

Liv, identitet, kultur

Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg*
och svenska som ett demokratiämne

Kerstin Bergöö & Annette Ewald

This article highlights the political nature of literacy development and the role and tasks of the school subject 'Swedish' and the teaching of 'Swedish' in compulsory school. We argue that literacy practices are inherently ideological and claim that literacy success goes beyond literacy experiences and early school instruction and therefore cannot be looked upon as tasks only for the language arts syllabus. Our argument is that every child's right to develop literacy is an essential part of the fundamental democratic mission that the educational system has and that failures in literacy acquisition therefore cannot be considered as matters to be attended to by remedial education. We also claim that the repeated cycles of 'literacy crises' have little or nothing to do with literacy achievement in individuals or groups of students. We rather consider them as symptoms of a social and educational incapacity to deal with more complex questions such as equality, participation and democracy and we outline an approach to a broad and non-segregating literacy curriculum aiming at every pupil's right to develop a strong identity as a literate and capable citizen in a democratic community.

Literacyförmågan och skolans demokratiuppdrag

När dåvarande skolministern Ylva Johansson i augusti 1996 meddelade att hon uppdragit åt en särskild kommitté att redovisa utgångspunkter för arbetet med att stödja elever med läs- och skrivsvårigheter samt föreslå åtgärder som hänger samman med denna problematik, gjorde hon det med uppmaningen ”Det är dags nu att åtgärda en hel del underlåtenhetssynder...! Lagg ner en skola som har såna som inte duger – skapa en skola utan förlorare”.¹

En del av de underlåtenhetssynder skolministern åsyftade hade med kraft synliggjorts under det sena 1980-talets och det tidiga 90-talets inten-

siva debatt om skolans tillkortakommanden, som i pressen bland annat definierades som ”svenska elevers bristfälliga läs- och skrivförmågor”. Debatten gavs bränsle av en internationell läsundersökning från 1990 (Elley 1994, Skolverket 1995) som hade visat på ”mycket goda resultat” för Sverige men också målat fram en uppseendeväckande ”svensk svans” – en ”oroande stor” grupp elever läste ”avsevärt mycket sämre” än medel-läsarna. Hur stor denna grupp var, hur den skulle definieras och ”åtgär-das” var föremål för stor tankemöda och åtskilliga tvister.

Läs- och skrivkommitténs utgångspunkt var att läs- och skrivdebatter och andra ”kulturella krig” inte handlar om kunskaper och färdigheter i någon enkel och snäv mening utan snarare ställer frågan om själva målet med skolans verksamhet på sin spets. Skolans ”läs- och skrivkriser” handlar med våra utgångspunkter inte om ”bristfällig läs- och skrivförmåga” hos enskilda eller grupper av elever, utan är i vidare bemärkelse symptom på samhällets och skolans oförmåga att ta itu med mycket obehagligare problem – de handlar i själva verket om jämlikhet, delaktighet och demokrati.²

Kommunikation med andra människor utgör under hela livet en förutsättning för social och personlig utveckling och det är genom delaktighet i språkliga och kulturella gemenskaper som barns och ungas identitet och självbild växer fram. I utpräglat skriftspråkliga kulturer är därmed en av de viktigaste personliga milstolparna under uppväxtåren att bli en människa som läser och skriver. Framgångar och misslyckanden i detta arbete kan få livslånga konsekvenser. Risken är stor att självtilliten undergrävs om tilltron till den språkliga förmågan blir bräcklig eller saknas. Om självtilliten och tilltron till den egna språkliga kraften är svag och erfarenheten av språklig delaktighet fattas, riskerar också den enskilde individens tilltro till demokratiska processer att försvagas.

I skriftspråkliga kulturer är skriftspråklig handlingskraft på många sätt en förutsättning för samhällelig delaktighet och inflytande. Det är därmed rimligt att hävda varje enskild människas rätt till optimala möjligheter att utveckla ett fungerande och bärigt skriftspråk. Detta måste ses som ett viktigt ansvarsområde för den obligatoriska skolan.

Hur skolan och andra utbildningsinstitutioner griper sig an uppgiften att göra det möjligt för barn och unga att utveckla de kulturella förmågorna att läsa, skriva och samtala måste ur ett sådant perspektiv ses i relation till en lång rad samhällsfaktorer och utgå från en analys av de historiska, sociala och politiska bevekelsegrunder som skol- och utbildningskulturerna vilar på. I en mångmedial tid blir det också uppenbart att skolans ensidiga fokusering på skriftspråklighet måste ifrågasättas.

Skriftspråkligheter, makt och kontroll

Den engelske antropologen Brian Street hävdar att vi inte kan tala om skriftspråklighet med stort S, ”literacy with a big ‘L’ and a single ‘y’” (Street 1995, s 134). Det handlar i stället om *skriftspråkligheter* (”literacies”) eller snarare om *skriftspråkliga praktiker*. En skriftspråklig praktik kan inte bara definieras utifrån den skriftspråkliga händelse som vi är deltagare i eller som vi bevittnar, till exempel några elever och lärare som samtalar om en viss text. En sådan skriftspråklig praktik karaktäriseras i lika hög grad av elevernas, textens, rummets, lärarens, utbildningsinstitutionens och det omgivande samhällets föreställningar om språklighet. I denna mening är skriftspråkligheter inte bara språkliga utan i hög grad också kontextuella, sociala och kulturella. Ytterst handlar det om makt och kontroll, menar Brian Street, och han diskuterar skriftspråksutveckling bland annat i termer av *dominerande skriftspråkligheter* i motsats till *marginaliserade skriftspråkligheter*.³

I anglosaxiska länder diskuteras elevers olika språk kontra standard-språket (”standard English”). Enligt Robert Pattison (1982) kan standard-språket betraktas som ett andraspråk som eleverna, som en demokratisk rättighet, måste få möjlighet att lära sig i skolan; skolans uppgift blir då att göra eleverna två- eller flerspråkiga. Street däremot ser beteckningen ”standard” som ideologisk. Bakom den lurar föreställningen att det finns ett överlägset skriftspråk som alla borde lära sig att använda.

Talar vi med Streets utgångspunkter om dominerande och marginaliserade språk måste vi också fråga oss varför ett språk blir dominant, hur det reproduceras och hur striden med andra marginaliserade språk tar sig uttryck. Vad vi behöver är inte bara kulturella modeller av (skrift)språk(ligheter) utan också ideologiska sådana menar Street (1995, s 135). I diskussioner om undervisning krävs en medvetenhet om (skrift)språkliga maktförhållanden, en medvetenhet som i sin tur utmanar de föreställningar om språket och skriftspråkligheten som döljer sådana (Street 1995, s 137).

Synen på läs- och skrivförmåga har, menar exempelvis Kathleen Rockhill (1987), vuxit fram och formats parallellt med de senaste två hundra årens teorier om staten och medborgaren. Förändringar i statens sätt att utöva makt har förändrat synen på läsning och skrivning. De makthavande såg först arbetarklassens växande läs- och skrivkunnighet som ett hot, som något som skulle kontrolleras och begränsas, men från 1800- talets mitt blev föreställningen, enligt Rockhill, att alla medborgare

ska vara läs- och skrivkunniga industristaternas sätt att utöva social och moralisk kontroll.

Stora delar av den internationella läsforskningen saknar i likhet med den svenska detta perspektiv. I stället fokuseras skriftspråkligens psykologiska och språkliga, framför allt dess lingvistiska sidor. Barns metaspråkliga kompetenser, deras perceptuella och motoriska färdigheter, intelligens och mognad ses som de mest betydelsefulla faktorerna för om ett barn ska lyckas eller misslyckas med skolans tidiga läs- och skrivundervisning (Adams 1990). Förmågan att läsa och skriva blir i ett sådant teori- bygge ett ”ting”, en färdighet eller en vara. Den lärande ses som skild från det som ska läras och från de strukturer där det ska läras. Det vill säga, läs- och skrivförmåga behandlas som något utanför sociala och politiska relationer. Ett sådant teori- bygge diskuterar inte hur ojämlikhet ”konstrueras” eller hur hegemoni levs och återskapas i vardagslivets maktrelationer. För att förstå vad läs- och skrivförmåga innebär måste vi försöka begripa oss på hur den konstrueras och praktiseras i vardagen och i vardagliga relationer och vi måste också försöka begripa de mer strukturella praktiker och relationer som bestämmer vardagen (Rockhill 1987).

Detta är också ett förhållningssätt som skrivs fram i betänkandet *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108), vars grundläggande utgångspunkt är att se skriftspråklighet både som en mänsklig rättighet för den enskilda individen och som en fråga om social (o)rättvisa. Frågan om läs- och skrivförmåga kan därmed inte ställas frikopplad från frågor om genus, klass, etnicitet eller kultur och därmed inte heller från frågor om skolans innehåll och mening.

Rätten till delaktighet

Sverige har anslutit sig till ett antal internationella fördrag och konventioner som ofta lyfts fram i den utbildningspolitiska retoriken för att förstärka och förankra de värderingar som bär upp skollag, läroplaner och andra förordningar inom området.⁴ De dokument det rör sig om är framför allt FNs deklARATION om de mänskliga rättigheterna, konventionen om barnets rättigheter, rekommendationen om utbildning för internationell förståelse, deklARATIONEN och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor samt SalamancadeklARATIONEN om undervisning av barn i behov av särskilt stöd. Särskilt den sistnämnda spelade stor roll i de diskussioner och överväganden som Läs- och skrivkommittén gjorde.

DeklARATIONEN, som undertecknades 1994, stadgar att *alla* barn och unga oavsett fysiska, intellektuella, emotionella, sociala, språkliga eller

andra omständigheter ska ha rätt att gå i samma närskola. Salamanca-deklarationen ställer visionen om ”En skola för alla” på sin spets och förutsätter på många sätt genomgripande förändringar av hela vårt skol-systems förhållningssätt exempelvis till den kompensatoriska specialundervisningen, som har en lång tradition av utmönstrande av det avvikande (genom test, diagnoser, klassifikationer) följt av särskiljande och segregering under undervisningsalternativ (specialklasser, nivågrupperingar, särskilda undervisningsgrupper, kliniker, enskilt arbete och individuella studiegångar), som lösning på de pedagogiska utmaningar som den integrerade och sammanhållna skolan innebär (Börjesson 1997, Skolverket 1998, Haug 1998).

En inkluderande eller en segregeringande skola?

I läroplansretoriken understryks elevens individualitet – ”barn är olika när de kommer till skolan”. Men hur ska vi förstå denna positiva hållning till det personligt unika? När övergår originaliteten i (skol)svårigheter som ska åtgärdas? När blir den individuella (skrift)språkligheten ett normbrott och när blir det enskilda barnets särart ett funktionshinder och ett handikapp? Med det relativa handikappbegreppet som fick sitt officiella genomslag under 1980-talet kan vi tala om handikappande skolsvårigheter när det råder en diskrepans mellan individens förutsättningar och den omgivande miljöns (skolans) krav (Emanuelsson 1983). Detta understryker betydelsen av att utgå från hela den läromiljö och skolkultur som den enskilda eleven erbjuds, när vi ska tolka och försöka förstå olika typer av ”skolsvårigheter” och utvecklingsmöjligheter.

Mats Börjesson (1997, s 32) beskriver hur en medikalisering och senare en psykologisering av moraliska och intellektuella variationer fått fotfäste i svensk skola från 1920/30-talet och framåt. Klassifikationer och diagnoser av olika former av handikapp blev därigenom, skriver Börjesson, ”en biljett till sociala rättigheter av olika slag” – bland annat särskilda utbildningsresurser i form av specialundervisning och tekniska hjälpmedel. Detta är ett ideologiskt och politiskt dilemma eftersom den specialpedagogiska forskningen visar att diagnostisering ofta inte i första hand leder till inkludering utan snarare till segregering. Med Salamanca-deklarationens intentioner blir den kompensatoriska principen för social rättvisa omöjlig. Läs- och skrivkommittén valde därför ett brett, generellt angreppssätt och sökte forskning som visar hur starka pedagogiska miljöer med rika inslag av språkbruk ska se ut för att *långvarigt* gynna *alla* elevens språkutveckling. Företrädare för en mer särskiljande

handikapplinje har förhållit sig kritiska till detta och menar att man måste utgå från att det finns elever med ”bestående funktionsnedsättningar” som ”oavsett pedagogik inte kommer att nå en tillfredsställande läsförmåga” (Handikappsombudsmannen 1998, s 1).

Vi vet att vår sociala och kulturella tillhörighet har avgörande betydelse för våra utbildningschanser och därmed också för våra framtidsmöjligheter och livsval. En lång rad undersökningar, svenska och internationella, har visat hur sociala, ekonomiska och kulturella skillnader återskapas i skolan och på vilka sätt föräldrars kulturella och ekonomiska kapital påverkar elevers studieresultat och utbildningsvägar. Barn och unga med högutbildade föräldrar presterar generellt sett bättre skolresultat (mätt i betyg) än elever från hem med lågutbildade föräldrar, flickor presterar generellt sett bättre skolresultat än pojkar, föräldrarnas utbildningsbakgrund har större genomslag än etnisk bakgrund (Arnman & Jönsson 1983, 1986, 1987 och 1996, Malmgren G 1992, Hallerdt 1995, Skolverket 2001, SOU 2000:39). Någon mer omfattande svensk studie som explicit intresserat sig för frågan om skriftspråklighet och skolframgång fann Läs- och skrivkommittén däremot inte. Flera studier, svenska och internationella, visar dock att många barn, unga och vuxna upplever skolan och samhället som språkligt och kulturellt handikappande och frihetsinskränkande (SOU 1996:22, Jönsson 1999). Många vittnar också om traumatiska upplevelser som kan relateras till svårigheter med skriftspråket (SOU 1997:108, s 139 ff).

Det finns tendenser till att en omfattande test- och diagnostiseringskultur i syfte att fördela resurser håller på att etablera sig inom skolsystemet. I regleringsbrevet för budgetåret 2000 fick Skolverket regeringens uppdrag att studera orsakerna till att elever lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. I sin rapport *Utan fullständiga betyg* (Skolverket 2001) pekar verket på att det i många skolor krävs en särskild diagnos för att elever ska erhålla stödinsatser – trots att skollagen föreskriver ovillkorad rätt till stöd för elever i svårigheter. Om en strävan att klassificera och behandla brister överskuggar ansträngningarna att följa och stödja språk- och kunskapsutveckling relaterat till undervisningen i skolans alla ämnen som en del av kvalitets- och utvecklingsarbetet i skolan, finns det stor anledning att oroa sig för nya gränsdragningar och förstärkt särskiljning. Tillsammans med tendenser till utökad (tyst och ofta skriftspråkligt) enskilt arbete och individuella studiegångar från tidiga skolår finns, menar vi, en risk för att vi kommer att få en förstärkt differentiering i den svenska skolan.

Alla elevers rätt till skriftspråklighet är *inte* en specialpedagogisk fråga

Specialundervisningens tradition har haft och har stort inflytande över, och många gånger ett tolkningsföreträde inom, det ansvarsområde som just svenskämnet ofta tillmätts – nämligen elevers språkutveckling. En av Läs- och skrivkommitténs slutsatser var dock att frågan om alla elevers rätt till skriftspråklighet *inte* är en specialpedagogisk fråga. Denna hållning betonas senare också i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) och i den proposition som ligger till grund för den reformerade lärarutbildningen (Prop 1999/2000:135):

Den blivande läraren skall kunna ta ansvar för utvecklandet av barns och ungdomars förmåga att läsa, skriva och räkna. Det ställer krav på kunskaper om barns och ungdomars språk- och kunskapsutveckling och förmåga att kunna avläsa, tolka och bemöta deras reaktioner. [...] Lärarutbildningen skall svara för att studenterna får kunskaperna om varför vissa barn och ungdomar får svårigheter och andra når framgångar. [...] det kan också handla om de svårigheter som verksamheten själv åstadkommer (SOU 1999:63, s 93).

En viktig grundprincip i föreliggande betänkande är att lärare skall utbildas till att kunna möta alla barn och ungdomar. Denna princip ställer stora krav på utformningen av en ny lärarutbildning. [...] Skolan förväntas idag vara till för alla. Specialundervisning är en organisationsform och säger inget om kvaliteten i insatserna. Enligt Lärarutbildningskommittén bör begreppet specialundervisning i huvudsak användas för att belysa skolans historiska utveckling (SOU 1999:63, s 191).

Under utredningsarbetet tvingades Läs- och skrivkommittén alltså konstatera att longitudinella studier av barns och ungdomars liv och utveckling relaterad till verksamheterna i förskola och skola helt saknas och att specialpedagogisk forskning, grovt sett, inte har bidragit till utvecklandet av den konkreta verksamheten i skola och förskola, något som också bekräftas i en senare forskningsgenomgång:

Problemet är, att forskningen inte bidrar till kunskaper om och förståelse kopplad till pedagogiska situationer, verksamheter och specialundervisning utanför särskilt etablerade grupper eller sammanhang. Den utvunna kunskapen är medicinskt-psykologiskt baserad och den säger alltså mycket lite om hur sådan kunskap ska kunna bli direkt pedagogiskt relevant i bredare mening [...] det brister i kunskap om hur ”inclusive education” – det vill säga undervisning i en sammanhållen skola för alla – skall utformas för att tillgodose behov hos de olika eleverna vilket annars leder till

svårigheter, handikapp och särskiljning (specialundervisning). [...] Ett angeläget forskningsbehov är därför studier av hur olika sådana differentieringsbehov ” betraktade som pedagogiska/och eller undervisningsbehov ” tenderar att ta sig uttryck i segregation.

[...] Det behövs forskning som kritiskt studerar och analyserar olika uttryck för en sammanhållen, gemensam och inkluderande skola som målsättning och värdebaserat ideal (Emanuelsson; Persson & Rosenqvist 2001, s 139–143).

Vägar ut i offentligheten

Ronny Ambjörnsson (1984) diskuterar folkrörelsernas aktiviteter och mötesformer kring sekelskiftet 1800/1900 med utgångspunkt i nykterhetslogen ”880 Skärgårdsblomman”. Han beskriver logemedlemmarnas arbete med utgångspunkt i deras liv, med Rockhills begrepp i deras ”levda praktik” och mot bakgrund av en levandegjord historisk och geografisk kontext.

Logens medlemmar hade fått sin korta utbildning i en skola präglad av katekes och patriarkat. Här handlar det om folkskolan i Sverige under 1900-talets första decennier, om katekesläsning och skriftspråklighet i mycket rudimentär mening. Arbetarna som mött nya tankar och idéer och som efter uppbrottet ur småbrukarsamhället behövde nya samvarorformer och nya sätt att formulera bilder av världen etablerade sådana i nykterhets- och arbetarföreningar och i frikyrkorörelsen. Deras bildningsbegrepp var varken folkskolans eller läroverkets utan här skymtar, säger Ambjörnsson,

en demokratisk modell som ger en mycket mer aktiv roll åt medborgaren än det existerande expert- och utbildningssamhället [...] Men framför allt finns här en kultur som inte nöjer sig med att passivt konsumera utan uppsöker, bearbetar och förhåller sig till. Studiecirkeln är en uppfinning av nykterhetsrörelsen. Lärosituationen är här rakt motsatt kyrkans och skolans. Kunskapen utgår inte från någon kateder utan medlemmarna söker kollektivt med hjälp av litteratur ta reda på vad de är intresserade av (Ambjörnsson 1984, s 476).

I de tidiga folkrörelserna kopplades bildning till demokrati. Bildning – erövrade framför allt genom läsning och diskussion – sågs som en väg för arbetarna ut i offentligheten och i förlängningen som en väg till ett demokratiskt samhälle. Tanken att folkbildning och folklig organisering skulle gå hand i hand växte sig stark på 1930-talet, en utvecklingsoptimism som går igen i senare decenniers svenska skolreformer. Det grund-

skolereformerna inte tog med sig från den tidiga folkrörelsens (själv) bildningserfarenheter var erfarenheterna av hur bildningsarbetet gått till: *att man arbetat själv och tillsammans, att samtal kring begrundande läsning av all slags litteratur varit basen för arbetet och att arbetet varit en del av själva livsprojektet*. Skolans tradition vad gäller en sådan ”begrundande” och kritisk läsning och diskussion av både skönlitteratur och facklitteratur är fortfarande svag, något som såväl lärarstuderandes erfarenheter som aktuell svenskämnesforskning vittnar om (Molloy 2002, Nilsson 2002).

Ambjörnsson diskuterar kvinnornas relativa frånvaro i de tidiga folkrörelserna. Hans egen försiktiga förklaring är att kvinnornas brist på intresse för ”övergripande politiska och existentiella problem” hängde ihop med att de ännu inte hade politiska erfarenheter av kommunalpolitiskt arbete. Alltså med vad kvinnor *inte* hade erfarenhet av (Ambjörnsson 1984, s 348–349).

Rockhill (1987) diskuterar däremot kvinnor och utbildning med utgångspunkt i det kvinnor *har* erfarenhet av. Hon menar att när underprivilegierade grupperas frihetssträvanden tas om hand av staten i olika utbildningsåtgärder är det med ambitionen att fördjupa demokratin. Men när demokrati i första hand definieras i ekonomiska termer och i procedural mening är risken att synen på skriftspråklighet – och på demokrati – blir ytlig. Demokratin lever vi också i vardagen, i våra relationer, i våra fantasier och föreställningar, i sexualiteten och i språket, menar Rockhill:

[...] literacy is much more than a set of reading and writing skills – literacy is always about something and it is a language – it cannot be separated from the content or the linguistic form of the texts read, or the social and pedagogic politics of their production and reading. [...] (Rockhill 1987, s 161).

Rockhill diskuterar mäns makt och kvinnors utbildningssträvanden och visar med sitt arbete att det saknas teorier som beaktar genus, klass, ras, etnicitet och liv samtidigt i en kontext som innefattar både det privata och det offentliga. Ur vårt perspektiv är frånvaron av teorier som beaktar ålder i sociokulturell mening också påtaglig.

Svenskämnet och det offentliga rummet

Vägen ut i offentligheten har inte gått och går fortfarande inte via skolan eller modersmålsämnet. Lars-Göran Malmgren påpekade vid ett seminarium att det är ovanligt att den politiska offentligheten dras in i diskus-

sionen om svenskämnet och än mindre i svenskämnets klassrum. ”I samhällsorienterande ämnen däremot *kan* klassrummet förvandlas till ett diskuterande mini-Sverige” men i stort är svenska klassrum opolitiska, menade Malmgren (1997).

Beth Ann Rothermel (1996) bekräftar denna bild i sin avhandling om svenskämnet och samhällskunskapsämnet i svensk gymnasieskola. I svensk skola och i hög grad inom svenskämnet upprätthålls gränserna mellan skola och samhälle. Svenskämnets offentlighet ses inte som en väg ut i den samhälleliga offentligheten. I den mån svenskämnet sysslar med kultur är det kultur som något skilt från politik i vid mening. Litteraturens politiska dimensioner diskuteras inte och används inte. Kulturella, litterära eller samhälleliga frågor idealiseras och förenklas. Språkfrågor blir privata och handlar framför allt om normer, rätt eller fel (Malmgren 1997, Rothermel 1997).

Det är modersmålet som tillhandahåller de medel med vilka vi kan föreställa oss vilka vi är och i vilken slags värld vi lever och vill leva, menar Günther Kress (1995). Därmed blir skolans modersmålsämnen de ämnen som handskas med de grundläggande möjligheterna för tänkande. Men detta kan, menar vi, ses som något som rör all verksamhet i skolan. Vilka blir då svenskämnets särskilda uppgifter?

Svenskämnets roll och ansvar i en ny tid

Läs- och skrivkommittén diskuterade och ifrågasatte det faktum att svenskämnet i kursplanerna bär ”hela skolans ansvar” för elevers språkande och språkutveckling, i synnerhet som lärandeforskning i dag betonar språkets betydelse i alla läroprocesser (SOU 1997:108, s 269–280). 1998 genomförde Skolverket på regeringens uppdrag en så kallad kvalitetsgranskning av ”alla elevers [...] goda möjligheter att utveckla sitt läsande och skrivande i olika ämnen och därmed sina kunskaper i dessa ämnen”. Granskningsgruppen beskrev det språkutvecklande arbetet i skolan och förståelsen för språkets betydelse i läroprocesserna som oroande. ”Själva föreställningen att undervisningen ska vara språkutvecklande är inte etablerad i skolans värld”, skriver gruppen (Skolverket 2000, s 19).

I ett tidigare nummer av *Utbildning och Demokrati* berörde Per Olov Svedner denna fråga i en diskussion om svenskämnet i grundskolans styrdokument. På 1960- och 70-talen hade ämnet skrivits fram som skolans centrala *kommunikationsämne*. Men betoningen på språkfärdigheter höll på att bli en bumerang, menade Svedner:

Man kunde nämligen med viss rätt hävda att språkfärdigheter utvecklas i alla ämnen, vilket naturligtvis reducerar svenskämnets betydelse. Utvecklingen har dock lämnat denna extrema ståndpunkt och återigen fört in litteraturen som ett viktigt, rent av det viktigaste momentet i ämnet (Svedner 1996, s 1).

Forskningsrapporter och förändringar i kurs- och läroplanernas retorik avspeglas sällan i det som sker i undervisningspraktiken. Resultat från många utvärderingar och praktikinära forskning visar också att centrala läroplaners och kursplaners intentioner sällan till fullo uppnås i klassrumsvardagen (Ds 2001:48). Svenska som ett grundläggande och meningsskapande kommunikationsämne är *inte* det som dominerat eller dominerar i svensk skola. Inte heller har litteraturen, som utgångspunkt för meningsskapande praktiker den centrala plats i svenskundervisningen som kurs- och läroplanerna skriver fram.⁵

Vi vill formulera det så att det nu är dags att diskutera hur ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande svenskämne för den tid vi faktiskt lever i *kan bli verklighet* i en skola vars yttersta syfte är varje elevs rätt att utveckla en stark identitet som språkande och lärande människa i en demokratisk gemenskap. Ett sådant svenskämne tar sin utgångspunkt i elevers direkta och indirekta erfarenheter, i frågor som elever och lärare tillsammans ”uppsöker, bearbetar och förhåller sig till” genom olika språkliga och estetiska uttrycksformer och läsningar. Ett sådant ämne bottenar i en deliberativ demokratis respekt för olika uttrycksätt, erfarenheter och synsätt (Englund 2000). En sådan ämnessyn innebär *inte* att språkens, litteraturens eller mediernas betydelse skulle minska, men de skulle inte utgöra ämnets centrala innehåll. Arbetets innehåll i ett sådant ämne skulle med Jan Thavenius ord vara Jaget och Världen och svenskämnet skulle därmed bli det stora socialhumanistiska ämne på skolans alla stadier där *inte*

språk och litteratur i sig [skulle] ha en chans att bli innehållet i undervisningen, men däremot det man bara kan få syn på genom språket och litteraturen (Thavenius 1983, s 247).

Vi menar alltså att vi inte ska bekymra oss alltför mycket om svenskämnets gränser mot andra ämnen. För de tidiga skolårens lärare behöver detta inte utgöra ett problem. I de senare skolåren skulle det möjligen innebära att svensklärare och lärare i andra skolämnena arbetar tillsammans kring det som är alla elevers rättighet – rätten att få utveckla en stark språklig identitet i och genom läroprocesserna i alla ämnen. Så

fungerar det ju också i dag på en del ställen, från förskola till gymnasium. Ett speciellt svenskämnesperspektiv skulle här kunna vara dialogens – den muntliga, den skriftspråkliga och den mångmediala – betydelse för elevernas möjligheter att få utveckla olika former av meningsskapande i de läroprocesser där litteratur och andra medier utgör de bästa kunskapsvägarna. Med Jon Smidt skulle vi då kunna tala om en svensk lärare som

må vite noe om hvordan tekster blir til, om muligheter i ulike skrivesituasjoner og om hva skriving kan bety for folk. Han eller hun må ha sans for språk og tekst, for elevers identitetsarbeid og for den verden av sociale betydninger vi puster og handler i. På samme måte må en fruktbar debatt om læreplaner og læringsmål, om skrivepedagogikk og eksamensoppgaver ta utgangspunkt i dialektikken mellom samfunnsnormer og levende individers forsøk på å skape mening i sine liv (Smidt 1996, s 86).

Inom ramen för ett sådant dialogiskt, mångmedialt och erfarenhetsbaserat svenskämne skulle eleverna få utrymme att gå i närkamp inte bara med erfarenheternas innehållsliga aspekter. Svenskämnet skulle också ge möjlighet för eleverna att utveckla och pröva, diskutera, värdera och ompröva olika språkliga och litterära genrer och att utveckla ett förhållningssätt till dessa. Inom ämnets ram skulle eleverna alltså få möjlighet att möta och skapa texter av olika slag och i olika språk och medier men också att diskutera, värdera och ompröva sin förståelse av dessa texters kraft eller brist på kraft. Det innebär att ämnet också har ett särskilt ansvar för ett gestaltande och kritiskt arbete kring angelägna frågor om språk, litteratur och andra medier. Allt i syfte att alla elever i skolan och när de lämnat skolan känner att de råder över de språkliga sammanhang de vill ingå i, med vilka människor och i vilka frågor. Svenskämnet skulle därmed ge sitt bidrag till att ge alla elever, med och utan särskilt stöd, tillträde till den skola som Gunnar Sundgren beskriver som en

skola som utgör en central offentlighet, ett rum för erfarenhetsutbyte, åsiktsbildning och förberedelse till handling, där dialogen om världen kan föras mellan elever, lärare och med den etablerade vetenskapen, liksom med samhällets företrädare. Modern demokratitolkning betonar dialogens, de inre och yttre överläggningarnas, betydelse för demokratin. Skolan borde vara en given plats för sådana överläggningar, men för att skapa en sådan skola krävs att vi som medborgare, elever, lärare, skolledare och politiker, ger den det uppdraget, formulerar ett nytt fördrag om skolan (Sundgren 1996, s 12).

Det viktiga är att göra skolan till ett offentligt rum för alla elever. I tänkandet och språkandet i ett sådant rum skulle elevernas förmåga att ta språket i sin makt i för dem angelägna frågor vara en central uppgift.

Barn och unga bär på många viktiga frågor – fler än svenskämnet kan hantera. En del frågor tas också bättre om hand av andra ämnen och/eller genom tematiskt och ämnesintegrerat arbete. Kanske talar vi då om språk- och kunskapsutveckling i så vid mening att det inte längre går att tala om ett svenskämne. Den frågan väcktes genom Läs- och skrivkommitténs arbete och är ännu en öppen fråga.

Noter

1. Kommittén arbetade under namnet Läs- och skrivkommittén (LÄS-K) och överlämnade i september 1997 sitt betänkande *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108) till skolministern.
2. Under kommitténs arbetsår kulminerade en landsomfattande dyslexirörelse i en medialt mycket uppmärksam kampanj, som ”i vissa avseenden [kom att stå] i direkt motsatsförhållande till LÄS-K:s teoretiska utgångspunkter och slutsatser” (Handikappombudsmannen 1998, s 1).
3. En fördjupad diskussion kring skriftspråkliga praktiker förs av Roger Säljö (1997) i hans bidrag till Läs- och skrivkommitténs arbete.
4. Ett exempel på skolmyndigheternas strävan att göra överenskommelserna ”tillgängliga och kända” är skriften *Överenskommet!* som gavs ut av Skolverket 1994 och i en kompletterande upplaga 1999.
5. Se även Molloy 2002.

Referenser

- Adams, Marilyn Jager (1990): *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Ambjörnsson, Ronny (1984): Logen 880 Skärgårdsblomman. I Ronny Ambjörnsson & David Gaunt, red: *Den dolda historien*, s 462–486. Stockholm: Författarförlaget.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983): *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1986): *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid, red (1987): *Barns villkor – samhällets spegel*. Lund: Allmänna Barnhuset & Studentlitteratur.

- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1996): Segregation och svensk skola – en tillbakablick och en reflektion över framtiden. I Gunnar Andersson, red: *Egensinne och mångfald*, 87–104. Lund: Arkiv.
- Börjesson, Mats (1997): *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket best nr 97:328. Stockholm: Liber.
- Ds 2001:48. *Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrinstrument*. Stockholm: Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet.
- Elley, Warwick B, red (1994): *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Emanuelsson, Ingemar (1983): *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie 01:605. Stockholm: Statens skolverk, Liber.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hallerdt, Britt (1995): *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning*. Skolverkets monografiserie 95:141. Stockholm: Statens skolverk, Liber.
- Handikappombudsmannen (1998): *Remissvar på Läs- och skrivkommitténs betänkande Att lämna skolan med rak rygg*. HO Dnr 766/97.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverkets monografiserie. Best nr 98:396. Stockholm: Liber.
- Jönsson, Annelis (1999): *Skolans problemelever – hur ser de på sin skoltid retrospektivt? Intervjuer med 15 f d elever*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 658. Lärarutbildningen. Malmö högskola.
- Kress, Gunther (1995): *Writing the Future. English and the Making of a Culture of Innovation*. Sheffield: NATE.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet, Didaktikseminariet.
- Malmgren, Lars-Göran (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1997): Muntligt seminarium vid Lunds universitet 97-06-09.

- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, Litteraturen, Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Nilsson, Nils-Erik (2002): *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola.
- Pattison, Robert (1982): *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford: Oxford University Press.
- Prop 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*.
- Rockhill, Kathleen (1987): Gender, language and the politics of literacy. *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), s 153–167.
- Rothermel, Beth Ann (1996): *Pedagogies of the Multicultural: Diversity and Discourse Education in Sweden and the United States*. Ann Arbor: The University of Texas at Austin.
- Rothermel, Beth Ann (1997): Muntligt seminarium vid Lunds universitet 97-06-09.
- Skolverket (1995): *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport, 78. Stockholm: Statens skolverk, Liber.
- Skolverket (1998): *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Best nr 98:389. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999): *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. Best. nr 99:507. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000): *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Best nr 00:565. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001): *Regeringsuppdrag 8 – Utan fullständiga betyg*. Stockholm: Statens skolverk, Dnr 2000:1838.
- Smidt, Jon (1996): Självposisjonering og skriveroller i skrivning på skolen. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 5(3), s 69–89. Uppsala universitet: Centrum för didaktik.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Fritzes.

- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fakta info direkt.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes.
- Street, Brian (1995): *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Essex: Pearson Education Limited.
- Sundgren, Gunnar (1996): *Kunskap och demokrati. Om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, Per Olov (1996): Redaktionellt. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 5(3), s 1–3. Uppsala universitet. Centrum för didaktik.
- Säljö, Roger (1997): Tal, skrift och sociokulturell dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. I SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén, s 341–367.
- Thavenius, Jan (1983): *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*. Stockholm: Symposion.