

Ulrika Nemeth, Anna Nordenstam & Helen Winzell (red.)

# BILDNING

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2020  
Svenskläraryserien 243



## Svenskläraryöreningen

Svenskläraryöreningen (SLF) arbetar för svenskämnetts helhet och ställning i skola och lärarutbildning. Vi stimulerar till ämnesdidaktisk forskning, fortbildning och debatt i frågor som rör undervisning och lärande i ämnet svenska.

SLF ser språket och litteraturen som en förutsättning för kommunikation, lärande och kultur. Föreningen vill stärka, praktiskt omsätta och utveckla språkets och litteraturens roll i alla skolformer och all utbildning.

SLF är till för alla som undervisar i och som är intresserade av svenskämnet. SLF grundades år 1912 och är Sveriges äldsta ämnesläraryörening.

Som medlem får du fyra nummer av tidningen Svenskläraren per år, en årsskrift med forskningsbaserade artiklar kring ett aktuellt tema, samt tillträde till föreningens kurser och fortbildningskvällar.

Dessutom får du via Nordspråk, en organisation för samarbete mellan föreningarna för modersmållärare i Norden, möjlighet att delta i kurser som ordnas i hela Norden med stöd av Nordiska ministerrådet.

Besök gärna Svenskläraryöreningens hemsida: [www.svensklararforeningen.se](http://www.svensklararforeningen.se)  
Medlem blir du enklast via hemsidan eller genom att kontakta föreningen via e-post: [info@svensklararforeningen.se](mailto:info@svensklararforeningen.se)

## Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver dig!

Bildning

Svenskläraryöreningens årsskrift 2020. Svensklärarserien 243

Redaktörer: Ulrika Nemeth, Anna Nordenstam & Helen Winzell

Omslag: Linn Yngborn

© Svenskläraryöreningen 2021. Distribution Natur & Kultur.

Tryckt i Lettland 2021

ISBN 978-91-27-46039-3



# Innehållsförteckning

Inledning . . . . . 5

## *DEL 1*

SVERKER SÖRLIN

Att veta tillsammans . . . . . 11

CAROLINE RUNESDOTTER

Från folkbildningens självbildningsideal till Liv i Sverige

– kulturell förnyelse och kollektiv självtillit . . . . . 27

TOMAS WEDIN

Konsten att vara sig själv

– om bildning, historicitet och skolans förutsättningar . . . . . 45

## *DEL 2*

STINA-KARIN SKILLERMARK

Bildning och det litteraturhistoriska ämnesinnehållet i utbildningsprogram . . . 65

MARTIN BLOK JOHANSEN

Litteratur, vanskeligheter og dannelse . . . . . 85

EVA LINDGREN ET AL

Skrivande, bildning och demokrati – att kunna, vilja och våga . . . . . 101

PIA VISÉN

Bildning som språklig rörlighet . . . . . 117

ANNBRITT PALO

Undervisning *om* och *med* de nationella minoriteterna

– en potentiell bildningsresa för svenskämnet . . . . . 131

FREDRIK SANDSTRÖM	
Svenska – ett ämne bortom förutbestämda mål . . . . .	145
OLLE NORDBERG	
Bildning och litterär identitet	
– didaktiska reflektioner om poesins potential . . . . .	163
Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse från 2020 . . . . .	183

## Inledning

I Svenskläraryrskommitténs årsbok 2020 undersöks temat "Bildning" genom att sätta ljuset på bildningens roll i dagens samhälle, skola och svenskundervisning. Man kan fråga sig om det ens är möjligt att tala om bildning i en tid som präglas av snabbflytande informationsflöden, mätbarhet och effektivitet. Samtidigt verkar det finnas en önskan att lyfta och uppvärdera bildningens roll, kanske som en motvikt till den ytlighet som dagens enorma informationsmängder riskerar att leda till. I denna volym presenteras tio artiklar som rör olika aspekter av vad bildning kan och bör vara. Alla artiklar genomsyras av en övertygelse om bildningens vikt och lyfter bildning som något gemensamt – en förutsättning för demokrati. Artiklarna framställer bildning som föränderlig liksom människan: vi blir, snarare än är.

Innehållet är uppdelat i två avdelningar. Den första delen ger ett övergripande perspektiv på bildning, introducerar bildningsbegrepp och folkbildning samt diskuterar begreppet bildning i relation till tid och rum. Den andra delen innefattar artiklar som på ett närmare sätt knyts till forskning om skola och svenskundervisning samt artiklar med konkreta exempel på undervisning som öppnar för bildningsprocesser.

Del 1 inleds av Sverker Sörlin som i sin artikel utgår från konkreta och personliga exempel för att ge en överblick över bildningsbegreppet och begreppet allmänbildning. Är allmänbildning verkligen allmän eller borde den snarare ses som särskild? Sörlin målar fram en alternativ bild av vad bildning borde eller måste vara. Det handlar inte om att alla ska ha exakt samma kunskaper utan om att veta tillsammans. Sörlins bildningsbegrepp innebär att ha tillträde till det rum där vårt gemensamma förflutna och våra gemensamma erfarenheter finns samlade. Utan tillträde till detta rum går det, enligt Sörlin, inte att förhålla sig till historien och våra gemensamma kunskaper och därmed inte heller att vara delaktig i ett demokratiskt samhälle. Denna vida syn på bildning, kunskap och värden som gemensam är förutsättning för vår strävan mot en bättre värld.

Bildning som en gemensam och nödvändig del av demokratiarbetet återfinns även i nästa artikel av Caroline Runesdotter. I artikeln möter vi en rik genomgång av folkbildningens historia i Sverige, dess

utveckling från gemensam läsning mot gemensamt skrivande och en diskussion om folkbildningens relation till bildning. Människors strävan efter frigörelse är utgångspunkten för sökandet efter bildning och är liksom i Sörlins artikel tätt knuten till det gemensamma. Genom studieförbund, folkbibliotek och folkhögskolor fick åtskilliga av dem som av rumsliga och ekonomiska skäl var avskurna från studier på läroverk och universitet tillgång till kunskaper som kunde användas för deltagande i och en långsiktig förbättring av samhället.

Bildningsbegreppets tidsaspekt och bildning som något gemensamt återfinns också i den avslutande artikeln i del 1. I Thomas Wedins artikel framstår bildning som en frigörande praktik, en frihet att förändras, att bli, och att förstå sig själv som subjekt i ett vi. Men även vi:et är ett subjekt – ett kollektivt sådant. Bildning handlar om att förstå vår relation till, förankring i men även möjligheten till frigörelse i förhållande till tid och rum. Wedin uttrycker skolans uppgift som att hos eleverna ingjuta känslighet för vår historicitet. Detta öppnar för en dialog med och mellan det förflutna och framtiden, vilket är en förutsättning för att kunna agera och påverka historien.

Även i del 2 rör sig resonemanget om möjligheten att förändras och bli till i en bildningsprocess – men här tydligt kopplat till svenskämnet. Inledningsvis ger Stina-Karin Skillermark en överblick över hur inställningen till och värderingen av kunskap har förändrats över tid i utbildningsprogram i radio och TV om litteraturhistoria. Vad har under olika tider betraktats som litteraturhistorisk allmänbildning? Är det självklart vad som är betydelsefull bildning och kan ett tidigare gemensamt kunskapsstoff förlora sin giltighet i en ny tid? Skillermark pekar på vikten av att lärare stannar upp för att betrakta litteraturämnets förändring och reflektera över vilken typ av bildning som kan ske med hjälp av olika utbildningsprogram.

Att olika texter ger olika möjlighet till bildning diskuteras av Martin Blok Johansen, som utmanar oss att våga välja andra texter än de som normalt används i skolan. Han argumenterar för att bildningens potential finns i mötet med det svåra, varför han problematiserar användningen av alltför lättillgängliga texter i litteraturundervisningen. Det är när vi möter det främmande, det som ger motstånd, och som inte direkt bekräftar oss själva, som vi måste

stanna upp och nå ny och fördjupad förståelse, menar Blok Johansen. Av den anledningen behöver barn få åtkomst till texter som de aldrig själva skulle uppsöka och som ger dem möjlighet att betrakta världen på nya sätt.

Ett sätt att betrakta världen på nya sätt är att i undervisningen frånga ett oreflekterat majoritetsperspektiv. Annbritt Palo resonerar utifrån sin erfarenhet som svensklärare och lärarutbildare om ett bildningsområde som har god potential att berika framtidens svenskämne och svensklärarytbildning: de nationella minoriteternas språk, kultur och historia. En fråga som genomsyrar artikeln är om vem som helst kan bedriva undervisning om nationella minoriteter eller om det krävs ett inifrånperspektiv. Oavsett vilka didaktiska utmaningar som ligger i ett sådant bildningsuppdrag, pekar Palo på de goda möjligheterna att integrera nationell minoritetslitteratur i svenskundervisningen och den bildningspotential som finns där.

Utifrån ett literacy-perspektiv undersöker Pia Visén bildning i form av språklig rörlighet i yrkesämnen på gymnasiet. Den språkliga rörligheten ger tillgång till olika delar av världen, olika rum – såväl intellektuella som konkreta. Den förutsätter därmed att elever får tillgång till en bred repertoar av språkliga resurser och även möjlighet att röra sig mellan de egna erfarenheterna, skolans ämnesspråk och yrkesspråket. Hur kan exempelvis erfarenheter av handens möte med olika träslag uttryckas språkligt? Den språkliga rörligheten innefattar också rika möten med skönlitteratur eftersom den öppnar dörrar till nya och okända världar och språkliga rum.

Den språkliga rörligheten är också en förutsättning för att våga göra sin röst hörd. Eva Lindgren skriver tillsammans med Carina Hermansson, Per Boström, Anna Nilsson, Peter Ström och Erika Sturk om hur skrivande kan bli ett viktigt redskap för bildning och demokrati. Artikeln handlar om villkor för att delta i det gemensamma skrivandet – särskilt i det föränderliga kommunikationslandskap som nu råder. Hur stärker man elevernas förmåga att förstå, agera och att våga delta i ett demokratiarbete? En del i denna bildningsresa är att eleverna övas i att ta ansvar för vad de skriver, menar författarna. Avslutningsvis presenteras ett antal didaktiska val som kan hjälpa svensklärare att skapa förutsättningar för deltagande skrivande.

Att svenskämnet kan och bör vara något annat än att endast uppnå förutbestämda mål i form av matriser och checklistor, argumenterar Fredrik Sandström för i sin artikel. Utifrån sin långa erfarenhet som svensklärare visar han på vikten av att avvika från det förutbestämda och planlagda och istället arbeta undersökande med hjälp av teman uppbyggda kring skönlitteratur och sångtexter. Här får istället elevernas egna frågor och tankar leda det gemensamma arbetet vidare mot ett djupare utforskande av livsfrågor. Endast då blir en bildningsresa möjlig.

Även Olle Nordberg kritiserar ett alltför stort fokus på bedömning och kunskapskrav. I sin artikel om poesiläsning på gymnasiet yrkesprogram uppmanar han oss att se och använda skönlitteraturens potential för att fördjupa vår förståelse av oss själva och vår gemensamma existens. Bildning är denna fördjupade förståelse, och att läsa, tänka kring och tolka poesi är ett sätt att öppna för den. Nordberg ger flera praktiska exempel på hur arbetet med poesi kan genomföras och hur detta arbete öppnar för livsfrågor och fördjupad förståelse. Denna bildning är, enligt Nordberg, en demokratisk rättighet.

Sammanfattningsvis skapar årsbokens artiklar en förståelse för vad bildning i vår tid kan innebära. Det handlar om en förståelse för vårt förflutna, vårt vetande tillsammans och sträcker sig mot framtiden och en önskan om en bättre värld. Svenskämnet har därmed en unik potential att öppna för en förståelse för samband och rörelser mellan det förflutna, nuet och framtiden. Svenskämnet bör också ge åtkomst till djupt mänskliga erfarenheter liksom öppna för en mångfald av språkliga rum. Därigenom kan alla elever få möjlighet att genomföra en gemensam bildningsresa mot frihet, ansvar och demokrati.

*Ulrika Nemeth, Anna Nordenstam & Helen Winzell (red.)*



# DEL 1



# Att veta tillsammans<sup>1</sup>

*Sverker Sörlin*

**U**nder lång tid har vi talat väldigt mycket om kunskap. Vi har också mätt kunskap mer än någonsin förr och vi har jämfört kunskap, eller det vi kallat kunskap: mellan länder, mellan skolor, mellan skolformer och skolhuvudmän, mellan individer. Har vi därför lärt oss mer? Det är oklart, troligen inte. Och om vi har lärt oss mer, är det därför att vi börjat mäta och jämföra kunskaper så intensivt och nervöst? Kanske ibland, men knappast överallt och hela tiden.

Den kunskap som ständigt vägs och mäts verkar på samma gång bli mindre lockande. Men kunskap ska vara lockande! Nu är det min upplevelse att vi istället börjat tala mer och mer om bildning. Det är också kunskap, men en annan sorts kunskap. Det känns som en återupptäckt. Något återuppväckt. Kanske som en reaktion på reduceringen av kunskapsbegreppet till något mätbart, hårt och slutet. För så behöver det inte vara. Kunskap har många dimensioner. En vetter just mot bildning, där kunskap finns som något mer öppet, personligt och möjliggörande.

Min mor, Gudrun, född 1933, brukade säga: ”Det tillhör allmänbildningen.” Jag fick höra det tidigt i livet. Det var hennes svar på ett slags ifrågasättande. För betydelsen av kunskap är ständigt ifrågasatt. ”Behöver jag verkligen känna till det där?” Eller: ”Vad angår det mig?”, ”Kommer det på provet?” Att det tillhörde allmänbildningen betydde, tror jag min mamma menade, att man skulle kunna det ändå. Det var vad man kunde begära av en riktig människa.

Vad som skulle hända om jag inte blev allmänbildad utvecklade hon inte. Det fick jag tänka ut själv. Kanske föreställde jag mig att det gick en illa i livet på något sätt som jag ännu inte helt kunde förstå. Kanske man fick skämmas. Jag tänkte att ”allmänbildningen”

---

1 Texten bygger på inledningskapitlet i min bok *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans* som utkom på förlaget Natur & Kultur hösten 2019 och utges som pocket 2021.

betydde det som alla borde veta och som därför inte behövde förklaras eller motiveras. Det hördes på ordet: bildning som var *allmän*. Alltså kunskap som *alla* förmodades ha. Jag tyckte också att det lät ganska vettigt. Det måste finnas en hel del saker här i världen som det är bra om alla känner till. Och jag tyckte om det litet moraliskt uppfordrande i ordet.

Jag inser nu i efterhand att jag var ganska godtrogen. Fanns det så mycket som var allmänt känt, egentligen? Om jag bara hade tänkt en liten stund på vilka andra som bodde i det stora Riksbyggen-huset där jag hade mitt barndomshem i det inre av Västerboten? Där bodde en charkuterist som jobbade på Konsum och hans fru och barn, varav en var idrottsintresserad som jag. Där fanns en herre som med tiden fick ett industrijobb i Umeå och började pendla. Där fanns tant Linnea som var småskollärare och både snäll och sträng på samma gång; jag hade henne själv i katedern framför mig något år och hon var stram och högdragen och höll hårt på alla möjliga principer, bland annat att man skulle sitta rak i ryggen och ”stå lull” i korridoren och inte luta axeln mot någon dörrpost för det var inte bra för hållningen, som jag därmed förstod var viktig. Hon var säkert allmänbildad.

Och så var det L., lärare i språk. Han var Riksbyggets lärdaste, men det visste jag inte då. Han drack på helgerna, åtminstone. Jag tyckte om honom. L. var nervös. Han tog mig med på ”baren”, vilket var en sorts restaurang ovanpå busstationen. Han kom ibland försent till sina lektioner. Men han var en formidabel språklärare. När han långt senare disputerade i Uppsala på en avhandling om nederländska prepositioner under högmedeltiden var jag inbjuden. Han var lika nervös och darrande då. Och jag förstod nu mer om varför. Sådant han visste, det visste ingen annan i Riksbygget. Var han därför mer allmänbildad?

Det bodde ett annat lärarpar i huset också, och med dem umgicks vi. Jag var jämnårig med ett av deras barn, en flicka som jag på något gåtfullt sätt tyckte om. Pappan var kemist. De flyttade sedan till Hammerdal och en gång när vi kom dit var det någon i huset som hade varit i Amerika och visade ljusbilder på skyskrapor och en storm på Atlanten under överresan. Det var jag inte säker på om det

tillhörde allmänbildningen, men förmodligen. Man måste veta var olika länder låg, även Amerika.

Och så var det kommunalarbetaren på översta våningen i vår uppgång. När jag såg honom ute på gatorna, som var av grus de flesta, där han grävde och skottade och blev kolossalt brun på överkroppen om somrarna – då insåg jag att arbete var av mycket olika slag. Hans hustru var from. Hemma hos dem fick jag bröstkarameller och så fick jag välja en papperslapp ur en skål. På varje liten lapp stod ett bibelord, alltid slående och innebördsdigt. Tillhörde det allmänbildningen? Svårt att säga. Kanske inte vartenda bibelord, tant Rut hade så många. Jag sprang där stup i ett och det fanns alltid ett nytt bibelord att ta del av och begrunda. För begrunda skulle man göra, det stod klart när Rut talade till mig. Det där var inte vilka fraser som helst. De kom direkt från Gud och stod i Den Heliga Skrift.

Om jag bara hade tänkt en smula på hur olika dessa människor var, och vilka skilda intressen de hade, så borde jag ha insett att det var väldigt mycket av deras kunskap som skilde dem åt, snarare än förenade dem. Och då var jag ändå bara i ett enda Riksbyggenhus i ett mycket litet municipalsamhälle i Västerbotten i början av 1960-talet. Om jag hade gått tvärsöver Torget, förbi sjukstugan och ned på Skolbyn vid älven och knackat på i de litet större disponentvillorna hade jag säkert fått höra något om skogsbrukets utveckling och behovet av att ersätta den mänskliga arbetskraften med motorsågar och maskiner. Tillhörde det allmänbildningen?

Ett stycke uppströms längs älven låg kyrkogården, strax intill den stod det grå församlingshemmet och ovanför det i sin tur kyrkan som min farfar och hans bröder varit med och byggt. Deras skicklighet som snickare tillhörde knappast allmänbildningen, men kanske var den allmänbildade en smula insatt i kyrkoåret och dess högtider. Möjligen skulle man också ha koll på sakramenten och veta varför man blev döpt och varför det sjöngs alla dessa psalmer och lästes trosbekännelsen, och varför det var viktigt för en människa enligt den rätta lutherska tron att hon fick vila i vigd jord. Ja, även vad vigd jord är måste tillhöra allmänbildningen och kanske var det för övrigt något som visade att inte heller jag var fullärd i allmänbildning för

egentligen visste jag inte riktigt vad vigd jord var.

När jag stod uppe vid kyrkan var jag på den högsta punkten i det lilla samhället och runtomkring mig utbredde sig de för det mesta tegelfärgade hustaken åt alla håll och i vart och ett av dessa hus fanns det människor som hade del i allmänbildningen. Och bortom hustaken den närmast ändlösa mattan av skog i alla väderstreck och bortom skogen, mer människor, i Dorotea och Fredrika och Bjurholm och Lycksele och bortom länsgränsen i Hoting och Rossön och Solberg och Mellansel var det likadant. Alla visste de mycket som var särskilt för dem.

Nu är det väldigt länge sedan jag hörde min mor använda ordet allmänbildning. Kanske därför att jag sällan ifrågasätter om kunskap är värd att ha. Eller för att min mor slutat fostra, som jag tror att hon gjorde, i sitt arbete som speciallärare bland elever som hon gav den bästa start i livet de trots sina odds kunde få, och i sitt arbete hemma med oss barn. Att jag ens kommer ihåg det beror nog på att det sades också till mina yngre syskon och att jag på så sätt var vuxen när jag ännu hörde det brukas.

Kanske är ordet inte i lika vanligt förekommande längre. Jag skulle tro det. Ordet tillhör nog samma generation av företeelser som radions utbredning, Hermodskurser och den tidiga televisionen. Tiden då föreställningen om något gemensamt fortsatt var viktig och då detta att veta något tillsammans stod på sin höjdpunkt – fram till sådär 1972. För världen blir kanske aldrig bättre än då, före oljekrisen och innan det fanns något riktigt vägande skäl att misstro framsteget.

För riktigt länge sedan var det mest kyrkan och tron som förnade människorna i Sverige. I övrigt visste de inte så mycket tillsammans. Under 1700- och 1800-talen växte snabbt det gemensamma vetandet, och medvetandet. Detta medvetande blev i första hand nationellt och den tidiga folkskolans kunskapsmätt var fosterländskt. Det är i skolböckernas värld som svenska barn får lära sig att Kebnekajse är Sveriges högsta berg, ännu 2 123 meter högt när jag gick i skolan, och namnen på Sveriges landskap och en uppsättning blommor och vad som hände i Lützen 1632 och vad den döde kungens häst hette – Streiff, ”Hjältekonungens stridshäst”, som del-

tog i sorgetåget med kungens lik genom Tyskland innan den såg sina sista dagar i Wolgast och huden togs tillvara och skickades till Sverige där hästen blev uppstoppad och idag står på Livrustkammaren, kanske den äldsta uppstoppade hästen i världen. Sådant visste vi tillsammans. Men också att vi skulle dela något, att vi skulle ingå i något större.

Bildning kan upplevas en smula gammaldags och många människor vet inte vad det betyder. Och det man inte vet något om brukar man för det mesta tro är oväsentligt. Men här är det precis tvärtom, även om några av dem som faktiskt vet en del om bildning brukar tala om den på ett sätt som gör att man kan tro att den *är* ganska oväsentlig. Därför är det viktigt att förklara vad bildning kan vara i vår tid och varför bildning är viktigt. Alltså *inte bara kunskap, utan också bildning* – även om orden hör mycket nära samman. Det går inte att tänka sig bildning utan kunskap. Däremot finns det mycket kunskap som inte har särskilt mycket med bildning att göra. Vi behöver även en ny syn på *bildning som gemensam och inte bara personlig, eftersom vi nu behöver gemensam kunskap, nu mer än på mycket länge*.

Bildning har inte *en* betydelse; den växlar från tid till annan och beroende på vilken plats vi befinner oss på. Det kanske kan låta märkligt. Är inte bildning, som Ellen Key (1900/1912: 121) sade: ”Det som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt”? Jo, så är det också. Men det hindrar inte att det finns så oändligt mycket som vi kan lära oss att också det som återstår när allt är glömt är helt olika saker.

Ordet bildning är numera i viss mån belastat av en äldre tids uppfattning, präglad av en hierarkisk och eurocentrisk kunskapsyn, med en favorisering av lättviktig konversationskunskap. Vi har också just nu en stor diskussion kring olika typer av kunskap och om det som med ett svårfångat ord kallas ”fakta”. Det kan upplevas som att respekten för kunskap, sanning och fakta sjunker. På vissa sätt är det också så, och det är mycket oroande. Men diskussionen präglas av ytlighet och brist på historiska perspektiv. Mycket tyder snarare på att kunskapsnivån i samhället är hög och stigande, även om det saknas entydiga mått på en sådan ”nivå”.

En sak vet vi emellertid med säkerhet: den *formella* utbildningsnivån har stigit kraftigt i hela befolkningen. Det gäller i Sverige

och det gäller i nästan alla länder. Detta är ett enastående framsteg och en av de mest hoppningivande tendenser som finns i världen. Det finns dock vissa tecken på att kunskapsnivån inte linjärt följer utbildningsnivån och framförallt att bildningen, i den innebörd jag vill ge den, inte följer kunskapsutvecklingen. Dessa frågor är komplicerade och beror förstås på vad man menar med kunskap, vilket i sin tur påverkar vad man kan avse med bildning.

Det är av största vikt att hålla fast vid denna iakttagelse: att utbildningsnivån stiger är ingen garanti för att bildningen i samhället lever och att gott omdöme, samhällskänsla och kritiskt tänkande har den plats som de borde ha. Mer bildning uppstår inte bara för att vi får fler utbildade undersköterskor och ingenjörer och sådana som gått journalisthögskolan eller blivit terapeuter. Bildning har mer med samhället än med yrkeskunskaperna att göra. Kunskap som gör att människor delar något, lär sig veta *tillsammans*, är vad ett samtal om bildning borde handla om.

Frågan om vad bildning ”är” har inget enkelt svar. Jag tar spjärn mot en äldre föreställning, delvis en kliché, om bildning. Eller snarare, vad den ansågs vara: nämligen en viss mängd överenskommen kunskap som alla borde känna till. Ur denna kliché har det ibland uppstått en annan som jag explicit *inte* hävdar, nämligen att det är fel på denna överenskomna kunskap, att denna blivit föråldrad och att bildningsfrågan kan lösas genom att vi uppdaterar innehållet. ”Bildningen” som substantiv, en avgränsbar mängd företeelser som ”den bildade” känner till eller ”vet”, från citat ur Tegnér’s ”Svea” till namnen på Frankrikes floder eller lätena hos några dussin bekanta svenska fåglar, skulle enligt detta synsätt kunna bytas ut mot ett annat och modernare innehåll, mer i takt med tidens ämnen, exempelvis att man vet vilka Mark Zuckerberg och Elon Musk är, har koll på Thérèse Lindgrens åsiktspanorama, eller vilka som lämnade Svenska Akademien under dess *annus horribilis* 2018.

Min ambition är att flytta tyngdpunkten i begreppet bildning till en djupare och på många sätt mer ursprunglig innebörd som har att göra med *betydelsen av kunskap för formandet och tilläggnelsen av livet som enskild människa och medborgare i ett samhälle*. Det förutsätter naturligtvis ett kunskapsinnehåll – men bildning är alltså



något vidare. Bildning måste exempelvis kunna hantera det faktum att människor är olika. Vi behöver en bildningsförståelse som passar ett mångkulturellt samhälle som befinner sig i oavslutlig förändring och som är giltig i en tid då vi som samhälle möter andra typer av utmaningar än dem som fanns för förra seklets människor.

Nyckelordet här är alltså samhälle snarare än kunskap. Jag talar om en förståelse av kunskapens plats i det allmänna medvetandet som förenar och som dessutom gör det möjligt att tänka på hur vi ska möta gemensamma frågor ansvarsfullt. Det handlar inte om att avgöra *exakt* vad man behöver veta, utan om en inställning till kunskap, ansvar och medmänsklighet, samt att den inställningen är viktig *både* för en enskild människa och för hela samhället. Förstått så tror jag att bildningsbegreppet kan stå inför en renässans. Jag uppfattar ett större intresse för det nu än kanske någonsin under min levnad. Det är en reaktion på kunskapens instrumentalisering, som blivit för långtgående och ensidig. Men intresset tror jag också bottnar i en oro över samhällsutvecklingen. Känslan av att något som tagit lång tid att bygga upp möter förtärande krafter.

Hur gör vi för att skydda samhället? I min bok *Till bildningens försvar* (2019) använder jag begreppet etisk miljö. Det har jag lånat från Cambridgefilosofen Simon Blackburn. Hans budskap i böcker som *Think* (1999) och *Being Good* (2001) är enkelt men tungt välgående: vi har lärt oss att vårda vår naturmiljö. Förstörs den förstörs till slut också vi själva. Vi är ofullkomliga än så länge, men vi vet att vi måste. Vad vi ännu inte lärt oss är att det är lika viktigt att vårda den etiska miljön, den som finns mellan oss, samhällets atmosfär. Vi måste tänka på hur vi talar och skriver. Vi måste ta ansvar. För sådant ansvar är bildning bra. Vi ser hur politiska krafter växer som satt cynism och hatspråk i system och som misstror auktoritet och sakkunskap (Larsmo 2018). De misstror också omtanke och värn av svaga och utsatta. Det är de som förtär samhället. De gör det genom att förorena den etiska miljön.

Bildning handlar för den skull inte om att omvända människor, få dem att tänka om. Det funkar sällan så. Bildning i den mening jag tänker mig den är snarare ett grundelement i den atmosfär som utgör ett fungerande samhälle. Det är en kraft som ger människor

mer frihet och livsinnehåll på kort sikt. Och som utvecklar och stärker samhällen på lång sikt.

Jag är kunskapstroende, rentav kunskapsälskande. Jag menar det, utan omsvep eller ursäkter: Kunskap är frigörande. Kunskap ökar människors förmågor och resurser, i alla betydelser, även förmågan att leva och att leva längre. Kunskap i sig gör ingen människa automatiskt lycklig (man kan möjligen argumentera för motsatsen) eller ens god. Men kunskap ger bättre förutsättningar att handskas med livets mångfald och utmaningar. Kunskap ökar en människas *livschanser*, för att använda Ralf Dahrendorfs fina ord från 1970-talet. Varje människa har *vissa* chanser att få göra det man vill, följa sin inre röst, förverkliga sina drömmar, leva ett gott liv. Eller bara få fortsätta leva. Den som har kunskap får *fler* chanser.

Kunskap är också underhållande, en sorts vetandets mirakel som aldrig upphör att förundra. Bildning för mig handlar om att vara öppen för det. De flesta människor finner nöje i att kunna delta, vara en av alla de andra. För vissa är vetandet nödvändigt. När en ung drottning Elizabeth II upptäcker att hon inte riktigt hänger med i alla samtal hon måste föra med statsmän och intellektuella – hon hamnar ”a little bit on the backfoot” – ber hon en av sina medarbetare att ordna en lärare. ”I vilket ämne?” Drottningen svarar: ”allmänbildning”. Och tillägger sedan, efter en paus, att hennes lärare måste ha humor, det får inte vara någon som är ”too stuffy”. Allt enligt tolkningen i Netflix-serien *The Crown*. Avsnittet där episoden förekommer bär titeln *Scientia potentia est* – kunskap är makt, ett uttalande som genom att tillskrivas lordkanslern Francis Bacon för alltid är förknippat med brittiska hovet. Drottningens tidigare undervisning, först av informatorer, sedan på Eton, i franska, bordsskick och elementär maktodelningslära (som för henne själv var mycket smickrande; hennes makt kom direkt från Gud) hade bortsett från kunskap om naturvetenskap, litteratur och historia. Hon behövde bara, som hennes mor får yttra i en talande replik, veta när hon skulle ”hålla tyst”. När hennes lärare anländer, den förstående professor Hogg, och han får höra hur hon har det med alla statsmän och tänkare, men utan egen utbildning, säger han: ”Så kan man inte leva”.<sup>2</sup>

---

2 Episoden i *The Crown* med Claire Foy i rollen som drottning Elizabeth II förekommer i första säsongens avsnitt sju som sändes första gången 4 november 2016.

Nej, just det. Man kan inte leva på riktigt och samtidigt stå utanför det vi tänker och förstår tillsammans. En människa, också en drottning, vill göra sig gällande. Den tyske historiefilosofen Reinhart Koselleck utvecklade på 1970-talet begreppet *Erfahrungsraum* eller ”erfarenhetsrum”. Hans tanke var att det är en grundläggande egenskap hos den moderna världen, sedan 1700-talets upplysning: en upplevelse av att dela ett historiskt sammanhang, inte bara som människa utan som mänsklighet. I detta sammanhang har tidens djup och bredd inte så stor betydelse. All förflutenhet är närvarande samtidigt, om man bara har kunskap om den. Det går inte en tunn tidslinje bakåt – det förflutna är närvarande som ett rikt och väl möblerat rum som vi alla har tillgång till, där våra gemensamma erfarenheter är samlade. Skälet till att man inte kan leva utan detta sammanhang är inte i första hand de olika kunskapsluckor som alla människor oundvikligen går omkring med, och som besvärar drottningen i hennes arbete. Utan snarare att den som saknar delaktighet i erfarenhetsrummet inte heller kan förhålla sig till erfarenheterna och alltså inte heller kan vara fullt delaktig. Inte heller kan man då fullt ut skåda mot framtiden och ta del av förväntningshorisonten, det Koselleck kallar *Erwartungshorizont*.

Förväntningarna handlar förstås om vad erfarenheten säger oss om det kommande som en allmän insikt om villkoren för att föreställa sig något i grunden okänt. I det avseendet skedde under denna tid en förskjutning, från den andliga *profectus* till *progressus*, alltså från en övertygelse i den kristna världen om att framtiden var inskriven i en given men förborgad (i en yttersta instans gudomlig) ordning, om vilken man alltså kunde utfärda en profetia, till idén om ett allt genomsyrande framsteg där nyheter och förbättringar successivt skulle anlända i en allt snabbare takt. Förverkligandet av det fulländade flyttade från himlen och det hinsides ned till jorden och vår jordiska framtid. Människan fick uppdraget att fullända skapelsen. Till och med människan själv kunde fulländas, menade Rousseau.

Men, säger Koselleck, erfarenhet och förväntan är inte bara kategorier som konstituerar den historiska förståelsen. De är också djupt mänskliga bestämningar, de fungerar som begrepp eftersom erfarenhet och förväntan finns hos alla och förstås av alla. Förväntningshorisonten handlar också om föreställningsförmågan om en

framtid som ännu inte inträffat, men som bär på olika möjligheter. Vilka de blir beror på oss själva. ”Det förflutna och framtiden sammanfaller aldrig”, som Koselleck uttrycker det, med stöd i en tanke hos Goethe om att den gjorda erfarenheten alltid härstammar från en bestämd tidpunkt medan framtidens kommande erfarenheter utbreder sig i alla riktningar och därför rymmer en oändlig mångfald (Koselleck 1979/2004:173).

Koselleck talar om historien, men det går alltså att tillämpa samma tanke för den enskilda människans livsprojekt och för samhället. Bortom förväntningshorisonten finns de tänkbara frukterna av människornas högsta och vackraste strävanden, liksom också av de potentiellt värsta. För vad kan vi inte föreställa oss om den värld vi lever i och hur den kommer att kunna vara och hur vi skulle önska att den blev? Att veta om den tillsammans innebär inte att göra anspråk på att kunna förutse den, utan att ha en hemortsrätt och ett deltagande i detta gemensamma, att inte stå utanför, att ha en röst som räknas. Dessa begrepp, erfarenhetsrummet som vi delar och förväntningshorisonten som är vår gemensamma förståelse av våra möjligheter *tillsammans*, är för mig centrala för en ny bildning. Utan mångsidiga, och i denna speciella mening historiska, kunskaper är en sådan förståelse inte möjlig.

Man kan även tala om bildning som *medborgarkunskap* som ska stärka demokratin och att den fungerar som *socialt kapital*, vilket gör att man kan umgås med andra och har saker att tala om. Dessa äldre och underbart jordnära argument för folklig bildning är ännu giltiga, men behöver ses över och delvis omformuleras. Hur ska vi leva som medborgare när det gått mer än ett århundrade sedan våra förmödrar och förfäder erövrade demokratin? Det måste handla om något annat än möteskunskap och hur votering kan begäras och ska verkställas. Vad har kunskap för relation till ansvar?

Bildning innebär, anser jag, vissa ställningstaganden. Den förutsätter, och strävar efter, en övervägande, samtalande medborgare, en engagerad och ansvarstagande människa – snarare än en ”fulländad”; vi kommer att förbli ofullkomliga. Den räknar också med, som önskvärt, en människa som respekterar vissa värden. Här skiljer den sig från kunskap, som i princip är värdeneutral. Jag är därmed

förhållandevis ointresserad av fakta, ett kanske chockerande påstående som jag ska utveckla innebörden av. Jag ställer mig på samma sida som Ellen Key (1900/1912:121): "Fakta halka ur allas minne – och fortast ur deras, som läst efter mixtur- och teskedssystemet. Men bildning är lyckligtvis icke blott kunskap om fakta" – utan just det som stannat kvar när vi glömt dem.

I samma anda berättar Czeslaw Milosz i sina memoarer, *Mitt Europa* (1959/1981:83, 111), om hur han fick sitta tillsammans med dussintals andra tolvåringar och dissekera rader på latin av den romerske skalden Vergilius i en oeldad skolsal i Vilnius, timme ut och timme in. Latin blev därmed ett språk han tidigt lärde sig, jämte jiddisch, litauiska och ryska, men före franska, tyska och polska, för att inte tala om engelska, denna "dialekt i den bildade världens utkant". Men det viktiga, säger Milosz, var egentligen inte att han lärde sig latin och Ovidius. Det viktiga var vad som pågick inom honom utan att han visste det: att han grundlade en känsla för kunskap som gemensam och möjlig, oändligt mer värdefull än "ett ändlöst magasinering av värdelöst vetande". Eller som Michel de Montaigne (2012:168) uttryckte det redan på 1500-talet: "Hellre ett välmöblerat huvud än ett välfyllt. [...] Karaktär och insikt är viktigare än vetande."

Den som har denna inställning kommer att livet igenom med glupande fantasi och aptit ta sig an all världens fakta eftersom de får allt att lysa och leva, och för att: utan fakta kan ingen tänka. Men den som börjar med fakta som ett slags kunskapens ricinolja riskerar att tappa motivationen så fort någon slutar sticka teskeden under näsan. Över Milosz stökiga skrivbord i Berkeley, Kalifornien, där han långt senare blev professor i slaviska språk, hängde ett motto: "A neat desk is the sign of a sick mind."<sup>3</sup> Kaos är granne med lek, och lek är kusin med både kunskap och ordning. Det är roligare

---

3 "A neat desk": citatet påstås ofta härstamma från Einstein, "If a cluttered desk is a sign of a cluttered mind, of what, then, is an empty desk a sign?", men ska i själva verket vara ett av många falska Einsteincitat, enligt <http://quotingeinstein.blogspot.com/>. Föreställningen att oreda, exempelvis på skrivbordet, signalerar genialitet är populär, <https://www.inc.com/geoffrey-james/a-messy-desk-is-a-sign-of-genius-according-to-scie.html>, men får anses obevisad. Själv minns jag fotografiet av Milosz skrivbord och mottot från ett av mina första besök i Berkeley på 1980-talet och har ofta återkommit till det, men jag kan inte uppge en källa utöver mitt minne; även mitt påstående får väl därför anses obevisat.

att veta, och att lära, än många människor anar. Att lära tillhör det mänskligaste som finns, och vi är inte ens människor fullt ut om vi inte gör det.

Ett dilemma, redan antytt ovan, gäller bildningens kunskapsinnehåll. Hur ska det definieras? Det gamla svaret är inte längre giltigt. Då hävdades att det främst bestod av en bestämd form av kanoniserad västerländsk lärdom med idealistisk tendens, en bas påbyggd med konversationskunskap om konst, litteratur, historia, geografi, en vuxen *light-version* av pensum på läroverkens latinlinje före studentexamens avskaffande. Detta bildningsideal har upplösts utan att något användbart nytt kommit i dess ställe, vilket är en orsak till att jag vill försöka formulera ett alternativ.

Inte för att dessa äldre bildningsideal saknade sin charm. Jag ska bara ta ett exempel, godtyckligt men just därför helt typiskt. Just detta är hämtat ur Edmund de Waals fascinerande krönika, *Haren med bärnstensögon* (2010), om den rysk-judiska juvelerarsläkten Ephrussi som flyttar från Odessa till Wien under glansperioden för dubbelmonarkins huvudstad kring sekelskiftet 1900. En ung medlem av familjen vid namn Viktor fostras av sin tyske informator herr Wessel enligt följande bildningsprogram, med de Waals ord (2010:129):

Historien rullar som vind över vetefält hela vägen från Herodotos, Cicero, Plinius och Tacitus genom det ena väldet efter det andra, till Österrike-Ungern och vidare till Bismarck och det nya Tyskland. För att förstå historia måste man också kunna sin Ovidius och man måste kunna sin Vergilius... Man måste veta hur hjältar bemästrar landsförvisning och nederlag och återkomst. Efter historiektionerna fick Viktor alltså lära sig delar av Aeneiden utantill. Och som avkoppling, kan jag förmoda, berättar herr Wessel sedan för Viktor om Goethe, Schiller och von Humboldt. Viktor lär sig att kärlek till Tyskland och kärlek till upplysningen är samma sak. Tyska språket betyder frigörelse från efterblivenhet, det betyder Bildung, kultur, kunskap, vandringen mot erfarenhet. Underförstått är bildning färden från att tala ryska till att tala tyska, från Odessa till Ringstrasse, från att handla med spannmål till att läsa Schiller.

Detta digra tyska program är förmodligen sant och heligt inte bara för herr Wessel utan för oräkneliga andra informatorer, samtidigt som de Waal med diskret ironi låter förstå hur det redan, med sin

inbyggda eurocentrism och sitt milda men tydliga förakt för det slaviska och östliga, är något som inte längre tillhör vår tid och inte heller kan återkallas till oss.

Jag försöker inte leverera ännu ett svar på vad bildning ”är”, alltså en normativ innehållsförteckning från 2019 (i stället för 1919). Jag tar mycket hellre fasta på en äldre, filosofisk grundförståelse av bildningsbegreppet som har att göra med dess formativa innebörd.<sup>4</sup> Bildning, *Bildung*, *education* på engelska och franska, är faktiskt ett annat ord än kunskap. Det betyder att bilda, att forma (vi kan säga formering på svenska också). Poängen är att var och en kan, och bör, formas på sitt sätt. Bildning är därför inte i första hand en fråga om kunskapsinnehåll. Det skiljer sig från det skolmässiga eller professionsinriktade kunskapsbegreppet, eller för den delen färdighetsbegreppet – att en yrkesutövare ska behärska yrkets krav i form av relevant kunskap, omvärldsförståelse, operativa handgrepp – hur man håller ett redskap, hur man använder det, att sjuksköterskan kan sätta ett dropp, att kocken kan pochera en piggvar, att fysikläraren behärskar både sina ekvationer och en mångfald vägar att undervisa om dem.

Sådana kunskaper och färdigheter ger yrkesidentitet och stolthet. Bildning handlar om något annat och på samma gång mer svårfångat. Men för att bildning inte ska sväva ut och omfatta allt – varför ska någon kunskap uteslutas? – så måste det knytas till en tanke om något som går bortom kunskapen i sig. Nördar är vi var för sig, men bildade är vi tillsammans. Varför är det så? Och varför bör det vara så?

Det finns ingen enkelt given kanon av värderingar som bildning skall eller måste omfatta, men bildningstanken kan inte vara likgiltig inför värden. Demokrati, tolerans och medborgerliga fri- och rättigheter ligger inom vad bildningsarbetet, i min förståelse, vill åstadkomma. Bildning är på så sätt normativ; den vill underlätta för människor att leva sina liv och forma sina samhällen i enlighet med sådana värden. Den är också svårförenlig med vissa ställningstaganden.

---

<sup>4</sup> Om bildningsbegreppets semantiska utveckling: Bernt Gustavsson, *Bildningens dynamik* (2017), s. 25–26; Albert Wifstrand, *Bildning: Ett begrepps historia, Lychnos 1946–47*, s. 1–10; Jens Allwood & Magnus Gunnarsson, *Bildning: En begreppsanalys* (2003).

den som görs i strid med dem. Bildning är knuten till omdöme, vilket i sin tur är förbundet med värderingar som tolerans och respekt för allas lika värde, och insikter om att rättvisa och fördelning är klokt om man vill skapa goda samhällen.

I detta ligger ett ställningstagande. Bildning är till för att hjälpa människor att bli fria – att överskrida de instängningar som kan ligga i tillhörigheter till klass, kön, religion, etniskt ursprung, nation eller andra kategorier. Bildning förutsätter därmed också en hög värdering av personlig frihet och av betydelsen av självständighet. Valet har här en djupare existentiell och politisk mening. Det ska inte förväxlas med valfrihet i trivial mening, som att kunna välja tandkräm eller hårfrisör (för sådant tarvas inte bildning alls).

Bildning är alltså därmed implicit politisk; den kan inte bortse från värderingar. Djupt bildade personer, i betydelsen att de inhämtat erkänd, klassisk bildningskunskap, kan mycket väl utföra tortyr och skymfa och kränka och mörda. Det utgör ett problem för den ortodoxa bildningstankens främjare. Dessa brukar gärna framföra att bildade människor också är civiliserade, toleranta och automatiskt ”goda”. Men kunskap fungerar inte så. Bildning i vår tid måste därför förhålla sig till detta problem och självreflexivt resonera kring begreppets missförstånd och avarter. Det är nyttigt att läsa den brittiske juristen Philippe Sands inkännande bok, *Vägen till Nürnberg* (2016, sv. övers. 2018) om nazi-Tysklands jurister, fint bildade och verserade konstkännare och älskare av klassisk musik, som inredde sina salonger ytterst smakfullt och ömt vårdade konstskatter som de kunde nedlägga den största omsorg på att rädda undan krigets förödelse, medan de till vardags dirigerade massmordsarbetet med argument härledda ur idéer om folk, ras och nation *som de faktiskt lärt sig någonstans*. Deras hemiska ideal representerade en perverterad form av bildning, en fasad av lärdom bakom vilken de grövsta brott mot mänskligheten kunde pågå.

Bildning är en livshållning. Den går inte lika bra ihop med alla värderingar. Bildningstanken måste vila på tolerans och generositet. Den måste bygga på en övertygelse om att vi kan leva bättre och värdigare liv, vilket för mig betyder att vi blir bättre tillsammans – med varandra. Bildning kan i lyckliga fall få oss att tänka klarare och bättre,



till exempel om vad som är värdefullt, hur man kan hantera sorg och känslor, hur man kan förstå regler, vanor och traditioner utan att vara styrd av dem. Bildning innehåller kunskap men innebär också förståelse om vad kunskap är – som regel mycket mer än de flesta tror.

Om det fanns ett enkelt samband mellan konventionell bildning och samhällelig fulländning skulle vi leva i paradiset. Det är för att sambandet är komplicerat som vi behöver tänka mer på bildning. För något är fel. Kunskapens volym växer med astronomiska mått – men världen blir bara delvis bättre, delvis blir den faktiskt sämre.

Att återuppväcka bildning får betydelse för hur vi kan tänka om vilken kunskap som vi verkligen bör ha tillsammans. Bildning handlar, tror jag, om att befinna sig vid sin tids horisont och om att kunna delta fullt ut i denna tid, med insikt om de frågor och förhållanden som angår oss. Det skadar inte med klassisk bildning, den är mycket användbar! Men det finns också ny kunskap om klimat, resurser, hållbarhet, rättvisa, rättsstat, frihet och tusen andra ting som vi behöver för att tillsammans skapa en ny förväntningshorisont och ett rimligare samhälle.

Alla vet redan mycket. Varje människa är en skattkammare av erfarenheter och insikter. Vi vet bara alltför litet tillsammans.

## Referenser

- Allwood, Jens & Magnus Gunnarsson (2003). *Bildning: En begreppsanalys*. Göteborgs universitet: Institutionen för lingvistik, 2003.
- Blackburn, Simon (1999). *Think: A Compelling Introduction to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Blackburn, Simon (2001). *Being Good: An introduction to Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahrendorf, Ralf (1979). *Life Chances: Approaches to Social and Political Theory*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Gustavsson, Bernt (2017). *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Koselleck, Reinhart (1979). *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantik*, (övers. Joachim Retzlaff), med inledning av Helge Jordheim. Göteborg: Daidalos, 2004.

- Larsmo, Ola (2018). Till varje folkmord leder en ramp av ord. I *Handbok för demokrater*, red. Ola Larsmo, Sverker Sörlin & Elisabeth Åsbrink, Stockholm: Natur & Kultur, s. 91–98.
- Milosz, Czeslaw (1959). *Mitt Europa*, (övers. Stellan Ottosson), Stockholm: Brombergs, 1981.
- Montaigne, Michel de (1583). Om barnuppfostran, (övers. Jan Stolpe), *Essayer*, vol. 1. Stockholm: Atlantis, 2012.
- Key, Ellen (1900). *Barnets århundrade*, vol. 2, ny uppl. Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1912.
- Sands, Philippe (2016). *Vägen till Nürnberg: En berättelse om familjehemligheter, folkmord och rättvisa*, (övers. Manne Svensson). Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2018.
- Sörlin, Sverker (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur, ny utgåva 2021.
- Waal, Edmund de (2010). *Haren med bärnstensögon*, (övers. Margareta Eklöf). Stockholm: Bonniers, 2012.
- Wifstrand, Albert (1947). Bildning: Ett begrepps historia. *Lychnos 1946–1947*, s. 1–10.

---

### **Sverker Sörlin**

är idéhistoriker och professor vid Avd. för historiska studier av teknik, vetenskap och miljö, KTH. Han har sedan 1980-talet varit en röst i den svenska offentliga debatten kring frågor om forskning, utbildning, kunskap och kunskapspolitik, men också om miljö och klimat. Han har utgett mer än femtio böcker i Sverige och internationellt, senast *Antropocen* (Weyler 2017), *Till bildningens försvar* (Natur & Kultur 2019) och *Kris! Från Estonia till Corona* (Atlas 2020). Han mottog 2004 Augustpriset i fackboksklassen för ett tvåbandsverk om *Europas idéhistoria 1492–1918* (Natur & Kultur).

# Från folkbildningens självbildningsideal till Liv i Sverige

– kulturell förnyelse och kollektiv självtillit

*Caroline Runesdotter*

**F**olkbildningens framväxt under senare delen av 1800-talet går att se som ett uttryck för en demokratisering av bildningsbegreppet som vid den tiden hade fått en elitistisk prägel, inte minst för att folkets flertal var utestängda från såväl utbildning som inflytande. Folkbildning blev svaret och kom att förena kampen för kunskap med frågan om demokrati. Ett uttryck för folkbildning var det självbildningsideal som utvecklades inom de tidiga studiecirkelarna vid förra sekelskiftet. Det var i denna anda av tilltro till kunskapens makt och den egna förmågan tillsammans med andra som studiecirkelarna växte fram.

Med tiden har folkbildningen förändrats och därmed även frågan hur den kan avgränsas. Flera av våra stora institutioner, som folkbibliotek, museer och public service har ett folkbildningsuppdrag. De företeelser vi idag främst förknippar med folkbildning, studieförbund och folkhögskolor, får statliga bidrag till sin verksamhet som fördelas av Folkbildningsrådet och är därmed utifrån bidragsgivarens definition folkbildning, även om gränsdragningen inte är lika självklar. Det totala studieförbundet som uppstår statsbidrag ska utgöra en ideell förening med minst tre medlemsorganisationer och arbeta för att bedriva verksamhet i hela landet. Målet för folkbildningspolitiken är att ”ge alla möjligheter att tillsammans med andra öka sin kunskap och bildning för personlig utveckling och delaktighet i samhället” (SFS 2015:208). Statens syfte med stödet till folkbildningen är vittgående. Den ska bidra till att stärka och utveckla demokratin, skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen,

utjämna utbildningsklyftor och bredda intresset och delaktigheten i kulturlivet (Folkbildningsrådet, 2020a).

Som sådan är folkbildning förstås inte en unik svensk företeelse utan förekommer i många former i olika länder. Det finns gemensamma drag, men de kan ta sig väldigt olika uttryck. Internationellt är inte så sällan folkbildning förenat med politiskt medvetandegörande och kamp. De svenska folkbildningsinstitutionerna avviker med sin långa obrutna historia, stabila organisationer och de förutsättningar som ligger i det statliga stöd som många av folkbildningens organisationer åtnjuter. Studiecirkelarna, som betecknar människor i grupp som regelbundet träffas för icke-formella studier, är de som givit upphov till folkbildningens mest omhuldade och omfattande verksamhet och fick Olof Palme att kalla Sverige ”en studiecirkeldemokrati”. Varje år når studiecirkelarna genom de olika studieförbunden cirka 600 000 deltagare (Folkbildningsrådet, 2020b).

Det går att finna såväl förändring som kontinuitet i den svenska folkbildningens verksamhet. Här tänker jag följa ett spår från den allra första studiecirkeln till vår samtid. Det jag vill följa är självbildningens idé, som växte fram med studiecirkelformen i början av förra sekelskiftet (Gustavsson, 1992). Det handlade då om en verksamhet som syftade till kulturförnyelse där utgångspunkten var kritik och motstånd mot den dominerande kulturen och den rådande ordningen (Arvidson, 1985). Jag tänker följa hur idén tog form i de tidiga studiecirkelarna för att sedan undersöka var och hur självbildningen som idé förvaltats och förändrats över tid. Det spåret fortsätter inte nödvändigtvis inom de etablerade folkbildningsinstitutionerna men bär ändå folkbildningens kännetecken. För att finna några av självbildningens arvtagare, får vi röra oss utanför själva studiecirkelarna. Ett spår tycker jag mig se i den verksamhet som byggdes upp kring *Folket i Bild* (FiB), veckotidningen som utmanade den kolorerade veckopressen med utgivning en gång i veckan och distribuerades direkt på arbetsplatserna av entusiastiska bokombud. Verksamheten kring FiB blev till en kulturrörelse som även gav en plattform för arbetarförfattarna som bereddes plats i tidningen och så småningom också blev utgivna i FiB:s folkböcker.

Idag tycker jag mig spåra uttryck för självbildningstanken i verksamheten kring En bok för alla och i föreningen Liv i Sverige som drivs med mottot ”varje liv är värt att skildra”.

Men för att börja från början med några av förutsättningarna för folkbildningens framväxt, behöver vi gå tillbaka till upplysningstiden och dess tankar om människans lika värde – tankar som ifrågasatte folkflertalets underordning. Samhällsordningen med kapitalismens framväxt, urbanisering, industrialisering och framväxten av nya sociala klasser löste upp de band och begränsningar som karakteriserat det traditionella samhället. Tankarna bar fram till franska revolutionen och folkliga resningar under 1800-talet men ledde också till insikten om betydelsen av kunskap och organisering. Vid tiden för det demokratiska genombrottet, var en av förutsättningarna för demokratisering den omfattande sociala mobilisering som folkrörelserna representerade. Skilda företeelser som Folkets Husrörelsen, Kooperationen, nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen var samtliga uttryck för kollektivt handlande och ingick i strävandena att åstadkomma en social ordning som förbättrade villkoren för folkflertalet. Ett viktigt inslag var kampen för kunskap, och genom folkbildningen var de själva med och skapade sina egna bildningsinstitutioner. Parallellt med kraven på demokrati, demokratiserades därmed även bildningsbegreppet (Bjurström, 2013).

De historiska rötterna till folkbildning får vi söka bland idéer med internationella förgreningar, i upplysningen, i Immanuel Kants skrifter, i romantiken och i sökandet efter det folkliga. Rötterna går också att spåra hos Pestalozzi och Fichte som utvecklade program för att bilda och förädla folket, idéer som även fick företrädare i Sverige. Bland de mer kända är kanske Erik Gustaf Geijer, som från att ha varit motståndare, vände och blev förespråkare för såväl allmän folkskola som folkbildning. Samtida med Geijer verkade Carl Jonas Love Almqvist som författade folkskrifter och Fredrika Bremer som ifrågasatte kvinnornas underordnade ställning. I Danmark fanns en liknande kamp för kunskap, men med udden tydligare riktad mot de existerande utbildningsinstitutionerna. Där fick folkbildning som begrepp aldrig fäste, då efterledet ’bildning’ var alltför knutet till den bildning som förbehölls samhällets övre skikt. Istället kom

det att kallas *folkeoplysning*, och begreppet *folkelighed* hade där en tydligare politisk dimension med betoning på efterledet *lighed* med konnotationer till jämlikhet (Simon, 1983).

De svenska folkhögskolornas tillkomst sammanföll med representationsreformer på 1860-talet som gav bondebefolkningen en stärkt ställning när ståndsriksdagen ersattes med en tvåkammarriksdag. De första folkhögskolorna skolade bondsöner i lokal- och rikspolitik, ekonomi och jordbruksmetoder. Skolformen var i flera avseenden nytänkande; de vände sig till nya grupper elever, de undervisade i nya ämnen, från början helt inriktade på bondebefolkningens bildningsbehov och med en pedagogik som var dialogisk, förenade teori och praktik och del med helhet. Undervisningsformen hade ofta samtalsform och på kvällarnas samkväm i föreståndarens hem kunde alla frågor, i det som tagits upp under dagen, dryftas.

Utgångspunkten var pragmatisk, statskunskap handlade om att tillvarata de möjligheter representationsreformerna öppnat. På flera folkhögskolor tillämpades rollspel där deltagarna fick olika roller i en kommuns styrelse – som ordförande, sekreterare eller företrädare för olika intressen (Åkerlund, 1975). Detta förberedde eleverna att själva kandidera och ta ansvar. Den snabba ökningen av antalet folkhögskolor kan delvis förklaras med att forna folkhögskoleelever snart nog satt med i beslutande församlingar från kommun till riksdag och kunde tillstyrka såväl grundandet av nya folkhögskolor som ekonomiska bidrag.

De första folkhögskolorna hade en verksamhet som helt inriktade sig på bondebefolkningens bildningsbehov. Det var inte förrän något decennium in på 1900-talet, med de växande folkrörelserna, framförallt nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen, som vi kan finna de första folkhögskolorna som riktar sig till arbetarbefolkningen. Den första tillhörde nykterhetsrörelsen men kom att följas av fler: arbetarrörelse samt ekumeniska och frikyrkliga rörelser (Runesdotter, 2010).

För de flesta arbetare var folkhögskolorna länge en otänkbar bildningsväg. Det var få som hade råd att avstå från arbete under så lång tid som en folkhögskolekurs varade. Istället blev föreläsningföreningarna städernas folkbildande motsvarighet till folkhögskolorna.

Den främsta var förstås den som fanns i huvudstaden, Stockholms arbetarinstitut, grundat av fattigläkaren Anton Nyström. Dit kunde arbetare komma vid arbetsdagens slut och lyssna på föreläsningar, men föreläsningsföreningar etablerades även ute i landet i de större städerna. Föreläsningsformen tillämpades också inom nykterhetsrörelsens studieverksamhet, men det var när bildningsbehovet inte längre kunde tillgodoses med föreläsningar som studiecirkeln växte fram som ett alternativ och självbildningsidén tog form.

## Självbildningens idé

Bildningsbegreppet hade under senare delen av 1800-talet utvecklats till en klassmarkör, men en av de tongivande inom folkbildningen, före detta folkhögskolläraren och med tiden filosofiprofessor i Lund, Hans Larsson, lyfte fram det gemensamma ursprunget, idéerna från franska revolutionen: att frihetsidéerna var till för alla och från Rousseaus *Émile eller om uppfostran* att ”kunskapstillägnet är av aktiv natur för människan” (Gustavsson, 1992:64). Det bröt med den rådande synen på utbildning och kunskapstillägnande, att vi skulle vara passiva mottagare och banade väg för studiecirkelns idé om självbildning. Men detta hade inte varit möjligt att omsätta i praktiskt handlande om inte redan rörelsen och den organiserade verksamheten funnits. Eller som Oscar Olsson, som kallats studiecirkelns fader, betonade: ”att studiecirkelarna växte fram organiskt som en naturlig del” av folkrörelsernas bildningsarbete (Gustavsson, 1992:66).

Nykterhetsrörelsen framträdde kring förra sekelskiftet som en av de stora folkrörelserna. Nykterhetsrörelsens många organisationer var nära lierade med arbetarrörelsen. För många var det lika självklart att vara med där som att också vara medlem i Socialdemokraterna, i fackföreningen och i kooperationen. Nykterhetsrörelsen handlade i hög grad om att skapa en kulturrörelse som skulle kunna utgöra en motvikt mot det omfattande drickandet. Att kunna stävja det sågs som en avgörande del i folkrörelsernas mobilisering för förbättrade villkor och inflytande. I dessa strävanden kom studiecirkeln att inta en nyckelroll (Arvidson, 1985).

Oscar Olsson som startade den första studiecirkeln, var bondson, Lundaakademiker, socialdemokrat, sedermera lektor vid folkskoleseminariet i Linköping, riksdagsledamot och med ett brinnande engagemang i utbildningsfrågor, om det så gällde folkbildning som reformeringen av skolan. Han var hela sitt liv också aktiv inom den internationella nykterhetsorganisationen, IOGT, *International Organisation of Good Templars*. Inspiration kom från den studieverksamhet som bedrevs inom organisationen i USA och Storbritannien. Från USA hade han även hämtat mottot ”för folket och genom folket” som var en markering mot de filantropiska ansatserna att bilda folket – utan att utgå från vad folket behövde eller ville lära sig. Oscar Olssons idé var istället att folket kunde bilda sig själva, och arbetet med folkbildningen gick hand i hand med kampen för demokrati (Arvidson, 1991).

Då, inför studiecirkeln uppkomst, i slutet av 1800-talet, bedrev nykterhetsrörelsen en bildningsverksamhet som i mångt och mycket påminde om det som städernas föreläsningföreningar erbjöd: experter inom olika områden anlätades för att hålla föredrag. Problemet var bara att behovet av kunskap var större än vad föreningarna kunde erbjuda. Framförallt saknades föreläsare. Lösningen som Godtemplarna i Lund prövade, var att de skulle vara sina egna lärare och turas om att förbereda studierna. Studieverksamheten var inte ny, men studiecirkelidén var ett koncept som skulle avhjälpa brister som folkbildningen inte kommit till rätta med: brist på lärare, brist på kontinuitet och brist på studiekurser (Arvidson, 1991). Efter tre år var modellen utprovad och blev därmed formen för IOGT:s studieverksamhet över hela landet, och 1902 kom att räknas som studiecirkeln födelseår.

Självbildningsidén kunde ha varit att göra en dygd av nödvändigheten men fick en djupare innebörd. Själva grundidén, idén om självbildning, var resultat av det nytänkande som låter oss ana den självmedvetenhet som började spira inom de olika folkrörelserna inför det demokratiska genombrottet i början av 1900-talet. Arbetsformen i studiecirkelarna skilde sig från föreläsningföreningarna där de tilltalats som åhörare snarare än deltagare. Nu skulle de istället vara med om att, tillsammans med andra, skapa sina egna bild-



ningsprojekt. Studiecirkeln byggde på allas ansvar. De som deltog var själva med, bestämde innehåll och delade på ledarskap.

## Studiecirkelnas bibliotek

I studiecirkeln vandrade böckerna mellan deltagarna och samlades sedan i studiecirkelnas bibliotek, som med tiden kom att utgöra grunden till de tidiga folkbiblioteken. För att underlätta och förbättra urvalet av läsning gav Oscar Olsson ut *Bokförteckning för studiecirklar och mindre bibliotek* (1913). Bokförteckningen var omfattande och kvalitetskriterier avgörande. Olsson avrådde bestämt från 'inköp på måfå'. Listan över skönlitteratur upptog många författare som idag ses som klassiker: Maxim Gorkij, Fjodor Dostojevskij, Selma Lagerlöf och arbetarförfattare som Upton Sinclair, en författare som skildrade arbetarnas förhållanden i USA i romanform. Bland den vetenskapliga litteraturen fanns under rubriken sociala och nationalekonomiska frågor bland annat den tyske socialisten August Bebel's bok *Kvinnan och socialismen*, som kom ut i nyutgåva 1972, lagom till andra generationens kvinnorörelse, flera titlar av Peter Kropotkin, liksom Henry Goerges, *Arbete och tullskydd* och Ruth Borgs *Fabriksarbetarskans kokbok*. De sista titlarna ger en uppfattning om bredden.

Det var de skönlitterära titlarna som dominerade. ”Ju yngre studiecirkeln och ju mindre biblioteket är, desto större rum bör skönlitteraturen upptaga på listan vid bokrekvisitionen i jämförelse med den vetenskapliga litteraturen”, skriver Olsson i förordet. ”Det är skönlitteraturen som lockar folk att läsa” och, som Olsson dessutom underströk, ”bäst lär folk att läsa” (Olsson, 1913:7). Studiecirkeln fick så småningom statliga bidrag till bokinköp, och cirkelnas böcker kom att utgöra grunden för studiecirkelnas bibliotek. Vid en del folkbibliotek som växte fram ur studiecirkelnas fanns bestämmelser att en låntagare fick ha två lånade böcker samtidigt, förutsatt att den ena var 'kunskapsgivande', som motvikt mot den skönlitterära boken. Olsson vände sig mot detta och vidhöll att dessa kunskapsgivande, vetenskapliga böcker ofta inte blev lästa. Skönlitteraturen försvarade han med att det är ”den koncentrerade speglingen och djupa tolkningen av tidens starka strömningar av människornas

djupa själsbrottningar” (Olsson, 1921:57). Skönlitteraturen skulle läsas med ett kritiskt tillägnande, en begründande läsning som kunde relateras till de egna livsvillkoren.

## Studiecirkelnas inre liv

Hur den begründande läsningen och det kritiska tillägnandet praktiserades får vi en inblick i genom Ronny Ambjörnssons *Den sköttsamme arbetaren* (1998). Han har bland annat följt verksamheten inom nykterhetsrörelsen i ett norrländskt sågverkssamhälle genom de utförliga protokoll som fördes vid varje studiecirkelmöte.

Det här sättet att bilda sig genom att läsa, begrunda och med ett kritiskt sinne reflektera över texterna som var tanken med självbildningen, var inte en svensk innovation. I själva verket tycks det ha förekommit under minst ett sekel på kontinenten. Den amerikanske idéhistorikern Robert Darnton, som Ambjörnsson referat till, drev tesen att det var med läsningen av Rousseau som en ny läsart växte fram. Darnton har bland annat kunnat hänvisa till en läshandledning från 1799 där de läsande uppmanas ställa det de läser i relation till sig själva: ”Att läsa lite och meditera en hel del över vad vi läser eller tala utförligt om det oss emellan, är rätta sättet att grundligt smälta det” (Darnton i Ambjörnsson 1998:119).

Men Ambjörnsson ser också spår av inhemska traditioner i den eftertänksamma läsart som förekom bland de så kallade läsarna, väckelsens folk. De läste bibeln, men inte för att okritiskt anamma vedertagna tolkningar, utan för att samtala och tolka det de läst. Trots att kyrkan lärde ut läsning innan folkskolans tillkomst, var inte tanken att allmogen skulle dra egna slutsatser, och framför allt inte andra än kyrkans. Dessa bönemöten i hemmen var förbjudna fram till 1858, och det fick till följd att en del av läsarna emigrerade till Amerika. Men traditionen från deras sätt att läsa och tolka tillsammans kan ha underlättat spridningen av en begründande läsning som den sedan kom att bedrivas inom studiecirkelnas.

Det var dock inte bara fråga om att läsa och begrunda. Skrivan- det fick en allt större betydelse, och på 1920-talet ger nykterhetslogen i det lilla sågverkssamhället ut en handskriven tidning med

såväl artiklar som debattinlägg. I *Den skötsamme arbetaren* jämför Ambjörnsson språket i nykterhetslogens protokoll från 1880-talet till 1920-talet. Det var tydligt att det skedde en språklig utveckling bland dem som åtog sig att föra anteckningar och skriva protokoll.

Tilläggnandet av språket var emellertid inte lika för alla, vilket så småningom också gav upphov till klyftor inom nykterhetslogen. Detta tillsammans med den arbetsdelning som förekom inom logen, ledde till att de som i högre grad hade ordet i sin makt fick en mer framträdande roll, även om det gemensamma kunskapssökandet ständigt betonades. ”Ingen skall stå över, kunskapen skall sökas gemensamt” som Oscar Olsson hävdade (Ambjörnsson, 1998:120). Det var något som också tog sig uttryck i att inga utomstående skulle anlitas: de kunde bilda sig själva. I protokollen återkom ofta orden självtillit och självaktning, som vittnar om samma tilltro till den egna förmågan som präglade de första studiecirkelarna inom nykterhetsrörelsen.

De utförliga protokollen återgav diskussioner som kunde röra förhållandet män/kvinnor, huruvida resor var nödvändiga för att utveckla bildning eller vad som höjer intelligensen. Också starkt politiserade frågor som; ”Är de olika existensvillkoren mellan de olika samhällsklasserna berättigad?”, ”Måste det nuvarande samhället med dess krig och sociala orättvisor vara beständigt?” (Ambjörnsson, 1998:127) och den grundläggande existentiella frågan ”Är livet värt att leva?” återkom flera gånger (Ambjörnsson, 1998: 143).

Med tiden ändrade studiecirkelarna i sagsverkssamhället karaktär. Under 1920-talet förekom kurser i kulturhistoria och kommunalkunskap, och längre fram, under 1930-talet, regelrätta färdighetsämnen som bokföring, stenografi och språk. Antalet deltagare och frekvensen i träffarna minskade också med tiden, och självbildningsidealet tonades ner när ämnena skiftade karaktär.

### ***Folket i Bild* på arbetsplatser och arbetarhem**

Då, på 1930-talet, var det istället en annan företeelse inom folkbildningen som skulle komma att sätta läsningen, de gemensamma erfarenheterna och livsvillkoren i centrum: veckotidningen *Folket i*

*Bild* (FiB). Första numret som kom ut 1934 började med en stridsförklaring mot den kolorerade veckopressen:

Finns det endast kungligheter, film- och teaterstjärnor samt societet i detta land? Finns det icke andra människor i olika samhällsställningar, som genom sina insatser och sitt arbete äro värda att skildras i ord och bild? /.../ Det har blivit ett allmänt önskemål, att något positivt skulle ges i utbyte mot denna kolorerade veckopress; och en verklig det arbetande folkets bild- och berättelsetidning skulle skapas, till nytta, nöje och förströelse. (Öhman, 1984a:12)

Tidningen började ges ut 1934 med en första upplaga på 15 000, en ansevärd upplaga för en ny tidning. Till redaktionen hade då knutits flera kända författare och samhällsdebattörer. Upplagan ökade snabbt och som mest, i början av 1950-talet, var upplagan hela 250 000 exemplar. Till 25-årsjubileet skrev en av medarbetarna, Vilhelm Moberg, till redaktionen: ”*Folket i Bild* har visat att en tidning kan erövra en stor läsekrets utan att odla monarkistisk vidskepelse hos vårt folk.” (Danielsson, 1984:13).

*Folket i Bilds* framgångar var en kombination av att den kunde erbjuda ett innehåll som tilltalade en vetgirig läsekrets och en organisation av bokombud som stod i direkt kontakt med läsarna. En målsättning med FiB var att väcka intresse för läsning och litteratur som skulle göra tillvaron rikare och leda till ökade kunskaper och insikter. I tidningen förekom reseberättelser, reportage, ungdomsidor, och skönlitterära inslag som följetonger och noveller. Det var här unga författartalanger blev publicerade, och flera av våra stora arbetarförfattare mötte sina läsare första gången i FiB:s spalter. Därifrån var inte steget långt till nästa sidogren av veckotidningsprojektet: förlagsverksamheten genom FiB:s folkböcker.

## FiB:s folkböcker

Författarna hade då redan fått en läsekrets genom veckotidningen *Folket i Bild*, men genom FiB:s folkböcker blev även deras böcker utgivna och spridda, vissa i imponerande upplagor på över 100 000. Hit hörde många av våra mest kända arbetarförfattare som Eyvind

Jonsson, Lars Fridegård, Harry Martinsson, Moa Martinsson, Lars Ahlin och Stig Dagerman. En förutsättning för detta var återigen rörelsen. *Folket i Bild* var aldrig bara en tidning och FiBs folkböcker var alltid mer än ett förlag. FiB hade ombud som i sin tur besökte arbetsplatser och värvade intresserade till bokombud. Snart fanns en stab av nära 10 000 bokombud som såg till att såväl tidningen *Folket i Bild*, som böckerna nådde arbetarhemmen.

*Folket i Bild* knöt under sin tid de främsta journalisterna och kulturarbetarna till sig. I spalterna medverkade exempelvis Barbro Alving – Bang – och Arthur Lundkvist, men även Povel Ramel och Evert Taube. Rolf Blomberg och Sten Bergman skrev resereportage och Ivar Lo-Johansson och Vilhelm Moberg debatterade samhällsfrågor. Ännu ett sätt att nå ut till läsare och publik var FiB:s författarkvällar som turnerade runt i landet. Två författare åt gången medverkade och hade sällskap av dåtidens största och mest folkkära artister, som Jussi Björling, Karl Gerhard, Nicolai Gedda, Åke Grönberg och Margareta Kjellberg. Föreställningarna ägde rum där det fanns samlingslokaler och det kunde vara hos Godtemplarorden eller ortens Folkets Hus. När någon vid ett tillfälle oroat sig för att det inte skulle vara fullsatt, lär Moa Martinsson övertygande ha sagt, att ”kvinnorna kommer för att höra mej, och de tar männen med sej” (Fridegård, 1984:22).

I nära tre decennier fortsatte utgivningen av *Folket i Bild*, men 1962, med stigande kostnader och vikande upplagor, såldes tidningen till Åhlén & Åkerlund (Öhman, 1984b). Trots de nya ägarnas försäkringar om motsatsen, blev *Folket i Bild* snart ytterligare en i ledet av den veckopress som den skulle ha varit en motvikt till. Vid det laget hade många av författarna bakom FiB:s folkböcker redan blivit etablerade och kunde bli utgivna på andra förlag, något som i hög grad var FiB:s och folkböckernas förtjänst.

## Bokombudet som blev författare

Ett av alla dessa bokombud som spred *Folket i Bild* och folkböckerna, var Erik Johansson. Han var son till en statare och hade erfarenheter från ett brokigt arbetsliv med avbrott för perioder av arbetslöshet, innan han under större delen av sitt arbetsliv kom att

arbeta på en fabrik inom livsmedelsbranschen i Göteborg. Några år som frielev på en folkhögskola hade väckt hans läslust, och läsningen tillsammans med kärleken till naturen blev hans livlina men gjorde honom också till lite av en särpling på fabriksgolvet. Skrivit hade han gjort länge, men det var först som förtidspensionär som boken om hans liv och arbete gavs ut, *Fabriksmänniskan* (1976). Då hade han redan blivit känd för sina krönikor i *Göteborgs-Tidningen*. Det blev så småningom fler böcker, och hans berättelser dramatiserades och sattes först upp på Folkteatern i Göteborg med Tomas von Brömssen i huvudrollen, därefter som gästspel på Dramaten, och till sist gick föreställningen på turné med Riksteatern.

Erik Johansson hade under åren som arbetslös på 1930-talet vandrat omkring från stad till stad på jakt efter arbete, med en packning som huvudsakligen bestod av böcker. I städerna tog han sin tillflykt till bibliotekens läsesalar, när inget arbete fanns som kunde fylla dagarna.

En kväll på lånebiblioteket blev jag bekant med en filosof vid namn Schopenhauer. Jag tog honom i handen och läste några sidor, då hände något mycket egendomligt. ... Från den stunden vandrade jag i en ny värld. Min fabriksstillvaro förvandlades, inte av de tusen trivseldebatterna, inte av företagsnämnden och inte av trivselkommitténs upprop, utan av några ord av en filosof som levde för mycket länge sedan. (Johansson, 1976:52)

Men det var som fabriksarbetare på en arbetsplats, där han kom att stanna i många år, som Erik Johansson blev ett av alla FiB:s bokombud. Han hade då lyckats övertala chefen att sätta upp ett par bokhyllor i fabriakens matsal. Det blev en daglig ritual att duka upp ett bord med levande ljus, blommor, en packe *Folket i Bild* och ett urval av böcker. På en anslagstavla intill satte han upp tidningarnas recensioner av bokbordets böcker. Med tiden blev läsarna fler och packen med tidningar och högarna av böcker växte. Tankar och funderingar utbyttes över bokbordet. Själv såg han det som en mission:

Att berika arbetsdagen med levande fantasi och en ny gemenskap. Varje bok, läst med allvar och eftertanke, skänker alltid ett inre ljus som lyser och värmer, och kanske det allra underligaste – de där ljuspunkterna bestämmer mitt handlande och hela min livsstil. (Johansson, 1976:56).

Den tillvaro han en gång funnit uthärdlig i det monotona fabrikslivet, förbyttes när verksamheten flyttades in i den nya fabriksbyggnaden med ljusa moderna lokaler och högre lön. Där de tidigare kunnat sköta sitt arbete själva fick de nu finna sig i att vara övervakade. Deras arbetsinsats mättes och kontrollerades, de mindre produktiva omplaceras och lönen sänktes. Arbetet blev kvävande när varje moment räknades. Erik hade varit udda i arbetarkollektivet men alltid funnit sina likar, däremot när han nu kritiserade den samarbetsanda som med tiden växte fram mellan fack och företag fick han många fiender. Erik var en skrivande människa och hans skrivelser som ibland publicerades i fackpressen, ibland i andra tidningar, var illa sedda då han inte tvekade att peka ut missförhållanden på arbetsplatsen.

På 1970-talet hade den lokala *Göteborgs-Tidningen* fått en ny kulturchef, Göran Zachrisson, som ville bredda kultursidorna med ”personliga och samhällskritiska och resonerande artiklar” (Johansson, 1994:8). Det var han som öppnade spalterna för Erik Johanssons skrivelser. Många kände igen sig i de betraktelser över fabrikslivet som publicerades i *Göteborgs-Tidningen*, och läsarna som hörde av sig till redaktionen, per telefon eller brev, berättade hur de upplevt en befrielse över att någon satt ord på det de själva känt inför det moderna arbetslivet: bristen på gemenskap, kultur och ett djupare innehåll.

Det var samme kulturchef som några år senare kontaktade en förlagschef och såg till att Erik Johanssons betraktelser blev utgivna i bokform, med titeln *Fabriksmänniskan*. Och samme kulturchef skickade boken till Sven Lindqvist, då knuten till *Dagens Nyheter*s kultursidor, som i sin tur skrev en översvallande recension, och i samband med publiceringen pryddes tidningens förstasida av en bild av författaren. De erfarenheter Erik Johansson förmedlade i sina texter gav resonans i upplevelser från så många andra arbetarliv och de följande åren kom fler böcker av honom ut, men just *Fabriksmänniskan* kom att bli den mest spridda och senare utgiven även som pocket genom En bok för alla.

## Berättelser för vår tid

Det finns verksamhet idag som bär spår av *Folket i Bild* och folkböckerna. Tidningen *Folket i Bild* har återuppstått, men med betydligt mindre upplagor, och något som skulle kunna ses som en efterföljare till FiB:s folkböcker, En bok för alla, påbörjade sin utgivning av kvalitetsböcker 1976 som en del av Stiftelsen Litteraturfrämjandets verksamhet. Det omvandlades senare till ett aktiebolag med folkbildningsorganisationer som ABF och Studieförbundet Vuxenskolan i styrelsen tillsammans med Föreningen Ordfront, och själva verksamheten togs över av föreningen En bok för allas vänner, som också är delägare. Det statliga stödet upphörde 2007 och fick till följd att utgivningen krympte, men fortsätter i mindre skala, bland annat tack vare föreningens bokombud.

För flera av de svenska arbetarförfattarna var folkhögskolan det som banade väg för det egna skrivandet. Idag har flera folkhögskolor skrivarkurser i sitt kursutbud. Några, som Nordens Folkhögskola Biskops Arnö, har både frambringat flera författare och filmskapare. Men för de allra flesta förblir skrivandet något för den egna kammaren eller de allra närmaste och för dem som försöker få sina alster accepterade av något förlag, slutar det ofta med en refusering. Det var så föreningen Liv i Sverige startade. Idén föddes i det kollektivägda Författarförlaget där Göran Palm med författarkolleger tog emot manus som till största delen bedömdes inte utgivningsbara och därför refuserades. Men i dessa insända manus såg de berättelser värda att få läsare. Det ledde till att en arbetsgrupp tog sig an uppgiften, läste manus och gav ut några av texterna och så småningom var den ideella föreningen Liv i Sverige född.

I genomgången av manus har de sökt efter berättelser om liv i Sverige och fått kämpa mot den nedvärdering av vardagslivet de tycker sig möta, utifrån övertygelsen att

Litteraturen behöver breddas med just de erfarenheter och livsvillkor som de professionella författarna alltför ofta saknar, annars kan de inte ge en någorlunda rättvis bild av den svenska verkligheten (Palm, Peterzén & Olsson, 2018:23)



Av de hundratalet manus som Liv i Sverige tar emot varje år, har hittills ett 150-tal gått hela vägen till utgivning. Som regel har lektörer då gått igenom texten och lämnat förslag på förbättringar. Ibland har manusen skickats fram och tillbaka i flera omgångar, innan texten ansetts publiceringsbar och kunnat lämnas vidare till ett förlag för bedömning. Andra berättelser har istället samlats under ett gemensamt tema i antologier. I *En lektion för livet* berättar verksamma i skolan om sin vardag, i *Alltid någon annan som väntar* är berättelser från äldreomsorgen samlade och i *Vi gör vad vi kan* får vi möta volontärerna i flyktningmottagandet 2015. I vissa fall har berättelserna kunnat ingå som komplement till forskning. Det gäller samlingen av berättelser från barnhem och fosterhem, *Det är ju inte jag som gjort fel*, som också blev ett bidrag till den statliga utredning som pågick samtidigt. Andra berättelser har levt vidare på muséernas utställningar eller samlats i arkiv för framtida forskning (Sjökvist, 2020).

Flera av de manus som inte hittar vägen till ett av de etablerade förlagen, har istället kunnat ges ut på mindre förlag – ofta med lokal anknytning – som uppstått allteftersom tanken att alla liv är värda att skildra och läsas har fått spridning. Liv i Sverige har funnits i snart fyrtio år och förutom att uppmuntra skrivande har föreningen också väckt liv i det muntliga berättandet genom berättarcafèer spridda över landet. Vid sidan av Liv i Sverige finns flera lokala skrivarsällskap och även nischade sådana som Föreningen arbetarskrivare som uppstod som en fortsättning på de litteraturkurser Medlefors folkhögskola anordnade. Sedan dess har föreningen givit ut elva antologier och sedan 2015 även tidskriften *Klass* som kommer ut med fyra nummer om året.

## Folkbildning från självbildning till Liv i Sverige

Folkbildning är en företeelse som inte lätt låter sig fångas in i en definition. Det är hela tiden i förhållande till vår samtid som folkbildningen måste hitta sin plats. Samuel Edquist har försökt reda ut hur vi kan förstå folkbildning genom att skilja mellan det ideala och det organisatoriska folkbildningsbegreppet. När det gäller själva bildningsperspektivet så är det ideala att folkbildning inte ska vara utbildning, utan ett mål i sig, och det ska vara ett led i ett kollektivt projekt där deltagarna

i gemenskap bildar sig själva. Det organisatoriska folkbildningsbegreppet styrs av behovet av avgränsning, vilket främst har att göra med de regelverk som upprättats som villkor för tilldelning av statliga bidrag. Men folkbildningen är så mycket bredare än förordningstexternas försök att ringa in vad som är bidragsberättigad folkbildning.

Mitt sökande efter spåren av hur självbildningsidén levt vidare inom folkbildningen slutar med Liv i Sverige och de olika skrivarsällskapen runt om i Sverige. Det som började med självbildning och kritiskt begrundande läsning inom en folkrörelses studieförbund, har i det sammanhang jag presenterat alltmer övergått till att ge liv åt det egna berättandet. Den självmedvetenhet som fanns när studiecirkelarna bestämde att de kunde vara sina egna ledare och lärare och att läsandet handlade om att bilda sig om livet och utmana den dominerande kulturen, har ett släktskap med den djärva satsningen på *Folket i Bild*, utgivningen av arbetarförfattare och spridningen av litteratur och läsande på arbetsplatserna. Spår av den självtillit och självaktning som ofta nämndes nykterhetslogens protokoll tycker jag mig se i Liv i Sverige, i skrivarsällskap och berättarcafèer som vårdar, återger och utvecklar de egna berättelserna.

## Referenser

- Ambjörnsson, Ronny (1998). *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverksamhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Arvidson, Lars (1985). *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Arvidson, Lars (1991). *Folkbildning och självuppföstran. En analys av Oscar Olssons idéer och bildningssyn*. Stockholm: Tiden.
- Bjurström, Erling (2013). Bildning och demokrati. I Bjurström, Erling & Harding, Tobias, (red) *Bildning och demokrati, nya vägar i det svenska folkbildningslandskapet*. Stockholm: Carlssons bokförlag, s.11–119.
- Danielsson, Kerstin (1984). *Folket i Bild 50*. Stockholm: Kulturhuset
- Folkbildningsrådet (2020a). <https://www.folkbildningsradet.se/om-folkbildning/> (hämtad 2020-12-20).
- Folkbildningsrådet (2020b). <https://www.folkbildningsradet.se/om-studieforbund/> (hämtad 2020-12-20).

- Fridegård, Jan (1984). Författarna och Folket i Bild. I Kerstin Danielsson, *Folket i Bild* 50. Stockholm: Kulturhuset. s. 20–27.
- Gustavsson, Bernt (1992). *Folkbildningens idéhistoria*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Gustavsson, Bernt (2013). Bildning och demokrati i omvandling. I Bjurström, Erling & Harding, Tobias, (red.). *Bildning och demokrati, nya vägar i det svenska folkbildningslandskapet*. Stockholm: Carlssons bokförlag, s. 121–175.
- Johansson, Erik (1983). *Fabriksmänniskan*. Stockholm: Litteraturfrämjandet.
- Johansson, Erik (1994). *Tok-Alfred, en hjälte*. Göteborg: Lindelöws förlag.
- Olsson, Oscar (1913). *Bokförteckning för studiecirkel och mindre bibliotek*. Stockholm: O. Eklund.
- Olsson, Oscar (1921). *Folkbildning och självpuffostran*. Stockholm: Svenska Nykterhetsförlaget.
- Palm, Göran, Peterzén, Elisabet & Olsson, Pelle (2018). *Varje liv är värt att skildra*. Stockholm: Föreningen Liv i Sverige.
- Runesdotter, Caroline (2010). *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Diss, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SFS 2015:208 Förordning om statsbidrag till folkbildningen. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015218-om-statsbidrag-till\\_sfs-2015-218/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015218-om-statsbidrag-till_sfs-2015-218/) (hämtad 2020-12-20.)
- Simon, Erica (1983). Om den grundtvigska "folkeligheden". *Folkhögskolan* 6–7.
- Sjökvist, Ingrid (2020). Ordet är ditt! I *Folkbildning och Forskning. Årsbok 2020*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning, s. 38–47.
- Åkerlund, Eric (1975) *Storstugan – historien om den svenska folkhögskolan*. Stockholm: Författarförlaget.
- Öhman, Ivar (1984a). *Folket i bild tidningen som var en folkrörelse Del I, 1934–1949*. Stockholm: Tidens Förlag.
- Öhman, Ivar (1984b). *Folket i bild tidningen som var en folkrörelse Del II, 1950–1962*. Stockholm: Tidens Förlag.

---

***Caroline Runesdotter***

är fil. dr. i pedagogik och universitetslektor vid Göteborgs Universitet. Hon har tidigare under många år arbetat som folkhögskollärare och då bland annat lett skrivarkurser. I hennes forskning är folkbildningsfrågor ständigt återkommande, men även utbildningsfrågor generellt, och vuxenutbildning i synnerhet. Avhandlingen *I otakt med tiden, folkhögskolorna i ett föränderligt fält* (2010) var ett försök att förstå hur folkhögskolorna möter samtidens utmaningar.

# Konsten att vara sig själv

– om bildning, historicitet och skolans förutsättningar

*Tomas Wedin*

När Peer i den andra akten i Henrik Ibsens versdrama *Peer Gynt* ska gifta sig är det ett av giftermålets villkor som intar en särställning. Brudens far, ett troll benämnt Dovregubben, kräver av Peer att han ska förpassa den mänskliga devisen ”var dig själv” till det förflutna och istället leva i enlighet med trollens snillrika tillägg av *nog*: var dig själv nog. Peer accepterar först kravet men backar sedan när Dovregubben, i syfte att försäkra sig om att Peer ska leva i enlighet med den trollska devisen, vill ”rispa” hans ögon i syfte att få honom att helt och hållet ta del av trollens sätt att se på världen. Härefter utbryter tumult, men Peer lyckas krångla sig ur situationen (Ibsen 1983 [1867]). Allteftersom vi får följa honom på hans äventyr inser vi emellertid att Peer trots allt tycks ha internaliserat den trollska tilläggsdevisen *nog* – helt i strid med sin övertygelse om att han levt och verkat i enlighet med det mänskliga idealet.

Den övertygelse om den själv tillräcklige individen som utmärker Gynts äventyr är ett i det moderna samhället framträdande ideal. Det utgör en grundkomponent i det marknadssamhälle som på samma gång är en förutsättning för och en begränsning av våra möjligheter att agera inom samhällets olika sfärer. Vi blir oupphörligt tilltalade som själv tillräckliga agenter som förväntas se till vårt eget bästa inom lagens ramar: utöver de mer uppenbara exemplen, såsom arbets- och varumarknaden, blir vi det i växande utsträckning även i det politiska livet och i utbildningssystemet, för att bara nämna några av de mest uppenbara exemplen. Särskilt starkt har idealet vuxit sig inom skolpolitiken sedan 1970-talet i takt med att en alltmer individcentrerad skola vuxit fram, vilket bland annat kommer till uttryck i utvecklingen mot en skolmarknad där eleverna i växande utsträckning betraktas som kunder.

Skolans värld är emellertid motsägelsefull, och den marknadslogik som vunnit terräng under de senaste decennierna härskar långt ifrån oinskränkt. Även om skolmarknadsprincipen har accelererat snabbt på senare tid, genomsyras skolvärlden alltjämt av parallella och delvis motstridiga ideal. Ett sådant är idén om bildning. Trots att dess ställning är historiskt svag när vi ser till hur skolan i Sverige för närvarande är utformad, är det alltjämt ett ideal som praktiseras av lärare och ofta åberopas av skolpolitiker på central nivå. Inte sällan formuleras då bildning som en tänkt motvikt till den individcentrerade marknadslogiken, och de stundom desperata försöken att skapa kvantifierbara utvärderingsstandards för att förbättra skolan. Från 1990-talet och framåt har skoldebatten förts utefter en konfliktlinje som underförstått eller uttalat går mellan en höger- och en vänstersyn på skolan, där höger förknippas med faktakunskaper, individ, marknad och valfrihet, under det att en typisk vänsterhållning snarare förknippas med ”mjukare” värden såsom bildning, demokratiska undervisningsformer och jämlikhet som mål för skolan.

I föreliggande artikel kommer jag att utifrån den i inledningen presenterade distinktionen mellan att ”vara sig själv” och att ”vara sig själv nog” att argumentera för bildningsidéns relevans bortom den skisserade höger/vänster-dimensionen. Utifrån den från Gynt lånade devisen, enligt vilken man bör sträva efter att ”vara sig själv”, framhåller jag hur kopplingen mellan bildning och demokrati primärt sammanlänkas via det moderna frihetsideal som demokratin vilar på, och att detta pekar bortom en tydligt urskiljbar höger/vänster-dimension.

För att synliggöra detta kommer jag att fokusera på hur det bildningsideal som jag skriver fram skapar förutsättningar för frihet uppfattat som en i tiden utsträckt praktik, snarare än någonting som realiseras vid ett givet ögonblick. Bildning ska förstås som en läroprocess där de kunskaper vi tillägnar oss inte reduceras till någonting kvantifierbart som vi ackumulerar, utan som något som bidrar till att göra det i bildningsprocessen engagerade subjektet varse om sig självt just såsom någonting föränderligt, som ett fritt väsen. Det är en kunskapsbildning där eleven, samtidigt som hon genom kunskapens innehåll introduceras till den värld hon fötts in i, också inser hur hon är del av den, en del av någonting större än

sig själv som privatperson. Syftet är således inte att skriva fram ett specifikt bildningsideal utifrån de olika traditioner inom vilka det har tagit form, utan snarare att betona den rumsligt och temporalt dynamiska föreställning om människan som bildningsidén på ett mer övergripande plan vilar på.

Texten inleds med att jag presenterar vad jag avser med frihetsbegreppets temporala dimension samt hur denna relaterar till dess rumsliga dimension. Efter detta följer ett kortare mellanspel där jag framhåller två farliga lockelser med den moderna historiesyn som det här förordade frihetsbegreppet öppnar upp för och som bildningsidén vilar på. Därefter visar jag vilka implikationer det förordade frihetsbegreppet har för bildningsidealet med fokus på läraruppdraget. Jag åskådliggör i anslutning till detta hur såväl 1970-talets tydligt vänsterpräglade skolpolitiska reformer som 1990-talets marknadsorienterade valfrihetsreformer har bidragit till skapandet av en skola baserad på ett lärarideal som pekar i en helt annan riktning än det bildningsideal som jag här skisserar.

## Bildning och frihetens rumsliga och temporala förutsättningar

Alla har vi hört människor säga att den eller den är så naturlig, att hon är sig själv, kontra den där andre som har oskicket att göra sig till, att inte vara sig själv. Samtidigt vet vi att vi såsom människor rymmer flera facetter, och att innebörden i idealet att ”vara sig själv” är mycket mer komplext än vad vi initialt föreställt oss. Men inte bara det: allteftersom tiden går blir vi även varse hur nya dimensioner i våra liv tillkommer under det att andra försvinner. Vi inser, annorlunda uttryckt, att jaget är något såväl *rumsligt* som *temporalt* föränderligt. I den utsträckning vi önskar hålla kvar vid någon form av idé om jaget, verkar vi således vara nödgade att frigöra oss från den förhärskande villfarelsen om detta jag som något fast och oföränderligt; jaget är inte, utan blir till i en oupphörlig process. I det följande kommer jag att förtydliga hur den spatiala respektive temporala dimensionen av denna process kan förstås. Låt oss börja med den förstnämnda, rumsliga dimensionen.

Om det individuella varat, detta jag, till sin själva konstitution är föränderligt, *är* det då någonting? Är det kanske blott en illusion, en *bundle of experiences* som den skotske upplysningsfilosofen David Hume uttryckte det? Genom att framhäva hur det individuella varat består av avlagringar som tillsammans utgör någonting mer än summan av de erfarenheter som vi ackumulerat, pekar bildningsidealet ut ett annat sätt att föreställa oss det. Jaget uppfattas här som någonting som tar form i olika rumsliga sammanhang – sammanhang vilka både präglar jaget, och vilka jaget ofrånkomligen i sin tur också präglar. En central aspekt av bildningsidealet, vilken är gemensam för de många olika traditioner som idealet utvecklats inom, handlar just om att komma till insikt om att jaget också är en del av flera vi (flera kollektiva identiteter), och att dessa vi i sin tur utgör delar av det separata jaget. Jag är lärare, far, partner, vän, europé, forskare, son, svensk och så vidare, och så vidare. När jag rör mig mellan olika sfärer och platser i livet är det inte bara så att skilda facetter av mig framträder; i min samvaro med exempelvis min son framskymtar även drag som uppstått via praktiserandet av olika andra roller i livet (läraren, forskaren, den slags partner jag är med mera).<sup>1</sup> I varje enskild roll, och de rumsliga sammanhang i vilka dessa kommer till uttryck, genljuder drag från alla de andra sammanhang i vilka jag endast utgör en del av ett vidare vi: mitt jag rymmer ett vi, såväl som ett vi består av flera jag, som en av bildningsbegreppets stora teoretiker välfunnet formulerat det (Hegel 2008, 165). Detta är vad jag avser med den spatiala aspekten av jagets tillblivelse.

Att ”vara sig själv” för på så vis med sig att vi inser hur det illusoriska *noget*, självtillräckligheten, inte bara, vilket Gynt är ett avskräckande exempel på, är etiskt tvivelaktigt utan en direkt hämsko för oss om vi tar frihet på allvar. Om vi tar individuell frihet på allvar måste vi därför frigöra oss från vanföreställningen om jagets rumsliga suveränitet, och istället vidare utforska dess möjligheter i ljuset av de rumsliga villkoren för jagets tillblivelse.

---

1 En annan aspekt av denna rumsliga dimension av jagets tillblivelse är den skörhet som den enskilde individens beroende av andra medför. På grund av utrymmesskäl tvingas jag emellertid lämna denna aspekt utanför i föreliggande text. För en analys av denna aspekt, se till exempel Nussbaum 2012.



Det är emellertid inte främst på denna spatiala dimension av frihetsbegreppet som jag vill fokusera här, även om bildning är nog så viktig för att väcka insikt även om denna. Jag vill istället rikta blickfånget mot den temporala aspekten. På samma vis som bildning bidrar till att skapa kännedom om hur det individuella varat är utsträckt i rummet, syftar den även till att skapa en inblick i hur jaget alltid blir till i tiden, i ett historiskt sammanhang. Jag vill visa hur bildning skapar förutsättningar för ett *i tiden utsträckt* praktiserande av frihet, i kontrast till den punktuella friheten, där jaget i en serie av ögonblick konstituerar sig självt genom att bejaka x i ena ögonblicket och negera y i nästa.

På det *individuella* planet möjliggörs denna i tiden utsträckta frihet när jaget befinner sig i en reflexiv relation till sig självt; när det, som Hannah Arendt uttrycker det, befinner sig i en dialog mellan sig och sig självt (Arendt 2003: 98). I fokus står här förmågan att kunna föra ett samtal med sig själv, det vill säga använda sig själv som en samtalspartner. Men då inte bara i förhållande till sitt förhandenvarande jag, utan även till jaget såsom utsträckt i tiden, med dess rötter i det förflutna samt föreställningar och förväntningar gällande framtiden. Ju djupare och mer kontinuerligt detta inre samtal är med det nuvarande jaget såväl som de tidigare skepnader som det lämnat bakom sig, desto bättre förutsättningar skapar det för att agera som ett i tiden verkande fritt subjekt. Genom att underhålla detta inre samtal skapar vi bättre förutsättningar för att identifiera drag av kontinuitet, och ökar härigenom möjligheterna att på ett mer djuplodande vis bejaka och negera drag hos oss själva. Vi skapar härmed möjligheter för oss att formulera och realisera en fundamental dimension av vad individuell frihet i tiden är för någonting. Bildning antar härigenom formen av en praktik vilken syftar till att föra oss ut ur det som T. S. Eliot en gång benämnde vår temporala provinsialism, där det vi ser hela tiden primärt betraktas som en förlängning av oss själva och våra egna preferenser:

I vår tid, när människor mer än någonsin tidigare tycks benägna att sammanblanda vishet med kunskap, och kunskap med information, och försöka lösa livets problem genom ingenjörskonst, håller en ny form av provinsialism på att växa fram, vilken kanske förtjänar ett nytt namn.

Det är inte en rummets provinsialism, utan en tidens; en för vilken historien endast är krönika över olika uppfinningar som tjänat ut sin roll och sedan blivit skrotade, en för vilken världen endast är de levandes egendom, en egendom i vilken de döda inte är delägare (T.S. Eliot (2009:72)).<sup>2</sup>

Eliots kritik, vilken inte i sig var ny och efter honom har repeterats i olika variationer gång efter annan av flera prominenta tänkare, formulerades utifrån en konservativ utgångspunkt. Men lika lite som bildningsidén bör förstås som ett ideal som kan placeras utefter en höger/vänster-skala, kan det förstås utefter en skala där konservatism och progressivism utgör de båda ytterlighetspunkterna. Bildningsidealet indikerar istället vad vi i ett liberalt samhälle har att lära oss efter över 200 års erfarenheter av de liberala övertygelseernas för- och nackdelar. Det är klagörande i kraft av att det illustrerar hur det i det moderna samhället upphöjda frihetsidealet måste förstås som någonting som realiseras mellan det förflutna och framtiden, och vilka problem som ett allt för starkt betonande av det frigörande *momentet* medför, där man fokuserar på något som vi ska frigöra oss ifrån.

Hittills har jag pekat på hur det individuella jaget blir till inte bara i relation till andra (i enlighet med den rumsliga dimensionen som jag inledde med att i korthet skissera), utan även i relation till sitt förflutna och, via våra önsknings, till framtiden. Så länge denna reflexivitet stannar på det individuella planet, om så också i den av Arendt föreställda dialogiska formen och sträcks ut över tiden, förblir emellertid vår förståelse för frihetens villkor hopplöst begränsade. Som vi såg i den rumsliga dimensionen av jaget, förblir vår förståelse starkt begränsad så länge omvärlden primärt upplevs som ett hinder för utövandet av individens partikulära viljehandlingar. Låt oss därför, efter att vi redogjort för jagets tillblivelse i relation till andra och över tid, utforska vad en *i tiden förankrad* idé om frihet

---

2 "In our age, when men seem more than ever prone to confuse wisdom with knowledge, and knowledge with information, and to try to solve problems of life in terms of engineering, there is coming into existence a new kind of provincialism which perhaps deserves a new name. It is the provincialism, not of space, but of time; one for which history is merely the chronicle of human devices which have served their turn and been scrapped, one for which the world is the property solely of the living, a property in which the dead hold no shares" (egen översättning).

förutsätter i ljuset av insikterna om individen som ett relationellt väsen. Låt oss, annorlunda uttryckt, försöka syntetisera de hittills presenterade aspekterna av jaget till en helhet genom att fokusera på den politiska dimensionen av denna process.

På ett politiskt plan står och faller frågan om vår tillblivelse som en del av en politisk gemenskap med denna gemenskaps vilja och förmåga att rikta blicken bortom vad som är för handen: både mot det som har varit, och i den riktning som dess medborgare skulle vilja röra sig in i framtiden. Liksom på det individuella planet förutsätter ett fritt politiskt, med andra ord kollektivt, handlande att vi förhåller oss till de krafter som bidragit till att vi befinner oss där vi gör, det vill säga hur vårt nu kan relateras till föregående handlingar och händelser, samt vilka möjligheter och begränsningar detta skapar i relation till våra möjliga framtider. En förutsättning för att vi ska kunna handla gemensamt, som ett kollektivt subjekt är, annorlunda uttryckt, att det finns en känslighet för vår historicitet, det vill säga vårt villkor som historiska varelser. Här har skolan en central roll att spela.

Samtidigt som detta kan verka intuitivt, måste vi vara medvetna om att varianter av denna föreställning om människan som ett historiskt väsen tjänat som inspirationskälla åt några av de moderna samhällets allra mörkaste sidor. Relationen mellan den moderna historiesynen och erfarenheterna från 1800- och 1900-talens imperialism och de totalitära experimenten är så intim att det är påbjudet att göra en kvalificerande utvikning kring vad jag, mer precist, vill ha sagt med att skolan bör ingjuta en känslighet för vår historicitet.

## Historicismens janusansikte

Uppfattningen om oss själva som historiska varelser, som färgade av en viss tid som står i viss relation till det förflutna och framtiden, växte fram parallellt med de moderna revolutionerna: den industriella såväl som de transatlantiska (först USA, Frankrike och Haiti, och därefter de latinamerikanska frihetskrigen). Den är ett av de mest framträdande dragen för det som vi kallar det moderna samhället. Föreställningen om att historien har en riktning och rör sig från en punkt till annan utefter en linje är emellertid allt annat

än självklar. Under antiken dominerade snarare en cirkulär historiesyn, enligt vilken händelser uppfattades i relation till olika faser i en cirkulär rörelse. Familjer, stadsstater och riket genomgick olika kvalitativt differentierade faser med upp och nedgångar. Fortunas hjul rörde sig i en för människan oförutsägbar riktning och hastighet. Detta sätt att förstå historien präglade flera inflytelserika tänkare under renässansen och har fortsatt att prägla enskilda tänkare även in under 1700-talet och därefter.

Ända sedan den moderna tideräkningens början har denna cirkulära historiesyn samexisterat med föreställningen om en linjär historiesyn. Liknande idéer finns inom flera religiösa traditioner, men i Europa tog den form och utvecklades inom kristendomen, bland annat via den eskatologiska idén om den yttersta domen: föreställningen om en domedag då varje enskild själ skulle få skörda vad hon sått. Ur denna tradition har två sekulära varianter vuxit fram. Den ena är riktad mot det förflutna och vilar på övertygelsen om att människan befinner sig i utförlöpa: det var bättre förr, och vi gör därför klokt i att låta vårt handlande idag styras av normer och riktlinjer som vi hämtar ur det förflutna. Jämte den cirkulära förståelsen har variationer av den sistnämnda präglat människans sätt att orientera sig i tiden fram till den moderna epoken.

Den andra växte fram med den moderna samhället och industrialismens genombrott, under perioden 1750 till 1850. Vad det här rör sig om är en linjär förståelse av tiden där framtiden är den dominerande temporala horisonten för hur människor orienterar sig i samhället. Ett symptomatiskt uttryck för denna förskjutning från det förflutna till framtiden var att borgarklassen med sitt fokus på *framtida* avkastning successivt kom att ersätta aristokratin, vilka lutade sig tillbaka på sina anor och blodsband från det *förflutna*, som det ledande samhällsskiktet. Ett annat illustrativt exempel är jämförelsen mellan den så kallade "ärorika" revolutionen i England 1688 och den franska 1789. Under det att revolutionen i England fortfarande uppfattades som ett uttryck för revolutionsbegreppets ursprungliga innebörd, det vill säga som en *re-volutio*, en återgång till ett tidigare tillstånd, kom revolutionen i Frankrike av de drivande under revolutionens gång att uppfattas som skapandet av någon-

ting *nytt*. Ett typiskt modernt uttryck för denna idé om framtiden är den centrala ställning som idealet om ekonomisk tillväxt har i vårt samhälle; vi förväntas bita ihop idag i övertygelsen om att detta gör vår framtid ljusare.

Intimt sammanflätad med denna orientering mot framtiden är föreställningen om historien som en kraft med en viss rörelse, idén att vi är historiskt betingande. Lika mycket som detta sätt att orientera oss i tiden har bidragit till att möjliggöra demokratins och det moderna jämlikhetsidealets genomslag – om världen är föränderlig och vi är historiskt betingade varelser är den också möjlig att förbättra! – har denna situation även fört med sig en del för det moderna samhället särskilda, och potentiellt förödande, lockelser. Bland dessa är det två som är särskilt framträdande när vi begrundar samhällsutvecklingen under de senaste tvåhundra åren.

Den ena är tendensen att betrakta historien som en kraft *bortom* vår handlingsförmåga, där det förflutna betraktas som en kraft under vilken vi måste foga oss, där vi förväntas underkasta oss den utvecklingsbana som påstås determinera oss. Illustrativa exempel på detta är de som hävdar att historien har en riktning som vi måste underkasta oss: i riktning mot allt mer individuella fri- och rättigheter och en ständigt växande produktion (den liberala versionen); det klasslösa samhället (den marxistiska versionen); eller det rasmässigt rena och upphöjda (den nazistiska versionen).

Den andra är idén om ett hägrande historiens slutmål där vi har uppnått det som historien indikerar att vi rört oss mot, och som vi med en stor, och om nödvändigt mycket smärtsam, kraftanstängning kan uppnå: historiens slut. Detta kan belysas med de tre exemplen ovan: den liberala utopin om ett globalt, gränslöst kapitalistiskt samhälle där kapital och människor obehindrat rör sig i enlighet med lagen om efterfrågan och utbud och där handel har ersatt krig, vilket vissa under en kort period mellan murens fall 1989 och den 11 september 2001 trodde att vi var på god väg att uppnå; den kommunistiska versionen om det klasslösa samhället där överflödet är så stort och samhället så rationellt ordnat att konflikter mellan olika grupper upphört; den nazistiska utopin om en värld kontrollerad av naturgivna härskarrasen, renad från undermänniskor.

Som många har påpekat har båda dessa varianter – idén om historien som en kraft bortom vårt inflytande och idén om en i framtiden hägrande och genom stora ansträngningar realiserbar utopi – paradoxalt nog inte sällan framförts av samma personer och rörelser. Den fråga som står i centrum här är emellertid inte hur dessa båda relaterar till varandra, utan istället hur det frihetsbegrepp som vuxit fram ur den moderna historieuppfattningen är intimt sammanlänkat med bildningsbegreppet och skolans värld.

## Skolan som en brygga mellan det förflutna och framtiden

Som framgår av den historicismens *Skylla* och *Karybdis* som ovan skisserats måste en skolgång som syftar till att utveckla en känslighet för vår historicitet, och härigenom till att introducera eleverna till den värld som de en gång ska axla ansvaret för, navigera mellan dessa båda. Målet är att väcka en mottaglighet för hur vi är historiskt betingade utan att detta förväxlas med vare sig ett servilt underkastande av historiens krafter eller tron på ett historiens slutmål, och – inom givna ramar – att vi kan förändra samhället till det bättre. Människorna är fria och utformar, som Marx påpekade, själva sin historia, men de gör det ”inte efter eget gottfinnande, inte under omständigheter som de själva valt utan under omständigheter som är omedelbart förhandenvarande och nedärvda” (Marx 2003: 150). Vill vi förändra oss själva måste vi därför börja med de institutionella villkoren för vårt handlande.<sup>3</sup> Vårt existentiella grundvillkor, att vi så att säga alltid befinner oss nedströms i förhållande till det förflutna som format vår nuvarande värld, innebär alltså inte att vi skulle vara fjättrade vid de förflutenhetens stigar som råkar mötas i ett nu. Det betyder, annorlunda uttryckt,

inte nödvändigtvis att [vi] befinner oss mitt i strömfåran, på väg från källan till det hägrande havet. Nej, vi kan lika gärna befinna oss i ett marskland, där strömmar, rännilar och bäckar går mellan polar och dammar lite som det faller sig, utan överordnad riktning och mål (Rosengren 2010: 165).

3 Revolution är ett alternativ, men som alla moderna revolutioner visar verkar det som att inte heller denna väg kan hjälpa oss undan historiens obönhörliga krafter.

En ekonomisk kris, en pandemi, Greta Thunbergs ihärdighet, Mohamed Bouazizis dramatiska protesthandling i Tunisien eller någonting helt annat kan snabbt komma att kasta om förutsättningarna. Inte desto mindre befinner vi oss alltid nedströms i förhållande till det förflutna. Praktiserandet av frihet möjliggörs således först när vi inser och accepterar konsekvenserna av att vi alltid agerar i tiden, och att vi ofrånkomligen – medvetet eller omedvetet – alltid därför i en relevant mening *reagerar*, att vårt nuvarande tillstånd har sin upprinnelse i mindre eller större vattendrag, vilkas källor *både* sträcker sig långt tillbaka *och* står att finna i vårt nära förflutna. Det är i ljuset av detta som vi ska förstå bildning som en praktik vilken syftar till att skapa en balans mellan det förflutna, samtiden och framtiden. Det är därför ett centralt mål för bildningsskolan att tillhandahålla verktyg för oss att skapa distans till vår rådande situation, till tendensen mot det som jag ovan benämnt en temporal provinsialism, där vi invaggas i villfarelsen att en individ är sig själv nog. Det är på så vis som frihet förutsätter en medvetenhet om vår historicitet. Bildning är en praktik genom vilken vi kommer till insikt om detta.

Den skola som skapar förutsättningar för oss att bli oss själva kan härigenom sägas balansera mellan å ena sidan en utopisk dimension, enligt vilken förändring till det bättre – och följaktligen också till det sämre – är möjligt, och å andra sidan den behärskande kraft som insikten om det förflutnas verkan utövar på oss. Båda två – den utopiska (eller progressivistiska) såväl som den modererande (eller konservativa) dimensionen – är emellertid beroende av och villkorar varandra i den politiska dimension av bildningsbegreppet som jag här lyft fram. I bildningsbegreppet finns inget utrymme för att endast förhålla oss till den ena men inte till den andra. Bildningen erbjuder sålunda en möjlighet för både individen och en politisk gemenskap att se bortom de sammandragna horisonter som deras egen omedelbara verklighet utgör. Den skapar *förutsättningar* för den enskilda individen såväl som ett politiskt kollektiv att agera bortom diverse ideologiska skalors, i vissa sammanhang, förödande effekter på människors praktiska förnuft. Genom att synliggöra för

oss hur vi blir till snarare än är, bidrar bildningen även till att blottlägga och möjliggöra det för oss att ana de krafter som bidragit till att vi befinner oss där vi är, och på så vis vidga våra möjligheter att ge framtiden en form som vi uppfattar vara önskvärd, såväl som individ som kollektiv.

## Implikationer för lärarrollen

Skolans primära uppgift är att introducera barnet till världen, det vill säga till det sammanhang som barnet kastats in i. Lika mycket som barnet är i behov av att introduceras till sin omvärld, är emellertid omvärlden, som Hannah Arendt träffande beskrivit, i behov av de energier som nya generationer för med sig in i samhället (Arendt 1961, 196). I skolan är det läraren som ansvarar för denna introduktion, som axlar ansvaret för att introducera barnet till den värld som hon fötts in i. I de allra flesta samhällen har detta framstått som en naturlig ordning. Uppgiften har utförts av de äldre och gått ut på att de introducerar de yngre till den ordning och tradition – man *traderar* vissa föreställningar och praktiker – som de sistnämnda har att underkasta sig. Överförandet har, med avseende på just själva tradingen, inte vållat några större problem då de allra flesta samhällen har varit hierarkiskt ordnade; utbildningspraktik och samhällspraktik har genom-syrats av samma hierarkiska princip. Problemet med utbildningen i det moderna demokratiska samhället, som Arendt påpekat,

[...] bottnar i det faktum att det i kraft av sin själva natur inte kan ge upp vare sig auktoritet eller tradition, och måste ändå fortsätta i en värld vilken vare sig är strukturerad av auktoritet eller tradition. Detta innebär emellertid att inte bara lärare utan att vi alla, såtillvida att vi lever i en värld tillsammans med våra barn och unga människor, mot dem måste inta en radikalt annorlunda attityd än den som vi intar mot varandra (Arendt 1961: 195).<sup>4</sup>

Med hänvisning till det moderna idealet om individens emancipation

4 "lies in the fact that by its very nature it cannot forgo either authority or tradition, and yet must proceed in a world that is neither structured by authority nor held together by tradition. That means, however, that not just teachers and educators, but all of us, insofar as we live in one world together with our children and with young people, must take toward them an attitude radically different from the one we take toward one another [...]" (min översättning).



förkastar vi förmoderna ideal som auktoritet och tradition, vilka ses som rester från en ojämlig samhällsordning. Som medborgare i en demokrati ser vi oss själva inte som underkastade en tradition, utan fria att utforma samhället på det sätt som vi önskar. I skolpolitiska sammanhang balanserades denna idé mot de mer konservativa idéer som tidigare präglade utbildningssystemet under perioden från krigsslutet fram till 1960-talet. Mot slutet av 1960-talet framstod emellertid den emancipatoriska idéströmningen som den alltmer dominerande.

Den strävan efter att demokratisera skolan som tog form efter andra världskriget och sedan accelererade från 1970 och framåt har tagit sig många uttryck. Ett för många skolpolitiska reformer gemensamt och starkt framträdande drag har varit att just utforma skolan på ett sådant vis att den i möjligaste mån frigör den individuella eleven från olika hämmande strukturer, för att på så vis erbjuda samtliga elever, oavsett bakgrund, samma förutsättningar samt förbereda eleven för ett liv i ett demokratiskt samhälle. En strategi i denna strävan har varit att anpassa undervisningen till de olika verklighetshorisonter som eleverna kommer till skolan med (Wedin 2018).

I det lärarideal som tog form inom ramen för denna strävan mot slutet av 1960-talet och accelererade under 1970-talet betonades allt starkare hur läraren skulle närma sig den enskilde elevens erfarenhetshorizont. Läraren skulle nu, som det heter i en offentlig utredning från 1978, förberedas för ”en förändrad elevroll”, där ”lärarens roll blir mer stödjande och stimulerande än direkt kunskapsförmedlande”, samt en ”förändrad inlärningsprocess”, med ”ökad betoning av utbildningsmoment som förbereder eleven att själv söka kunskap, analysera, väga och fatta beslut, påverka och förändra” (SOU 1978:86: 24). Snarare än att förmedla kunskaper beskrivs läraren som en slags förlösare av de energier som finns förborgade i barnet. Utifrån antagandet om det aktiva och kreativa barnet förespråkades en mer handledande lärarroll, där läraren skulle stödja och stimulera snarare än förmedla kunskaper (Wedin 2017).

Sammantaget kan dessa förändringar förstås som ett led i strävan efter att ytterligare demokratisera skolan: först demokratiserades skolformen genom att enhetsskolan (det vill säga det som vi idag benämner grundskolan) infördes; nu, under 1970-talet, ville man

demokratisera skolans ”inre liv”. Ett av de tydligaste uttrycken som detta tog sig var en tyngdpunktsförskjutning *från* idén om att man skulle förmedla kunskaper om världen till eleven *till* ett ökat inflytande för eleverna att här och nu få bestämma (genom val av kurser, innehåll, examinationsform och så vidare).

Tendensen bedarrade inte när vänstervågen mot slutet av 1980-talet hade ersatts av ett återopande av valfrihet i skolan, utan har tvärtom fortsatt att prägla skolpolitiken under flera decennier efteråt (Wedin 2018). Den idé om frihet som framskymtar i den skolpolitiska utvecklingen från slutet av 1960-talet och framåt präglas av ett med tiden allt starkare betonde av vad jag ovan betecknade som en punktuell, i nuet realiserad frihet, där det fria skolvalet primärt framstår som ett led i en mer djupgående dynamik. Genom att läraren träder tillbaka uppfattas elevens inflytande över sin situation i det omedelbara öka. Den gemensamma nämnaren för såväl vänstervågens betonde av det elevcentrerade lärandet som den efterföljande valfrihetsretoriken är sammandragningen av tidshorisonterna, där såväl det förflutna som framtiden pressas samman till ett mot det omedelbara nuet graviterande ideal om *lärande*, vilket syftar till att tillfredsställa de förhandenvarande uppfattade behoven hos mottagaren, snarare än kunskap (jämför Biesta 2005).<sup>5</sup> Den frihetsidé som ligger till grund för dessa tendenser är frihet som frigörelse, som emancipation *från* något.

De skolpolitiska förändringarna under efterkrigstiden åskådliggör riskerna med ett alltför snävt historiskt perspektiv när vi önskar reformera samhället. Om vi inte överblickar den vidare situation i vilken vi befinner oss, riskerar vi att förväxla vad som vid en första anblick kan uppfattas vara ett brott, med en handling vars verkan i tiden snarare är ett symptom på just de problem som handlingen – till exempel en reform – syftade till att lösa. I övertygelsen att man skulle skapa en skola i demokratins tjänst banade exempelvis förment ”kritiska” skolpolitiker under 1970-talet vägen för en ännu

---

5 Biesta förstår detta som en effekt av att skolvärlden har sugits in i varusfären och i alltmer betraktas som en marknad reglerad av utbud och efterfrågan. Jag delar fullt ut hans kritik mot dessa tendenser. Samtidigt har jag i min forskning försökt att visa hur den så kallade marknadsieringen av skolan måste förstås ur ett längre historiskt perspektiv, och då i synnerhet i ljuset av de 1970- och 1980-talets mer vänsterkodade skolpolitiska tendenser, se Wedin 2018.

mer instrumentell och arbetsmarknadsanpassad utformning av skolan genom att kritisera det ”konservativt” betonande av stoff till förmån för idealet att lära sig att lära genom demokratiska former; i sin strävan efter att upprätta en skola där kunskapen står i centrum har de politiker som drivit det senaste 15 årens skolreformer infört en kontrollapparat som istället genererar det som idéhistorikern Sven-Eric Liedman välfunnet benämnt pseudokvantiteter och härigenom underminerat lärarkårens autonomi, vilket på sikt knappast borgar för en kunskapscentrerad skola (Liedman 2011). Detta är emellertid bara två skolpolitiskt relevanta exempel på varför försök att ifrågasätta och genom handling upphäva det rådande *som om* vi handlade utanför tiden, i ett förnekande av vårt livsvillkor som historiska varelser, löper en stor risk att motverka de demokratiska ideal och mål som vi önskar realisera.

Utmaningen för en skola som ser bildning och idealet om ett i tiden utsträckt praktiserande av frihet som det överordnade målet är att läraren här måste vara och agera som ämnesauktoritet samt axla ansvaret för att introducera eleverna till de traditioner som vårt samhälle alltjämt och även framgent kommer att präglas av. Målet blir på så vis att försöka väcka intresse och förundran inför tillvarons komplexitet såsom den tar form mellan det förflutna och de möjliga framtider som vi har framför oss. Det är en svår balansgång. Rygggraden i den skolan är en lärarkår som klarar av konststycket att förmedla en tradition på ett sådant sätt att den görs till demokratiens och frihetens tjänare. I den skola där bildningen sätts i främsta rummet, kanaliseras ämnesinnehållet på ett sådant vis att det väcker entusiasm, ja kärlek, till praktiserandet av frihet *i och genom* de världar som de enskilda ämnena öppnar upp för. Bildning är på så vis just den verksamhet varigenom friheten blir en levande erfarenhet, den praktik där vi erfar hur:

[...] vetandet om något varande också och på samma gång är ett vetande om en själv. I den stund detta blir en levande erfarenhet så inser subjektet att det inte bara är mottagare och förvaltare av kunskaper och färdigheter, utan självt vad som i kunskapsbildningens förlopp ställs på spel (Ruin 2007: 56.).

## Sammanfattning

Bildning är initierandet av en process i vilket eleven inser att hennes frihet inte står i en motsatsrelation till världen, utan att hennes frihet tvärtom möjliggörs i relation till andra: en process där hon kan försonas med vårt rumsliga såväl som vårt temporala existensvillkor. Det förutsätter, kort sagt, att hon inser att man som individ blir till i spänningsfältet mellan det förflutna och framtiden, mellan sig själv och andra, och att det trollska nog-tillägget är ett av de främsta hindren för realiserandet av människans potentialitet till frihet. I den utsträckning vi tar frihet på allvar – och det är detta som demokrati som politisk regim ytterst handlar om – bör det därför bli skolans uppgift att väcka insikt om förutsättningarna för och möjligheterna till ett i tiden och rummet utsträckt praktiserande av frihet bortom nogets förrådiska lockelser. Vägen dit, har jag argumenterat för, går genom ett av bildningsidén genomsyrt utbildningssystem.

## Referenser

- Arendt, Hannah (2003). *Responsibility and Judgment*. New York: Schocken Books.
- Arendt, Hannah (1961). *Between Past and Future*. London: Penguin.
- Biesta, Gert (2005). Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, s. 54–66.
- Eliot, Thomas Stearns (2009). *On Poetry and Poets*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2008). *Andens fenomenologi*, (övers. Sven-Olov Wallenstein), Stockholm: Thales.
- Ibsen, Henrik (1983). *Peer Gynt*, (övers. Lars Forssell), Stockholm: Natur & Kultur.
- Liedman, Sven-Eric (2012). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

- Marx, Karl (2003 [1852]). Louis Bonapartes 18:e brumaire. I Liedman, Sven-Eric & Linnell, Björn (red.) *Karl Marx: Texter i urval*, (övers. Sven-Eric Liedman m.fl.), Stockholm: Ordfront.
- Nussbaum, Martha (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Rosengren, Mats (2010). *De symboliska formernas praktiker*. Göteborg: Art Monitor.
- Ruin, Hans (2007). Frihetens hemlighet och bildningens uppgift. I Gustavsson, Bernt (red.), *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- SOU 1978:86 (1978). *Lärare i skola för utveckling*. Stockholm.
- Wedin, Tomas (2017). The paradox of democratic equality: on the modified teacher role in post-war Sweden. *Confero*, nr 1, s. 197–244.
- Wedin, Tomas (2018). *The Aporia of Equality*. Diss, Göteborg: Göteborgs universitet.

---

#### ***Tomas Wedin***

är forskare i idéhistoria vid institutionen för litteratur, idéhistoria och religion vid Göteborgs universitet samt associerad forskare vid École des hautes études en sciences sociales. Där arbetar han på ett projekt om franskt politiskt tänkande under 1980-talet. Han har arbetat som gymnasielärare i knappt tio år och skrev sin avhandling om svensk skolpolitik under efterkrigstiden.



# DEL 2





# Bildning och det litteraturhistoriska ämnesinnehållet i utbildningsprogram

*Stina-Karin Skillermark*

I inledningen till utbildningsprogrammet *Hej litteraturen! Strindberg* från år 2012 funderar programledaren Rebecca Vinterbarn Elg på författaren August Strindbergs betydelse. Bland annat konstaterar hon ”att Strindberg är lite som ett designerklädmärke. Bara etiketten sitter där så ser ingen att byxorna är skitfula.” Strindberg sägs även vara lite som sagan *Kejsarens nya kläder*. I programmets inledning får Strindberg sig en känga, men indirekt ifrågasätts även något större – kulturarvet och de så kallade ”måsten” som förknippas med det litteraturhistoriska ämnesinnehållet. Är detta verkligen ett värdefullt och viktigt kunskapsstoff eller är det som med kejsarens nya kläder – ingen vågar säga sanningen av rädsla för att inte verka begåvad?

Den här artikeln bygger på en läromedelsstudie av utbildningsprogram om epokerna antiken och romantiken samt författaren August Strindberg från tidsperioden 1960–2012. Artikeln beskriver och diskuterar det litteraturhistoriska ämnesinnehållet och bildningen utifrån hur litteraturhistorien framställs och nyttjas i förekommande utbildningsprogram. Det antas med andra ord att ett läromedels urval och sätt att framställa litteraturhistoria förändras över tid.

Bildningsbegreppet i sig är många gånger komplext och svårt att ringa in och bestämma. Å ena sidan används bildning ofta i sammansättningen allmänbildning, å andra sidan ses det i sammanhang där det talas om och ibland görs försök att skilja på bildning och utbildning (se exempelvis Gustavsson, 2009: 96–135). I denna artikel förekommer bildningsbegreppet på två sätt: Dels används begreppet för att synliggöra det litteraturhistoriska ämnesinnehåll som vid en viss tidpunkt ses som nödvändig och viktig kunskap. I detta fall talas det om den litteraturhistoriska allmänbildningen och

används synonymt med ord som det litteraturhistoriska kunskapsstoffet. Dels nyttjas det för att beskriva vad som förväntas ske när eleverna möter utbildningsprogrammen, helt enkelt hur ämnesinnehållet ska användas. Förmodas eleverna ta till sig innehållet i sin nuvarande form eller krävs det att de själva drar slutsatser och ser samband? För att skilja dessa två sätt åt används beteckningarna *real* respektive *formell bildning* (Richardsson, 1984). Real bildning står för att människan fostras och utvecklas genom att ta till sig faktiska kunskaper. Formell bildning, även kallad humanistisk bildning, inrymmer tanken om att människan utvecklas genom att aktiveras och genom studier i vissa ämnen (Richardsson, 1984). Dessa benämningar kan tyckas något ålderdomliga och används inte särskilt ofta idag, men de fyller i det här avseendet en funktion då de sätter ord på två olika innebörder av begreppet bildning.

## Utbildningsprogrammets litteraturhistoriska ämnesinnehåll

På en övergripande nivå är det möjligt att urskilja en kanon i utbildningsradions programutbud. Denna studies urval kan ses som exempel på hur ett ämnesområde återkommer. Under perioden 1960–2012 förekommer 24 radio- eller tv-program om antiken, romantiken och Strindberg. Det finns med andra ord ett ämnesinnehåll som regelbundet behandlas. På detaljnivå, det vill säga vilka litterära texter och vilka författare som förekommer, finns visserligen stora skillnader, men det framgår även tydligt att vissa texter och författare återkommer på olika sätt och i olika hög grad. Ett exempel på ett litterärt verk som ofta förekommer i programmen om Strindberg och som antingen citeras, refereras eller omnämns är romanen *Röda rummet*. Likaså nämns på något sätt eposen *Iliaden* och *Odysseen* i tre av fyra program om antiken. På samma sätt återkommer författarna Erik Johan Stagnelius och Esaias Tegnér och deras verk, men i olika omfattning, i program om romantiken i Sverige.

Vilka förändringar är synliga när det gäller det litteraturhistoriska ämnesurvalet? Å ena sidan märks att litterära verk och författare

som återkommer behandlas på olika sätt, å andra sidan blir olika innehållsmässiga prioriteringar och val synliga som hör samman med hur litteraturhistorien förklaras och motiveras. Det kan exempelvis innebära att en litterär text som *Röda rummet* citeras, kommenteras och förklaras på olika sätt. Det kan även betyda att det finns ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan hur litteraturhistorien förklaras och motiveras och vilka författare och litterära texter som väljs ut. Man kan därför tala om att det litteraturhistoriska ämnesinnehållet framställs ur skilda perspektiv under tidsperioden 1960–2012. De tre perspektiv som har identifierats förekommer förvisso på något sätt i de flesta program, men i de allra flesta fall finns ett perspektiv som dominerar framställningen och som sätter sin prägel på programmet i sin helhet.

Bland annat är det möjligt att se en tydlig inriktning mot det litterära innehållet och den litterära formen i de radioprogram om litteraturhistoria som producerades i början av 1960-talet. Vad mottagaren ska tillägna sig och lära sig att lägga märke till och uppskatta är den litterära textens innehåll och form. De litterära uppläsningarna får stort utrymme. Ofta används flera litteraturvetenskapliga begrepp såsom ”tragedi”, ”motiv” och ”symbol”. Detta sätt att belysa och närma sig litteraturen kan benämnas *det litterära perspektivet*. Den så kallade litteraturhistoriska allmänbildning som förmedlas i dessa program närmar sig i alla fall utifrån dagens mått mätt en slags specialistkunskap. Detta stärks av det faktum att samtliga radioprogrammanus har författats av experter från akademien, exempelvis har Albert Wifstrand, professor i grekiska, skrivit manus och spelat in radioprogrammet *Homeros Grekland* (1960).

I de utbildningsprogram som följer träder det litterära perspektivet allt mer i bakgrunden och andra perspektiv tar överhanden. De program som produceras från 1968 till slutet av 1990-talet domineras i stor utsträckning av ett perspektiv som kan kallas *det kulturhistoriskt-biografiska perspektivet*. Intresset riktas mot litteraturens tillkomsttid, dess samhälle, idéer och kultur samt författarnas levnad. Faktorer som kan betraktas som utomtextliga. I programmen som produceras på 1970-talet inbegrips i detta perspektiv även en samhällskritisk aspekt. Det viktiga blir i dessa program att få fram vad

texten kritiserar och hur textens innehåll kan spegla och kritisera de samhällsförhållanden som rådde då men också under tiden för programmets tillkomst. Här förekommer sålunda även ett *program-samtida perspektiv*. Även programmen från 1980- och 1990-talet domineras av det kulturhistoriska-biografiska perspektivet. I programmen från 1980-talet läggs fokus på författarens biografi och i många fall förmedlas uppgifter av mer privat karaktär om författaren. Det blir således den biografiska tolkningen som lyfts fram. Programmen från slutet av 1990-talet genomsyras också av samma perspektiv, men författaren hamnar inte i centrum utan istället skapas i stor utsträckning sammanhang och förklaringar genom information om tidsanda, samhällshändelser och litterära rörelser.

De senast producerade programmen från perioden 2010–2012 domineras av ett mer programsamtida perspektiv på litteratur och litteraturhistoria. Detta innebär framförallt att programmen tar sin utgångspunkt i sin egen tillkomsttid. Dessutom är till och från en ifrågasättande attityd synbar – programmen förmedlar visserligen ett litteraturhistoriskt ämnesstoff – men det förekommer tvivel om dess relevans och tillförlitlighet och många olika åsikter och röster ges utrymme. Dessa röster består till skillnad från tidigare program av en blandning av experter och lekmän som läser högt, förmedlar fakta samt uttrycker tankar och synpunkter. Därutöver märks även att litteraturhistorien måste fräschas upp genom inslag som inte direkt anknyter till vad som normalt sett inräknas i litteraturhistoriska ämneskunskaper såsom sex och erotik i Grekland och hur det är att vara besatt av böcker.

Programmets val av litteraturhistoriskt ämnesstoff och hur det förklaras och belyses förändras över tid. Även om det tidigare har påtalats att vissa ämnesområden, författare och verk återkommer, är slutsatsen ändå att vad som räknas som viktig litteraturhistorisk allmänbildning och hur denna kunskap förklaras och motiveras tar sig olika uttryck vid skilda tidpunkter. Däremot finns en överensstämmelse mellan program som producerats vid samma tidpunkt avseende vilket perspektiv som dominerar den litteraturhistoriska framställningen – detta oavsett om programmen handlar om antiken, romantiken eller Strindberg. Det verkar dessutom som att

det finns ett samband mellan vilket medium som nyttjas och vilket perspektiv som dominerar. Exempelvis är radioprogrammen överlag mer inriktade mot den litterära texten och dess innehåll och form än tv-programmen.

## Slutna och öppna program

För att belysa och diskutera den andra betydelsen av bildningsbegreppet, hur litteraturhistorien ska användas eller hur eleverna ska arbeta med litteraturhistorien, räcker det inte med att konstatera att det litteraturhistoriska ämnesstoffet ändras över tid. Det är även nödvändigt att undersöka hur programmen presenterar ämnesstoffet utifrån aspekter som kan ses som berättartekniska val. Mottagaren ges genom programmets framställningssätt olika förutsättningar och förväntas ibland ta till sig ämneskunskapen, ibland tänka självständigt och dra egna slutsatser. Beroende på om programmen presenterar färdiga förklaringar och tolkningar eller ställer retoriska frågor och presenterar möjliga synsätt och åsikter kan de ses som slutna respektive öppna (se även Ludvigsson, 2003). De utbildningsprogram som har undersökts pendlar mellan de två ytterligheterna utan att vara extrema vare sig åt det ena eller det andra hållet.

De tidiga radioprogrammen från 1960-talet är mer slutna till sin karaktär med tydliga exempel, värderingar och tolkningar. Litterära texter läses upp, kommenteras och tolkas och dess litterära kvaliteter lyfts fram. Lite utrymme lämnas åt mottagarens egna tankar och tolkningar. De tv-program som följer under 1970-talet är i viss mån mer öppna. I programmet *En bild av Strindberg* (1972) ställs exempelvis den retoriska frågan: ”Hur långt ifrån oss idag står detta insändarspalternas och reportagens värld av underhållsplikter och barndaghem och familjen som samhällets lilla stöttegrupp?”. Mottagaren förmodas tänka och dra egna slutsatser även om det indirekt finns ett givet svar på frågan – kritiken mot familjen i exemplet ovan har fortfarande aktualitet. Denna något skenbara öppenhet följs sedan av program som återigen är mer slutna. Litterära texter sätts i programmen från 1980-talet i samband med författaren och dennes liv. Exempelvis binds *Frithiofs saga* samman med Tegnér

kärleksaffär med friherrinnan i tv-programmet *Svenska romantikens diktare: Esaias Tegnér* (1989). Detta sätt att läsa och tolka litteraturen framstår som självklart. På samma sätt tillskrivs författare respektive verk ett självfallet högt litterärt värde. De senare programmen från 1990- och 2010-talet utvecklas mot en allt större öppenhet på så sätt att fler synpunkter beaktas och åskådliggörs. I programmen från 1990-talet knyts litteraturen som tidigare nämnts i stor utsträckning till det omkringliggande samhället. Olika experter kommer till tals – olika röster ges utrymme, men de förenas av en enhetlig positiv värdering av den litteratur och de författarskap som presenteras. I programmen i serien *Hej litteraturen!* (2010–2012) utvecklas denna pluralism till att bli allt mer heterogen. Detta framkommer särskilt tydligt i tv-programmet *Hej litteraturen! Strindberg* (2012). Här möts både Strindbergfantaster och Strindbergsskeptiker, lekmän och experter.

Denna rörelse mellan ytterligheterna slutna respektive öppna program är inte helt linjär. Rörelsen slutar emellertid i ett läge (2010–2012) där mottagaren i hög utsträckning förväntas kunna se samband på egen hand. Denne förmodas inte heller vilja ha helt färdiga svar och förklaringar serverade. Ett annat sätt att beskriva de förändringar som sker är att använda begreppen *förmedlad* och *progressiv kunskap*. Förmedlad kunskap är som begreppet visar kunskap som mottagaren får till sig och ska ta till sig. Den progressiva kunskapen står för en kunskap där det överlämnas åt mottagaren att nyttja egna erfarenheter och tankar samt söka information för att skapa sammanhang (Gustavsson, 2002). Hur mycket information som ges och sättet ett innehåll presenteras på blir därmed avgörande för hur det litteraturhistoriska ämnesstoffet kan och ska nyttjas.

## Illustrera, komplettera och väcka associationer

Ytterligare en aspekt vad gäller hur ämnesinnehållet presenteras och vad som förväntas av mottagaren är hur olika uttrycksätt, exempelvis muntligt tal, bilder och musik, används och relaterar till varandra i programmen. Hur olika uttrycksätt nyttjas, skapar också program som är mer eller mindre öppna eller slutna och där mot-

tagaren aktiveras på olika sätt. Till viss del är detta naturligtvis en konsekvens av vilket medium som används. Samtidigt finns det exempel som visar att olika uttryckssätt relaterar till varandra på skilda sätt även när samma medium brukas.

Det första exemplet som följer visar hur muntligt tal (en litterär uppläsning) och bild kan relatera till varandra. Exemplet är hämtat från radioprogrammet *Homeros Grekland* från år 1960. Till programmet finns ett elevhäfte med litterära texter och bilder. Under programmets gång hänvisar berättarrösten då och då till speciella sidor. Ett avsnitt av programmet ägnas åt scenen i *Iliaden* där Priamos, Hektors far, besöker Akilles för att be honom om att få ta hem sin sons lik. Det textavsnitt ur *Iliaden* som senare läses upp kommenteras och introduceras genom bland annat en hänvisning till en bild som finns i elevhäftet och som visas nedan.



**Bild 1.** Bildexempel från elevhäftet till radioprogrammet *Homeros Grekland* (1960).

Bilden föreställer i stort sett det som uppläsningen handlar om, Priamos vädjan till Akilles, och de skillnader som finns mellan vad som berättas i den litterära texten och vad som visas i bild kommenteras av berättarrösten. Priamos får i scenen i *Iliaden* inte se sin son, vilket är fallet på bilden. Bildvalet synliggör även en ambition att skapa en tidsmässig riktig inramning. Bilden kommer ursprungligen från en utsmyckning på en spegel från 500-talet före Kristus. I detta avseende kan man tala om att bilden illustrerar uppläsningen. Två olika uttrycksätt används i programinslaget för att förmedla ett och samma budskap och valda uttrycksätt är samstämmiga.

Nästa exempel visar att muntligt tal och rörliga bilder kan relatera till varandra även på andra sätt. Bilden nedan får exemplifiera de rörliga bilder som samtidigt med en uppläsning ur *Röda rummet* i tv-programmet *En bild av Strindberg* (1972) visas från den svenska riksdagen.



**Bild 2.** Exempel från tv-programmet *En bild av Strindberg* (1972).  
Illustration Hedvig Martinsson.

I det här fallet relaterar de rörliga bilderna och det muntliga talet till varandra på ett sätt som resulterar i att de kompletterar och utvidgar varandra. Den kritik som riktas mot riksdagsarbetet i *Röda rummet* överförs genom bildinslagen till rådande förhållanden i riksdagsarbetet vid programmets tillkomsttid. I inslaget syns bland



annat Olof Palme och andra politiker. Den manliga berättarrösten ger vissa ledtrådar. Han undrar om det är så stor skillnad mellan arbetet då och nu och fastställer att tv-kamerorna har tillkommit. Mottagaren leds via bilderna in mot en önskvärd tolkning av den litterära texten och önskvärda slutsatser.

I studien av programmen har ytterligare ett sätt att kombinera muntligt tal och rörliga bilder identifierats. Detta sätt utmärks av att det är relativt svårt att förstå hur de rörliga bilder som visas hör samman med vad som sägs, då de olika uttrycksätten relaterar till varandra på ett sätt som kan kallas associativt. Ett exempel är när programledaren Rebecca Vinterbarn Elg sjunger en egenhändigt tonsatt version av Sappfos dikt "Gudars like tycks mig den mannen vara". På samma gång visas rörliga bilder på Vinterbarn Elg sittandes i en vit säng omgiven av väggar täckta med bilder på kronprinsessan Victoria och prins Daniel. Hon klipper ut och klistrar upp bilder på sig själv. Inslaget återfinns i tv-programmet *Hej litteraturen! Antiken* (2010).



*Bild 3. Exempel från tv-programmet Hej litteraturen! Antiken (2010). Programledaren klipper ut bilder på sig själv. Illustration Hedvig Martinsson.*

Om mottagaren sedan tidigare känner till vad dikten handlar om och hur den brukar tolkas är det inte så svårt att se de samband som finns mellan diktens innehåll och programledarens handlande. Hon är olyckligt förälskad i kronprinsessan som redan har någon annan. Vad som sägs/sjungs relaterar till de rörliga bilder som visas men snarare indirekt än direkt och det krävs att mottagaren kan göra de associationer som krävs och dra egna slutsatser. Dessutom måste mottagaren känna igen och känna till kronprinsessan och hennes make.

I de program som har studerats märks över tid en utveckling där bilder under den första tiden illustrerar det som sägs. Lite senare blandas dessa inslag även med inslag som utmärks av att de rörliga bilderna kompletterar och utvidgar uppläsningen. I de senaste programmen förekommer även ett sätt att föra samman bilder och tal som kan benämnas associativt. Denna variation tycks både vara avhängigt av medium och av programmets tillkomsttid. Ju närmare vår egen samtid vi kommer överlämnas allt mer åt mottagaren och på ett sätt kan man tala om att kraven på mottagarens egen aktivitet och egen förmåga att se samband och dra slutsatser ökar. Själva framställningssättet, hur innehållet presenteras och hur olika uttryckssätt nyttjas och sätts samman skapar program som blir mer eller mindre slutna respektive öppna. Ju öppnare ett program är, desto mer krävs att mottagaren nyttjar tidigare erfarenheter och kunskaper, ser samband och tolkar uttalanden och bilder. Detta leder bland annat till att programmen representerar olika innebörder av begreppet bildning.

## **Den tänkta mottagaren och den reala och formella bildningen**

Då man talar om ett programs mottagarstrukturer, menar man dess innehåll och på vilket sätt innehållet presenteras. Med inspiration från tre teoretiker, receptionsteoretikern Wolfgang Iser (1979), narratologen Seymour Chatman (1978) och semiotikern Umberto Eco (1979), är det möjligt att utifrån programmets mottagarstrukturer konstruera de tänkta mottagare som utbildningsprogrammen både förutsätter och skapar. Genom att uppfinna tänkta mottagare utifrån programmets mottagarstrukturer sammanfattas ur ett mer

didaktiskt perspektiv hur det litteraturhistoriska ämnesinnehållet och värderingen av detsamma ändras över tid. På så sätt framgår även tydligt vad mottagaren förväntas göra med innehållet, det vill säga hur mottagaren bildas. De mottagare som framträder i och utifrån programmen är fyra till antalet och kan benämnas *den litteraturhistoriskt bevandrade*, *den medvetna*, *den kontextförtrogna* och *den kritiska och självständiga*.

- *Den litterärt och litteraturhistoriskt orienterade mottagaren* återfinns i radioprogrammen från 1960. Mottagaren förmodas redan vara förtrogen med litteraturhistoria och litterär analys. Den tänkta mottagaren får genom programmen ytterligare och fördjupade ämneskunskaper, vilka denne ska tillägna sig. Han eller hon lär sig även att se litteraturens värde. Den tänkta mottagaren får både ta del av och inbegrips i det svenska eller europeiska kulturarvet och får litteraturvetenskapliga insikter. Han eller hon förväntas ha god förmåga att lyssna och en vana att ta in information genom muntligt tal.
- *Den samhällskritiska och klassmedvetna mottagaren* återfinns i programmen om Strindberg från 1970-talet. Syftet med programmen är att lära den tänkta mottagaren hur Strindberg genom sina texter, både sakprosa och litteratur, är samhällskritisk och kritisk mot dem som har makt. Den tänkta mottagaren inkluderas i en grupp som inte innehar maktpositioner i samhället. Han eller hon utbildas till att läsa litteratur ur ett samhällskritiskt perspektiv samt till att se missförhållanden både under Strindbergs samtid och under programmens tillkomsttid. Mottagaren förmodas kunna föra samman och tolka budskap som förmedlas genom muntligt tal, bilder av olika slag och till viss del musik.
- *Den kontextförtrogna mottagaren* hittas i program från 1980- till 1990-tal. Denne blir litteraturhistoriskt informerad på så sätt att programmen lär honom eller henne att sätta författaren och de litterära texterna i ett sammanhang. Detta sker både utifrån samhället och utifrån händelser i författarnas liv. Epokerna/författarna framställs

som betydelsefulla för kulturen, språket och utvecklingen av litteraturen. Den tänkta mottagaren införlivas i ett kulturarv. Han eller hon anses ha förmåga att ta till sig information både genom fakta, reportageliknande inslag samt dramatiseringar. Programmen förutsätter vissa grundläggande kunskaper om exempelvis epokindelningar och mottagaren förmodas kunna tolka och förstå fiktiva inslag, bilder och musik som nyttjas för att komplettera och förstärka exempelvis innehållet i en litterär text.

- *Den ifrågasättande mottagaren:* I de sist producerade programmen i serien *Hej litteraturen!* (2010–2012) framträder en mottagare vars inställning till litteratur och litteraturhistoria antas vara något skeptisk och ifrågasättande. Han eller hon ska genom programmets underhållande och ibland något provocerande upplägg lära sig mer om litteraturhistoria samt i bästa fall ändra attityd till ämnesinnehållet. Detta ska uppnås genom att erbjuda den tänkta mottagaren alternativa sätt att läsa och förhålla sig till litteraturen och litteraturhistorien. För att programmet innehåll ska nå fram i sin helhet förmodas den tänkta mottagaren kunna tolka bilder, muntligt tal samt musik med eller utan sång och föra dem samman. Många gånger krävs även vissa faktakunskaper om författare och verk.

Gemensamt för samtliga program är att de förutsätter att mottagaren innehar vissa tidigare kunskaper inom ämnesområdet samt förväntar sig att mottagaren är förtrogen med att ta till sig ett innehåll utifrån de uttryckssätt som står till respektive mediums förfogande. Bland annat antas den tänkta mottagaren kunna lyssna på längre radioprogram respektive föra samman bilder med det som sägs i tv-program.

Sett utifrån programmets slutenhet respektive öppenhet samt deras sätt att använda olika uttryckssätt kan konstateras att litteraturhistorien nyttjas på olika sätt. Detta resulterar i att det är möjligt att tala om att programmen företräder olika innebörder av bildning. Tidigare nämnda begrepp *real* och *formell bildning* (Richardsson,

1984) åskådliggör två olika betydelser: att bildas genom att ta till sig faktiska kunskaper respektive att bildas genom ett handlande, exempelvis genom att arbeta med ett ämnesområde som latin eller äldre litteratur. De mottagare som ovan kallas den litterärt och litteraturhistoriskt bevandrade respektive den kontextförtrogna förmedlas i huvudsak ämneskunskaper. Detta kan ses som en real innebörd av bildning det vill säga att människan blir bildad genom att ta till sig faktiska kunskaper om verk och författare (Richardsson, 1984). Samtidigt finns även inslag framförallt i tv-programmen från 1980- och 1990-talet där mottagaren förväntas tolka inslag av fiktion och i de fallen aktiveras mottagaren på ett annat sätt, en så kallad formell bildning äger rum.

Den formella bildningen återfinns i övrigt i 1970-talets program och framförallt i programmen från 2010-talet. De två tänkta mottagarna från dessa perioder har ovan benämnts den samhällskritiska och klassmedvetna mottagaren respektive den ifrågasättande. Benämningarna i sig lyfter fram ett kritiskt tänkande och en självständighet hos mottagaren. Detta förutsätter en annan aktivitet hos mottagaren än att enbart ta till sig kunskaper som förmedlas. Mottagaren ska kunna se samband och kunna dra slutsatser. I programmen från 1970-talet är det tydligt vilka slutsatser som mottagaren förväntas dra – avtäckta och se maktstrukturer. I programmen från 2010-talet lämnas mer öppet och mottagaren kan välja mellan olika åsikter även om programmen säkerligen indirekt vill väcka den tänkta mottagarens intresse för litteratur och litteraturhistoria. Det är emellertid viktigt att påpeka att en indelning i real och formell bildning kan bli alltför snäv och onyanserad. Många gånger är förutsättningarna för att en formell bildning ska kunna äga rum faktiska ämneskunskaper. Det är exempelvis inte möjligt att se sambanden i det tidigare nämnda exemplet mellan Sapfos dikt och programledarens agerande om man inte redan vet något om Sapfo. På samma sätt kan man säga att de faktiska kunskaper som förmedlas så kallad real bildning även måste bearbetas och införlivas med tidigare kunskaper för att den faktiska kunskapen ska bli betydelsefull. Detta kräver också en aktivitet hos mottagaren. Mycket tyder på att real och formell bildning inte är att betrakta som motsatser utan är avhängiga av varandra.

## Real och formell bildning i ett förändrat medielandskap

Både Lars-Göran Malmgren (1996) och Jan Thavenius (1991) har i sina beskrivningar av svenskämnet ämneskonstruktioner respektive litteraturundervisningens traditioner lyft fram att litteraturen och särskilt den äldre klassiska sågs som en väg till bildning. Genom att läsa och få kunskap om litteratur och litteraturhistoria sker en personlighetsutveckling och en fostran. Det kan exempelvis ske genom en slags socialisation. Normer och värderingar överförs från en generation till en annan (Thavenius, 1991). I detta tycks både en real och formell bildning kunna inbegripas och, vilket Thavenius påpekar, synen på vad bildning är och innebär utvecklas ständigt och kan även vara olika för olika grupper i samhället.

Utbildningsprogrammen och bildningstanken kan diskuteras utifrån två aspekter. Den ena handlar om hur litteraturhistorien framställs och hur litteraturen används i programmen. Här finns paralleller att dra till exempelvis Thavenius (1991) resonemang om att normer och värderingar överförs – mottagaren socialiseras in i olika sätt att läsa och värdera litterära texter vid olika tidpunkter. Mottagarens möte med de litterära texterna ställer också olika krav och man kan tänka sig att genom att lyssna på uppläsningar och referat bildas mottagaren, reellt eller formellt, beroende på hur den litterära texten kontextualiseras. Det som tillkommer genom att litteraturhistorien förmedlas genom andra medier än den skriftliga texten är att mottagaren utmanas på andra sätt och därmed också bildas på andra sätt. Mottagaren förväntas exempelvis kunna tolka bilder och föra samman det som sägs genom bilden med det innehåll som framförs genom det muntliga talet. Det verkar som att hur real respektive formell bildning sker har utvidgats och i viss mån förändrats i takt med att andra medier nyttjas. Den reala bildningen – förmedlingen av faktiska kunskaper – förstärks av bilder som illustrerar det sagda. Den formella bildningen som tidigare sas uppstå vid elevers möte med och arbete med vissa ämnen, har i utbildningsprogrammen snarare ersatts av den aktivitet som krävs av mottagaren för att tolka och föra samman de budskap som förmedlas genom olika uttrycksätt. När litterära texter läses upp samtidigt

som rörliga bilder visas, vilka kompletterar det lästa eller skapar associationer kring innehållet, krävs också av mottagaren att denne kan föra samman skilda budskap, tolka och reflektera.

## Utbildningsprogrammen som läromedel

Studien av utbildningsprogrammen har synliggjort flera förändringar under tidsperioden 1960–2012. Det litteraturhistoriska innehållet, framställningssättet och synen på den tänkta mottagaren har, även om vissa inslag återkommer, skiftat och tagit sig olika uttryck. Detta har i sin tur medfört en insikt om att vad litteraturhistorien ska användas till – vad bildning är och innebär – ändras över tid i utbildningsprogrammen. Man kan fråga sig om detta är unikt för just utbildningsprogrammen. Mycket tyder på att en liknande utveckling skulle kunna ses i läromedel överlag. Exempelvis lyfter Christoffer Dahl (2015) i sin studie av läromedel i svenska fram att läromedel kan skilja sig åt avseende hur de är upplagda och strukturerade och att detta även inverkar på vilket innehåll som förmedlas och hur litteraturen legitimeras. Dahls studie (2015) belyser inte en längre tidsperiod, men detta till trots synliggör hans studie att vissa läromedel, i det här fallet läromedlet *BRUS#*, kräver mer av läsaren. Han eller hon måste dra egna slutsatser och skapa sammanhang på egen hand. Det som gör utbildningsprogrammen särskilt intressanta i detta avseende är att de produceras av public service eller om man så vill finansieras av skattepengar och licensavgifter. De ekonomiska villkoren ser annorlunda ut och programmen har även uttalat producerats för att skapa förändring (Lindell, 1999 & 2005). Bengt-Göran Martinsson (2004) håller i sin studie av utbildningsprogram för troligt att programmen har legat i framkant och varit öppna för samhällsutveckling och förändringar, kanske på grund av att andra mediala former används.

Betraktar man de förändringar avseende den litteraturhistoriska allmänbildningen och synen på bildning som framträtt i studien ur ett mer övergripande perspektiv kan man hitta flera möjliga förklaringar till det som sker. Tanken ”att mediet är budskapet”, som bland annat tillskrivs medieteoretikern Marshall McLuhan

(1964/1999) kan vara en ingång. Mycket tyder på att vad som anses som viktig litteraturhistorisk ämneskunskap till viss del kan knytas till vilket medium som nyttjas. Detsamma gäller även hur mottagaren ska arbeta med ämnesinnehållet. Likaså kan de förändringar som synliggjorts diskuteras utifrån samhällsutvecklingen, där den tekniska utvecklingen och ett förändrat medielandskap också är en del. Det förekommer flera sätt och begrepp i försök att få ordning på och beskriva utvecklingen under 1900- och 2000-talet. Sociologen Zygmunt Bauman (2002 & 2007) använder för detta ändamål begreppen *modernitet* och *flytande modernitet*. Utbildningsprogrammen skulle kunna ses som en spegel av en samhällsutveckling som har gått från modernitet till flytande modernitet, vilken bland annat har inneburit en annan inställning till och syn på kunskap. Enligt Bauman är det inte möjligt att tala om en absolut kunskap när moderniteten övergår till flytande modernitet. Där finns inga sanningar. Visserligen kan man invända och säga att Strindberg föddes vid ett bestämt datum – det ändras inte, men värderingen av kunskapen är annorlunda. Det är inte självklart att kunskaper om Strindberg är viktiga längre, sådana kunskaper har inte med automatik någon auktoritet, utan vad den framtida samhällsmedborgaren behöver kunna är att på egen hand navigera bland olika teorier och åsikter och dra egna slutsatser. Denna kunskapssyn kan ses i programserien *Hej litteraturen* (2010–2012). I de tidigare programmen har det litteraturhistoriska ämnesinnehållet framförts med visserligen olika men ändå självklara legitimitet. Likaså kan denna förändring överföras till vilken slags bildning som olika program företräder. De senaste programmen aktiverar mottagaren i större utsträckning och på detta sätt formas densamma.

I skrivande stund har det kommit ut en ny programserie på UR Play, *Svenska förklarad* (2020), som bland annat tar upp litterära epoker och författarskap. Denna nyproduktion aktualiserar utbildningsprogrammen och deras betydelse för skolan ytterligare. Det blir än tydligare att det då och då är viktigt att den undervisande läraren lämnar det mediala bruset och den surrande verkligheten för att få en överblick och en viss distans till det som sker. Risken finns att läraren annars bara följer med strömmen och inte reflekterar över vad som



händer med ett ämnesinnehåll över tid. Vid en blick från ovan går det troligen inte så långt att man avslöjar att kejsaren är naken. Däremot kanske det tydligt framgår att hans klädsel varierar.

## Referenser

- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället* (övers. Sven-Erik Torell), Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Malden: Polity Press.
- Chatman, Seymour (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaka & London: Cornell University Press.
- Dahl, Christoffer (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*. Diss. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.
- Eco, Umberto (1979/1993). Modellläsaren. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.) (1993), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Del 2. Lund: Studentlitteratur. s.120–137.
- Gustavsson, Bernt (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- Iser, Wolfgang (1979). *Der implizite Leser*. 2:a upplagan. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lindell, Ingrid (1999). Det politiska spelet kring övergången från Skolradion till Utbildningsradio. I Sandin, Bengt (red.) *Medier och modernisering. En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige. s. 26–53.
- Lindell, Ingrid (2005). *Kampen om utbildningsprogrammen: skolradion och utbildningsradion 1925–2003*. Lund: Arkiv förlag/Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Ludvigsson, David (2003). *The Historian-Filmmaker's Dilemma. Historical Documentaries in Sweden in the Era of Häger and Villius*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran (2004). *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960–1979*. Lund: Arkiv förlag, Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- McLuhan, Marshall (1964/1999). *Media: människans utbyggnader*, (övers. Richard Matz), Stockholm: Norstedts Förlag.

- Richardsson, Gunnar (1984). ”Från harmoniskt bildad till harmonisk och utbildad – en förändring av gymnasieskolans målsättning”. I Abrahamsson, Kenneth (red.). *Bildningssyn och utbildningsreformer. Om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola*. Stockholm: Liber. s. 42–55.
- Selander, Stefan & Kress, Gunther (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

## **Utbildningsprogram som ingår i studien:**

- Antiken* (1968)
- Det grekiska dramat* (1998)
- En bild av Strindberg* (1972)
- Hej litteraturen! Antiken* (2010)
- Hej litteraturen! Romantiken* (2010)
- Hej litteraturen! Strindberg* (2012)
- Homeros Grekland* (1960)
- Klassiska killar: Stagnelius* (1989)
- Ordet i min makt. August Strindberg* (1999)
- Romantik på svenska*
- Romantikens diktning I: Heden, havet och kärlekens lund* (1965)
- Romantikens diktning II De älskandes promenad* (1965)
- Romantikens diktning IV: Tonen från den andra sidan* (1965)
- Romantikens klassiker: Byron, Shelley, Goethe* (1998)
- Svenska romantikens diktare: Atterbom* (1990)
- Svenska romantikens diktare: den drucknande simmerskan* (1990)
- Svenska romantikens diktare: Esaias Tegnér 1782–1846* (1989)
- Svenska romantikens diktare: Fredrika Runeberg ”och glad satt även jag”* (1989)
- Svenska romantikens diktare: Johan Ludvig Runeberg ”Hundra vägar har min tanke”* (1989)
- Svenska romantikens diktare: Erik Johan Stagnelius – Sjung i bedrövelsens mörker* (1990)
- Svenska romantikens diktare: Wendela – vem var du?* (1990)
- Ur Strindbergs dramatik I: Gustav Vasa och Mäster Olof* (1965)
- Ur Strindbergs dramatik II Fröken Julie och Mäster Olof* (1965)
- Året då Strindberg dog* (1976)

## Övrigt material som artikeln hänvisar till:

Skolradiohäfte (1960) (B67 B1 17)

## Utbildningsprogram som omnämns men ej ingår i studien:

*Svenska förklarad* (2020)

---

### *Stina-Karin Skillermark*

disputerade 2020 inom pedagogiskt arbete med ämnesdidaktisk inriktning vid Linköpings universitet med avhandlingen *Nya perspektiv på litteraturhistoria. Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012* (2020).  
Numera är hon anställd som postdoktor i svenska vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.



# Litteratur, vanskeligheder og dannelse

*Martin Blok Johansen*

”Nogle gange må man gøre ting, også selv om det er farligt. Ellers er man ikke et menneske, men bare en lille lort”. Sådan siger Jonathan Løvehjerte i Astrid Lindgrens børneklassiker om brødrene Løvehjerte. I efteråret 2019 vinder disse fantastiske ord en afstemning om danskernes yndlingscitater. Vinder er endda en underdrivelse. Der er tale om en jordskredssejr, hvor citatet får 63% af de 30.000 afgivne stemmer.

Der er på sin vis intet bemærkelsesværdigt i, at citatet er danskeres foretrukne. I Danmark har vi – som vel i alle andre lande – en forkærlighed for Astrid Lindgren og alle hendes fantastiske figurer, og desuden er citatet ganske enkelt fremragende, fordi det peger direkte ind i nogle af de menneskelige værdier, som generelt vurderes højt, nemlig vovemod og mandshjerte. Men samtidig er det alligevel bemærkelsesværdigt, fordi indholdet af citatet – det at man skal kaste sig ud i det farefulde og vanskelige – ikke er noget, der fokuseres synderligt meget på, når det handler om børn og pædagogik. Her er fokus snarere på, at barnet skal beskyttes, og at børnelivet skal være let og trygt, simpelt og sjovt.

I og omkring pædagogisk arbejde fokuseres der således typisk på, at den voksnes vigtigste opgave er at hjælpe og understøtte barnet, så det føler sig veltilpas, og hvor det trinvis og med assistance fra voksne bliver i stand til at udføre eller løse stadigt sværere opgaver. Det kan bl.a. komme til udtryk i forskellige koncepter, modeller eller teknikker med fast tilrettelagte og systematiserede opbygninger og undervisningsmaterialer med værktøjer, hjælpemidler og vejledninger, der skal sikre, at undervisningen bliver effektiv og forudsigelig, så børnene i skolen får lettere og hurtigere ved at lære, men også når der bruges ord som kompleksitetsreduktion og facilitering af læreprocesser. Man kan også se det i den udbredte pædagogiske

metaforer om barnet som plante og læreren som gartner med den opgave at vande, gøde og pleje – i Danmark er metaforen endda med til at navngive en af barnets første institutioner, nemlig *børnehaven* (dagis). Også i lægmandssprog er opfattelsen af pædagogik temmelig entydig: Når vi fx siger om én, at han er pædagogisk, så ved vi, at han har sagt eller gjort noget på en sådan måde, at det har været let og ligetil at forstå.

Men hvad sker der, hvis man forsøgsvis går den anden vej? Hvis man i stedet bringer vanskeligheder, besvær og kompleksitet på banen som noget, der har pædagogisk potentiale? Hvis pædagogisk arbejde ikke handler om at rydde den slags af vejen, men tværtimod sørge for, at de eksisterer – netop fordi de har et pædagogisk potentiale. Det vil jeg undersøge i denne artikel. Jeg vil knytte spørgsmålet om vanskeligheder til skolens litteraturarbejde og ad den vej diskutere dannelsepotentialet i vanskelige litterære tekster. Jeg vil gøre den pointe gældende, at vanskelige litterære tekster kan udgøre den form for *udehed*, der er dannelsens betingelse.

## Vanskeligheder som potentiale

Man kan med rette stille spørgsmålet: Hvorfor er det vigtigt, at der er vanskeligheder? Handler det ikke netop om at få vanskeligheder elimineret? Lad os tage pointen først, og så argumentationen bagefter: Al ny viden begynder med vanskeligheder – det at lære og forstå noget nyt er knyttet til vanskeligheder. Det er pointen. Argumentationen består i, at vanskeligheder opstår, når vi tror, vi har forstået noget på en rigtig måde, og så opdager, at det har vi ikke – så ændres vores viden, og vi forstår nu på en anden måde. Det er altså vanskelighederne, der vækker den nye viden til live. Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer har sagt det på den måde, at ”erfaringsprocessen er negativ” (2007:337). Med det mener han, at ny viden netop opstår, når vi opdager, at verden ikke ser helt sådan ud, som vi troede eller forventede: Den opfattelse, jeg tidligere har haft, er ikke rigtig, så jeg må ændre den. Det at finde ud af noget nyt, noget man ikke ved i forvejen, er derfor knyttet til det at overkomme vanskeligheder. Det vil sige, at vanskeligheder er positive og

produktive, fordi de tvinger os til at søge nye veje og tænke i nye baner, og dermed skaber muligheden for nye erkendelses-, tanke- og handlemønstre.

Vanskeligheders potentiale er således et vilkår i alle læreprocesser, og man vil også kunne tale om potentialer i fx sociale, emotionelle, biologiske, geografiske og fysiologiske vanskeligheder. I en pædagogisk kontekst vil man kunne tage afsæt i de vanskeligheder, der findes hos og mellem *elev*, *læreren* og *stoffet*, og som ofte omtales som *den didaktiske trekant*.

De *kognitive* vanskeligheder er knyttet til eleven og opstår, når han eller hun oplever vanskeligheder i forbindelse med det at forstå, erkende og anvende viden. De *didaktiske* vanskeligheder er knyttet til læreren og selve undervisningen og kan fx fremkomme, når der opstår vanskeligheder gennem lærerens måde at undervise og kommunikere på. De *curriculære* vanskeligheder kan fx opstå gennem det faglige stofs kompleksitet og er altså ikke i første omgang knyttet til hverken elevens erkendelse eller lærerens kommunikation.

For læreren handler det derfor om at finde og udvikle stof, hvor eleven kan erfare vanskeligheder, netop fordi erfaringsprocessen er negativ. Til det formål har vi brug for det, Gadamer kalder *Anstoß*, der har konnotationer af både begyndelse og afslutning, anstødelighed og omstødelighed. Man støder på noget, der vækker anstød, man stopper op, omstøder tidligere forståelser og får en ny begyndelse.

Her har litteraturundervisning mulighed for at indtage en helt unik rolle i skolen. I litteraturundervisningen kan vi netop bruge vanskelige litterære tekster som *Anstoß*, fordi de inviterer til forstyrrelser i elevernes erfaringsproces og dermed kan tvinge eleverne til at søge nye veje og tænke i nye baner, og således skabe mulighed for nye erkendelses-, tanke- og handlemønstre.

Samtidig er det vigtigt at understrege, at når man eliminerer vanskeligheder, er det for så vidt et sympatisk ærinde, man er ude i. Man vil gerne gøre det gode, og det fremstår rigtig at gøre det lettere og mere simpelt. Omvendt kan en sådan simplificerende måde at gribe litteraturundervisningen an på paradoksalt nok også betragtes som udtryk for en *pessimistisk elevantropologi* (Gruschka 2016:64), fordi man som lærer går ud fra, at eleverne ikke er modtagelige overfor de

litterære tekster kompleksitet. Vi læser fx ikke Fjodor Dostojevskij, Franz Kafka, Selma Lagerlöf og Virginia Woolf i en sjette klasse ud fra en indgroet forestilling om, at det kan eleverne ikke.

## Vanskeligheder som dannelse

At man må opsøge de steder, hvor det faglige stof kan udgøre en form for vanskeligheder, er en figur, man kan genfinde hos den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe. Han peger på, at elever i dag er bekendte med det meste, og at undervisning derfor ikke skal orientere sig mod elevernes egen horisont eller tage udgangspunkt i elevernes egne erfaringer og interesser. Derimod skal læreren provokere eleverne ved at ryste deres visheder, og det kan fx gøres gennem ”det fremmede eller anderledes i en bog, i et digt, i en matematikopgave” (Ziehe 2007: 76). Ziehe er her på linje med en lang række andre forskere som fx Robert Bjork, Gert Biesta, Andrea English, Käte Meyer-Drawe og Hunter McEwan, der alle på forskellige måder har fremhævet, at man først lærer, når ens eksisterende viden og verdensbillede bliver problematiseret.

Den engelske uddannelsesforsker Ray Land har i samme ærinde betonet, at læreren bør være en *troublemaker* (Land 2011). Læreren skal konstruere problemer og ad den vej forstyrre eleverne. Ray Lands pointe er – som de netop nævnte teoretikere – at hvis undervisningen ikke indeholder vanskeligheder, så vil den blot bekræfte de overbevisninger og forestillinger, som eleverne allerede har. Vanskeligheder flytter eleverne.

Det, der er ekstra interessant er, at vanskeligheder således bliver en dannelsesfigur, fordi dannelse først og fremmest kan identificeres som evnen til *selvoverskridelse*. Man er på den måde nødt til at støde på en forstyrrelse, der kan initiere, at man overskrider sig selv. Vi kender det også fra fx eventyret, der stort set altid er konstrueret efter skabelonen *hjemme-ude-hjem*. Det er netop oplysende, at det ikke er *hjem-ude-hjem* eller *hjemme-ude-hjemme*, men at der er en forskel mellem de to typer i hver ende af udeheden. På dansk kender man det også fra dagligsproget, hvor vi omtaler ”hjemme” som det sted, man er vokset op. ”Jeg var *hjemme* hos min mor og far den



anden dag”. Mens ”hjem” er det, man har skabt for sig selv – det sted, man bor, er ens hjem. Vi kan også sammenligne det med det, der kaldes dannelsesrejser, og som typisk går til fjerne egne, der er forskellige fra den type samfund, man er født og opvokset i, og hvor man derfor gør sig nogle erfaringer, man efterfølgende ser tilbage på som noget, der ændrede én. Man får så at sige et blik på sig selv og sin omverden, som man ikke havde før rejsen.

Dannelse er derfor også et begreb, der udtrykker *processualitet*: Dannet er ikke noget, man er – det er noget, man kan blive. Altså en mulighed. Det betyder, at man som menneske ikke blot er det, man er fra naturens hånd, men at man har muligheden for at blive noget andet og noget mere. I Karen Blixens ”Peter og Rosa” fra *Vintereventyr* fortæller Peter, at han ”saa en Ræv forleden Dag [...]”. Jeg tænkte, mens jeg saa tilbage paa den, at den forstod sig paa at være Ræv [...]. Alt hvad den gør eller tænker er just helt og holdent ræveagtig” (Blixen 1972:183). Ræven går ikke rundt og tænker på, om den i morgen skal være lidt mere ulveagtig eller lidt mindre missekatteagtig. Den er ræv. Sådan forholder det sig ikke med mennesket. Mennesket kan forholde sig til det menneske, det er. Det kan se sig selv udefra og på den måde vælge at være en anden; det kan objektivere sig selv og reflektere over sig selv. Med den bevidsthed følger netop også evnen til *selvoverskridelse* og dermed evnen til at sætte sig i en andens sted. Det er evnen til at kunne perspektivere sig selv. Dannelse er altså at åbne sig mod noget, der ikke er én selv.

Den altafgørende pointe er, at det er ”udeheden”, der skaber muligheden for at få etableret et ”hjem”. Det er kort sagt udeheden, der er dannelsens betingelse. Det er den, der giver anledning til selvoverskridelsen.

Det er derfor, at udeheden er det væsentligste element i enhver dannelsesproces, og det er samtidig derfor, at lærere skal insistere på det fremmede, anderledes og vanskelige: Det gør det muligt for barnet at overskride det selv, som barnet ankommer til skolen med. Barnet får gennem mødet med det fremmede tilbudt et andet blik på sig selv og sin omverden end det blik, barnet allerede har.

## Dannelsens entré

Børn i skolen skal altså præsenteres for noget andet end det, de allerede kender. Noget de ikke umiddelbart kan forbinde sig med, og som tvinger deres blik i en anden retning. De skal lade sig berige af noget andet end sig selv. Pointen er, at dette andet blik er vi nødt til at give dem.

Man kan i den forbindelse arbejde med en distinktion mellem *adgang* og *adkomst*. Mens *adgang* har en rettedhed fra subjektet mod objektet, har *adkomst* en rettedhed fra objektet mod subjektet. Det vil sige, at man har adgang til det, man selv søger og ønsker sig, mens adkomst er noget, man bliver givet – det er det samme *komst*, der optræder i fx *ankomst* og *hjemkomst*, og det betyder kort sagt, at 'noget kommer'. Pointen er, at børn i dag har *adgang* til stort set det, de ønsker sig. Det betyder, at de i udpræget grad kommer til at møde alt det, de i forvejen kender, og som dermed blot kommer til at bekræfte dem i det, de allerede ved. Derfor bliver det skolens opgave at sørge for, at de får *adkomst* til noget andet.

Pointen om, at vi får mere af det samme, og på den måde bliver fastholdt i et repeterende "hjemme"-rum, der sjældent modsiges eller udfordres, men tværtimod blot forstærkes, viser sig også som en generel kulturel problemstilling. Lad mig give nogle småvilkårlige nedslag, der alene har eksemplets karakter. Inden for de seneste fem år er der i Danmark grundlagt 41 nye friskoler, mens der i samme periode er lukket 266 folkeskoler – altså at forældre flytter deres børn til skoler, hvor børnene kan gå sammen med ligesindede. "Martins Amazon", hvor jeg får tilbudt bøger på baggrund af tidligere køb. Selfies, hvor man helt fysisk vender kameraet indad mod sig selv. Her er der ingen udehed, ingen fremmedhed, men blot den allermest velkendte hjemlighed. Selfies bliver ofte lagt ud på de sociale medier, hvor de typisk placeres i mapper med andre selfies og dermed indgår i en ny hjemmeliggørelse. Når man poster på fx Instagram, sker det inden for afgrænsede emner som mode, rejsemål, fødevarer, fitness etc., hvor man således på ny blot møder ligesindede med nøjagtig samme præferencer som én selv.

Problematikken kan netop indfanges gennem distinktionen mellem *adgang* og *adkomst*. Lad mig give endnu et eksempel som illustra-

tion: Tidligere var det begrænset, hvad børn kunne se i tv og høre i radio. Der var monopol-tv og ingen menigmand havde endnu hørt om internettet. Nu er der adgang til alt. Du kan selv vælge nøjagtig, hvad du vil se. Dengang jeg var dreng, kunne jeg se det danske børneprogram *Anna og Lotte* klokken 18:00 hver fredag, og klokken 18:30, når det var slut, glædede jeg mig til næste fredag. I stedet for at surmule-vente slog jeg ofte over på det tyske NDR (*Das Beste am Norden*), og her viste de fx *Sesamstrasse*, hvor Bert og Ernie lærte mig at tale (nogenlunde) tysk. Hvis det havde været i dag, havde jeg streamet hele sæson 4 af *Anna og Lotte* på Netflix og set den, indtil jeg skulle i bad... Gennem det begrænsede tilbud fik jeg *adkomst* til en verden, jeg ikke ville kende eksistensen af, hvis jeg selv kunne vælge. Lørdag aftenen var der måske *Winnetou* på ZDF eller *De Tre Musketerer* på ARD, og så var jeg enten blandt cowboyer og indianere i 1800-tallets vestlige Nordamerika eller ved hoffet i 1600-tallets Paris.

Pointen er altså den temmelig mærkværdige, at desto større *adgangen* til noget er, desto sværere vilkår har *adkomsten*. Internettets markedsføringscookies er udtryk for en tilsvarende tendens. De indsamler oplysninger om min eksisterende adfærd på nettet, hvorefter de kan markedsføre med afsæt i denne adfærd, som på den måde ikke tilbyder andet, end det jeg oprindeligt selv var interesseret i. Youtubes algoritme er et andet eksempel, hvor jeg til højre på skærmen får tilbudt videoer, der ligner den, jeg er i gang med at se – og når jeg på Netflix endelig er færdig med at se alle afsnit af *Pretty Little Liars* med min datter, så skriver de: ”Fordi du ku’ li”, og så må vi i gang med samtlige sæsoner af *Gossip Girls*...

Den amerikanske filosof John Dewey har i bogen *Hvordan vi tænker* på præcis vis beskrevet, hvorfor eleverne i skolen skal præsenteres for alt det, de ikke vil opsøge på egen hånd:

Lærere, der har hørt, at de skal undgå emner, som er fremmede for elevernes erfaring, overraskes ofte over, at børn vågner op, når de introduceres for noget, de ellers ikke kender til, mens de forbliver ligeglade, når de præsenteres for det, de i forvejen kender (Dewey 2009:237).

Det er for så vidt begrundelsen *in toto*: Børn skal ”introduceres for noget, de ellers ikke kender til”. De fremmede emner, der bringes

på banen af læreren, kan netop være med til at tilbyde den udehed, der er dannelsens betingelse. I stedet får man aktuelt mere af det samme: det fortrolige, nære, ligheder og det allerede kendte.

Det gør man ofte også i skolens litteraturundervisning. Her fylder børnelitteratur af gode grunde meget. Børn skal naturligvis læse masser af børnelitteratur, der både kan give dem et *historisk indblik* i nogle af de universelle problemstillinger, der altid har præget barndommen og samtidig give dem et *aktuelt udsyn* til nogle af de globale udfordringer, der præger samtiden som fx bæredygtighed, klima og migration. Udfordringen er, at når børn læser børnelitteratur, så kan der være en risiko for, at de kommer til at læse den identifikatorisk og projektivt. Det vil sige, at den kommer til at handle om dem selv, fordi de identificerer sig med dens indhold (jf. Steffensen 2005:53). Der er ingen tvivl om, at meget børnelitteratur faktisk kan opfylde en ”udeheds”-funktion. Sonya Hartnetts *Tin og tunnelerne*, Markus Zusaks *Bogtyven*, Shaun Tans *Det røde træ*, Stian Holes *Garmannbøger*, Oscar K. og Dorte Karrebæks *Idiot!* (for blot at nævne nogle få) er alle sammen komplekse børnebøger, som ikke umiddelbart indbyder til identifikation. Men der kan også være fordele i, at børn læser noget helt andet.

## Vanskelige tekster i skolen

Børn skal læse den type litterære tekster, der kan være med til at hensætte dem i den udehed, der er dannelsens betingelse. Man kan jo begynde med at spørge, om vi læser for at blive bekræftet i de holdninger, vi allerede har? Læser vi for at få bekræftet vores følelser, forestillinger og meninger? Et sådant spørgsmål er naturligvis blot retorisk, og svaret er ligetil: Udover underholdningsaspektet læser vi for at blive overrasket, udfordret og konfronteret med verdener, der ikke er vores egne.

Der kan selvsagt ikke siges noget entydigt om den samlede litteratur, der bliver læst i skolen, ligesom der ikke kan siges noget entydigt om den måde, der bliver arbejdet med litteraturen på. Men der kan siges lidt om, hvad børn har *adgang* til, og hvad de kan få *adkomst* til.

Nedenstående kategorisering er et forsøg på en første grovsortering af den litteratur, som børn i den danske folkeskole præsenteres for, og den litteratur, som er udgrænset. Den tager udgangspunkt i en *kvantitativ indholdsanalyse* af udlånslisterne fra tre forskellige biblioteker: biblioteket på Læreruddannelsen i Aarhus, biblioteket på Skolernes Læringscenter i Aarhus Kommune og biblioteket på professionshøjskolen VIAs Center for Undervisningsmidler i Aarhus. Jeg har udarbejdet indholdsanalysen med henblik på at identificere, hvad der udlånes, og på den baggrund er denne kategorisering konstrueret:

1. Tekster, der er tænkt som tekster for børn, og som bliver brugt i skolen.
2. Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, men som bliver brugt i skolen.
3. Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen.

Kategoriseringen har foreløbighedens karakter og kan naturligvis udfoldes og udvikles. Kategoriseringen knytter sig til distinktionen mellem *adgang* og *adkomst* på den måde, at eleverne har adkomst til de to første kategorier, men ikke til den tredje.

Den første kategori indeholder litterære tekster af forfattere som fx Astrid Lindgren, Stian Hole og Ole Lund Kirkegaard – vel at mærke, når vi medtager de allermest klassiske af dem. Det er forfattere, der skriver tekster, som betragtes som tekster for børn, og som bliver brugt i skolen. Det vil sige, at det er forfattere, der typisk betragtes som forfattere til børnelitteratur, og som skriver værker, der ubesværet finder vej ind i skolens litteraturundervisning. Den anden kategori indeholder tekster af forfattere, der skriver tekster, som ikke betragtes som tekster for børn, men som har fundet vej ind i skolen alligevel, og som dermed er blevet litteratur, der læses af skoleelever. I Danmark kunne det fx dreje sig om Karen Blixens *De Blaa Øine*, Herman Bangs *Den sidste Balkjole* og Henrik Pontopidans *En stor dag*. For disse to første kategorier gælder det, at de enten per definition er indeholdt i skolens litteraturundervisning, eller på anden måde finder vej derind. Men når de medtages, er det

oftest de tekster, der på den ene eller anden måde tematiserer barn-  
dom og ungdom. Det er tekster, der risikerer at fastholde eleverne  
i de forståelser, de allerede kender til. For kategori 2 vil det sige, at  
det er de tekster, som tematiserer noget, eleverne kan relatere til, og  
som oftest bliver omskrevet, bearbejdet, forkortet og forsynet med  
flotte illustrationer og faktabokse, der skal gøre det endnu lettere at  
læse og forstå teksten.

Hermed er vejen banet for en tredje kategori, som indeholder  
tekster af forfattere, der ikke betragtes som forfattere til tekster for  
børn, og som har skrevet tekster, der ikke finder vej til skolens lit-  
teraturundervisning. Listen over potentielle navne er for så vidt en-  
deløs, og jeg nævner blot Shakespeare, Kafka, Proust, Dostojevskij,  
Woolf, Goethe, Cervantes, Dickinson, Dickens, Joyce, Undset, Ib-  
sen, Dante, Lagerlöf, Whitman, Rilke, O'Connor, Melville, Jelinek,  
Neruda og Strindberg.

Kategoriseringen har ikke et taksonomisk eller snobbet sigte,  
hvor det er finere, hvis børn læser mest fra kategori 3 og mere fra 2  
end fra 1. Det er ikke en rangliste. I første omgang handler det om  
at inddrage tekster, der indeholder almenlydighed, transhistorisk  
rækkevidde og mangetydig flerstemmighed, og som på den bag-  
grund aldrig stopper med at fascinere, overraske og være genstand  
for langlivet diskussioner (jf. Skyum-Nielsen 1997:11ff.). Derefter  
og for så vidt vigtigere handler det om at pege på de tekster, hvor  
man er sikker på, at børn ikke kan lave projektive og identifika-  
toriske læsninger, og hvor de således er nødt til at holde dem ud i  
strakt analytisk distance.

Jeg har talrige gange hørt argumentet om, at den litteratur, elev-  
erne læser i skolen, først og fremmest skal relatere sig til deres eget  
liv. Men litteraturanalysearbejde i skolen handler også om at turde  
lade analysen pege i en anden retning end den, der får teksten til  
alene at udsige noget om elevens eget liv. Her vil analysearbejdet po-  
tentielt set kunne udgøre udeheden og overskridelsen. Det vil sige,  
at man ankommer til teksten med en forståelse og oplevelse, som  
bliver udvidet og radikaliseret gennem analysearbejdet, der så bety-  
der, at man efterfølgende har en helt anden forståelse og oplevelse af  
teksten. Det er analysearbejdets *hjemme-ude-hjem*.

## En vanskelig tekst i 6.A.

Lad mig komme med et eksempel fra praksis. For en del år siden gennemfører jeg et projekt i en dansk 6.-klasse, der handler om deres læsning og analyse af børnelitteratur (Johansen 2019). Læreren i klassen har sørget for et ambitiøst tekstvalg med masser af spændende børnelitteratur, der fremstår som fagligt engagerende for eleverne. Undervejs slår det mig imidlertid, at eleverne er særligt optagede af de teksterelementer, der udfordrer deres forståelse. Om nogle af teksterne bruger de fx vendinger som ”det er godt, at man skal bruge noget tid på den” og ”der er en masse, vi ikke får fortalt. Det er godt, at den er svær at forklare”. Samtidig begynder der at snige sig en vis træghed ind i elevernes analyser. Det virker lidt, som om de har luret, hvad de skal svare. De spørger fx med, at man bare skal sige, at ”der er flere fortællere” til stede i teksten, og de ironiserer over børnelitteraturens tendens til at knytte sig tæt til børnenes egen erfaringsverden: ”Hvorfor er der ikke et dyr med, en hund, det plejer der da at være?”. Elevernes tilgang til teksterne gør, at deres lærer og jeg aftaler at give dem en tekst, der ligger så langt væk som muligt fra noget, de tidligere har læst.

Valget falder på Franz Kafkas *Foran loven*, der indeholder en høj grad af uafgørlighed, flertydighed og paradoksalitet, den er rig på symboler og metaforer, og samtidig er temaet så langt fra børnenes hverdag, at de ikke umiddelbart kan forfalde til projektive læsninger. Den version, de arbejder med, er en ikke-adapteret version hentet fra novellesamlingen *Dommen og andre fortællinger* (Kafka 1967). Der er altså ikke tale om en tekst, der er forenklet, moderniseret eller tilpasset børn, men den originale danske version oversat af filosofen Villy Sørensen. Det er en tekst, der tilhører min kategori 3: *Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen.*

I begyndelsen fyger det rundt med kommentarer som: ”Jeg kunne altså ikke helt forstå den her tekst”, ”jeg læste den, men jeg forstod ikke en skid af, hvad der stod”, og den er ”svær at finde ud af”. Teksten fremstår fremmed og anderledes, end det de tidligere har læst. Enkelte af eleverne er meget skeptiske: ”jeg vil helst have

svar” og ”det her er for meget”. Men samtidig er det, som om fremmedheden også fascinerer dem. De begynder i hvert fald at undre sig. Emil siger fx: ”Jeg undrer mig over, hvad han skal derinde, og hvorfor han egentlig vil derind”, og Anders ikke bare undrer sig. Han metaundrer sig: ”Jeg undrer mig over, han ikke undrer sig mere”. Det er endvidere bemærkelsesværdige, at de bliver stående ved denne undren og ikke straks giver sig i kast med at søge svar eller opklaring på teksten. Tværtimod stiller de endnu flere spørgsmål: ”Ham der står og vil ind, har han gjort noget?”, ”det er da mærkeligt til sidst, at dørvogteren lukker porten. Hvorfor kommer han ikke bare ind, så han kan dø derinde?”.

Eleverne stiller spørgsmål til tekstens kohærens og undrer sig over, at den undergraver sig selv med inkonsistente eller selvmodsigende oplysninger. De forstår ikke helt, hvad teksten vil. Den udfordrer alt det, de kender og ved om tekster, og de har ikke en jordisk chance for at lave projektive, identifikatoriske analyser, fordi teksten konfronterer dem med en form og et indhold, de ikke har mødt tidligere. Alligevel giver de herlige bud på deres magtesløshed, som samtidig faktisk viser, at de bevæger sig tættere og tættere på præcis den teksttype, *Foran loven* er udtryk for: ”Jeg ved ikke helt, hvad det betyder, men jeg tror, det er vigtigt” og ”man kan slet ikke sige, hvad den er”.

De forstår ikke helt teksten, men de inviteres hurtigt ind i det rum af fortolkningsmæssig åbenhed og uafgørlighed, som *Foran loven* blotlægger, og som netop er så vanskelig at beskrive: Hvad kan titlen betyde? Hvordan kan loven forstås? Hvad fortæller teksten, og hvad tier den om?

Klassens lærer præsenterer på et tidspunkt sin egen religiøse udlægning af teksten, hvor Paradis findes på den anden side af døren, og hvor hovedpersonen er en Jesusskikkelse, som bliver ofret. Denne udlægning virker både besnærende og overbevisende på flere af børnene, som supplerer med iagttagelser, der understøtter en religiøs tolkning. Men den tilfredsstillende ikke dem alle. Fx har Thomas i løbet af diskussionerne givet udtryk for, at teksten ”er så mærkelig”, og at den har gjort ham ”svimmel”, og han bliver tilsyneladende en smule provokeret over, at tekstens vildskab skal tæmmes på denne



lidt entydiggørende måde: ”men det kan da ikke være meningen, at der sådan skal være en færdig forklaring på den, kan det?”, siger han.

Derefter udspiller der sig en herlig litteratsamtale mellem læreren, der fastholder sin religiøse udlægning, og Thomas, der insisterer på, at teksten ikke kun har én betydning – uden helt at kunne: ”det er bare noget, jeg har på fornemmelsen”. Tine, der som Thomas har givet udtryk for sin ramthed af tekstens radikale fremmedhed, sidder og kigger lidt ned i bordet og siger så pludselig: ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås”.

Tine betragter netop *Foran loven* som en tekst, der ikke skal forstås, hvis man med forståelse mener det ”at have en klar forestilling om den rette betydning og at kunne skabe en bestemt sammenhæng i det læste” (*Ordbog over det Danske Sprog*). En sådan forståelse tilbyder *Foran loven* ikke, og det accepterer Tine og gør til en pointe for sin tolkning.

Teksten insisterer på uafgørlighed og paradoksalt, og den tvinger til sidst Tine til at tænke i nye baner, og hun laver på den baggrund en analyse, der – her en del år efter – stadig er den stærkeste udlægning, jeg har hørt eller læst af Kafkas tekst.

## Afslutning

Den danske forfatter Søren Ulrik Thomsen skriver et sted, at ”den optimale nydelse ved læsningen får man efter min erfaring, hvis teksten strømmer læseren i møde og samtidig rummer en modstand” (Thomsen 2019:3). Det indrammer fint, hvad det er, der har været ambitionen i denne artikel. Den litterære tekst skal rumme en ”modstand”, den skal strøme læseren i møde, og altså ikke have retningen fra læseren mod teksten, og den skal netop kunne tilbyde noget andet end det, man i forvejen kender og ved: ”I dén tekst, som intet kræver af sin læser, står der ikke andet end dét, man ved i forvejen”, som Thomsen sammenfattende skriver.

Thomsen fortæller en fin historie fra sine tidlige læseår, hvor han fik oparbejdet en vane med at læse de første 20 sider i en bog og derefter lægge bogen fra sig med den begrundelse, at den ikke lige var ham. ”Netop”, havde en kammerat sagt til ham, ”du sidder jo bare og leder

efter dig selv” (ibid.). Derefter tvang han sig selv til at læse de bøger færdig, som han ellers var klar til at lægge på hylden efter få sider:

På denne måde er jeg blevet tvunget til at bevæge mig gennem universer, jeg aldrig ville have opsøgt eller tilfældigt være stødt på, hvis de fra første side skulle være 'lige mig' [...]. At læse for at opleve nogle andre mennesker, der levede fremmede steder i verden, på andre betingelser, i andre tidsaldre og tankeverdener end min egen, har i allerhøjeste grad beriget mig (Thomsen 2019:2).

Derfor skal børn have adgang til litterære tekster, som de aldrig selv vil opsøge. De skal have adgang til tekster, de ikke kan lave projektive læsninger af – tekster, som ikke lige er dem. Tekster, som tilbyder den *udehed*, der er dannelsens betingelse, så de får mulighed for at se tilværelsen på en måde, der er radikalt forskellig fra dem selv – og ad den vej lade sig berige af noget andet end sig selv.

## Referencer

- Blixen, Karen (1972). *Vinter-Eventyr*. København: Gyldendal.
- Dewey, John (2009). *Hvordan vi tænker*. Aarhus: Klim.
- Gadamer Hans-Georg (2007). *Sandhed og metode – grundtræk ved en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gruschka, Andreas (2016). *At lære at forstå*. Aarhus: Klim.
- Johansen, Martin Blok (2019). *Litteratur og dannelse*. København: Akademisk Forlag.
- Kafka, Franz (1967). *Dommen og andre fortællinger*. København: Gyldendal.
- Land, Ray (2011). *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. <https://www.youtube.com/watch?v=WR1cXIdWnNU> (Hentet 2020-09-01).
- Skyum-Nielsen, Erik (1997). *Den oversatte klassiker*. København: Museum Tusulanum.
- Steffensen, Bo (2005). *Når børn læser fiktion*. København: Akademisk Forlag.
- Ziehe, Thomas (2007). *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. København: Forlaget Politisk Revy.

---

***Martin Blok Johansen***

er leder af forskningsprogrammet Æstetik & Pædagogik på VIA University College i Danmark. Han har publiceret bøger og artikler om vanskeligheder, forhindringer, modstand og deres potentialer for at skabe nye erkendelses-, tanke- og handlemønstre hos børn og unge, senest bogen *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv* (2019). Hans er samtidig ansvarshavende redaktør for *Tidsskrift for Professionsstudier* og redaktionsmedlem i *Barnelitterært forskningstidsskrift*.



# Skrivande, bildning och demokrati

– att kunna, vilja och våga

*Eva Lindgren, Carina Hermansson, Per Boström,  
Anna Nilsson, Peter Ström, Erika Sturk*

Den här artikeln handlar om skrivande, hur skrivande hör ihop med bildning och hur skrivande därmed blir ett centralt redskap för demokratisk delaktighet. Inledningsvis diskuterar vi de bärande begreppen *skrivande*, *bildning* och *demokrati*, för att sedan redogöra för hur personer från skilda delar av Sverige resonerar kring deltagande och skrivande som ett sätt att delta. Avslutningsvis diskuterar vi hur man i skolans värld kan jobba med deltagande och deltagande skrivande så att elever får redskapen att delta i ett demokratiskt samhälle.

Att *skrivande* är en komplex process håller nog många med om. Påståendet är nog en av de vanligaste öppningarna i artiklar som handlar om skrivande, och vi skrivforskare skämtar ibland om påståendets slående, men lite slitna innebörd. Inte desto mindre är det sant; det är komplicerat att skriva en text. Skrivande kan förstås på olika sätt. Utifrån ett kognitivt perspektiv handlar skrivande om processer i hjärnan hos den som skriver, där bland annat långtidsminne, arbetsminne, motorik, läsförmåga, motivation och uppgiften i sig avgör hur texten blir (Hayes, 2012). Ur ett annat, mer socialt perspektiv, befinner sig den som skriver alltid i ett sammanhang där exempelvis förväntningar, normer, redskap för skrivandet och det fysiska sammanhanget är avgörande för hur en text blir (Bazerman & Prior, 2009). Skrivande blir alltså en process där det kognitiva möter, och samspelar med, det sociala. Syftet med skrivandet bryts alltså mellan skribenten själv och de normer och förväntningar som finns för texten – normer både för själva uppgiften och för genre och språkanvändning (Flower, 1989).

Begreppet *bildning* ser vi i dag oftast i sammansättningar som

utbildning, folkbildning och fortbildning. Men vad menas egentligen med bildning? Vi anser att bildning är något mer än mätbar kunskap; det är den kunskap som blir en del av dig som person. Förutom den grundutbildning som skolan ger kan man vara bildad inom olika områden. Du kanske är en person som lyssnar på musik och läser böcker, både sådant som många känner till men kanske även sådant som få har kännedom om. Du kanske är en person som funderar mycket, eller en person som tycker om att veta mer om sjukdomars historia eller morgondagens samhälle. Sharon Rider, professor i filosofi vid Uppsala universitet, betonar att bildning är en viktig hörnsten i det demokratiska samhället (Rider, 2016) och menar att den bildade människan kan förstå och resonera om att det finns olika, och i vissa fall bättre och sämre, svar på frågor och problem. Bildning kan således dels associeras till förmågan att reflektera över och förhålla sig kritiskt till olika texter, dels handla om att i tal och skrift kunna ta plats och skapa mening och förståelse, både individuellt och tillsammans med andra. I relation till skrivande som ett sätt att delta menar vi att bildning är en del av utbildningen när vi i skrivundervisningen fokuserar på att stärka elevernas skrivande som redskap för att vara aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Människan är trots allt ett flockdjur; vi är sociala varelser som medverkar i olika aktiviteter och sammanhang på olika sätt med varandra. På så sätt har delaktighet bildat samhällen som på olika sätt organiseras och styrs för att fungera. Sverige, och många andra länder, har styrelseskicket demokrati, men begreppet *demokrati* är långt ifrån entydigt. Demokrati kan förstås både som ett styrelseskick och som en livsform (*Nationalencyklopedin*, 2020). Demokrati som styrelseskick kännetecknas av yttrandefrihet, rätt att bilda och gå med i organisationer och fria val. Demokrati som livsform handlar om att fostras till demokrati, för att sedan kunna utföra den. Det handlar om ”... ett sätt att leva tillsammans som karakteriseras av värden som jämlikhet och frihet samt förståelse, solidaritet, tolerans, tillit och ömsesidig respekt” (*Nationalencyklopedin*, 2020).

Demokrati, i båda dess betydelser, är tydliga ledord i våra svenska läroplaner. Skolan ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och

även förmedla grundläggande demokratiska värden. Det handlar inte enbart om att eleverna genom undervisningen ska anamma de demokratiska principerna, de ska också kunna utföra demokrati genom sina handlingar; de ska både förstå och göra demokrati. Berge och Stray (2012) beskriver en demokratipedagogik där elever inte bara utvecklar kunskap *om* demokrati och om det politiska systemet, utan där ett kritiskt och flerstämmigt tänkande, en värderings- och attitydskompetens, det vill säga *bildning*, blir en förutsättning för ett aktivt demokratiskt deltagande – att *göra* demokrati. Men demokrati och demokratiskt medborgarskap är inte ett tillstånd utan en process som är i ständig förändring – något som skolan ständigt måste förhålla sig till (Berge & Stray, 2012; Borsgård, 2020).

## Skrivande som redskap för bildning och demokrati

Dagens samhälle kännetecknas av ett mycket snabbt och kompakt informationsflöde, ofta med snabba och polariserade kommentarer. I en värld där det skrivna ordet och text är en stor del i både den offentliga och privata kommunikationen förväntas medborgare kunna förhålla sig kritiskt till olika texter, ta plats och skapa mening och förståelse, det vill säga vara bildade. De förväntas därmed också kunna formulera sig i skrift i en rad olika sammanhang, till exempel i sitt arbetsliv, för att upprätthålla sociala kontakter, för att utbilda sig (Brandt, 2015) och för att delta. Stotsky (2013) menar att skrivandet blir ett centralt redskap för att individer ska kunna utvecklas som medborgare: ”the ability to convey one’s ideas in writing is far more empowering than the ability simply to read or to listen to what others have written” (s. 228).

Studier av läroplanen för de tidiga åren i grundskolan (Peterson et al., 2018), av lärare i ämnet svenska i grundskolan (Sturk & Lindgren, 2019) och av svensklärares diskussioner i sociala medier (Sturk, Randahl & Olin-Scheller, 2020) visar att skrivande i skolan handlar mycket om färdigheter, skrivande som en process och skrivande som genrer. Kopplingar till det Stotsky (2013) pratar om som ett skrivande som handlar om att förmedla tankar i skrift för att delta i ett sammanhang går att skymta, men har inget starkt fäste

vare sig i läroplanen eller i diskursen om den pedagogiska praktiken.

I projektet *Skrivande som näring för demokratin* har målet därför varit att utveckla en pedagogisk praktik som stöttar ett aktivt och demokratiskt medborgarskap och ger egenmakt genom skrivande. Men innan ett pedagogiskt arbete med delaktighet kan starta måste man börja i rätt ände: Vad är egentligen delaktighet och hur kan man delta genom sitt skrivande? Hur förstår allmänheten de här begreppen? För att ta reda på det bjöd vi in personer i olika ålder, med olika bakgrund och från olika delar i landet till det vi kallar *Homeparty*. Genomförandet gick till så att ett antal personer agerade som ”värdar” för ett Homeparty och bjöd in 4–6 vänner till sitt hem för att diskutera deltagande allmänt och hur man kan delta genom sitt skrivande. Totalt genomförde vi åtta Homepartyn. Med på varje Homeparty var även en forskare som dokumenterade de funderingar och tankar som lyftes fram. Homepartyna designades dels med målet att skapa förutsättningar för personerna att vilja och våga prata och uttrycka sina tankar och idéer, dels för att fånga en stor variation av personers röster om vad ett deltagande skrivande kan vara. Vi har också genomfört samtal med lärare och elever i grundskolan för att fokusera just det perspektivet. Alla samtal handlade om vad det innebär att delta i samhället, vad man deltar i, hur man deltar, och hur man kan delta genom att skriva – alla viktiga perspektiv för att kunna diskutera och planera pedagogiska aktiviteter med fokus på delaktighet och deltagande skrivande.

Utifrån dessa Homepartyn och samtal med lärare och elever, beskriver vi nedan hur deltagande skrivande förstås i dagens Sverige och diskuterar potentiella aspekter för en skrivundervisning som förbereder elever för ett liv som deltagande skribenter i ett textbaserat samhälle.

## Vad är deltagande skrivande?

Likväl som att skrivande är en komplex process, är delaktighet, demokrati och skrivande för att delta komplexa företeelser. I de Homepartyn och gruppsamtal vi genomfört, diskuteras många olika aspekter av dessa företeelser. Bland annat aktualiserar deltagarna olika aspekter av *bildning*. Till exempel lyfts folkbildningsrörelser



och föreningsliv fram som en viktig grund för hur personer under större delen av hela 1900-talet engagerat sig i olika frågor med tydlig samhällsanknytning. I och med att folkbildningsrörelser och föreningsliv är faktorer som bidrar till att bygga ett samhälle underifrån blir de, per automatik, företeelser som bidrar till att underbygga demokrati och demokratiska processer. Genom att "vanliga" människor organiserar sig på det här sättet skapas gemenskaper; personer som annars skulle stått ensamma blir en del i ett kollektiv, och som kollektiv har de mycket större möjligheter att göra sina röster hörda och därmed påverka samhället. Att kollektivt organisera sig är alltså ett sätt att vara delaktigt i ett samhälle.

Att begreppet *delta* inte är oproblematiskt framgår tydligt i samtalen. Flera av grupperna ägnar mycket tid åt att försöka ringa in begreppet, och i mer eller mindre alla samtal kommer informanterna fram till att deltagande måste förstås som något som sker på olika nivåer. Deltagande kan alltså ske på en lokal nivå, till exempel inom en familj: "jag bidrar till min familj eller jag bidrar till om jag umgås med dem så är också en del av samhället fast de är en familj", men det kan också ske på en högre nivå genom att barn går i skola och att vuxna arbetar. En informant beskriver: "När jag är färdig på gymnasiet och utbildar mig vidare och kanske vill bli läkare då kommer jag att bli en del av samhället. Då deltar jag i samhället. Så tänker jag, utbildning är en väg att delta. Att man på något sätt gör skillnad och bidrar tillbaka." Deltagandet kan också avse en mer global nivå genom att personer reser i världen eller deltar aktivt i demokratiska processer på nationell nivå. Beroende på vilken nivå som avses så ser deltagandet olika ut, tar sig olika uttryck och har olika typer av effekter. En informant (som arbetar som lärare) diskuterar hur eleverna kan uppleva dessa nivåer: "Jag tror också eleverna har en tendens att på nåt sätt – alltså, att – 'det här, politik och demokrati och så där, det är inte jag. Det kan ju inte jag påverka. Det är nåt som sker i Stockholm.'" I samtalen diskuteras också hur det kan vara enklare att uppbringa ett engagemang för de lägre nivåerna: "det är nog lättare ibland att ha ett engagemang om det är min lilla gata det gäller, eller min lilla by."

En annan grundläggande aspekt av deltagande som återkommer i samtalen är företeelsen *att påverka*: "Jag tycker att delta är att på-

verka!” utropar en deltagare vid ett av våra Homepartyn. Ibland uttrycks sambandet mellan *deltagande* och *påverkan* mer implicit genom att deltagarna sätter likhetstecken mellan begreppen: ”Kan man bara delta om man är levande eller kan ens verk (om man är konstnär) ... det [verket] påverkar ju ändå samhället på nåt sätt.” Personen likställer här företeelsen *att delta* med företeelsen *att påverka* genom att först tala om *att delta*, varpå hen glider över till att prata om *att påverka*. Detta förefaller ske obemärkt. Företeelsen *att påverka* framstår alltså som en av de mest grundläggande aspekterna av ett samhälleligt och demokratiskt *deltagande*. Deltagarna pratade ofta om vikten av att påverka, och delta, som något positivt – att det inte bara handlar om att klaga eller reagera på något man upplever som dåligt utan det kan handla om att delta med positiv respons eller genom att berätta eller visa något.

Under 1900-talet var alltså föreningsliv ett redskap som på många olika sätt möjliggjorde för vanligt folk att delta i samhället. I Homeparty-samtalen konstateras dock att deltagande genom föreningslivet i flera avseenden har gått förlorat: ”Föreningslivet var som så viktigt för att knyta ihop folk och driva frågor. Det har vi ju tappat på nåt vis. Istället är det en som sitter på sitt rum med sin webbkamera och influerar.” Det fysiska och direkta deltagande som kännetecknade föreningslivet under 1900-talet har med stor sannolikhet stegvis minskat, men samtidigt är det troligtvis så att det totala antalet sociala sammanslutningar har ökat, som en följd av ökad internetanvändning. Att det också är nödvändigt att identifiera de nya formerna av deltagande som utvecklats framgår också tydligt av de gruppsamtal som vi genomfört, där stora delar av samtalen handlar om ett deltagande och ett deltagande skrivande som sker över nätet.

Alla informanter i våra samtal deltar på olika sätt via internet. Det är ingen som menar att de inte alls deltar i samhället via internet, och eftersom deltagande och påverkan verkar gå hand-i-hand så innebär det även att samhället kan påverkas på/via internet. Men trots att internet ger möjlighet till snabb och enkel kontakt med stora delar av världens befolkning, diskuterar informanterna vissa hinder för ett internetbaserat deltagande och påverkan. Det är inte självklart att alla personer upplever sig ha *möjlighet* att faktiskt på-

verka samhället. Det kan exempelvis handla om att man anser att det krävs någon typ av förmåga, till exempel språklig, för att kunna påverka: "Alltså, det är ju bra om man kan skriva. Alltså typ att man har ett språk." Att kunna uttrycka sig skriftligt betraktas av många som en förutsättning för att kunna göra sin röst hörd och påverka i ett vidare sammanhang: "Du måste ju kunna argumentera för din sak på ett bra sätt för att få fram det, om du vill ha fram budskapet, tänker jag." Flera deltagare lyfter även vikten av grundläggande språkriktighet för att bli tagen på allvar och på så sätt kunna delta och kanske påverka: "Den [texten] ska vara välskriven och lättförståelig"; "Inte störande syftningsfel eller särskrivningar. Korrekt och grammatiskt korrekt."

Att skriva handlar inte bara om en förmåga att skriva språkligt korrekta texter, utan det finns även socialt och kulturellt betingade kunskaper och förmågor som hänger ihop med skrivande. En person i samtalen betonar att förmågan att orientera sig i det moderna textlandskapet och att kunna förhålla sig till texter är av central betydelse för framtida medborgares möjligheter att delta i samhället via skriftliga texter: "Framför allt, en av de viktigaste kunskaperna som jag känner att man behöver ge eleverna när man är lärare, är just att de ska ju liksom sortera allt det här, och det kan vara nog jobbigt för en själv. Just att lära sig att analysera och kritiskt granska. Vem skriver det här? Varför skriver den det här? Vad vill den med det här? Var når det ut?" I Läroplanen för såväl grundskolan som gymnasieskolan identifieras det kritiska tänkandet som en nyckelkompetens, och i likhet med citatet här innan så kan man se att en av de viktigaste uppgifterna för den svenska skolan är att utveckla just förmågor att navigera i, sortera och begripliggöra omvärlden. I anslutning till detta lyfts i samtalen även hemmets betydelse för ungas utveckling av källkritiska förhållningssätt: "Men de som inte äter med sina föräldrar, utan värmer en Billyspizza själva när de kommer hem, som aldrig har sina föräldrar hemma att prata med. Ja, men de får ju inte den kunskapen de kanske behöver för att vara källkritiska eller inte liksom och går på allting som står." Även deltagande i privata sammanhang ses alltså som viktigt för att unga ska tillgodogöra sig kompetenser som är nödvändiga i det moderna samhället.

I samtalen diskuteras dels hur skrivande kan vara relevant för att delta i samhället, dels hur de här ”deltagande texterna” kan se ut. Variationen är stor, och några exempel på texter som lyfts fram är insändare, mejl, tweetar, bloggar, protestlistor, debattartiklar, medborgarförslag, tvättstugelappar och text på klotterplank. Därtill beskrivs ibland även skönlitterära texter och till och med sångtexter som deltagande. De mest frekvent återkommande texttyperna är dock texter inom klassiska sakprosaformer såsom insändare, men även texter som uppstått i samband med den digitala kommunikationens genombrott – främst texter som delas i sociala medier. I samtalen går det att identifiera att den typiska eller prototypiska deltagande texten är den klassiska insändaren, troligen på grund av lång tradition och att den varit just gemene mans enda röst i traditionell (tryckt) media. Just den här texttypen kan också sägas vara den som oftast traderas i skolans värld, både i läroböcker och i viss utbildningskultur. Texter i sociala medier är också återkommande exempel på deltagande texter. I dessa texter har sändare såväl som mottagare möjligheter att diskutera, kommentera och delta i just det aktuella sammanhanget. På det viset är deltagarna (jäm)likar och texterna har potential att vara av stor betydelse i informella demokratiska processer genom att de kan sammanföra och engagera många människor. Ett tydligt exempel på detta är att sociala medier ofta begränsas i länder där andra styrelse-skick än demokrati förekommer.

Intågandet av internet och de digitala redskapen för att kommunicera skriftligt har också förändrat normer kring texter och skrivande. För mindre än 50 år sedan ställdes det relativt tydliga krav på de texter som blev publicerade i det offentliga och som då hade möjlighet att nå många läsare. I dag kan texter nå ut till mångdubbelt fler personer än nästan alla texter som skrevs för 50 år sedan, och det gäller även korta och enkla texter. Att en tonårings 140 tecken långa skrift skulle läsas av miljoner människor och skapa tydliga effekter på det politiska samtalet över hela världen var tidigare nästintill otänkbart. Det är svårt att inte ge rätt åt deltagarna i våra samtal som menar att ”förut var det färre som fick tycka saker” och att i dag ”kan en sextonåring vara en auktoritet i hela världen”. Och det är ingen tvekan om att Greta Thunberg påverkar samhället genom

sitt skriftliga och muntliga deltagande via sociala medier. I relation till demokrati och deltagande är det rimligt att dra slutsatsen att digitalisering och framväxten av sociala medier ger ökade möjligheter till deltagande, påverkan och demokratisering. Ur det perspektivet är internet ett fantastiskt redskap för folklig emancipation och folkligt inflytande, både ur ett kollektivt och individuellt perspektiv.

Att delta på sociala medier har också vissa baksidor, där man i samtalen lyfter att deltagandet kan ge oönskade konsekvenser. Här menar man att man kanske undviker att delta på grund av att man känner sig ängslig för hur ens text kommer att bli mottagen och vad läsare kommer att tänka om skribenten: ”om jag ska sätta mina egna ord på det måste jag stå till svars för de orden.” Således, även om en person har en vilja att delta så kanske hen undviker det. Och särskilt skrämmande är det att delta skriftligt, eftersom skrift är beständig och det du skrivit kan hållas emot dig under lång tid fram över. Att en person väljer att inte delta i skrift innebär alltså inte nödvändigtvis att personen saknar viljan att delta. Vad som kanske saknas är en trygghet i skrivandet och i att uttrycka sin åsikt. I våra samtal framgår att det främst är ungdomar och unga vuxna som hindras på det här sättet. Trots att skrivandet blivit demokratiserat i betydelsen att vem som helst kan starta en blogg och skriva, så är långt ifrån alla personer bekväma med att delta på detta sätt; man är helt enkelt rädd för att få kommentarer. Detta visar att det är skillnad på att ha *möjlighet* att delta (i form av att besitta de språkliga och tekniska förutsättningarna) och att *vilja och våga* delta genom sitt skrivande. Skrivande är personligt och i samtalen framställs skrivandet nästan som att blotta sitt innersta väsen, att dina texter säger något om vem du faktiskt är: ”man tycker en massa saker, men om man skriver ner det, då blir det som ’Ja, det är det här jag är’, typ.” Att delta genom att skriva påverkar inte bara det du avser att påverka; det påverkar också dig som person. För att främja, snarare än att motverka, varje individs möjlighet att göra sin röst hörd så är det nödvändigt att vara medveten om motsättningen mellan att *vilja* göra sig röst hörd och att *våga* göra sin röst hörd i det offentliga, speciellt i skriftliga sammanhang.

## Att skriva för att delta i både skola och världen – hur gör man då?<sup>1</sup>

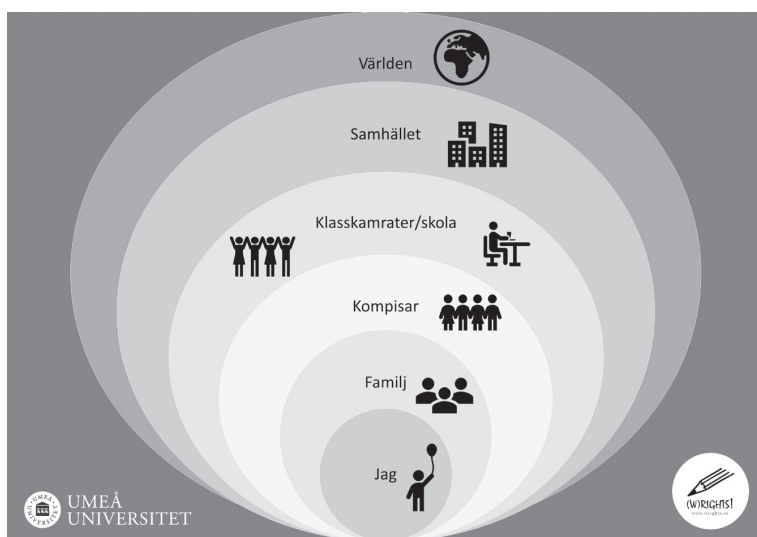
Den explosionsartade ökningen av information och kommunikation i media och på sociala medieplattformar leder till frågeställningar om hur skolan ska undervisa om skrivande för att möta dessa förändrade, och föränderliga, kommunikationskanaler och skrivlandskap.

I våra samtal lyfter deltagarna fram just samhällets föränderlighet, hur föreningslivets självklara deltagande nu flyter in i något annat, kanske ett deltagande i sociala medier. Samhällets dynamiska struktur och textberoende kräver dynamiska, och bildade, medborgare som är bekväma med sina textuella uttryck. Det gäller att plocka upp det som händer, förstå det och ge respons på det, utifrån var man är och vad som ”händer”. För att hänga med i samhällets förändring och nya kommunikationsmönster behövs strategier för att förändra och anpassa till exempel sitt skrivande till nya krav och situationer, genom hela livet. Utbildning som stöttar bildning, förmågan att förstå, värdera och ge respons tillsammans med kunskap och trygghet i skrivande förbereder barn och unga för att delta i och bevara demokrati på olika sätt.

Våra deltagare pratar om att deltagande är mångfacetterat och att man deltar på olika sätt i olika sammanhang under en dag (och under en livstid). Ett sätt att illustrera att deltagande sker på olika nivåer är genom liknelsen av en lök (se Figur 1). En lök består av olika lager och även om de olika lagren i en lök är avgränsade så utgör de ju delar i en helhet. På samma sätt kan man delta i flera lager samtidigt; att skriva något för att påverka min familj kan även påverka mina kompisar och i förlängningen potentiellt samhället och världen. Det viktiga här är att bli medveten om att skrivandet och läsares förväntningar varierar beroende på var i löken man befinner sig; sammanhangen varierar och de språkliga kraven för deltagande och deltagande texter blir därmed också olika. Det gäller att behärska olika stilar, genrer och språkliga varieteter för att kunna röra sig fritt mellan lagren i löken. Därför behöver undervisningen både synliggöra olika nivåer av deltagande (kanske genom en enkel

---

1 Underlag för diskussionen hämtar vi från ett pågående forskningsprojekt, *Skrivande som näring för demokratin* (VR 2018-03779). Se mer om projektet på [www.wrights.se](http://www.wrights.se).



*Figur 1. Deltagande på olika nivåer, "Löken" (Wrights, 2021).*

bild som i Figur 1) men också uppmärksamma eleverna på att olika texter kräver olika typer av språk.

Vi ska inte heller glömma bort att texter hänger ihop med makt. De texter som är förbundna med formell maktutövning skrivs i regeringskanslier, på myndigheter och på arbetsplatser. Dessa texter tillhör traditionella textgenrer som utredningar, doktorsavhandlingar och protokoll, och är texter som tas på stort allvar, de "räknas" (Ledin & Nyström Höög, 2017:88). De formella texterna, genom vilka formell makt utövas, varken skrivs för eller publiceras i sociala medier även om informell maktutövning, politisk retorik och opinionsbildning är vanligt i sociala medier. Det gäller alltså att kunna förmedla sitt budskap i såväl korta som längre texter. I sociala medier är meddelanden korta, men i medborgarförslag, insändare, sångtexter, utredningar eller skönlitteratur förväntas längre och mer utvecklade texter. För skolan kan det då handla om vikten av att arbeta varierat med så många texttyper och textlängder som möjligt men framförallt handlar det om träning och om att skapa en medvetenhet om vilket språk och vilket skrivande som är effektivt i lökens olika lager.

I samtalen kom det också fram att det ibland kan finnas en rädsla för att delta och göra sin röst hörd. Detta kopplades samman både med skriftens beständighet, till skillnad från det muntligas mer flyktiga karaktär, och med mottagarnas reaktioner. Man menade att mottagarna inte alltid är välvilliga utan ett deltagande i skrift kan innebära otrevliga kommentarer och till och med repressalier. Det räcker alltså inte med att kunna skriva korrekt, även om det är en viktig förutsättning för att bli tagen på allvar, enligt våra homepartydeltagare. Man måste också vilja och våga skriva. Att kunna skriva skapar trygghet och självförtroende. Att kunna formalia, stil, genre; att känna sin mottagare; att kunna välja rätt ord och formuleringar; att ha tillgång till mycket språk – allt detta ger förutsättningar att våga skriva, när man så önskar. Skolans roll blir då att stötta elever i deras utveckling till trygga och medvetna skribenter som, då de vill, både kan och vågar uttrycka sig i lökens alla lager.

Skrivande och bildning handlar alltså om att stärka elevernas handlingskompetens i ett demokratiskt deltagande (Berge & Stray, 2012). En sådan undervisning fokuserar på att eleverna både får utveckla färdigheter att delta genom skrivande och att ta ansvar för det man skriver. Ansvaret har två också sidor: att ta ansvar både för hur man uttrycker sin åsikt och för hur man bemöter andras åsikter.

Hur hänger då skrivande, bildning och demokrati ihop? Om bildning både handlar om att förstå och värdera olika svar på frågor och problem och att reflektera över och förhålla sig kritiskt till olika texter, blir skrivande en nyckel till att göra sin röst hörd och till att ge respons på åsikter, tankar och uttryck. I det här sammanhanget blir det relevant att prata om *litteracitet*, alltså förmågan att använda språk på ett sätt som gagnar ens intressen och intentioner. Här betonas ofta de *sociala* och *kulturella* aspekterna av att läsa och skriva vid sidan av de mentala eller psykologiska (Barton, 2007). För att kunna delta i dagens samhälle menar vi dock att elever behöver utveckla förmågor av skrivande som är sociala och kulturella, *samtidigt* som de utvecklar en språklig trygghet där stavning och grammatik har automatiserats för att lämna utrymme åt innehåll och meningsskapande.



När man som lärare ska planera sin undervisning finns det med andra ord ett antal didaktiska val man kan göra för att skapa förutsättningar för ett deltagande skrivande. De frågor man kan ställa sig är:

- Hur kan du i skrivundervisningen arbeta så att eleverna får möjlighet att lära OM, lära FÖR och lära GENOM demokratiskt deltagande?
- Hur kan du i skrivundervisningen skapa möjlighet för eleven "att delta"?
- Vilket innehåll vill eleven lyfta fram?
- Hur ska texten användas? Vilken funktion ska skrivandet ha? (se "Löken")
- Vem eller vilka är mottagare till det eleverna ska skriva? (se "Löken")
- Vilken texttyp kan passa? (t.ex. blogg, tweet, prosa, insändare, debattartikel)
- Vilka textresurser kan användas (t.ex. bild, diagram, tabell, ljud eller layout) och vad kan uttryckas med hjälp av de olika texttyperna?
- Vilket medium kan användas för att skriva texten i? (t.ex. telefon, iPad, papper och penna, dator)

## Referenser

- Barton, David (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Bazerman, Charles & Prior, Paul A. (red.) (2009). *What Writing Does and How it Does it: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New York: Routledge.
- Berge, Kjell Lars & Stray, Janicke Heldal (red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlag.
- Borsgård, Gustav (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget. *Utbildning & Demokrati*, 29(1), s. 65–84.
- Brandt, Deborah (2015). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, Linda (1989). Cognition, Context, and Theory Building. *College Composition and Communication*, 40(3), s. 282–311.
- Hayes, John R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), s. 369–388.

- Ledin, Per & Nyström Höög, Christina (2017). Från sats och mening till form och färg. Språkvetenskaplig textforskning och dess samtida utmaning. I Håkansson, David & Karlsson, Anna-Malin (red.), *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur, s. 75–90.
- Nationalencyklopedin* (2020). Demokrati. I *Nationalencyklopedin*. <https://www-ne-se.proxy.ub.umu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/demokrati>. (Kräver inloggning.) Hämtad 2020-08-08.
- Rider, Sharon (2016). Matematik som bildningsämne. Vad ska en elev kunna? I Gustavsson, Michael, Österman, Tove & Hällén, Elinor (red.), *Vad ska en svensk kunna?: utbildningens dilemma – intressenternas spel*. Göteborg: Daidalos, s. 181–208.
- Stotsky, Sandra (2013). Participatory Writing: Literacy for Civic Purposes. I Hill Duin, Ann, & Hansen, Craig, J. (red.), *Nonacademic Writing: Social Theory and Technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, s. 227–256.
- Sturk, Erika & Lindgren, Eva (2019). Discourses in Teachers' Talk about Writing. *Written Communication*, 36(4), s. 503–537.
- Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christine & Olin-Scheller, Christina (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), s. 1–24.
- Wrights (2021). *Lärohandledning 2.0*. <https://www.wrights.se/> Hämtad 2021-01-04.

---

### ***Eva Lindgren***

är professor i språkdidaktik vid Umeå universitet. Hennes forskningsintressen riktas mot policy, literacy och flerspråkighet med ett speciellt fokus på skrivande, demokrati och skrivutveckling. Hon är särskilt intresserad av praktknära och deltagande forskning där exempelvis lärare deltar i forskargruppen.

### ***Carina Hermansson***

f.d. mellanstadie lärare, är docent i språkdidaktik vid Umeå universitet. Hermansson är särskilt intresserad av vad det innebär att lära sig läsa och skriva samt om hur skolan kan vara en plats där barn och ungdomar genom skrivandet lever och lär demokrati.

### ***Per Boström***

är universitetslektor i modern svenska och svenska inom lärarutbildningen vid Umeå universitet. Hans forskningsintressen rör kognitiv lingvistik, metaforer och hur människor förstår omvärlden genom sina erfarenheter, bland annat hur lärare och elever förstår begrepp som deltagande, delaktighet och demokrati.

### ***Anna Nilsson***

är forskande lärare i svenska och arbetar på högstadiet i en F–9 skola i Umeå kommun. Hon har tidigare varit handledare i Skolverkets fortbildning ”Läslýftet”. Hennes intresse är att utveckla läs- och skrivundervisningen i praktiken.

### ***Peter Ström***

är universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Umeå universitet. Han är också legitimerad ämneslärare i svenska och religion och har tidigare arbetat som gymnasielärare. Hans forskningsintressen rör skriftligt språkbruk och skriftbruk i olika verksamheter, till exempel skolan.

### ***Erika Sturk***

är doktorand inom språkdidaktik vid Umeå universitet. Hon har arbetat som svensklärare på högstadiet, som lärarutbildare, som språk-, läs- och skrivutvecklare och med lärarfortbildning. Hennes forskningsintressen rör skrivundervisning och skrivdiskurser i policy och praktik.



# Bildning som språklig rörlighet

*Pia Visén*

**A**tt språket är människans främsta redskap för att formulera och bevara tankar och kunskaper, forma relationer, utvecklas och leva i interaktion läser vi bland annat i inledningstexten till ämnesplanen i svenska för gymnasiet (Skolverket 2011). Språket är med utgångspunkt i det resonemanget också människans främsta redskap i bildningsprocessen. Språket ger möjligheter och sätter gränser.

## Språkets funktioner och relationen mellan språk och kontext

Å ena sidan ger språket oss valmöjligheter (Halliday 1978). Vi kan välja att säga; ”Öh” och peka eller; ”Ge mig!” och sträcka ut handen eller; ”Kan jag be att få smöret” för att kommunicera att vi vill ha smöret vid matbordet. Vi väljer det sätt på vilket vi uttrycker det vi vill kommunicera. Språket ger valmöjligheter inom tre samtidiga och alltid samverkande metafunktioner; ideationell – som kan beskrivas som språkets *vad*, den metafunktion som uttrycker erfandet av världen, exempelvis en vilja att få smör; textuell – som innebär språkets *hur*, den metafunktion som organiserar uttrycket, exempelvis fåordigt eller längre mer resonerande; interpersonell – som kan beskrivas som språkets *vem*, den metafunktion som upprättar och uttrycker relationer, exempelvis om jag kräver eller frågar (Halliday 1978, 2014).

Å andra sidan socialiseras vi in i kontextbundna sätt att använda språket (Barton 2007). Inom literacy-forskningen anläggs ett socioekologiskt perspektiv på människors bruk av språk och skrift. Läsande och skrivande ses som kontextbundna funktionella sociala praktiker snarare än överförbara förmågor (Barton 2007). En literacy-praktik, eller med ett mer svensk klingande ord skriftbrukspraktik, är de återkommande sätt att använda skrift som formas i och av den sociala kontexten.

Skriftbrukspraktikerna formar i sin tur den sociala praktiken. Olika sociala kontexter formar olika skriftbrukspraktiker. Det innebär

att vi bär med oss och utvecklar olika språk och olika sociala mönster och koder för hur språket och skriften kan eller ska användas. De här koderna är inte neutrala utan hur språkets metafunktioner används upprättar och bevarar maktstrukturer (jfr Halliday 2014). De språkliga koderna signalerar social position, makt, och även bildning. De sociala positionerna signaleras bland annat genom om ordval är vardagliga eller mer vetenskapliga, men också genom hur interpersonella relationer upprättas på olika sätt till exempel genom hur frågor, uppmaningar eller påståenden används. En talare som frågar om det inte är varmt i rummet intar en mindre auktoritär position än en talare som säger: Öppna fönstret! Men frågan kräver också att motparten kan tolka den underförstådda uppmaningen. Kan hen inte det upprättas ändå en ojämlik relation. När ojämlika relationer och maktstrukturer upprättas genom språket kan människors möjlighet till ny kunskap, förståelse och i förlängningen bildning begränsas.

Bernstein (2000) menar att människan genom de kontexter hon formas i får tillgång till olika uppsättningar språkliga uttryckssätt för att förstå och beskriva världen. Han använder begreppen utbyggd och begränsad kod samt horisontella och vertikala diskurser (Bernstein 2000). En utbyggd kod tillåter till exempel större variation av ordförråd eller metaforisk användning av språket än vad en begränsad kod gör. De horisontella diskurserna är de vardagliga sätten att samtala om den omedelbara kontexten och kan präglas av begränsade eller utbyggda koder för att kommunicera kring vardagen, som i exemplet ovan. De vertikala diskurserna däremot sträcker sig mot konsterna och vetenskaperna och kräver utbyggda koder. Skolans språk hör samman med de vertikala diskurserna och skolans koder är därmed utbyggda. Bernstein menar därför att det krävs tydlig pedagogik som explicitgör språkliga koder för att tillgängliggöra de utbyggda koderna och vertikala diskurserna för alla elever (2000). Det Bernstein (2000) skriver sätter fingret på något väsentligt, nämligen att tillgång till utbyggda koder och horisontella diskurser ger språkliga valmöjligheter och att skolan har ansvar för att ge elever tillgång till språket. För en elev som inte har tillgång till mer utbyggda koder kan exempelvis skolans diskussioner te sig som ett omöjligt sätt att använda språket och vägen till de vertikala diskurserna

blir därför oändlig. Att få tillgång till utbyggda koder med variationsrika uttrycksätt i horisontella diskurser som på ett vardagligt vis kan grundlägga förståelse kan däremot göra en diskussion möjlig. Att få tillgång även till vertikala diskurser med exempelvis specialiserade eller ämnesspecifika begrepp kan också möjliggöra bland annat klagörande av komplexa sammanhang. De vertikala diskurserna ger nämligen fler språkliga valmöjligheter för att undersöka, tolka och beskriva världen, organisera de språkliga uttrycken, samt upprätta relationer. Att få fler språkliga valmöjligheter kan också skapa en språklig rörlighet som i sin tur möjliggör rörlighet mellan sociala kontexter.

## Språklig rörlighet som bildningsprocess

Och här börjar vi närma oss bildningsbegreppet, som jag i den här artikeln vill pröva i relation till två exempel som hämtas ur en studie av ämnesspecifikt läsande i undervisningen i programspecifika ämnen på fyra yrkesinriktade gymnasieprogram. Jag analyserade hur fyra klasser och nio lärare arbetade med att läsa texter i yrkesämnen. Fokus i studien av literacy-praktikerna, dvs skriftbrukspraktikerna är alltså läsandet: de läspraktiker som formas. Analyser gjordes även av vilka texttyper och genrer som lästes, samt vilken textrörlighet och vilka läsarter som framträdde i undervisningen (Visén u.a.). Undersökningen rymms inom forskningsfältet disciplinary literacy (se exempelvis Shanahan & Shanahan 2012; Moje 2007). De exempel jag tar upp i den här artikeln hämtas från Industritekniska programmet, inriktning produkt- och maskinteknik: trä, samt Fordons- och Transportprogrammet inriktning personbil. Exempler diskuteras med utgångspunkt i frågan om vilka tecken på bildning och bildningsprocesser som framträder i forskningsmaterialet. Det begrepp jag vill använda för att diskutera vad bildning kan vara och vad bildningsprocessen kräver är rörlighet, närmare bestämt språklig rörlighet. Caroline Liberg refererar till Bernt Gustavsson när hon beskriver bildningens mening just som ”rörelse mellan det bekanta och det obekanta” (2019). Bildning är alltså ur det här perspektivet en rörlighet mellan bekanta, kanske mer vardagliga erfarenheter och ämnesområden, och obekanta,

kanske mer vetenskapliga, fackmässiga eller konstnärliga erfarenheter och ämnesområden. Möjligheterna att kunna röra sig mellan sådana bekanta och obekanta ämnesområden skapas främst genom språket.

Bildning har ofta setts som en uppsättning fasta kategorier, kano- ner, att kunna sin Sapfo, Shakespeare och Strindberg. Kategorierna innebär bestämda innehållsbeskrivningar, specifika texter som legiti- meras inom vertikala diskurser. Det här sättet att se på bildning har dock ifrågasatts mer än en gång. Hos exempelvis Bornemark (2018) förstås bildning istället som något som sträcker sig bortom katego- rierna. Bornemark (2018) hävdar att bildning handlar om en speciell praktik som innefattar mer än det vi vet, och där ett brett arv av re- flektioner relateras till samtidens frågor och situationer. Bornemark menar vidare att bildning kan sägas innebära en motvikt mot mä- tande, mätbarhet och fastslagna kategorier (2018). Men för att nå bortom det vi vet, bortom det bekanta, och för att kunna relatera ar- vet av reflektioner och kunskaper till samtidens frågor om exempelvis miljö och migration behövs språk. Uttryckt med Bernsteins (2000) begrepp – för att individen ska kunna röra sig förbi det som redan är bekant krävs tillgång till utbyggda koder och vertikala diskurser, språk för att formulera erfarenheten av det obekanta, för att röra sig mellan det bekanta och det obekanta. Det krävs språklig rörlighet.

Kunskap i sig är alltså inte bildning. Inte heller innebär det med någon självklarhet att tillgång till uppsättningar av faktakunskaper i kategorier med högt kulturellt kapital (jfr Bourdieu 1995) leder till bildning. Illeris (2015) beskriver istället bildning som en generell beredskap att förstå, följa med i vad som sker och kritiskt förhålla sig till omvärlden. För det är kunskap nödvändigt, men menar Il- leris (2015) här blir också reflektion, eftertanke, omvärdering nöd- vändiga. Bildningsprocessen innebär därför att erövra ett allt mer rörligt språk för att kunna och våga reflektera, värdera och att uti- från faktakunskap i samklang med omdöme tolka världen.

## **Bildning som sätter sig i kroppen**

Bildningens kännetecken är, enligt Ellen Key (1900/2017), att såväl känsla, som tanke och handling genomträngs av insikt. Hon har där-



för beskrivit bildning som det som blir kvar när man glömt vad man lärt sig (Key 1900/2017). För att upplevelse, förståelse och agerande ska landa i insikt och bli kvar krävs en språklig rörelse mellan dessa. I min forskning om ämnesspecifikt läsande på yrkesprogram såg jag exempel på sådana språkliga rörelser. Jag följde bland annat ett moment i ämnet materialkunskap på Industritekniska programmet, inriktning träteknik. Momentet handlade om att utveckla kunskaper för att eleverna ska kunna göra insiktsfulla materialval som kan ge produkterna form och funktion som bygger på professionell eftertanke och reflektion (Visén u.u.). Den aktuella lektionen utgick ifrån textläsande. Läraren beskrev kort texten vad gäller genre, språk och struktur. Han lät ett antal träbitar gå runt i klassen för eleverna att känna på, medan en text om materials olika egenskaper lästes högt och diskuterades, och eleverna antecknade fakta om hur olika material reagerar exempelvis på fukt. Klassen läste även och samtalade om en parallelltext om formgivning, designhistoria, idéutveckling, hållbarhet och miljö, där bland annat Carl Malmstens idéer och produktion beskrevs.

Genom en analys av hur en vertikal diskurs (Bernstein 2000) där ämnesspråkets begrepp och strukturer bär fram kunskapen introduceras och används, och hur en mer horisontell diskurs (ibid.) där erfarenheter av bekanta situationer används som utgångspunkt och referenspunkt möts i undervisningen framträdde en språklig rörlighet. Eleverna rörde sig språkligt mellan det bekanta och det obekanta, mellan vardagliga förklaringar och ämnesspecifika begrepp. Exempelvis läser de i texten: ”vid tillverkningen av skivmaterialet används inga tillsatsämnen utan ligninet i träråvaran utnyttjas som bindemedel.” Läraren ber dem stryka under lignin och bindemedel i texten de läser. Han frågar sedan om de hört begreppet lignin tidigare och eleverna skakar på huvudena. Det är ett obekant begrepp. Läraren håller upp händerna som om han formar en trädstam och säger: ”Lignin är vedämnena i träet.” En elev säger: ”Trädet” och läraren fortsätter: ”Ett träd består ju av, beroende på vilket trädslag det är, av olika strukturer, det är hopbyggt på olika sätt, vi strök ju under bindemedel också. Vad betyder det?” En elev svarar ”det binder” och läraren fortsätter: ”Det håller samman, ett medel som binder samman. När vi jobbar i verkstan så använder vi ett lim där

man har kemiska bindemedel i...” En elev fogar in: ”för att det ska fästa i.” Läraren: ”Precis, för att lamellerna ska fästa. Men i trä och i träfibrer finns ett naturligt bindemedel. Det är det de menar med sista meningen här.” De ämnesspecifika begreppen *lignin* och *bindemedel* hämtas ur mer vertikala diskurser som sträcker sig mot exempelvis naturvetenskapliga diskurser. Läraren och eleverna rör sig i samtalet tillsammans mot de diskurserna genom mer vardagliga horisontella diskurser och tar utgångspunkt i uttryck som *håller samman*, *lim*, *fästa i*. Genom den språkliga rörelsen blir det möjligt att tala om naturliga och kemiska bindemedel.

I läsandet och samtalet om texten utmanas också elevernas språkliga rörlighet genom att de får träna på att foga samman fakta och koppla samman begrepp med handens känsla. De får öva på att låta tanke och handling genomträngas av insikt för att kunna göra ett välmotiverat val av träslag för en låda i ett sängbord de har designat: ”Ni måste läsa och förstå det här så att ni kan göra bra val när ni gör er låda,” uppmanar läraren och fortsätter: ”Man måste alltid tänka både form och funktion” (Visén u.a.). I de språkliga rörelserna som sträcker sig mot vertikala diskurser och mot det obekanta visar exemplet en bildningsprocess. I den bildningsprocessen framträder ett syfte, nämligen utvecklingen av ett insiktsfullt och reflekterande yrkeskunnande.

Ett sådant yrkeskunnande möjliggör bildning genom att insiktsfullt och med klokskap innefatta såväl arvet av kunskap och reflektioner som samtidens frågor om exempelvis hållbarhet. Yrkeskunnandets bildning kräver dock en koppling mellan formaliserat språk (ämnesspråk) och personlig erfarenhet (jfr Göranson & Mouwitz 2015). I exemplet ovan från industriprogrammet beskriver läraren en koppling mellan ämnesspråk och personlig erfarenhet han vill att eleverna ska utveckla då han säger: ”Läsandet måste sätta sig i handen liksom” (Visén u.u.). På samma sätt som bildningsprocesser involverar möten mellan medier och teknologier och människor, möten mellan text och läsare, menar Göranson och Mouwitz (2015) att kroppen måste tas på allvar i bildningsprocessen. Bildningsprocesser innebär att läsa, samtala, skriva och agera praktiskt tills kunskapen sitter i kroppen, ”i handen” som läraren i exemplet ovan uttrycker det. En sådan process innebär en språklig rörlighet

mot en bildning som blir kvar som en kroppens kunskap. Vidare menar Göranson och Mouwitz att så länge termer definieras med termer förblir språket ett spel (2015). För att språket istället ska bli ett verktyg för praktisk handling krävs erfarenhet (ibid.). Träteknikläraren i exemplet ovan läser ur texten, pekar och låter eleverna läsa och visar samtidigt hur de ska känna och se träets egenskaper. Läraren lyfter fram hur det lästa, språket, måste landa i handen, i kroppen, bli en handens kunskap. Här framträder bildningsprocessen dels som en språklig rörelse in i en vertikal diskurs dels som en rörelse mellan språk och kropp. Bildningsprocessen innebär här ett sammanförande av språkets möjligheter till resonemang och beskrivning och en handens praktiska kunskap. Om rörelsen mellan språk och kropp på det sättet tas på allvar kan en möjlighet till en bildningsprocess skapas i kopplingen mellan formaliserat ämnesspråk och personlig erfarenhet (jfr Göranson & Mouwitz 2015).

## Läsandet som möjlighet och utmaning

Ämnesspråken men också läsandet har alltså en avgörande roll för att möjliggöra rörlighet in i ämnesområden, vertikala diskurser, och för att röra sig ut i världen med kunskap, för att bildas. Key talar om vikten av att i bildningsprocessen uppöva ett levande språksinne genom litteraturen (Key i Burman & Sundgren 2020). Det Key kallar för språksinnet resonerar med det jag beskriver som språklig rörlighet. Keys språksinne handlar om en känsla för språket. Den språkliga rörligheten innebär en förmåga till aktiv användning av språket inom olika ämnesområden. Å ena sidan övas språksinnet, och den språkliga rörligheten, genom läsandet. Att läsa ger en känsla för språket och innebär ju att röra sig i texters språk och innehåll, men också att röra sig mellan texter och genrer. Å andra sidan, om elever ska kunna röra sig in i texter och mellan texter och genrer i läsandet krävs ett uppövat språksinne. Det krävs också språklig rörlighet. Det finns alltså ett reciprok, ömsesidigt, förhållande mellan läsande och språklig rörlighet. Därför måste elever få träna sin språkliga rörlighet så att de kan och vågar läsa och röra sig i texterna och därmed i ännu högre grad övar upp sin språkliga rörlighet genom läsandet. Sett genom Bernsteins

(2000) begrepp handlar det om att lärare i en explicit undervisning tillgängliggör de språkliga koder och diskurser som används i texten.

Läsandet kan locka oss att sträcka oss bortom det bekanta och att röra oss mot det obekanta. Läsakten avslöjar nämligen, enligt Kristensson Uggla (2014), ett beroende av något utanför oss själva. I läsakten måste läsaren med språkets hjälp röra sig ut ur sig själv och mot något obekant, vilket är själva meningen med bildning (jfr Liberg 2019). Läsandet av såväl sakprosa som skönlitteratur kan därmed bli en väg till att få tillgång till och insikter i nya språkliga koder och vertikala diskurser.

Det andra exemplet på en bildningsprocess genom språklig rörlighet hämtas från Fordons- och transportprogrammet (Visén 2020). Jag undersökte det ämnesspecifika läsandet i ämnet fordonsteknik på ett gymnasium i en mellanstor stad under 2017–2018. Analyser av skriftbrukspraktiken visade hur även skönlitterärt läsande kopplades till undervisningen och det ämnesspecifika läsandet i yrkesämnet, samt till utvecklingen av yrkeskunnande och skicklighet. Man formade en literacy-praktik, alltså en skriftbrukspraktik, där eleverna rörde sig mellan läsande av skönlitteratur, specialiserad teoretisk litteratur som förklarade och beskrev de tekniska sammanhangen, och instruerande verkstadshandböcker (Visén 2020). Fordonsläraren och eleverna som utbildade sig för att bli bilmekaniker prövade tillsammans i diskussioner konsekvenser av olika språkliga val. Diskussioner fördes om hur språk och struktur hörde samman med texters genre, exempelvis talar läraren om språket i handböcker ”verkstadssvenska, det är ju alltid lite svårt [...] det här är den teoretiska förklaringen.”. Man diskuterade ord och begrepp, alltså ideationella val. Man diskuterade textstrukturen, alltså textuella val. Man diskuterade också vilken typ av läsare och vilket läsande språket i texterna indikerade, alltså vilka interpersonella val som gjorts. Och man diskuterade instruerande eller argumenterande genrer. Läraren samtalande alltså med eleverna om innehållet och språkets utformning och funktion i de olika texterna och modellerade också hur han själv läste de olika texterna. Han förklarar vidare hur de ska ”översätta det till sitt eget språk [...] luftmassemätaren – som då mäter mängden luft som kommer in i motorn och varvtalssignalen”. Allt läsande motiverades av att bli en skicklig bilmekaniker som kan argumentera kunnigt exempelvis i

frågor där miljö, klimat, fordonsmekanik och samhälle relaterar till varandra. Lärarna uttryckte behovet av ett rörligt läsande genom att tala både om identitet och text:

Det här med vad vi läser det handlar om identitet. Det handlar om vem man vill att andra ska se en som. [...] Att läsa även skönlitteratur ger läsflyt, ord, och till exempel förmåga att tala med kunder. (Fordonslärare 1)

Både bilmekaniker och maskinmekaniker behöver kunna läsa teoretisk text som har sin utgångspunkt i fysiken och där fysik, matematik och teknik kombineras. Vid läsandet måste innehållet relateras till verkstadspraktiken. Ofta läser man texter på flera språk samtidigt, svenska, tyska, franska och engelska. (Fordonslärare 2)

Läraren i fordonsteknik talade med eleverna om språket i texterna, pekade ut begrepp och förde exempelvis en diskussion om att det är skillnad mellan det han kallade verkstadssvenska, vardagsspråk och vetenskapligt språk och att de behöver lära sig att använda de olika språkliga nivåerna ”liksom översätta mellan dem” (Fordonslärare 1). Han explicitgör på det sättet språket, men han explicitgör också skriftbruket:

Instruktioner är bara att öppna och följa. Verkstadshandboken är en instruktion. Men det här [håller upp en mer vetenskapligt präglad teknisk-teoretisk bok de arbetar med genom textsamtal och genomgångar på tavlan] är annorlunda. Det här måste du läsa för att förstå så att du kan använda begreppen och förståelsen och resonera om det. (Fordonslärare 1)

I sin undervisning uppmanar läraren till och modellerar även själv en språklig rörlighet som länkar samman olika diskurser. Den språkliga rörligheten i klassen följer ett mönster. Dagarna i verkstaden inleds med 20 minuters skönlitterärt läsande där lärare och elever sitter tillsammans och läser enskilt i valfria böcker. Därefter tar teknisk teoretisk litteraturläsning vid. Dessa texter bearbetas utförligt i textsamtal och med hjälp av tavelskrivande och anteckningar. Därefter är det dags för det komplexa läsande på flera språk som verkstadsarbetet utgår ifrån (Visén 2020). De olika språkliga sfärerna har till dels olika syften. Det skönlitterära

läsandet syftar bland annat till ordförrådsutveckling och läsflyt, det teoretiska läsandet till att förstå teknikens komplexa samband mellan fysik och kemi och att ge en mer vetenskapligt präglad ordförrådsutveckling. Det verkstadstekniska läsandets syfte är att ett korrekt arbete utförs. Sammantaget framträder en skriftbrukspraktik som dels syftar till att ge eleverna möjlighet att röra sig inom och mellan språkliga sfärer, dels syftar till att stötta eleverna att bli någon som kan utföra ett skickligt arbete och som kan tala om det i olika sociala kontexter. Läraren säger bland annat: ”Det här är skrivet på verkstadssvenska, och du måste kunna översätta det till ett språk du kan använda med kunder.” Klassen samtalar om läsandet som ett verktyg för att få ett språk som omfattar att tala med kunder, följa och delta i samhällsdebatten och kunna tolka verkstadslitteraturen. En läspraktik framträder som innefattar en explicit språklig rörlighet i flera diskurser, och som tar sig uttryck i en handens kunskap. Begreppet bildning nämndes inte under de lektioner jag observerade men den strävan att bli allt mer språkligt rörlig i relation till handens skicklighet, som framträdde kan beskrivas som en bildningsprocess.

På det industritekniska programmet mötte jag en textuell väv av ritningar, diskussioner, CAD-programmering, lokalhistoria kring träindustri, natur- och skogsbruk, miljö, kroppsliga erfarenheter och läsakter där olika språk och kulturer möttes. De här literacypraktikerna kan sägas innebära språkligt praktiska bildningsprocesser som kräver och tränar språklig rörlighet och som därför kan ge eleverna tillgång till flera vertikala diskurser, det vill säga ett språk som hjälper dem ta plats i världen med kunskaper som uttolkar och formar världen. Det är exempel på praktiker som kräver att eleverna rör sig in i det obekanta både innehållsligt och språkligt.

## Vad krävs?

Att röra sig in i obekant innehåll och språkanvändning kräver gränspassager (jfr Uggla Kristensson 2014). Bildningsprocesser är därför gränspassager (ibid.) och måste på något sätt skapa språklig rörlighet och landa i personlig erfarenhet. Eftersom skolans undervisning

handlar om att utmana och stötta elever att röra sig in i nytt och ofta obekant ämnesinnehåll formulerat med obekant ämnesspråk utgör undervisning en möjlighet till gränspassager. För många elever är dock de ämnesspråkliga gränspassagerna utmanande. De språkliga koder de har tillgång till stakar ut gränser och de behöver både stöttning och explicit undervisning för att passera dessa. Andra och kanske än mer utmanande gränspassager innebär exempelvis att träda in i läsandet av den klassiska litteraturen. Att passera en sådan gräns kräver språk, mod, och någon att följa in i de obekanta sätten att använda språket. För att elever ska anta bildningsutmaningarna behövs därför någon form av språkligt lärlingskap och en social kontext och skriftbrukspraktik där den nyvunna kunskapen och erfarenheten får en funktion, såsom i läspraktikerna i yrkesklasserna som exemplen ovan visade.

Svenskämnets innehåll är språket och litteraturen och svenskämnet kan just därför ses som ett demokratiämne (jfr Molloy 2017). I en språkligt och textuellt rörlig svenskämnesundervisning kan språk – erfarenhet – samhällsansvar textualiseras, vävas samman (textura=väv på latin). Genom att tillgängliggöra utbyggda koder och vertikala diskurser (jfr Bernstein 2000) och genom att ompröva vad bildning kan vara, att se bildning i ljuset av språklig rörlighet, och med ett demokratiserande perspektiv där en mångfald av erfarenheter och kunskaper får bidra kan svensklärare stötta elever att våga röra sig mellan det bekanta och det obekanta. Därmed är vi även tillbaka till hur den pedagogiska diskurs som kan tillgängliggöra bildning är explicit (Bernstein 2000), pekar ut språkets form och de språkliga valmöjligheternas funktion. En undervisning som är samtidigt explicit och demokratisk kan på så sätt möjliggöra rörlighet mellan horisontella och vertikala diskurser och bygga broar mellan utbyggda och begränsande koder.

Sverker Sörlins *Till bildningens försvar* (2019) har undertiteln ”den svåra konsten att veta tillsammans”. Ordet tillsammans kan signalera ett demokratiserande perspektiv, en nödvändighet att ta in de många perspektiven, att veta från flera håll. Bildning, menar Sörlin, är en egenskap hos samhällen, att sammanräkna vår gemensamma kunskap. Sörlin (2019) menar att var för sig är vi nördar, bildade är vi tillsammans. Tillsammans kan vi kasta ljus över sammanhangen i omvärlden, men vi måste då söka svar på frågan om

vad det är viktigt att vi vet tillsammans (Sörlin 2019). Vi måste också svara på frågor om vad vi menar med tillsammans, frågor om vems kunskaper och språk och vilken materialitet, alltså vilka ting, som legitimeras som bildningens.

En bok av Strindberg kan vara en materialitet som representerar bildning. Men även en väl tillverkad stol eller klänning kan vara materialiteter som representerar bildning. Världen är föränderlig och hotad bland annat av klimatförändringar och konsekvenser av ökande segregation. Vi behöver därför ett brett arv av reflektioner (jfr Bornemark 2018) och kunskaper för att tillsammans kunna säga att vi är bildade, att vi bildar oss. Det breda arvet av kunskap och reflektioner som gör att vi kan förstå vår samtid måste innefatta mer än kategorier som legitimeras i hierarkiska maktstrukturer. Den reflekterande kunskapen om omsorg, natur, hantverk, skogsbruk, våra vattendrag måste få ta plats tillsammans med Sapfo, Shakespeare och Strindberg på bildningens arena. Den bildningens arena som formas av vår språkliga rörlighet.

## Referenser

- Barton, David (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, (2. ed.), Malden, MA: Blackwell.
- Bernstein, Basil (2000[1996]). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Burman, Anders & Sundgren, Per (red.) (2020). *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.
- Göranzon, Bo & Mouwitz, Lars (red.) (2015). *Bildning och paradox: en idéskrift*. Stockholm: Dialoger.
- Halliday, M.A.K (1978). *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. (4. ed.) Abingdon, Oxon: Routledge.
- Illeris, Knud (2015). *Lärande*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Key, Ellen (1900/2017). *Barnets århundrade*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.



- Liberg, Caroline (2019). Svenskämnet och att göra sin stämma hörd i tidiga år. Lars-Gunnar Larsson & Stefan Mähl (red.), *I samhällets tjänst: Festskrift till Sverker Gustavsson på åttioårsdagen den 1 januari 2020*. Uppsala: Kungl. Vetenskapssamhället i Uppsala Acta Academiae Regiae Scientiarum Upsalien-sis, s. 127–142.
- Moje Elizabeth. B (2007). Developing Socially just Subject-matter Instruction – A Review of the Literature on Disciplinary Literacy. *Review of Research in Education*, s. 1–44.
- Shanahan Timothy & Shanahan Cynthia (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), s. 7–18.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Sörlin, Sverker (2019). *Till bildningens försvar: den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kristensson Ugglå, Bengt (2014). *Gränspassager: bildning i tolkningens tid*. (2:a upplagan). Stockholm: Santérus Förlag.
- Visén, Pia (2020). Att läsa på ett yrkesprogram. Johansson, Maritha & Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018*. Linköping: Linköpings universitet.
- Visén, Pia (u.u.) Disciplinary reading literacy practices in upper secondary vocational education in Sweden. *Nordic Journal of Literacy Research*.

---

### *Pia Visén*

är universitetslektor i språkdidaktik med inriktning svenska. Hon har arbetat som gymnasielärare i svenska och engelska och med lärarfortbildning rörande språk- läs- och skrivutvecklande arbetsätt. Hon arbetar nu med lärarutbildning på Stockholms universitet. Visén disputerade 2015 med avhandlingen *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter*. Hon har varit medförfattare till boken *Att arbeta med yrkes- och ämnestexter i gymnasieskolan. En didaktisk handbok*. (2019). Hennes forskning handlar om skolans skriftpraktiker.



# Undervisning om och med de nationella minoriteterna

– en potentiell bildningsresa för svenskämnet

*Annbritt Palo*

**S**om svensklärare och lärarutbildare vid Sveriges nordligaste universitet greps jag under vårterminen 2018 av misstanken att lärarutbildningarna vid lärosätet kanske inte alls hjälpte våra lärarstudenter i svenska att förvärva kunskap och utveckla redskap för att kunna undervisa elever i den svenska skolan om de nationella minoriteternas språk, kultur eller historia. En liten enkätundersökning bland grundlärarstudenter F–3 och 4–6 samt ämneslärarstudenter i svenska visade att 32 av 61 lärarstudenter inte sade sig under sina verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU) sett eller deltagit i svenskundervisning som behandlat någon aspekt av de nationella minoriteterna. Ännu sämre utfall fick jag på frågan om lärarstudenternas egna erfarenheter av svenskundervisning som behandlar aspekter av de nationella minoriteterna. Där sade sig 51 av 61 studenter sakna erfarenheter av detta. Enkätundersökningen bland lärarstudenterna visade att det fanns både en utvecklingspotential och ett utvecklingsbehov vad beträffar de nationella minoriteternas plats i svenskundervisningen, både i skolan och i lärarutbildningen.

## De nationella minoriteterna i Sverige: Tillbakablick och nuläge

När Sveriges regering år 1999 ratificerade Europarådets konvention för skydd av nationella minoriteter och minoritetsspråk (SÖ 2000:2) erkände Sverige officiellt fem nationella minoriteter: samer, tornedalingar, romer, judar och sverigefinnar. Det betyder inte att Sverige år 2000 fick fem nationella minoriteter, utan att fem grupper ansågs uppfylla kriterierna för att betraktas som nationella

minoriteter i Sverige. Ramkonventionen definierade inte vilka kriterier som skulle vara uppfyllda för att en grupp människor skulle kunna räknas som nationell minoritet, utan det överläts åt de olika staternas regeringar. I Sveriges fall handlar kriterierna om att tillhöra grupper med uttalad samhörighet och icke dominerande ställning i samhället, om religiös, språklig, traditionell och/eller kulturell tillhörighet, om självidentifikation och, inte minst, historiska eller långvariga band med Sverige (Prop. 1998/99:143).

Med det politiska ställningstagande som erkännandet av de nationella minoriteterna innebar, följde också kravet på en minoritetspolitik som ger skydd åt de nationella minoriteterna, som stärker de nationella minoriteternas möjligheter till inflytande och som stödjer de nationella minoritetsspråkens överlevnad. Nya lagar har tillkommit, däribland Lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk (SFS 2009:724), även kallad minoritetslagen. I *Kunskapsöversikt om nationella minoriteter. Rapport från riksdagen 2011/12:RFR11* ger rapportens redaktörer Leena Huss och Satu Gröndahl en presentation och genomlysning av de uppföljningar och granskningar av den svenska politiken visavi de nationella minoriteterna under de tio första åren efter ratificeringen.

Idag har det gått tjugo år sedan Sverige erkände de fem nationella minoriteterna. Utvärderingar, utredningar och lagstiftning har både synliggjort och stärkt de nationella minoriteternas rättigheter i det svenska samhället, exempelvis när det gäller elevers möjligheter att i skolan utveckla sitt nationella minoritetsspråk (SOU 2017:91). Regeringens proposition *En stärkt minoritetspolitik* lade stort ansvar på stat, regioner och kommuner att ha tydliga mål och riktlinjer för sitt minoritetspolitiska arbete och att ”beakta barns och ungas möjligheter till inflytande i frågor som berör dem” (Prop. 2017/18:199). Utöver att vara en fråga om bildning, det vill säga kunskap *om* de nationella minoriteterna i Sverige, blir det en fråga om demokrati och om kunskap *med* dem som identifierar sig som tillhörande en av de nationella minoriteterna. Men har de nationella minoriteterna synliggjorts och stärkts också i den svenska skolan och för svenskämnet?

## Kunskap om de nationella minoriteterna – ett uppdrag för skolans svenskämne?

Ja, vad har Sveriges politik gentemot landets nationella minoriteter för bäring på den svenska skolan i allmänhet och på svenskämnet i synnerhet? Som bekant fastslår läroplanerna för svensk skola, alltifrån förskolan till och med gymnasieskolan, att barnen eller eleverna skall få förståelse för de nationella minoriteternas språk och kulturer (Lpfö18:6) respektive kultur, språk, religion och historia (Lgr11:7; Lgy11:6). I kurs- respektive ämnesplanerna för svenskämnet finns dock få formuleringar kring de nationella minoriteterna. Det finns inte särskilt mycket om nationella minoriteters språk och än mindre om de nationella minoriteternas litteratur. För årskurs 4–6 finns i det centrala innehållet en formulering kring språkbruk i Sverige och Norden – eleverna skall få veta vilka de nationella minoritetsspråken är, och enligt kunskapskraven skall eleverna visa att de ”kan ge exempel på nationella minoritetsspråk” (Lgr11, Betyget E åk 6). För årskurs 7–9 gäller att det centrala innehållet under listar ”Språkbruk genom tiderna. De nationella minoritetsspråken i Sverige och deras ställning i samhället” (Lgr11, Centralt innehåll 7–9), medan eleverna i gymnasieskolans Svenska 2 skall lära sig om ”Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, till exempel språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter” (Lgy11, Svenska 2, Centralt innehåll). Detta gäller även kursplanen i svenska i läroplanen för sameskolan (Lsam11) – inte heller där omnämns explicit samisk litteratur på svenska, eller annan nationell minoritetslitteratur. Samisk litteratur kan förvisso ingå i det litteratururval som svensklärare kan göra eller gör – om man med samisk litteratur avser litteratur skriven av samer (Tjällegoahte Författarcentrum Sápmi, u.å.) – men det innebär att den samiska litteraturen som läses sorterar under benämningen skönlitteratur från Sverige, Norden och övriga världen (Lgr11) eller svenska och internationella författarskap (Lgy11). Den synliggörs, med andra ord, inte, åtminstone inte i kurs- och ämnesplanerna i svenska för grundskolan respektive gymnasieskolan, men klart är att läroplanerna anger att elever i den svenska grund- och

gymnasieskolan skall tillägna sig kunskaper om de nationella minoriteterna, om inte annat så på en allmänbildande nivå; eleverna skall möta och bekanta sig med såväl de nordiska grannspråken som de nationella minoritetsspråken (Lgr11) och lära sig något om språklagstiftningen (Lgy11). Som svensklärare vet vi att det finns goda möjligheter att integrera nationell minoritetslitteratur i undervisningen, genom poesi, episka berättelser, ungdomsromaner, film och drama. I samband med studiet av språkbruk i Sverige och Norden faller det sig naturligt att också belysa de nationella minoritetsspråkens plats i det svenska samhället.

Att de nationella minoriteterna inte i nämnvärd utsträckning omnämns i svenskämnets kurs- och ämnesplaner innebär således inte att svensklärare i sin undervisning bortser från de nationella minoriteternas språk, kultur och historia. Frågan blir både om och hur de nationella minoriteternas språk, historia och kultur ges utrymme i skolans svenskämne. Skolverket stöttar lärare genom att tillhandahålla material för undervisning om de nationella minoriteterna, liksom länkar till andra webbplatser som kan stödja svensklärare som planerar undervisning som inkluderar de nationella minoriteterna (Skolverket u.å.). På temat nationella minoriteter erbjuder Filminstitutet stöd i form av filmhandledningar (Filminstitutet, u.å.), radio och TV, myndigheter, museer och andra kulturella organisationer har material, utställningar tillhandahåller kunskap, berättelser och material (Se exempelvis Sveriges radio, Forum för levande historia, Nordiska museet och Kulturen i Lunds skolprogram). Material finns således, och för svensklärare som önskar efterleva läroplanens direktiv att eleverna skall utveckla kunskaper om de nationella minoriteternas språk och kultur finns goda möjligheter att planera en undervisning med åtminstone bildningspotential. Utifrån gällande lagar och föreskrifter finns det skäl att fråga sig om detta är tillräckligt. I samband med att kursplanerna för grundskolan reviderats framfördes att kunskap om de nationella minoriteterna skall flyttas från högstadiet till årskurs 4–6, vilket mötts av protester (Sveriges Television 2019). Det har också setts som ett tecken på att Sveriges koloniala arv lever vidare (Rohdin 2020).

## De nationella minoriteterna i framtidens svenskämne och svenskläroartutbildning

En annan fråga som kan ställas är om vem som helst kan undervisa om, för eller med urfolk och nationella minoriteter. Under de senaste årtiondena har inte bara utomstående rätt att appropriera kultur ifrågasatts, både i vetenskapliga och populärvetenskapliga sammanhang (Se exempelvis Coombe 1993 och Dunbar-Ortiz 2016). Även forskare och lärare som kan tyckas ha ett innanförperspektiv kan uppleva svårigheter. Anita Heiss (2002) konstaterar att anledningen är att mycket som skrivits om Australiens urfolk har varit nedlåtande, misstolkat, fördomsfullt och missbrukat, och hon problematiserar i *Am I Black Enough for You?* (2012) stereotypiseringen av människor som räknar sig till Australiens urfolk.

Som tidigare konstaterats tillhandahåller Skolverket ett material ”för att undervisa om nationella minoriteter” (Skolverket u.å.). Det är ett annat förhållningssätt än det som brukar sammanfattas i den latinska formuleringen ”Nihil de nobis, sine nobis” (Ingenting om oss utan oss; se exempelvis Johnson-Burel 2016). Vad detta inkluderande förhållningssätt kan innebära i undervisningssammanhang kan exemplifieras med de australiensiska delstaternas regelverk (*protocols*) för undervisning. I delstaten Victorias regelverk för undervisning heter det att alla australiensare berikas av att möta och engagera sig i ursprungsbefolkningens kulturarv, men att deras kultur är ursprungsbefolkningens intellektuella egendom (Victoria State Government u.å.). Regelverket för delstaten Queensland tar upp nödvändigheten av att bygga relationer med den lokala ursprungsbefolkningen och om etisk forskning tillsammans med ursprungsbefolkningen (Queensland Curriculum and Assessment Authority u.å.), och regelverket för delstaten New South Wales anger att alla anställda i skolan genom ”professional learning and career development experiences” skall ta del av ursprungsbefolkningens kulturutbildning, och att undervisningsväsendet skall engagera ursprungsbefolkningen i utbildningen (NSW Department of Education u.å.). I Sverige finns rapporter och forskning som inkluderar de nationella minoriteternas perspektiv (Se exempelvis Nyberg 2005 och Orama

2011), men utan tvekan är det ett annat slags bildningsresa än där man också bedriver undervisning *med* de nationella minoriteterna.

Vi behöver dock inte gå så långt som till Australien för att i undervisning finna ett, åtminstone delvis, annorlunda förhållningssätt gentemot ursprungsbefolkning eller nationella minoriteter. I den norska läroplanen fastslås att det samiska kulturarvet är en del av Norges kulturarv: "Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner" (Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold*). För elever med samiska – syd-, lule- eller nordsamiska – som förstaspråk skall norskämnat "fortsett være tydelig forankret i elevenes samiske bakgrunn" (Utdanningsdirektoratet, *Hva er nytt i fagene?*) och "samisk litteratur, norskspråklig og oversatt, skal være en del av tekstutvalget på alle trinn" (Utdanningsdirektoratet, *Hva er nytt i fagene?*). Även de elever som inte har samiska som förstaspråk skall i norskämnat "utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid" (Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i norsk (NOR0106). Kjerneelementer*). Övriga norska minoriteters litteratur omnämns däremot inte i kursplanen för norskämnat, även om det norska Utdanningsdirektoratet i läroplanens överordnade del fastslår att dessa folkgrupper "har bidratt til å forme den norske kulturarven", och att undervisningen därför skall ge kunskap om dem (Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold*). I den norska läroplanen handlar det således inte bara om kunskap om den samiska kulturen – eller övriga nationella minoriteter i Norge – utan också om att få insikter i den samiska kulturens roll i det som ses som Norges kulturarv. Det är rimligt att tänka att urfolket samer får en mer uttalad plats i den norska läroplanen och i kursplanen för norskämnat än övriga nationella minoriteter i landet (Utdanningsdirektoratet, *Nasjonale minoriteter*), eftersom Norge, till skillnad mot Sverige, har ratificerat ILO 169, Konventionen om ursprungsfolk och stamfolk. Därmed inte sagt att det är problemfritt i Norge att i lärutbildningen implementera den inkluderande minoritetspolitiken. Torjer A. Olsen, Hilde Sollid och Åse Mette Johansen (2017) pekar,



med stöd av rapporter från Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, att de samiska perspektiven i lärarutbildningen blir personberoende, och att flera lärosäten själva saknar den nödvändiga kompetensen.

Det står tämligen klart att det spelar roll vad som står i lärarutbildningens utbildningsplaner, i läroplaner, kursplaner och ämnesplaner. Det ställer krav, men det synliggör också, och det ger kunskap värde. Det talar om vad för slags kulturellt gods och tankesätt som det moderna samhället förväntar sig att bildade och utbildade människor är bekanta med och har införlivat i sin kunskapsbank. Det ger lärarutbildningarna tydliga indikationer om vad man måste inkludera i sina mål, sin undervisning och sina examinationer. Inte bara kunskap om, för eller med de nationella minoriteterna utan också förmåga att didaktisera den kunskap som de blivande lärarna tillägnar sig. Olsen, Sollid och Johansen (2017) konstaterar att norska lärare skall ”bidra til å utvikle medborgere med kulturell kompetanse og forståelse, noe som på den ene sida innebærer å legge til rette for å utvikle generell kunnskap om samiske samfunnsforhold og historie uavhengig av hvor i Norge skolen er”, och att detta måste avspeglas i lärarutbildningarnas praktik. Det är, skriver de, ett steg på vägen mot en professionsutbildning som anlägger samiska perspektiv. Man kan kanske hävda att det som den norska läroplanen säger är att det är mötet med, inte analysen av, den samiska kulturen som skapar relationen. Idag torde det vara möjligt att finna stora variationer i svensklärares utbildning när det gäller kunskap om och erfarenhet av att undervisa om Sveriges nationella minoriteters språk, kultur och historia. Om kunskap om de nationella minoriteternas språk, kultur, religion och historia och förmåga att didaktisera denna kunskap fanns bland de mål som stipuleras i Högskoleförordningen för forskollärare, grundlärare respektive ämneslärare skulle det, givetvis, innebära att lärarutbildningsanordnare måste tillse att blivande lärare gavs möjlighet att inom ramen för sin professionsutbildning utveckla denna kunskap och förmåga. För lärarutbildningens del är det en politisk fråga snarare än en fråga om bildning.

För mig som är svensklärare och lärarutbildare i svenska med didaktisk inriktning är kunskap om de nationella minoriteternas språk, kultur och historia och förmåga att didaktisera denna kunskap en spännande utmaning. För det första är det motiverat att fråga sig om det är

rimligt att kräva av svenska lärarutbildningar och av svensklärare att de skall ha verktyg för att på ett inkluderande, icke nedlåtande och icke fördomsfullt sätt undervisa om de nationella minoriteternas språk, kultur och historia. För det andra finns det skäl att fråga sig om det är möjligt att – för att använda sig av den amerikanska poeten och aktivisten Audre Lordes ord – med härskarens verktyg montera ned härskarens hus. Lordes uppmaning är att göra styrkor av olikheter: ”It is learning how to take our differences and make them strengths. *For the master’s tools will never dismantle the master’s house.* They may allow us temporarily to beat him at his own game, but they will never enable us to bring about genuine change” (s. 19). Det är därför inte svårt att se minoritetsgrupperns strävan att återta sin historia (Se exempelvis Rubin 2020 och Reclaiming Native Truth u.å.) som ett försök att inte låta sig begränsas till härskarnas verktyg: historieskrivning, litteraturhistoria, språkdidaktik, och så vidare. Interkulturell pedagogik (Se exempelvis Rodell Olgaç 2020) eller arktisk pedagogik (Se exempelvis Määttä & Uusiautti 2015 och Laiti & Frangou 2017), är ytterligare exempel på en utökad verktygslåda i undervisning om, med och av de nationella minoriteternas språk, kultur och historia. Pirjo Lahdenperä (1999) skriver att mål för den interkulturella pedagogiken är att utveckla kunskaper om undervisning och lärandeprocesser i en multietnisk skola, att utveckla ämnesmässigt interkulturella arbetssätt i skolan och att utveckla samverkan med hemmen och närmiljön. Den arktiska pedagogiken bygger, enligt Määttä och Uusiautti (2015), på samarbete, problemlösningsförmåga och möjligheter till aktivt lärande som bygger på närmiljö och lokal kultur. Både formellt och informellt lärande skall främjas, genom att inkludera flera generationer och deras kulturella arv. Peer learning, fysiska och virtuella lärmiljöer och tekniken skall stötta lärandet. Den arktiska kunskapen skall ingå i tvärkulturella lärandeprojekt.

Utbildningsväsende och andra praktiker har inte alltför sällan inneburit att ursprungsfolk och nationella minoriteter berättat sina historier på majoritetssamhällets språk, vilket kan uppfattas som problematiskt men inneburit att dessa berättelser blivit tillgängliga för majoritetssamhället (Manderstedt, Palo & Kokkola, 2020). För vissa författare, däribland kenyanen Ngũgĩ wa Thiong’o (1986), innebär beslutet att inte skriva på kolonisatörens språk ett sätt att göra motstånd mot koloniala

tankesätt. I SLÅ 2019 skriver Satu Gröndahl om den ändrade diskurs som innebär ett ifrågasättande av koloniala mönster och assimileringspolitik, och ett sätt att ifrågasätta är att författare som räknar sig till någon av de nationella minoriteterna väljer att skriva på minoritetens, inte på majoritetssamhällets, språk. I skolans svenskundervisning läses dock all litteratur på svenska, antingen i original eller i översättning, och läsningen av de nationella minoriteternas litteratur, kunskap om deras språk och historia, utgör en potentiell bildningsresa inom ramen för svenskundervisningen. I mötet med de nationella minoriteternas språk, kultur och historia kan svensklärare och elever få andra perspektiv på sig själva och på det svenska samhälle, i vilket de lever. Ett utmärkt exempel på en sådan bildningsresa är läsningen av Katarina Taikons Kattiziböcker, som av Olle Widhe (2018:7) diskuteras som mer än bara en spännande historia: ”den talade också för en diskriminerad minoritet och kunde på så sätt uppfattas som ett viktigt led i förverkligandet av en svensk välfärdsstat för alla medborgare”.

Hur var det nu Jane Austens fiktiva karaktär Elizabeth Bennet säger, när hon blivit medveten om sina fördomar? ”To this moment I never knew myself” (Austen, 2010/1813:159). Ett annat välkänt citat är inskriften på Apollontemplet i Delfi: ”Känn dig själv” (γνώθι σεαυτόν). Är inte just det ett av bildningens mål: att vi lär känna oss själva genom att lära känna världen omkring oss? I den världen ingår de nationella minoriteterna, deras språk, kultur och historia.

## Referenser

- Austen, Jane (2010/1813). *Pride and Prejudice*. Richmond, Surrey, United Kingdom: Alma Classics.
- Coombe, Rosemary J. (1993). The Properties of Culture and the Politics of Possessing Identity: Native Claims in the Cultural Appropriation Controversy. *Journal of Law and Jurisprudence* vol. 6, nr 2, s. 249–285.
- Dunbar-Ortiz, Roxanne (2016). White Americans need to stop assuming Native American culture belongs to them, too. <https://qz.com/805704/columbus-day-cultural-appropriation-white-americans-need-to-stop-assuming-native-american-culture-belongs-to-them-too/> (Hämtad 2020-08-31).
- Filminstitutet (u.å.). Filmhandledningar. <https://www.filminstitutet.se/sv/fa-kunskap-om-film/filmpedagogik/filmhandledningar/?cat1=332> (Hämtad 2020-08-31).

- Forum för levande historia (u.å.). Folk, urfolk och nationell minoritet. <https://www.levandehistoria.se/fakta-fordjupning/olika-former-av-intolerans/rasism-mot-av-samer/folk-urfolk-och-nationell-minoritet> (Hämtad 2020-08-31).
- Gröndahl, Satu (2019). Minoritetslitteraturs utveckling – från marginalisering till egenmakt? I Nemeth, Ulrika & Nordenstam, Anna (red.). *Globalt*. Svenskläraryrskriften 2019. Svenskläraryrskriften 242, s. 95–112.
- Heiss, Anita (2002). Writing about indigenous Australia – some issues to consider and protocols to follow: a discussion paper. *Southerly: The Magazine of the Australian English Association*, vol. 62, nr 2, s. 197–205.
- Johnson-Burell D. (2016). Nothing about Us, without Us (Nihil de Nobis, Sine Nobis). I Drame Elizabeth R. & Irby, Decoteau J. (red.) *Black Participatory Research*. Palgrave Macmillan, New York, s. 35–53.
- Kulturen i Lund. (u.å.). Fokus Sápmi. <https://www.kulturen.com/utställningar/fokus-sapmi/> (Hämtad 2020-08-31).
- Kunskapsöversikt om nationella minoriteter*. (2012). Stockholm: Sveriges riksdag [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/kunskaps-oversikt-om-nationella-minoriteter\\_GZ0WRFR11](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/kunskaps-oversikt-om-nationella-minoriteter_GZ0WRFR11) (Hämtad 2020-08-31).
- Lahdenperä, Pirjo (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning & Demokrati*, vol. 8, nr 3, s. 43–63.
- Laiti, Outi-Kaarina & Frangou, Satu-Maarit (2019). Social Aspects of Learning: Sámi People in the Circumpolar North. *International Journal of Multicultural Education*, vol. 21, nr 1, s. 5–21.
- Lorde, Audre (2018/1978). *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*. Penguin Modern.
- Manderstedt, Lena, Palo, Annbritt & Kokkola, Lydia (2020). Rethinking Cultural Appropriation in YA Literature Through Sámi and Arctic Pedagogies. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09404-x>. (Hämtad 2020-08-31).
- Määttä, Irja Kaarina & Uusiautti, Satu Johanna (2015). The basics of Arctic pedagogy. *Global journal of human social science*, vol. 15, nr 4, s. 28–34.
- NSW Department of Education (u.å.). Aboriginal Education Policy. <https://policies.education.nsw.gov.au/policy-library/policies/aboriginal-education-and-training-policy> (Hämtad 2020-08-31).
- Nordiska museet (u.å.). Om föremål, minnen och om att tillhöra en nationell minoritet. <http://nationellaminoriteter.nordiskamuseet.se/#> (Hämtad 2020-08-31).
- Nyberg, Lena (red.) (2005). *“De vill att jag ska vara osynlig”: romska barn och ungdomar berättar om sin vardag*. Stockholm: Barnombudsmannen. <http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/romska%20barn%202005.pdf> (Hämtad 2020-08-31).

- Rodell Olgaç, Christina (2020). Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna – från monokulturalitet och enspråkighet till interkulturell pedagogik och social rättvisa. I Hill, Helena (red.). *Perspektiv på interkulturalitet*. Södertörn Studies in Education 3. Huddinge: Södertörns högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-39810> (Hämtad 2020-08-31).
- Olsen, Torjer A., Sollid, Hilde & Johansen, Åse Mette (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica*, vol. 11, nr. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.4353> (Hämtad 2020-08-21).
- Orama, Krista (2011). "Vi är ju också människor": ett barnrättsperspektiv på nationella minoriteter i Sverige. Uppsala: Forum för nationella minoriteter i Sverige – Hugo Valentin-centrum. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:501445/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2020-08-31)
- Pikkarainen, Heidi & Brodin, Björn (2008). *Diskriminering av nationella minoriteter inom utbildningsväsendet* Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (DO). <http://www.do.se/sv/Material/Material-fd-Ombudsmannen/Diskriminering-av-nationella-minoriteter-inom-utbildningsvasendet-EtnO/> (Hämtad 2020-08-31).
- Queensland Curriculum and Assessment Authority (n.d.). *Protocols: Aboriginal and Torres Strait Islander ways of working*. <https://www.qcaa.qld.edu.au/about/k-12-policies/aboriginal-torres-strait-islander-perspectives/protocols> (Hämtad 2020-08-31).
- Reclaiming Native Truth (u.å.). *Changing the Narratives About Native Americans*. <https://rnt.firstnations.org/wp-content/uploads/2018/06/MessageGuide-Allies-screen.pdf> (Hämtad 2020-08-31).
- Regeringens proposition *Nationella minoriteter i Sverige*. <https://www.regeringen.se/49bafd/contentassets/27916edfb28242ee9e3f56b2d2e9f415/nationella-minoriteter-i-sverige> (Hämtad 2020-08-31).
- Regeringens proposition 2017/18:199 *En stärkt minoritetspolitik*. <https://www.regeringen.se/496171/contentassets/0bd30dc1baee4470b317ae7db82a56f7/en-starkt-minoritetspolitik-prop.-201718199.pdf> (Hämtad 2020-08-31).
- Rohdin, Lennart (2020). DN Debatt. "Sveriges koloniala arv lever vidare". *Dagens Nyheter* 28 juli 2020.
- Rubin, Birgitta (2020). Bokrecensioner. Så fördrevs samerna från sina hem. *Dagens Nyheter* 18 februari 2020.
- SFS 2009:724. Lag (2009:724) om nationella minoriteter och minoritetsspråk. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och\\_sfs-2009-724](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och_sfs-2009-724) (Hämtad 2020-08-31).
- Skolverket (u.å.). *Undervisa om nationella minoriteter*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/material-for-att-undervisa-om-nationella-minoriteter> (Hämtad 2020-08-31).

- SOU 2017:91 (2017). *Nationella minoritetsspråk i skolan: förbättrade förutsättningar till undervisning och revitalisering*. Stockholm: Wolters Kluwer <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2017/11/sou-201791/> (Hämtad 2020-08-31).
- SOU 2020:27 (2020). *Högre växel i minoritetspolitiken: stärkt samordning och uppföljning / slutbetänkande av Utredningen om uppföljning av minoritetspolitiken*. <https://www.regeringen.se/49961f/contentassets/49e7ad50cf1344a396eb1a2af8e45fe6/hogre-vaxel-i-minoritetspolitiken---starkt-samordning-och-uppfoljning-sou-202027.pdf> (Hämtad 2020-08-31).
- Sveriges Radio (2020). Reportage: 20 år av politik för de nationella minoriteterna i Sverige. <https://sverigesradio.se/artikel/7483080> (Hämtad 2020-08-31).
- Sveriges Television (2019). Skolverket vill slopa undervisningen om minoriteter från högstadiet. 3 oktober 2019. <https://www.svt.se/kultur/skolverket-vill-slopa> (Hämtad 2020-08-31).
- SÖ 2000:2. Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter Strasbourg den 1 februari 1995. Stockholm: Utrikesdepartementet. <https://www.regeringen.se/49c846/contentassets/02b946ed1ee747a1a7bf4874fd8d3633/ramkonvention-om-skydd-for-nationella-minoriteter> (Hämtad 2020-08-31).
- Tjällegoahte Författarcentrum Sápmi (u.å.). Sámi girjjálašvuhta//Över 400 år med samiskt skriftspråk. <https://www.tjallegoahte.se/for-skolor-och-bibliotek/litteraturhistoria/> (Hämtad 2020-08-31).
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Læreplan i norsk (NOR0106). Kjerneelementer.<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer> (Hämtad 2020-08-31).
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147426> (Hämtad 2020-08-31).
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Nasjonale minoriteter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/hva-er-en-nasjonal-minoritet/> (Hämtad 2020-08-31).
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/> (Hämtad 2020-08-31).
- Victoria State Government (u.å.). Teaching Aboriginal and Torres Strait Islander culture. <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/multicultural/Pages/koorieculture.aspx> (Hämtad 2020-08-31).
- Wa Thiong'o, Ngũgĩ (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi: East African Publishers.
- Widhe, Olle (2018). Slåss mot alla orättvisor Katarina Taikon och föreställningen om barnets rättigheter runt 1968. *Barnboken*. Vol. 41. DOI: <https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.302> (Hämtad 2020-08-31).

---

*Annbritt Palo*

är biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning. Hon arbetar inom lärarutbildningen vid Luleå tekniska universitet och har tillsammans med kolleger publicerat artiklar, framför allt med fokus på ungas användning av sociala medier för litteratursamtal och om litteratur och film med fokus på de nationella minoriteterna, framför allt i det arktiska Sverige.





# Svenska

– ett ämne bortom förutbestämda mål

*Fredrik Sandström*

Skolan översköljs av pedagogiska trender, exempelvis alignment, synligt lärande och formativ bedömning. Tillsammans med förelägganden från skolmyndigheter, som att konkretisera mål och informera elever och vårdnadshavare om kunskapsutvecklingen, upplever jag stundtals att synen på kunskap har blivit fyrkantig och lärande instrumentellt. Bara kunskapskraven i sig skapar en praktik där generella förmågor värdesätts högre än ämnesinnehållet i sig. Krav på dokumentation har ökat den administrativa bördan och även den påverkat undervisningen. Lärare tvingas, för att ha ”ryggen fri”, lägga alltmer tid på bedömning, vilken riskerar att lägga sig som en våt filt över undervisningen. En av svensklärarprisets mottagare, Martin Ahlstedt, skriver så här på Twitter:



**Martin Ahlstedt**  
@manierahl

Svarar @manierahl och @Skolinkvisition

> Den 25:e varje månad ska vi färglägga en ruta med rött, gult eller grönt för varje elevs resultat i kurserna, och en annan ruta för närvaron i varje kurs. Med stor sorg inser jag att det här inte är ett yrke för mig längre. Att gilla ungdomar och sina ämnen är inte viktigt. >

*Bild 1. Twitterinlägg av svenskläraren Martin Ahlstedt.*

Läraren är inte ensam att vittna om detta. Lite tillspetsat kan man påstå att skolan är kidnappad av byråkrati. Antalet kontrollfunktioner i skolan har ökat. Det är fler bedömningsstöd, screeningar och

nationella prov än någonsin, och med det följer riktade åtgärdsprogram, extra anpassningar eller mirakelmetoder som lovar att rätta till elevens tillkortakommanden. I jakten på kunskap, som präglas av ovan beskrivna företeelser, blir läraren mer eller mindre tvingad att leta efter effektiva vägar som snabbt kan leda eleven fram till mätbara mål. Checklistor används för att lotsa eleven framåt på den snabbaste vägen och läraren administrerar framfarten i digitaliserade matriser som gymnasieläraren ovan beskriver. Det finns flera uppenbara risker med ett ständigt mätande och kontrollerande av elevens kunskaper. Att dokumentera och mäta framfarten i tid och otid skapar en skola där elevens fria tankeutrymme riskerar att bli begränsat. Det blir enformigt och tråkigt att färdas på, vad Sven-Eric Liedman kallar, kunskapens motorvägar (Kellberg 2011), det vill säga en strömlinjeformad och förutsägbar undervisning. Dessutom missar man vad som faktiskt finns och pågår på de mindre och krokigare vägarna. I strävan att hitta den perfekta vägen, hur:et, skapas ett fokus på form och det gör innehållsfrågan till något sekundärt, ibland till och med ointressant. Det finns en risk att undervisningens innehåll fragmenteras, förenklas och placeras på isolerade öar utan kontakt med varandra där överblick och sammanhang uteblir.

Ett exempel på detta är de otaliga läromedel som ska utveckla elevernas läsförståelse. I *Läsförståelse A* (2015), ett texthäfte med 22 korta texter avsedda för årskurs 3–4, saknas tematisk sammanhållning mellan texterna och det finns heller inga förslag på kontextuella kopplingar. Läromedlet används ofta helt fristående som ren färdighetsträning för att ”träna läsförståelse”. Eleverna möter recept, dikter, berättelser, faktatexter, brev, register, referat och baksides-texter om allt mellan päron och pyren. Lärare delar generöst med sig av lektionsidéer om läsning på sociala medier. Många inlägg, framförallt i de lägre årskurserna, påminner om dessa läromedel, där en formaliserad och fragmentiserad undervisning gör eleverna mer till ”sakletare” än en angelägen läsare. Den mycket komplexa förmågan ”att läsa” reduceras i förenklade metoder som ”detektiven och reportern”. Visst förekommer även diskussioner om texter med relevans och kvalitet för eleverna, men texternas motiv, tema och stil verkar vara av underordnad betydelse. En tendens jag tycker mig se

i grundskolans senare årskurser och även gymnasiet är där avarter av genrepedagogiken formaliserar hanteringen av skrivkonsten. Elever ska lära sig att skriva en berättande eller beskrivande text genom att läsa olika exempeltexter, istället för att faktiskt berätta eller beskriva något. Det blir viktigare att lära sig hur en argumenterande text ser ut, än att faktiskt välja något som man vill övertyga någon annan om. När eleven hela tiden ska synliggöra sin kunskap anpassas undervisningen till det mätbara. Det sker i valet av texter, de frågor eleverna möter och de aktiviteter, exempelvis olika skrivuppgifter, i vilka eleverna ska förstå, analysera och tolka innehållet. Det märks inte minst i utformningen av nationella provens läsförståelsedel där antalet snabb- och lättträttade flervalsfrågor blivit allt fler. Vi vill väl inte att skolan ska bli en plats där artificiell intelligens råder, där robotar rättar elevtexter och byråkrater administrerar resultaten?

Trots ovan beskrivna tendenser finns det många lärare som använder möjligheten att avvika från de stora motorvägarna och som ibland hamnar på avkrokar mer eller mindre avsiktligt när ämnet, texten eller tematiken leder in på en krokig stig bortom checklistor och digitaliserade matriser. Vid den senaste läsningen av *Möss och människor* blev mina elever i årskurs nio berörda av dialogen mellan kringvandrande George och Lennie och elevernas sinnestillstånd gick från tveksamt frågande, fnissigt glada till angeläget bekymrade. Det som skavde i eleverna var hur George tilltalade Lennie. Det föranledde en rad textmöten där till och med myndigheter beskriver människor med intellektuell funktionsnedsättning som ”idioter”, ”sinnesslöa”, ”imbeciller” och något som ska ”lämnas bort” (Mejster 2019). Eleverna fick också lära sig att under perioden 1946–1951 användes 800 personer med utvecklingsstörning som försökspersoner för att klargöra sambandet mellan kost och karies för att sedan låta forskare studera hur deras tänder blev angripna. Ytterligare ett exempel är när färgade stalldrängen Crooks senare i boken får slängt följande i ansiktet: ”Håll dig då på din plats då – nigger. Det är en smal sak att få dig att dingla från en trädgren om man har lust.” (Steinbeck 2016: 105). Spåret om slaveriet, amerikanska inbördeskriget och lynchningar blev då givet. När undervisningen tar omvägar är det svårt att exakt beskriva syfte och mål i förväg. Elevens

frågor i samspel med lärarens lyhördhet leder till okänd mark. Först i efterhand kan elever och lärare titta bakåt, undersöka vägens beskaffenhet och värdera de erfarenheter utflykten genererade. Dessa tankar står i kontrast till skolmyndigheters krav att lektionens mål ska anges inför varje lektion. Min erfarenhet är att eleverna uppskattar dessa utflykter och att de tillför undervisningen ytterligare en dimension – någon form av bildningsresa.

## Läsa och skriva i skolan

Jag har undervisat i skolans alla årskurser i mer än 20 år. Jag undervisar i svenska, årskurs 7–9, på Gäddgårdsskolan i Arboga. Till mitt förfogande har jag ett tjugotal klassuppsättningar av romaner och ett 50-tal noveller i varierade genrer, svårighetsgrad och tematik. Jag väljer texter med ett ämnesinnehåll som jag tror kan beröra, engagera och utmana elevernas föreställningar och jag försöker vara lyhörd inför elevernas tankar om det lästa. De olika skrivaktiviteterna, exempelvis att sammanfatta, analysera, reflektera och värdera syftar till att eleverna får möjlighet att formulera sina tankar och ta del av varandras. Ett läs- och skrivprojekt ser därför nästan aldrig likadant ut. Ett vanligt upplägg är att jag först läser högt och därefter låter eleverna läsa högt för varandra i par eller mindre grupper och en del själva. Om det är lämpligt lyfter jag några ord ur texten före läsning för att etablera ett sammanhang, tematik eller intrig. Ibland gör vi tankestopp under läsningen för att resonera om något, men ganska ofta läser vi stora delar utan avbrott. Det är hela tiden en balansgång hur mycket jag som lärare ska göra läsningen till en ”pedagogisk” sådan eller att bara låta läsningen och upplevelsen av den stå i fokus. Louise Rosenblatt (2002) beskriver läsning av skönlitterär text som en personlig och känslomässig upplevelse. Läsaren upplever stämningar och situationer i mötet med texten. En estetisk läsning kräver att läsaren riktar fokus mot de känslomässiga aspekterna i texten. Upplevelsen av texten är det viktiga och att läsningen ska beröra. Christina Olin-Scheller (2006) följer lärare i fyra klassrum som har ambitionen att organisera en undervisning präglad av dialog. Men läraren och eleverna har olika uppfattningar om texten.

De texter som lärarna ofta lyfter fram i undervisningen skapar inte ett känslomässigt engagemang. Därför blir konsekvensen att elevernas lässtrategier och syfte ofta blir efferent läsning. De vill hitta "rätt svar" på frågorna. Även om dessa två lässtrategier har olika syften menar Rosenblatt att de inte är varandras motsatser. De avlöser varandra och är båda nödvändiga för att förstå och uppleva en text. Jag delar den uppfattningen. Det är nämligen svårt att analysera, tolka och värdera om textens innehåll, det som faktiskt står i texten, går eleverna förbi. En tanke som Rosenblatt (2002) har om skönlitteratur, är att den kan ge oss möjlighet att uttrycka känslor. Den ger oss dessutom möjlighet att besöka tider och platser som vi tidigare inte känt till. Genom litteraturen kan vi uppleva äventyr som inte är möjliga i verkligheten. Den kan också vara en ventil för mer "förbjudna" känslor som ondska, våld och hat. Om läraren inte ser läsningens mänskliga och sociala aspekter, riskerar både mening och lust att gå eleverna förbi. Judith Langer (2017) använder begreppet föreställningsvärldar och avser den förståelse av en text en person besitter vid en given tidpunkt. Det är föreställningar i varje persons inre och de skiljer sig åt då varje persons personliga och kulturella erfarenheter ser olika ut. Vad man vet, hur man känner sig och vad man letar efter är helt unikt. När eleven läser en text kommer upplevelsen och förståelsen av denna att präglas av elevens alla tidigare idéer, bilder, frågor, förväntningar och föraningar. Likaså kommer dessa erfarenheter att prägla elevernas tankar och tolkningar av det lästa. När man läser kommer föreställningarna om olika fenomen att förändras och omvärderas, andra läggs undan och vissa växa sig starkare, som i exemplet om *Möss och människor*.

När vi läser ges tid att tänka i olika former. Under och efter läsningen funderar och skriver mina elever om utvalda delar, för att där efter resonera om dem i par och i helklass. När eleverna skriver använder de ofta ett "digitalt skrivhäfte" (ett dokument) eller en skrivbok som fungerar som en sorts tankebok. Dessa texter läser jag sällan och bedömer aldrig. De ska ses som utkast där ett testande och utforskande skrivande skapar underlag till samtal eller kommande skrivuppgifter och aktiviteter. Eleverna tar del av varandras tankar under hela skrivprocessen, av eleven utvalda delar, och ställer nyfikna frågor till

varandra om innehållet. Kritik mot ordval, formuleringar eller annat som rör form förekommer inte i detta skede. Tanketexterna kan sedan användas när eleverna skriver för att prestera i någon mening. Då har redan stor möda lagts på innehållet och mer tid och energi kan läggas på textens form. Det fordras tid för att formulera sig med ord och ytterligare längre tid att formulera tankarna i skriven text. Astrid Roe skriver: "Läsförståelse handlar om att skapa mening av det vi läser, och därför är det nyckeln till att få kunskap, information och upplevelser i möte med olika texter. Förståelse kräver koncentration på textens innehåll, men det kräver också att vi tolkar, resonerar och drar slutsatser medan vi läser." (2014: 33). Torlaug Løkensgard Hoel (2011) diskuterar om tankeskrivande och prestationsskrivande. Caroline Liberg (2016) använder begreppen ut-texter och in-texter. Begreppen markerar att det rör sig om olika funktioner och egenskaper i skrivandet. Prestationsskrivandet (ut-texter) används för att kommunicera och berätta. Det kräver ett genomtänkt och mottagarinriktat språk, ofta mer formellt. Tankeskrivandet (in-texter) handlar, som namnet avslöjar, om att pröva tankar, uttrycka erfarenheter och upplevelser, ställa frågor, fundera och formulera med egna ord. I undervisning bör läraren vara noga med att ange vilket sorts skrivande eleven ska ägna sig åt, menar Liberg. Annars är risken stor att eleverna blir bundna vid prestationsspråket och alla krav som omgärdar det och det riskerar att hindra tankeutvecklingen. För att undvika ovan nämnda fenomen bör läraren skapa skrivsituationer där eleven kan skriva utan att vara bunden av de krav som prestation och bedömning sätter upp.

En, för mig, annan viktig aspekt i läs- och skrivundervisningen är i vilket syfte eleverna skriver. Rutt Troite Lorentzen (2009) poängterar att skrivandet måste upplevas som viktigt och meningsfullt här och nu, att skrivandet måste ha ett syfte. Eleverna utvecklar inte skrivandet genom att skriva för skrivandets skull, genom att öva med tanke på att det egentliga skrivandet ska äga rum någon gång i framtiden. Eleverna måste känna att de skriver för att det finns skäl för det. Kerstin Bergöö (2016) lyfter fram att språklig kompetens växer medan man läser och skriver om världen. Innehållsfrågan, vad man läser och skriver om, är därför en central fråga. De olika forskarna ovan menar att läs- och skrivpraktiker kan byggas upp med

utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Läraren kan i undervisningen och de aktiviteter som genomförs göra så att eleverna blir textrör-liga, de rör sig i, mellan och utanför texter. Dessutom är det viktigt att skapa möjligheter för eleverna att få uttrycka sina tankar om det lästa. Genom att formulera och omformulera sin förståelse kan eleven få nya språkliga och kulturella kunskaper och erfarenheter.

## Några berättelser om kärlek

I ett läsprojekt om dramat och Shakespeare i årskurs 9 ledde elevernas engagemang till något helt annat än vad den ursprungliga planeringen syftade till. Vi läste tillsammans bland annat balkongscenen i *Romeo och Julia* och resonerade oss igenom textens form och innehåll. Metaforer och liknelser listades på tavlan och eleverna fick testa att skriva korta texter med Shakespeares som förebild. Jag samlade elevernas favoritrader i en gemensam bild:



**Bild 2.** Liknelser formulerade av eleverna

Eleverna därefter fick välja de bästa kärleksförklaringarna ur *Romeo och Julia* och tränade sedan på att recitera. Eleverna läste sedan upp sina liknelser för varandra i mindre grupper. Linus valde ”De ler åt ärr som aldrig haft något sår” och kommenterade citatet:

Jag tror att Romeo sa detta eftersom att hans kompisar skrattade åt honom. Han menar att kompisarna skrattar för att de inte kan relatera till den kärleken som Romeo upplever. Eftersom att de aldrig fått känna på äkta kärlek och vet inte hur det är att vara störtkär.

Malin valde följande citat och skrev:

Vi förstår att Julia är orolig när hon berättar för Romeo "och du av alla! Det är döden för dig och någon i min familj får se dig här". Romeo reagerar inte mycket utan vill berätta sin kärlek för Julia och att det inte spelar någon roll för hur deras familjer ser på varandra. Han berättar även för Julia att "Å, dina ögon ger mig mer bevärning än 20 svärd" och han bryr sig inte om hennes familj skulle se dem.

I samband med läsningen berördes även dramats motiv och tematik. Under dessa lektioner var eleverna uppslupna, fnittriga och delaktiga. Det som verkade beröra mest var "den förbjudna kärleken" och därför valde jag att skissa på en fortsättning som jag kallade för "Några berättelser om kärlek". Det utvecklades till ett temaarbete om kärlek med olika sorters litteratur. Tanken var att läsa om kärlek ur olika aspekter och helt utan några andra (bak)tankar än att sätta texten i centrum. Det blev totalt tre noveller, två novellfilmer, ett filmreportage och en radionovell. Eleverna läste, skrev och samtalade om texterna. Texterna är olika och har delvis olika tematik, men det gemensamma är att alla har beröringspunkter då de belyser olika nyanser och aspekter av kärlek (eller när kärleken svalnat och övergått till hat).

Novellen *Slå Följe* av Stig Claesson handlar om en ung förväntansfull man som får förhinder på sin första biodate med Karin. Han tvingas nämligen ta hand om en äldre dam som blivit övergiven av sin följeslagare på tunnelbanan. Ett dilemma uppstår. Ska hans livs kärlek gå honom förbi eller ska han strunta i en gammal människa i nöd? Texten handlar vid sidan av etik, plikt och moral om medmänsklighet, omtanke och just (förlorad) kärlek. Jesper skriver så här om mannens dilemma och huruvida han gör rätt eller fel:

Jag tycker att den unge mannen gör rätt när han hjälper den gamla damen. Damen skulle inte ha kunnat klara sig själv utan honom. Att hjälpa någon



är det bästa att göra om något händer. Han vill så gärna träffa Karin. Men istället så hjälper han någon som har mycket mer besvär än vad Karin skulle ha haft. Att få stå och vänta utanför en bio är inte så farligt. Men att inte hjälpa de som är äldre är oförsäkamt eftersom att någon dag kanske han behöver hjälp.

I den första frågan resonerar Jesper enbart om dilemmat där den etiska kompassen tydligt är inställd på medmänsklighet snarare än egna begär och behov. Han tar ingen hänsyn till den unge mannens inre dilemma, vilket han får ta ställning i nästa fråga: Hur hade du hanterat detta dilemma? Jesper svarar då:

Om jag hade varit en del av den här händelsen (pojken perspektiv) hade jag förmodligen sagt åt spärrvakten att "Denna damen inte är mitt ansvar och att jag har en viktig tid att passa".

När Jesper tvingas längre in i texten och föreställer sig själv i samma dilemma blir svaret något helt annat. Då väger de egna intressena tyngre. På frågan om hur Karin, som nästan inte förekommer i novellen, upplever den uteblivna biokvällen, skriver han:

Med tanke på att de hade bestämt en tid som de skulle ses skulle min första gissning vara att hon blev besviken och kanske arg när han inte dök upp.

Eleverna fick också tänka på vad som händer efter textens slut. Blir det någon andra date?

Ärligt talat hade han inte behövt bry sig alls om damen, men han var en god människa och gjorde det. Efter att Karin får reda på vad som skett, om hon över huvud taget tror på händelsen, gissar jag att hon är åtminstone lite förstående. Och att de kanske planerar en ny date, denna gång inte lika tidsberoende.

Jespers svar visar på en ökande insikt då han tar ta ställning till frågorna, som belyser olika perspektiv på dilemmat. Parallellt med det korta och tidsbestämde tankeskrivande, cirka fem minuters skrivtid/fråga, samtalade eleverna med varandra och vi summerade i helklass. Den samlade bilden blev något i stil med: Det är svårt att

inte följa sitt hjärta, men om man sviker någon på vägen kommer det att komma ifatt dig och straffa dig. Även om den unge mannen missade den första daten kommer han att framstå som en god människa och ha större chans på livslång kärlek med Karin. Ärlighet varar längst, var det någon som sa.

Nästa text som eleverna mötte var radionovellen *Jordgubbsmjölk* av Nanna Johansson (2019). Den börjar med hur Anki med vämjelse iakttar sin man Mats när han sköljer ned en kaviarmacka med jordgubbsmjölk. Anki skyller alla missade chanser på Mats, men försöker efter frukoststunden göra en omstart i livet genom att gå till gymmet och bli en uppdaterad version av sig själv – Anki 2.0. När hon kommer hem hänger Mats livlös från taket. Det är en tragikomisk historia om ond bråd död, brustna drömmar och lögner. Uppläsaren Petra Medes vassa och bittra ton passar novellen som handen i handsken. Eleverna får frågan: Hur förstår vi att Anki är missnöjd med äktenskapet? Malin formulerar sina tankar:

Anki hatar Mats pga att hon tycker att hela hennes liv är "förstört" pga Mats. Ända sen hon blev tillsammans med Mats så har fler och fler "dörrar" stängts i hennes liv. Hon avskyr och stör sig på allt som Mats gör. Hon fortsätter med att berätta att Mats är väldigt rasistisk och rent av vidrig i hur han betar sig.

Mats död kommenterar Malin så här:

Anki skrattar åt att Mats ser ut som en julgranskula för att hon har aldrig tyckt att han är lika rund som en julgranskula, men ur den vinkeln ser det ut som det och det är bara oktober månad. Men det är bisarrt för att det är hennes man och att han kan inte likna en julgranskula som hänger i hängrännan.

Jag tror att hon bara går in för att hon har fått som hon ville. Anki ville se han död men kunde inte göra det själv för sån är inte hon. Hon kände en lättnad över att inte behöva skriva på skilsmässopapper utan nu kunde hon bara låta honom hänga där tills någon såg det och då skulle han vara helt död.

En av de sista frågorna i loggskrivandet: Varför heter novellen *Jordgubbsmjölk*? Malin resonerar vidare:

Anki njuter av att hålla ut mjölken för att det var bara Mats som drack den mjölken och hon hatade honom. Hon kunde plocka bort alla delar som fanns utav honom i hemmet och det mätte hon bra av. Novellen heter Jordgubbsmjölk för att det var det enda Mats drack till sina mackor. Sedan tror jag att det kan bero på att Anki hatade mjölken lika mycket som hon hatade Mats och att få bort både mjölken och Mats ur sitt liv gjorde henne glad.

Efter loggskrivandet samtalade eleverna i par och många av frågorna lyftes i helklass. Eleverna hade, precis som Malins svar ovan visar, lätt att föreställa sig hur ett äktenskap kan gå i kras och hur det kan förändra en människa. Livet förvandlades till en mardröm för Mats och Anki där de långsamt monterade ned både sitt samliv och sig själva. Vi samtalade om varför människor som blir övergivna, ensamma, sorgsna och bittra, ändå väljer att stanna kvar. Tankar om ekonomi, gemensamma barn, förpliktelser, lojalitet, undvika ett offentligt misslyckande (som en skilsmässa kan vara) och att upprätthålla en lycklig fasad kanske kan förklara varför det dröjde så länge för Anki att försöka bli 2.0?

Ytterligare texter och filmer, förutom redan nämnda *Romeo och Julia*, *Slå Följe* och *Jordgubbsmjölk*, och vad som berördes i loggskrivande och samtal var:

- *14 februari*, Jonas Karlsson, om utebliven kärlek, längtan, omöjlig kärlek.
- *Ett halvt ark papper*, August Strindberg, om förlorad kärlek, kärleken till ett barn.
- *Nuit Blanche*, Arev Manoukian, om kärlek vid första ögonkastet.
- *Mitt hjärta*, Christoffer Nordenrot, om livslång kärlek.
- *Bosses ensamma kamp för rodelbanan*, Jacob Nyström, om kärlek till en bygd, ett intresse, kamratskap och glädjen i att göra något för andra.

Läsprojektet avslutades med att eleverna skulle skriva egna små kärlekshistorier. Eftersom kärlek är ett vanligt förekommande ämne i sångtexter ansåg jag att det passade bra att använda några som förebild. För att samtidigt ge eleverna en inblick i svensk pophistoria

och för att jag är väl bekant med upphovspersonen, inte helt oviktigt då jag kan berätta en hel del, valde jag Joakim Thåström. Vi läste några texter, lyssnade på låtarna och eleverna fick samtala om vad låtarna handlar om. Därefter skulle de göra egna mininoveller baserade på någon av Thåströmtexterna: *Die Mauer*, *Karenina* och *Fanfanfan*. Instruktionerna såg ut som följer:

Skriv en mininovell om ca 300–400 ord.

Alt 1: Skriv om ett par som skiljs åt och hamnar på var sin sida av muren. Du väljer vilka personerna är och vad som ska hända. En versrad eller strof ur *Die Mauer* ska finnas med.

Alt 2: Välj en av låtarna och skriv en mininovell om texten. En rad eller strof ur texten ska finnas med.

Nedan följer tre elevexempel:

*Kulan* av Jonna (baserad på *Die Mauer*)

Han står inne i mörkret vid hörnet av huset han vuxit upp i och ser upp mot stjärnorna. I månlyuset tittar han på muren som byggdes upp när han var mindre. Muren är flera meter. Hon kan inte se honom, men hon vet att han är där. Hon försöker titta över väggen som blockerar deras kärlek. Han lägger sin hand på muren och låter känslorna strömma genom muren. Hon känner hans kärlek när hon lutar sig mot muren. De står på varsin sida av muren och känner varandra. Inget hörs. Någon säger: "Halt! Här får ingen passera. Här kommer ingen förbi!". Han vet att hon finns på andra sidan muren. Han vill kunna ta sig till henne. Han vill se hennes kropp och smeka hennes hy. Det hörs ett rop på hjälp, men det är för sent. Kulan i honom är redan där och hon hukar sig ner på knä och gråter för honom. Alla vackra rosor är våta. Det som hände vid muren ska aldrig förlätas.

*Bland glasbitar och tomma flaskor* av Linn (baserad på *Karenina*)

Jag vaknar upp vid doften av alkohol. Jag ligger på golvet med huvudvärk, bland glasbitar och tomma flaskor. När jag väl reser mig upp kommer alla minnen från igår. Från festen, från drickandet och från dig. Mitt hjärta börjar bulta som en stånghammare i ett gammalt järnbruk. Allting är här förutom du. Det är bara du som saknas och mitt hjärta kan inte komma över det. Jag reser mig upp och fler minnen faller in. Jag minns kyssen du gav mig innan du lämnade mig på golvet och gick ut ur rummet. Det var nog den sista gången jag såg dig.

Det är svårt att ställa sig upp, men jag försöker ändå. Dörren är bara några meter ifrån mig. Jag lyckas öppna den. Folk ligger överallt i vardagsrummet och du finns ingenstans. Alla minnen från igår fortsätter att komma medan jag försöker ta mig förbi alla som sover. Jag kommer ut på vägen. Vinden blåser i mitt ansikte medan jag kollar runt på den tomma gatan. Solen sticker upp lite från horisonten. Allting är så lugnt och fridfullt. Minnena från igår blir allt svagare och svagare. Minnena av dig blir svagare och svagare. Jag får till ett leende nästan. Jag börjar gå hem. Mitt pussel blir kanske klart ändå ...

*Ett SMS till min polare av Katrin (baserad på Fanfanfan)*

Jag ligger i min säng i mitt stökiga rum. Jag håller i min gitarr och bara spelar någonting. Jag kan inte sluta tänka på dig. Det har gått nästan ett år och jag tänker fortfarande på dig. Fan, varför lät jag dig försvinna. Det måste ha varit det värsta misstaget som jag någonsin har gjort. Om jag bara kunde vrida tillbaka i tiden, om jag bara fick en chans till. Tänk om det hade fungerat. Klockornas kör och ånglarnas orglar skulle ha varit bara för oss. Jag står där framme vid prästen och du kommer fram till mig i den underbara vita klänningen medan du pillar på buketten. Trumpeter och trummor spelar. Men fantasin försvinner och jag är tillbaka i mitt stökiga rum. Fan, fan, fan, det skulle ha varit du. Fast det var så kort romans borde jag ha förstått. Såna chanser kommer bara en gång och aldrig två gånger. Jag rör fingrarna mot gitarrens strängar och ljudet av gitarren fyller rummet. Plötsligt kommer en tanke in i mitt huvud och jag tar snabbt upp min mobil. Jag skickar ett meddelande till min polare: "Vi kanske ska skapa ett band iallafall. Jag har en låt att skriva".

Då tonen i skrivandet och samtalen varit finstämd, balanserad och respektfull kändes det lite "fjuttigt" att bara avsluta temat utan att eleverna fått en chans att få uttrycka sig lite friare om något som berört dem (kärlek som till exempel förbjuden, förlorad, utebliven, livslång, hemlig eller förändrad). Även om den sista aktiviteten med Thåström i sig var styrd fick eleverna inom den givna ramen fria händer att skapa en egen kärlekstext. Som exemplen ovan visar blev det helt unika historier. Under läsningens och skrivandets gång fick eleverna med sig att kärlek kommer i olika former och skepnader. Kärlek kan man känna till olika saker och personer. Den kan komma i olika skeden av livet. Eleverna fick en förståelse för att människor kan hamna i positioner och situationer som förändrar, förädlar eller förhärdar dem. Människor kan hamna i svårlösta dilemman där det inte finns några rätt eller fel. Vi är olika och värderar olika saker som viktiga/

oviktiga, en del ”nöjer sig” och andra strävar efter det ouppnåeliga. I efterhand kan jag i de texter eleverna läste och senare själva skrev hitta passion, kärlek, åtrå, liv, död, sorg, saknad och längtan.

Nästan all litteratur handlar om människor och utspelar sig mellan människor. När ingången till läsning och alla aktiviteter kring läsningen handlar om hur vi uppfattar oss själva, andra människor och saker som påverkas av människor triggas tankar och känslor. När eleven får ta del av andras tankar, genom de texter vi läser och andra elevers tankar om det lästa, framträder perspektiv bortom de egna. Att låta undervisningen växa fram i samspel med eleverna går nästintill stick i stäv mot tanken att planeringar ska läggas ut i förväg på skolplattformar med matriser och målformuleringar som ska prickas av efter lektionens slut. Med ett förhållningssätt till skönlitteratur och aktiviteterna läsa, tänka, tala, skriva, berätta som förknippas med strategier, besiktningssprotokoll, matriser och annan formalia finns risken att vi dödar all lust att läsa, tala, tänka, skriva och berätta om tillsammans med andra människor. Läsning och skrivande är för mig i första hand en estetisk, tanke- och känslomässig upplevelse som kan berika elevernas erfarenheter.

## Avslutning: en läsande och skrivande elev

Att bli en duktig läsare rymmer många olika aspekter och tar lång tid. Jag lägger vikt vid att hitta texter som kan både utmana och tilltala eleverna. Texten behöver nödvändigtvis inte handla om elevernas intresseområden, men om den ska berika och vidga elevernas förståelse måste de på något sätt kunna relatera till texten vi läser. Jag fokuserar naturligtvis på olika delar av texten, både form och innehåll, men innehållet i texten är hela tiden i fokus. Under den gemensamma läsningen ställer både jag och eleverna nyfikna frågor för att eleven snarare ska utveckla sin förståelse av texten, än att mäta eleverna resultat som senare ska bokföras i administrativa system som nämndes i inledningen. Om all planering ska finnas tillgänglig och följas, där exakta mål ska styra undervisningen, så omöjliggörs bildningsresan. När texter möter elever och vi skapar något gemensamt uppstår något som kan liknas vid bildning. En

personlig utveckling, en resa i både tanke och språk, äger rum. Langer (2017) menar att läsningen kommer att förändra tidigare föreställningar då dessa ständigt omvärderas. Vissa uppfattningar läggs undan och andra växer sig starkare.

Att bli en duktig skribent tar lång tid och fordrar mycket övning under ledning. Ofta handlar det om att skapa förutsättningar som gör att eleverna skriver mer och/eller fylligare. Tidigt i skrivprocessen fokuserar jag på innehållet. Först sent i skrivandet lägger jag fokus på språklig formalia. En alltför hårdhänt initial hantering av elevernas texter, liksom ett uttalat bedömningsfokus, riskerar att påverka lusten att skriva och berätta (Lokesgard-Hoel 2011; Liberg 2010). Det är väldigt svårt att tänka på och sätta både innehåll och form samtidigt. Men eleverna är olika, en del har den språkliga kritikern påkopplad hela tiden medan andra stänger av den, vilket man får ta hänsyn till (Dysthe 2011).

För att eleverna ska kunna utveckla sitt tänkande och skrivande i skolan är följande faktorer viktiga:

- Ett innehåll/ämne som är angeläget
- En tilltro till elevens inneboende kraft att vilja uttrycka sig – att skriva på allvar
- Språkliga förebilder – litterära eller andra exempel att härma
- Begriplighet och hanterbarhet – tydliga och avgränsade instruktioner
- Utmanande uppgifter

En av mina elever sa: ”Jag har så många tankar i mitt huvud som snurrar. Det är så roligt att få höra hur andra tänker. Då tänker jag ännu mer. Det är häftigt”. Att eleven över huvud taget tänker så är häftigt, tänker jag. Att en text vi läser och en aktivitet kan få elevens tankar att snurra i helt nya banor. Eleven kan få nya insikter som förändrar hur eleven ser på sig själv, andra och omvärlden. Det är kraftfullt. Att se världen ur ett nytt perspektiv är så svindlande att man ibland nästan tappar andan. När undervisningen hamnar där har man i alla fall snuddat vid något som liknar bildning.

## Referenser

- Bergöö, Kerstin (2016). Barns liv och samhällets textvärldar. I Jönsson, Karin (red.). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*, Stockholm: Liber.
- Claesson, Stig (2007). *Slå följe*. I McShane, Maria & Samuelsson, Lena (red.). *Läsa till max Novellhäfte 2*. 1. uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Froydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*, Lund: Studentlitteratur.
- Ebba Grön (1982). [Låttext]. Die Mauer. *Ebba Grön*. Mistlur.
- Hydén, Görel, Schubert, Magdalena & Svidén, Cecilia (2013). *Läsförståelse A*, Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Nanna (2019). *Jordgubbsmjölk*. Radionovell publicerad på Sveriges Radios webbplats. Ej längre tillgänglig.
- Kellberg, Christina (2011). Kunskapens vägar är ofta omvägar. *Fokus* (2011-05-02). Tillgänglig via: <https://www.fokus.se>
- KIT reportagefilm (2019). *Bosses ensamma kamp för rodelbanan*. [Facebook]. 9 april. Tillgänglig via: <https://www.facebook.com/watch/?v=309659626374516&extid=YHBT2PJyCeWcmRMB>
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Litteraturundervisning och litterär förståelse, Göteborg: Daidalos
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*, Lund: Studentlitteratur
- Liberg, Caroline (2009). Förord. I Lorentzen, Rutt Trøite & Smidt, Jon (red.). *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*, Stockholm: Liber
- Lorentzen, Rutt Trøite (2009). Att skriva i alla ämnen. I Lorentzen, Rutt Trøite & Smidt, Jon (red.), *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber
- Manoukian, Arey (regissör), Swedlove, Stephanie (producent) & Manoukian, Arey (producent) (årtal okänt). [Film]. *Nuit Blanche*. Tillgänglig via [https://www.youtube.com/watch?v=Vub4R\\_MBG5U](https://www.youtube.com/watch?v=Vub4R_MBG5U)
- Mejster, Fredrik (2019). Från idiot till medborgare – synen på handikapp, *Släkthistoria* (2019-11-16). <https://slakthistoria.se/livet-forr/fran-idiot-till-medborgare-synen-pa-handikapp>
- Nilsson, Josefin (producent), Lindsjö, Märten (regissör) & Nordenrot, Christoffer (manusförfattare) (2014). *Mitt hjärta*. [film]. Tillgänglig via [https://www.youtube.com/watch?v=QOE1h\\_VzTr0](https://www.youtube.com/watch?v=QOE1h_VzTr0)
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother*, En studie om gymnasieelevers textvärldar. Diss. Karlstad: Karlstads universitet



- Roe, Astrid, (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*, Malmö: Gleerups.
- Rosenblatt, Louise, M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur.
- Shakespeare, William (2003). *Romeo och Juliet*. (övers. Göran O. Eriksson), Stockholm: Ordfront.
- Steinbeck, John. (2008). *Möss och människor*. (övers. Sven Barthel), Stockholm: Bonnier.
- Thåström, Joakim (1989). [Låttext]. Karenina. *Thåström*. Mistlur
- Thåström, Joakim (2005). [Låttext]. Fanfanfan. *Skebokvarnsv. 209. Sonet/* Universal

---

### ***Fredrik Sandström***

är lärare i svenska på högstadiet och verksamhetsansvarig för Lektionsbanken. Han har deltagit i debatt kring skolan och ämnet svenska, bland annat i *Dagens Nyheter*, *Skola och Samhälle*, *Pedagogiska Magasinet*, *Svenskläraren*, bloggen [fredrikarboga.wordpress.com](http://fredrikarboga.wordpress.com) och sociala medier. 2017 tilldelades han Svenska Akademiens svensklärarypris. Han är ledamot i Svenskläraryrkeförbundet styrelse.



# Bildning och litterär identitet

– didaktiska reflektioner om poesins potential

*Olle Nordberg*

När tidskriften *Utbildning & Demokratis* temanummer ”Svenskämnet som demokratiämne” kom ut 2003 var jag relativt ny i läraryrket. Några år tidigare när jag och mina generationskamrater läste gymnasieläraryrket var den upplagd så att studenten först läste sina ämnen vid olika institutioner för att sen under ett avslutande år ha all didaktik, ämnesdidaktik och praktik i ganska koncentrerad form. Det fanns säkert en del bra saker med detta upplägg, inte minst det att vi studenter ”kunde våra ämnen” och vid kursstart var helt inriktade på att lära oss hur vi skulle göra för att undervisa och utveckla ungdomar inom dessa. Näväl, den litteraturredidaktiska undervisningen under det så kallade ”pedagogiska året” blev en närmast livsavgörande upplevelse för egen del och jag såg så mycket kraft och potential i litteraturens och litteratursamtalens mångskiftande sätt att utveckla ungdomars tankar och perspektiv. Den demokratiska och personlighetsutvecklande aspekten var i fokus under våra seminarier, vilka alltid tog sin utgångspunkt i litteraturens själva innehåll. Tanken att skönlitteraturens mimetiska sätt att beröra livsfrågor, mänskliga handlingar och känslor var värd att studera och samtala om i sin egen rätt – och att detta tillsammans med kunskaper om författare och deras sätt att använda språket framför allt utvecklade empatiska och normkritiska perspektiv – utgjorde det ämnesdidaktiska fundamentet. Med andra ord var litteraturläsningens demokratiska dimension i centrum och den sågs tvivelsutan som svenskämnets viktigaste uppdrag. Att ständigt utvidga och fördjupa väven av existentiella kunskapsprocesser, med övertygelsen att litteraturläsning leder till personlighetsutveckling, det var helt enkelt det som var *bildning*. Det där har jag burit med mig genom lärarlivet, forskarlivet och under tiden som lärarutbildare. Stundtals

som ett standar, ibland med en mer nedtonad profil.

Det ovanstående synsättet framstår som frånvarande i dagens skoldebatt. Inte minst vad gäller litteraturundervisningen som tycks bli alltmer styrd av vad som anses möjligt att bedöma. Kollegor och lärarstudenter läser kursplaner baklänges och utformar sina lektioner utifrån bedömningskriterier och kunskapskrav. De mer personlighetsinriktade passagerna som fortfarande utgör kärnan i läroplanstexten för svenskämnet, och som kommer allra först under rubriken ”Ämnets syfte”, verkar ha hamnat i skuggan. Mitt intryck är att detta är skälet till att stilgreppsanalyser och narratologi dominerar skolans litteraturundervisning idag. Denna utveckling leder intresset bort från de stora värdegrundsfrågorna – och därmed bort från litteraturen. Temanumrets aktualitet är i detta avseende minst lika stor nu som då.

I min egen forskning har jag strävat efter att lyfta fram elevernas perspektiv på litteraturläsning och på den så kallade läskrisen. Ungdomarnas röster har sällan hörts i oväsendet från olyckskorpar, politiker och tyckare på ledarsidor och i debattsoffor (varav flertalet själva inte verkar ha läst en roman eller varit i skola på 30 år). Många gånger framträder i dessa undersökningar en ljusare bild, både vad gäller attityd till läsning och faktisk kompetens (se t.ex. Nordberg 2019). De empiriska resultaten har jag sen använt som bas för litteraturdidaktiska diskussioner och publikationer. Genomgående i dessa texter har jag försökt lyfta fram betydelsen av unga människors syn på sig själva som litteraturläsande, tänkande och tolkande personer i alla former av arbete med skönlitteratur i skolans litteraturundervisning. Jag har i olika sammanhang kallat detta sätt att tänka för *litterär identitet*, ett begrepp som jag återkommer till under egen rubrik nedan.

Under min tid som svensklärare har det poetiska uttrycket på många sätt varit den allra bästa ingången till litteraturens värld och till ett reflekterande och identitetsanknutet sätt att tänka kring litteratur och läsning. Inte minst för så kallade ovana läsare, ofta från hemmiljöer där böcker inte är en självklar del av livet. Jag vill i den här artikeln med hjälp av litteraturdidaktiska resonemang och förhållningssätt, och framförallt genom elevexempel från gymnasie-

skolans yrkesprogram belysa just lyrikens avgörande betydelse för att skapa vägar in till litteraturen och till vidgade tankevärldar och perspektiv (jfr Sigvardsson 2017; Andersson 2019). Med denna ansats vill jag ge ett klassrumsnära bidrag till diskussionen om svenska som demokratiämne – och som bildningsämne – vilken ofta har berört och lyft fram betydelsen av att inkludera elever från icke-akademiska hem i litteraturens och läsningens värld (se t.ex. Hultin 2012; Graeske 2013; Lilja Waltå 2016).

## Litterär identitet

Termen litterär identitet har jag själv myntat i ett försök att fånga in och lyfta fram den attitydmässiga aspekten av den skönlitterära läsförmågan, ett perspektiv som påfallande ofta saknas i modeller för hur litterär kompetens fungerar. I flera större läsundersökningar med unga läsare har jag funnit att den har en central betydelse och jag har också speciellt framhållt behovet av att litteraturlärare arbetar med detta redan från början i sina möten med nya klasser och grupper (Nordberg 2013, 2017, 2019, 2020). Det är helt enkelt avgörande att eleverna ser sig som läsande, tänkande och tolkande personer för att utvecklas som läsare. Liknande resonemang har förts av Joseph A. Appleyard (1994), Ingrid Mossberg Schüllerqvist & Christina Olin-Scheller (2011) och Bengt-Göran Martinsson (2018).

Första steget i byggandet av en sådan identitet är att eleverna får syn på sig själva som reflekterande och aktiva läsare vars perspektiv är efterfrågat och viktigt. Känner ungdomarna direkt att deras tankar räknas och är en del av undervisningen, då växer också självförtroendet och viljan att bidra till diskussioner med utgångspunkt i den egna läsoplevelsen. När jag möter nyblivna gymnasister kan läsovana elever, liksom skolljus med högsta betyg från grundskolan, till en början ha svårt att förstå vad jag menar när jag säger att jag är intresserad av vad och hur de tänker kring något vi läst. En del påstår till och med att de aldrig tänker när de läser. Relativt många vill att jag ska säga vad de ska skriva, och de med tidigare skolframgång kan bli stressade över att det inte tycks finnas någon exakt och utstakad väg att följa mot högsta betyg. Därmed inte sagt

att vi inte ska bedöma och betygssätta litterursamtal baserade på elevernas tolkningar. Jag menar tvärtom att dessa ska utgöra basen för en holistisk bedömningsprocess, och att det är mycket viktigt för både litteraturens och boksamtalens status i skolan att så sker. (För en mer utförlig diskussion se Nordberg 2020; Bergmark & Viklund 2020; Bommarco & Parmenius Swärd 2018).

Ganska snart tycker dock ungdomarna att det är så mycket mer givande att tolka och tänka själva i diskussioner och fördjupningar än att inte göra det att det går av bara farten. I nästa fas utvecklas förmågan och viljan att respektfullt lyssna på varandras uppfattningar och så småningom också insikten att det kan rymmas många olika relevanta tolkningar av samma verk, med god förankring i texten, utan att det är ett problem. Tvärtom gör just detta litteraturdiskussionerna dynamiska och spännande. Det går efter ytterligare en tid upp för de flesta att samtalen och de olika perspektiven på många sätt är den så kallade grejen med alltihop.

En elev med litterär identitet ser sig själv som *litteraturläsare* och är därmed medveten om skönlitteraturens speciella egenskaper och att tolkning, diskussion och bearbetning av fiktionsberättelser och lyrik skiljer sig från all annan läsning i skolan. Att en läst roman, dikt eller novell i diskussioner visar sig inrymma många olika lager, nivåer och tolkningsperspektiv kan genom lärarens vägledning tydliggöra fiktionsberättelsens, dramats eller lyrikens rika potential att säga någonting väsentligt om verkligheten på ett annat sätt än fakta och faktion. Dit ska litteraturundervisningen försöka nå. Lyckas det har också den så kallade legitimitetsfrågan besvarats på vägen och blivit överspelad, det vill säga frågan om varför skönlitteratur bör läsas överhuvudtaget (jfr Persson 2007, 2012; Dahl 2015; Ulfgard 2015).

Det här kan låta som stora ord och som något som är omöjligt att åstadkomma. Det är det inte. Jag som under många år jobbat med yrkeselever med mycket lågt självförtroende när det gäller läsning och skola i allmänhet kan intyga detta. Genom att få med dem på tåget från första dagen, på ett sätt där deras egna tankar är i fokus för undervisningen och diskussionen, går det att nå förvånansvärt långt i deras utveckling som läsare. Inte för alla, men för många. Jag menar att detta i första hand inte är en fråga om intellektuell

kapacitet. Den egna inställningen och synen på fiktionsläsning är det som är avgörande – för både lärare och elev. Denna inställning kan vi lärare påverka genom välgrundade litteraturredaktiska överväganden, som förstås är olika för varje klass och elevgrupp. Att det finns demokratiska dimensioner i detta är svårt att bortse ifrån. Det är dessa dimensioner som Skolverket (2020) tangerar i sina ofta citerade rader ur ämnesbeskrivningen för Svenska:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänniska i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.

Som framgått vill jag i den här texten åskådliggöra att poesi kan spela en viktig roll i dessa tankemässiga utvecklingsprocesser. På ett omedelbart sätt fungerar uttrycksformen som utgångspunkt för kreativt skrivande, som reflektionsyta, som grund för tolkningsarbete och analys, som avstamp för diskussion och vidgade perspektiv.

## Bild, form, rytm – och eget skapande

Allra först när jag möter en ny grupp brukar jag låta eleverna beskriva sig själva utifrån frågan *Om du vore en växt, vad för slags växt skulle det vara då?* Jag ber dem fundera noga, sedan går vi laget runt. Många ser helt undrande ut till en början, men snart säger någon ”tall”. Jaha, undrar vi andra, varför då? Diskussion uppstår och snart säger nästa ”tussilago”. En sol- eller maskros brukar dyka upp, några härmar varandra och ta samma palmer och prästkragar – och kanske en och annan mer tillbakadragen elev väljer något under jord såsom tryffel eller potatis. Sedan kommer alltid en kaktus också, och då tar diskussionen fart på allvar. Brännässlor, köttätande växter och möjligen någon rus- eller beroendeframkallande planta kan också ruska om lite och leda till både djupare frågor och skratt. Efter att alla fått säga sitt frågar jag dem: Vad gjorde vi nu här? Ni beskrev er själva med en symbol och vi andra fick tolka. Hur var

det? ”Kul” säger de flesta. OK, säger jag, då är vi igång i vårt poetiska skapande och tänkande. Nu kör vi på härifrån. Och det får mycket gärna vara just – kul! (Jfr Andersson 2019).

Alla som jobbat med lyrik i undervisningssammanhang vet hur hårt idén om rim i traditionell mening sitter hos eleverna. Detta är viktigt att ta ur dem direkt! Jag brukar istället lyfta fram form och rytm, tillsammans med detta att uttrycka sig metaforiskt och symboliskt som vi snuddat vid med växterna, och ganska snabbt har eleverna hittat ett poetiskt språk. Förbjud dem alltså, vänligt men bestämt, att rimma. Led istället in dem i fasta formler av stavelser och ord, det finns massor av bra tips och övningar för det, och du kan snabbt se hur 25 poeter i vardande prövar sina vingar redan första eller andra gången du möter klassen. (Jag som aldrig brukar tvinga eller forcera enligt regler och matriser är på den här punkten obeveklig. Rim brukar vi beröra i senare skeden av kursen, inte minst i de litteraturhistoriskt inriktade momenten. Att vältra sig i grötrim kan vara en kul ingång för att sedan ta sig an mästare som Gustaf Fröding och Lennart Hellsing. Då inser eleverna också snabbt rytmens betydelse för den lyckade rimsmedens hantverk. Popmusikens rimmande kan vara en annan lustfylld väg in. Där finns fantastiskt mycket av både högt och lågt att glädjas åt. För att inte tala om hiphopens alla möjligheter.)

Här några exempel där vi använt den i svensklärarsammanhang klassiska 11-ordaren<sup>1</sup> och haikuversmått som 5-7-5 på en grupp nyblivna naturbrukselever i gymnasiet första årskurs. Som framgår har en av eleverna skrivit en diktsvit på tre 11-ordare med titeln ”Trio”.

---

1 Diktens form följer strukturen ett ord – två ord – tre ord – fyra ord – ett ord (dvs. 11 ord totalt).



### **Trio**

Livet  
Du, jag  
Vägen slingrar sig  
Vandrar barfota på glassplitter  
Utmaningar

Själen  
Ett rum  
En tom stol  
Ensamhet kan inte delas  
Saknar

Galen  
Blundar hårt  
Ser dina ögon  
Min hand i din  
Kär

\*

Gubben på månen  
Känner du dig just som mig?  
Ensam, avlägsen

\*

### **Att komma hem**

Att gå grusvägen  
Bredvid röda ladorna  
In genom dörren

\*

Ni  
vill att  
jag är mig  
själv, men sluta klaga  
då

Relativt snart hittar eleverna känslan för rytm och kan skapa poesi fri från nödrim utan att jag styr dem. I det första exemplet på detta nedan kan det anas att poeten, en byggelev på målarinriktningen, har inspirerats av låttitlar och textrader från den svenska rock- och poplyriken. Exempel nummer två är skriven av en så kallad ”hästelev”, det vill säga en elev inom naturbruksinriktningens hästinriktning.

### **Utan titel**

Brev till de förlorade  
Sju sorger  
På toppen av världen:  
En säng av lögner

Mitt hjärta blöder  
Väck mig när ni vaknat  
Inget kommer mellan oss  
Jag är inte skyldig dig någonting

\*

### **Gåshud**

Så kallt men omvälvande  
Drar i den sköra huden,  
Känner mig frusen  
och en känsla av växande,  
inom mig.  
Så spänd,  
men undergiven.  
Ont mot gott.

En annan fungerande kom igång-metod kan vara att ge eleverna första raden i deras kommande dikt, med den vidare instruktionen att den ska vara orimmad och innehålla ett visst antal rader. Eleverna ges i det sammanhanget möjligheten att vara kreativa och normbrytande vad gäller radbrytningen, och de hittar ofta en rytm och ett innehåll som får dessa 16-åringar, som varken läst eller skrivit poesi på det här sättet alls förut, att själva imponeras av och glädjas såväl åt sin egen lyriska förmåga som åt kamraternas. Att läsa upp

sina alster med inlevelse är en viktig del i övningen och det är högst väsentligt att det kring detta läsande – och över hela skrivprocessen råder en positiv skaparglädje. Det är lärarens uppgift att se till detta. Det exempel jag visar här är skrivet av en elev som går skogsbruksinriktningen och har öppningsraden *När luckorna öppnas ...* given på förhand.<sup>2</sup>

När luckorna öppnas så faller  
man ner. Ingen vet hur långt det är. Några meter. När  
luckorna öppnas känner man hur vinden  
piskar i ansiktet. När man har ramlat så tar  
man sig upp igen. Luckorna öppnas varje dag.

Ytterligare exempel på hur litteraturlärare kan hjälpa elever att hitta lyriska uttryckssätt är att utgå från formmässiga verktyg som etablerade poeter använt, som till exempel fraser eller ord som återkommer. Sonja Åkessons ”Sommarräkning” är mycket tacksam att utgå ifrån i den typen av kreativt skrivande, inte minst när eleverna är tillbaka efter sommarlovet (se Monthan Axelsson 2009, s. 80ff). Som bekant binds Åkessons dikt ihop av ordet *och* mellan två ord eller fraser och får på så sätt en väldigt speciell effekt på den som läser. Några exempel nedan från bygg- och naturbrukselever som sammanfattar sin ledighet med hjälp av Åkessons formel följt av en slags omkvädesdikt där själens mörker liknas vid en spricka i telefonen.

---

2 Den övningen och många andra mycket användbara lyriska kom igång-övningar är hämtade från boken *Hundra huskurer mot skrivkramp* i vilken en bärande idé är att de skrivande får en mycket begränsad tid för varje övning. Detta har visat sig vara mycket bra bland elever som tvivlar på sin förmåga. Har de för lång tid på sig blir det oftast ingenting (Holmström 2000).

### **32 grader**

Studentmössan och plakatet  
och Vincent och fota  
och skogen och springa  
och sommarkläder och min gamla cykel  
och kohagen och kossorna  
och gräset och fästingarna  
och blommorna och åkrarna  
och solen och regnskurarna  
och mer fest och misslyckanden  
och återhämtning och bryggan  
och grillning och nattbadet  
och katterna och hästarna  
och dammiga hagen och hopp om regnet  
och midsommar och för många glas  
och sång och piano  
och släkten och kalas  
och barndomsvännen och ankan  
och biltvätten och sushin  
och Frenchi och rödingen  
och jobbet och mamma  
och stilla vattnet och båten  
och hundarna och springturerna  
och gruvtornet och utsikten  
och Amanda och Anton  
och utgång och musik  
och Vigiland och dans  
och båtveckan och bekanta  
och killen och rosen  
och pride och kärleken  
och stoltheten och glädjen  
och helgjobbet och stationen  
och marken och glaset

### **Sommarräkning X**

Vit klänning och sommarglädje  
och packa och Arlanda  
och värme och sol  
och gulaschsoppa och gröna ärtor  
och Ford och tanka  
och grå färg och transporter  
och cashflow och flyt  
och avsked och kaos  
och sova och sova  
och sova och polkagrisar  
och söderut och färja  
och popmusik och återförening  
och IKEA och inspiration  
och tvekan och rutiner  
och tillbaka till skolan

\*

### **Min Telefon**

Min mobil är trasig  
Som min själ  
Skärmen är splittrad  
Som min själ  
Sprickan är djup  
Som min själ  
Den är kolsvart  
Som min själ

## Att tolka genom att plocka isär, veckla ut och sätta ihop på nytt

När det gäller att tolka dikt finns förstås många olika vägar att gå. Oavsett riktning är grundförutsättningen en så öppen och tillåtande miljö som möjligt – en miljö där eleverna känner att deras tolkningar räknas och spelar roll. Att inleda ett pass med en projicerad dikt, gärna en så kallad ”svår” dikt, och låta var och en reflektera fritt i några minuter för att sedan ta gemensam diskussion i smågrupper och helklass kring hur de uppfattat dikten är svårslaget som start på en svensklektion. Ofta har jag vid dessa tillfällen inlett med korta dikter av klassiska ”skolbibliotekspoeter”, d.v.s. poeter vars verk enkelt finns att tillgå på skolorna, som Katarina Frostenson, Kristina Lugn, Karin Boye, Gunnar Ekelöf och Bruno K. Öijer. Det går förstås alldeles utmärkt att välja helt andra. Viktigast i den här typen av övning är att dikten är kort – och att dess abstraktionsgrad kräver att läsaren tolkar den. Att eleverna först enskilt skriver ner sina personliga reflektioner och tolkningar innan diskussionerna inleds är mycket viktigt. På så vis konkretiseras och synliggörs deras eget tänkande för dem och i nästa steg, när eleverna tar med sig dessa anteckningar in i en smågrupp, finns automatiskt fyra–fem olika sätt att förstå dikten att diskutera. Just detta att lyrik i det format som ryms på en powerpoint-bild går snabbt att läsa igenom, samtidigt som poemen innehåller passager som *måste* tolkas för att ett meningsskapande ska kunna äga rum, är optimalt i det utvecklande arbetet av elevernas litterära läs- och tankeförmåga. Naturligtvis vidgas även deras perspektiv och personligheter på en mer generell nivå.

Att klippa sönder dikter rad för rad och låta eleverna sätta ihop dem, utan att de vet hur originalet ser ut, är ett annat sätt att sätta igång elevernas poetiska kreativitet. Jag brukar ofta använda Tranströmers poesi i de sammanhangen, i synnerhet dikten ”Efter en lång torka” där varje rad är ett rytmiskt bilduniversum i sig själv. Det blir alltid fantastiska nya dikter – samtidigt som vi kan odla vår poetiska rebellstatus genom att göra våld på en nobelpristagares verk, om än med stor respekt. Detta är faktiskt en viktig sak då elever med lågt självförtroende ofta är rädda att göra fel. När de förstår att det inom poesin inte finns några regler skapar det en stor lättnad hos dem.

Många av dem är så vana att göra fel när det kommer till skrivande att de inte vågar försöka alls när det först dyker upp. Övningar av den här typen, och praktisk tillämpning av Tristans Tzaras välkända dadaistiska manual för diktskrivning råder vanligtvis slutgiltig bot på det.<sup>3</sup>

Med jämna mellanrum påminner jag eleverna om poesins komprimerade form och pekar på vilken stor betydelse detta har, både vid läsning och eget skrivande. För att vidare illustrera detta ger jag dem ibland med olika ingångar uppmaningen att ”veckla ut” detta koncentrat av mening genom att låta poetiska uttryck byta genre. Med siktet inställt på de synnerligen förtätade berättelser som ofta ryms i dikter öppnar sig många bearbetningsmöjligheter som verkligen nödvändiggör ett aktivt tolkningsarbete. Att till exempel göra manus till musikvideor med utgångspunkt i äldre poesi de läst är en övning som ofta blir mycket bra.<sup>4</sup> För att lyckas måste eleverna då gå djupt ner i texten, tolka den och sedan ge uttryck i form av rörlig bild och musik. Musikartist och genre väljer de själva med utgångspunkt i texten. En annan variant är att utveckla en läst dikt till en novell. Jag har ibland använt nedanstående instruktion, här till en dikt av Bruno K. Öjjer:

Det finns en komprimerad historia i varje dikt! Fundera på de åtta raderna nedan. Vad ryms egentligen i dem? Skriv ner dina reflektioner under några minuter. Diskutera sen med kompisen. Veckla sen ut hela historien som ni uppfattar den och skriv ner den tillsammans!

cirkusföljet  
rastar, tigertämjarens  
hand smälter  
som varm nougatchoklad  
vid vagnshjulet  
satt barnet tyst och rökte  
svarade bara  
när det föll henne in

3 Att Tzaras manual används i skolorna framgår av olika svenskläraryrbloggar. Den finns också i läromedlet *Svenska Impulser 2* (Markstedt & Eriksson 2012).

4 En variant på den här övningen finns i läromedlet *Svenska spår 2* (Ahlenius & Leibig 2002).

Det går också alldeles utmärkt att göra tvärtom, det vill säga att läsa en novell noga för att därefter komprimera sin läsupplevelse till en egen tolkning i poesiform. Mirja Unges novell ”Jul för fan” läste jag i december med en klass och bad därefter eleverna sammanfatta sin läsupplevelse enskilt. Först fritt i några korta rader, sedan i en 11-ordare enligt den formel som illustrerats ovan. En kille som inte varit speciellt på hugget tidigare under kursen skrev följande reflektion och dikt.

Jul för fan. Känslan man får av berättelsen är ganska sorglig men ändå glad. Sorglig för att familjen är splittrad och att pappan har blivit alkoholiserad. Glad för att pappan ändå fick vetta att hans dotter bryr sig om honom och har saknat honom och att han får besök av henne på just julafton.

Jul  
Kalla händer  
Alkoholens lungnande rus  
Rök i nattens luft  
Sorgen.

Som ni kan se är den här killens stavning och språkbehandling inte helt felfri. Men hans dikt är onekligen en komprimerad version av hans resonemang med utgångspunkt i novellen – och en tänkvärd sådan. Att dikten säger någonting mer, någonting större än reflektionen är tydligt. Rytmen och orden, rytmen i orden. Känslan. Ja, det finns någonting där. Det kände han också när han läste upp den inför närmast andäktiga kurskamrater.

## Diktsamlingar och författaruppläsning

Mot slutet av en kurs eller ett moment har jag ofta sammanställt elevernas dikter till diktsamlingar i form av hyfsat snygga häften, alltefter min bästa kopierings- och layoutmässiga förmåga. Till dessa skriver jag alltid förord i litterär och peppande stil. Diktsamlingarna ställs ut i skolbiblioteket och i klasserna har vi haft uppläsningar med de mest hänförande resultat. Många av de som kallas ”svaga läsare” vågar i den situationen läsa upp sina alster och de tas emot av de lyssnande på ett



positivt sätt. När jag ibland träffar elever tio år senare tar det inte lång tid innan poesiläsningen kommer på tal. Det är då tydligt att det vi gjorde har betytt något för dem och gör så fortfarande.

Ibland vid dessa tillfällen har vi försökt hålla dikterna som ska ingå i samlingen inom ett tema. Ibland har temat varit ”Jag”. Det svåraste och lättaste av ämnen, nämligen att skriva några rader om vem man är. Det vet väl alla? Vem man är alltså? Eller? I våras fick jag in den här dikten av en flicka i årskurs 2 som utbildar sig till djurvårdare inom naturbruksprogrammet. Det kan anas att vi läst en del modernistiska dikter under terminen. Att eleverna tar till sig och själva använder sådant vi jobbat med och läst och gör det till sitt är förstås alldeles utmärkt.

### **Jag**

Hjärtat bultar, pulserar ut vackra röda rosor i ådrorna och klär mitt inre  
Men, fortfarande lika vass som dess taggar  
Passa dig, hoppas du är försiktig, hälsningar från illviljan och välviljan tillsammans med skadeglädjen.  
Huden är tatuerad men inte ens jag kan se de mönster som annars skulle varit gaddade i mitt minne.  
Bär kroppen som ett museum av naturkatastrofer.  
Min sol, måne och stjärnor, jag studerar er som ni vakar över mig  
jag vaktar det stilla vattnet precis som fisken i Mars månad inte gör.  
Skickar en slängkyss över havet innan vågen tar det sista andetaget som skulle varit mitt.

När vi kommit ända hit känner de flesta eleverna att poesi och litteratur behövs för att kunna uttrycka allt det där som inte går att säga eller skriva på annat sätt. Det lyriska och fiktionella blir som i elevdikten ovan mer verkligt och substantiellt än verkligheten själv. Att den här utvecklingen också går att bedöma för läraren är tämligen självklart (jfr tidigare diskussion).

### **Avslutning**

Min förhoppning är att jag med dessa exempel och resonemang har kunnat visa någonting av hur just lyriken ger väldigt goda och direkta

möjligheter att utveckla en litterär identitet bland ungdomar från mer praktiskt inriktade utbildningar och hemmiljöer. Att det här är elevgrupper som ofta underskattas inte minst i svenskundervisningen och i samband med läsning visar flera studier (Se t.ex. Bergman 2007; Hultin 2012; Lilja Waltå 2016). Tyvärr befarar jag att detta ganska ofta får följden att lärare i yrkesklasser inte tycker att det är någon idé att läsa ”svår” poesi. Inställningen att det är bättre att hålla sig till verkligheten, till färdighetsaspekterna och lära eleverna stava och skriva korrekt tycks vara utbredd, vilket dystert nog bekräftas i forskningen (ibid). Stödd av tjugo års lärarerfarenhet, och närmare tio år som läsforskare och lärarutbildare, vill jag påstå att ingenting kan vara mer felaktigt. Det är dessutom exkluderande och i förlängningen odemokratiskt i den meningen att det inte ger dessa ungdomar vägen in till ett tankesätt där språket på ett medvetet och kreativt sätt kan ge uttryck för något annat än det rent konkreta, något större (Bergöö & Ewald 2003; Asplund 2010; Asplund & Pérez Prieto 2017).

I mötet med lyriken öppnas hela den stora potentialen och behovet av att skriva och tänka på ett sätt som leder tanken vidare till tolkning, till diskussion, till inre och omvärldsorienterande fördjupning. Fiktionens och konstens meningsfullhet blir påtaglig och utvecklande i en tid där långt fler ungdomar än de yrkesinriktade – och väldigt många vuxna – har attityden att det enda som egentligen är värt att läsa är det direkt verklighetsanknutna. Att denna förväntning inte motsvaras av hur ungdomar verkligen läser fiktionell text i förhållande till verklighetsbaserad, utan att de reagerar och berörs minst lika starkt av fiktion visar flera läsundersökningar med svenska ungdomar (se t.ex. Pettersson 2015; Nordberg & Pettersson 2019).

Grundtanken att det finns demokratiska dimensioner i själva läsprocesserna och inte minst i de samtal som följer efteråt där vidgade perspektiv och förståelse för andra människors livssituationer och förutsättningar, för genusmönster, etnicitet, klass och så vidare har en närmast unik potential att utvecklas är, eller borde vara, central inom litteraturredidaktiken (Jfr Nussbaum 1997; Oatly 1999; Felski 2008; Bergmark & Viklund 2020). Jag menar att vi litteraturlärare ska eftersträva att själva inträdet till den litterära världen, och byggandet av en litterär identitet, ska möjliggöras för alla elever

i skolan. Inte minst de som i sina hemmiljöer helt saknar fribiljetter eller andra vägar in till bildning i den mening den diskuteras här – och till andra former.

Så apropå standar: Bildning och litterär identitet *är* en demokratisk rättighet. Att hjälpa unga människor att utveckla denna är en litteraturredaktisk skyldighet.

## Referenser

- Ahlenius, Monica & Leibig, Annika (2002). *Svenska spår 2*, Stockholm: Bonnier utbildning.
- Andersson, Pär-Yngve (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik, *Norsk pedagogisk tidskrift* 2019:1, s. 66–76.
- Appleyard, Joseph A. (1994). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*, Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.
- Asplund, Stig-Börje. & Pérez Prieto, Hector (2017). Young working-class men do not read: Or do they? Challenging the dominant discourse of reading. *Gender and Education*, DOI: 10.1080/09540253.2017.1303825.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*, Malmö: Holmbergs 2007 (Malmö Studies in Educational Sciences 36).
- Bergmark, Ulrika & Viklund, Sara (2020). *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*, Malmö: Gleerups.
- Bergöö, Kerstin & Anette Ewald (2003). Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som demokratiämne, *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2003:2, s. 31–46.
- Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2018). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*, Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, Christoffer (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*, Malden & Oxford: Blackwell Pub.
- Graeske, Caroline (2013): Vidgade kunskapsklyftor? – Fiktionens funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011, *Utbildning & lärande* 7:1 (2013), s. 32–46.

- Holmström, Rosemarie (2000). *Hundra buskurer mot skrivkramp*, Kalmar: Fojo.
- Hultin, Eva (2012). Svenskämnetns traditioner som dold läroplan, *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg, Stockholm 2012, s. 277–288.
- Lilja Waltå, Katrin (2016). *Äger du en skruvmejsel? Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och GY 2011*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven (2012). *Svenska Impulser 2*, Stockholm: Sanoma utbildning.
- Martinsson, Bengt-Göran (2018). *Litteratur i skola och samhälle*, Lund: Studentlitteratur.
- Monthan Axelsson, Christina (2009). *Fågelflickor och frusna pojkar. Om att se eleven*, Stockholm: Brombergs.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Olle (2013). *Att finnas till som läsare – skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter om sin läsning*, Uppsala: Inst. för nordiska språk, Uppsala universitet 2013 (FUMS-rapport nr 29).
- Nordberg, Olle (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Litteraturvetenskapliga institutionen Uppsala universitet 2017. (Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet 49).
- Nordberg, Olle (2019). *Berättelser som förändrar. Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprojekt*, Svenska i utveckling, 35, Uppsala universitet: Uppsala 2019.
- Nordberg, Olle (2020). *Litteraturdidaktik. Teori – praktik – relevans – potential*, Stockholm: Liber.
- Nordberg, Olle & Pettersson, Torsten (2019). Verkliga mord eller bara ord? 96 gymnasieelever läser en stark våldsskildring, *Jag gör med dig vad jag vill. Perspektiv på våld och våldsskildringar*, red. Torsten Pettersson, Göteborg: Makadam.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Massachusetts & London.
- Oatley, Keith (1999). Meeting of Minds. Dialogue, Sympathy, and Identification, in *Reading Fiction, Poetics*, 26:5–6, s. 439–454.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund: Studentlitteratur.

- Pettersson, Torsten (2002). *Dolda principer. Kultur och litteraturteoretiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Torsten (2015). Att lära sig något av det som inte är sant. Gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande, *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam, s. 63–79.
- Sigvardsson, Anna (2017). Att läsa fram sig själv: Unga om centrallrikens betydelse. *Edda: Nordisk tidskrift för litteraturforskning* Volum 104 (4), s. 338–353.
- Skolverket (2020). Ämne – Svenska. [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVERET0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_SVERET0](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVERET0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVERET0) (Hämtad 2020-08-11)
- Ulfgard, Maria (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*, Göteborg: Makadam.

## **De texter av etablerade författare som förekommer i artikeln är hämtade från följande verk:**

- Tranströmer, Tomas (1978). *Sanningsbarriären*, Stockholm: Bonniers.
- Unge, Mirja, (2007). *Brorsan är mätt*, Stockholm: Nordstedts.
- Öijer, Bruno K. (1978). *Spelarens sten*, Stockholm: Bonniers.

---

### ***Olle Nordberg***

är universitetslektor i svenskämnets didaktik vid Uppsala universitet och verksam inom lärarutbildningarna för både grundskola och gymnasium. Han har följt flera större läsundersökningar med ungdomar och har i olika sammanhang byggt litteraturdidaktiska resonemang med utgångspunkt i vad ungdomarna själva uttrycker om läsning och litteratur, exempelvis i avhandlingen *Avkoppling och analys* (2017) och i forskningsrapporten *Berättelser som förändrar* (2019).

Nordberg, som också har en lång gymnasielärarefarenhet, är aktuell med boken *Litteraturdidaktik. Teori-Praktik-Relevans-Potential* (2020).



# Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2020<sup>1</sup>

## Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Nils Larsson, Kungsängen, ordförande

Suzanne Parmenius-Swärd, Norrköping, vice ordförande

Ulrika Nemeth, Stockholm, kassör

Jeanette Lavigne, Gävle, sekreterare

Jenny Edvardsson, Kristianstad

Anna Nordenstam, Luleå och Göteborg

Fredrik Sandström, Arboga

Minna Wadman, Nyköping

Helen Winzell, Linköping

Arbetsutskottet, AU, har bestått av Nils Larsson, Ulrika Nemeth, Jeanette Lavigne och Suzanne Parmenius-Swärd.

Styrelsen har sammanträtt vid flera tillfällen under året. På grund av pandemin har alla möten varit digitala och på distans, och det goda med detta har varit att vi har kunnat träffas oftare än tidigare. Årsmötet ägde också rum på distans med hjälp av mötesverktyget Zoom den 16 maj. AU har likaså sammanträtt mer än tidigare tack vare de digitala mötesverktygen.

## Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2020 till 1515. Därtill kommer hedersmedlemmar. Styrelsen har arbetat aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida [www.svensklararforeningen.se](http://www.svensklararforeningen.se) har varit ett gott verktyg för nyrekrytering liksom Facebookgruppen. Denna Facebookgrupp hade i december 2020

---

<sup>1</sup> Detta är den föreslagna verksamhetsberättelsen som styrelsen avser lägga fram på årsmötet 2021. Eventuella ändringar efter detta publiceras på föreningens hemsida.

drygt 16 000 medlemmar och är ett livaktigt forum för kollegiala diskussioner. Svenskläraryöningens Twitterkonto hade vid samma tid drygt 700 följare och vårt Instagramkonto drygt 500 följare.

Medlemsavgiften var under 2020 320 kronor och 160 kronor för studerande och pensionärer.

## Ortsföreningens verksamhet

Ortsföreningar finns i Stockholm, Västerås och Kalix. Stockholmsföreningen är den största av dessa. Dessa föreningar får verksamhetsbidrag från riksföreningen och för närvarande är det Västeråsföreningen som är den mest aktiva av dem. Ortsföreningens verksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

## Riksföreningens verksamhet

Under 2020 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryönet fortsatt. Ann Löwbeer, Annbritt Palo, Erica Eklöf och Nils Larsson har varit föreningens representanter i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens stora sal i Börshuset den 29 oktober. Pristagarna var: Katarina Lycken Rüter, Annika Sjö Dahl, Öyvinn Björkas och Anna Månsson Nylund.

Svenskläraryöningens representant i paraplyorganisationen Språkvårdsgruppen har varit Nils Larsson med Suzanne Parmenius-Swärd som suppleant. Det är av stort värde för föreningen att vi är representerade i denna grupp där de allra senaste frågorna i svensk språkvård diskuteras.

## Ekonomi

Redaktörens arbete med att hitta fler annonsörer blir dessvärre svårare i takt med att fler och fler annonsörer satsar på att annonsera via andra kanaler än i tryckta tidningar. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden, och styrelsen diskuterar oupphörligen olika tankar och idéer för att förbättra föreningens ekonomi utan att det går ut över verksamheten.



## Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2020 utkommit med tre nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Våra teman under 2020 har varit följande: 1. "Vilket svenskämne?", 2. "Gräns" och dubbelnumret 3–4. "Lyssna". Carl-Magnus Höglund har varit arvoderad av föreningen som redaktör fram till i början av hösten 2020. Styrelsen har därefter arbetat med att engagera en ny redaktör. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har därutöver ett antal både svenska och utländska direktprenumeranter samt ett antal prenumeranter via prenumerationsförmedlingar. Det är främst bibliotek, kulturella organisationer och universitet både i Sverige och utomlands som prenumererar på *Svenskläraren*. Utöver temaartiklarna innehåller tidningen artiklar, debattinlägg och recensioner. Artiklarna handlar om aktuell skolutveckling samt ger information om aktiviteter av intresse för svenskämnet och dess utveckling. Varje nummer innehåller också recensioner av ny barn- och ungdomslitteratur, pedagogisk litteratur och avhandlingar inom det svensksdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn "Språkspalten" där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor, och ibland en författarkrönika som oftast är skriven av en barn- och ungdomsförfattare.

Årsboken SLÅ för 2019 som kom under våren 2020 har Ulrika Nemeth och Anna Nordenstam som redaktörer. Temat är "Globalt". Under våren 2021 kommer årsboken för 2020. Temat är "Bildning".

## Nordspråksverksamheten

Jenny Edvardsson och Nils Larsson representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoordination är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrådet). Målet med verksamheten är att främja undervisningen, och ytterst den ömsesidiga kunskapen, om grannländernas språk, litteratur och kultur. Arbetet i Nordspråk består av arbetsmöten och kursplanering. Sommaren 2019 ägde sommarkursen rum på Lofoten, och sommaren 2020 var

det tänkt att Island skulle stå värd för denna uppskattade sommarkurs. Tyvärr kom pandemin att sätta käppar i hjulet för detta. Tanken är att Island ska arrangera kursen sommaren 2021 i stället, men mycket är fortfarande oklart kring detta.

## **Sammanfattning av 2020**

Den rådande pandemin har som nämnts förändrat och ställt in mycket av föreningens nordiska arbete. Vi hoppas naturligtvis att vi kommer att kunna återgå till ett samarbete som liknar det vi hade tidigare, men vi inser att det och mycket annat kommer att ta tid. Vi hoppas att de lärdomar som vi drar av denna prövande tid kommer att vara positiva för föreningens verksamhet, även om världen sannolikt inte kommer att återgå till det den var före pandemins utbrott.

Stockholm i februari 2021

### **För Svenskläraryrskommitténs styrelse**

Nils Larsson, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, vice ordförande

Ulrika Nemeth, kassör

Jeanette Lavigne, sekreterare

Anna Nordenstam

Jenny Edvardsson

Minna Wadman

Helen Winzell

Fredrik Sandström











