete. I Anders Löfgren & Margareta Norell, red: *Att förstå ungdom. Identitet och mening i en föränderlig värld*, s 69–83. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Ziehe, Thomas (1986): *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, Thomas (1989): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion.