

Barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk: En läroboksanalys av svenska läromedel om barn- och ungdomslitteratur för högskolor och universitet

Malin Alkestrand

Inledning

Barn- och ungdomslitteraturvetenskap¹ skiljer ut sig från den allmänna litteraturvetenskapen via sitt studieobjekt, sina metoder och teorier samt sina forskningsnätverk, men också via förekomsten av ett barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt *ämnesspråk* som används för att kommunicera ämnets *ämneshåll*. Det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket delar ett stort antal begrepp för analys och förståelse av skönlitterära texter med det litteraturvetenskapliga ämnesspråket (se litteraturvetaren Anna Thybergs (2019) bidrag i denna volym), men det har dessutom etablerat en begreppsapparat som är speciellt anpassad för att studera barn- och ungdomslitteratur.

Artikeln syftar till att granska hur det akademiska studiet av litteratur för unga förmedlar ett ämnesspråk via ett barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk. Detta sker via en läroboksanalys av tre svenska läromedel: Lena Kårelands *Barnboken i samhället* (2013), Ann Boglind och Anna Nordenstams läromedel som är uppdelat i två läroböcker: *Från fabler till manga 1: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur* (2015) och *Från fabler till manga 2: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur* (2016), samt Maria Nikolajevas *Barnbokens byggklossar* (2017). I artikeln uppmärksammar jag både sådana begrepp som är gemensamma med den allmänna litteraturvetenskapen men som har fått en specifik innebörd i relation till barn- och ungdomslitteratur, och sådana begrepp som är särskiljande för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket. Det är viktigt att hålla i minnet att de aktuella läromedlen fokuserar på den svenska, europeiska och engelskspråkiga barn- och/eller ungdomslitteraturen. När de uttalar sig om barnlitteratur eller ungdomslitteratur som kategorier är det således den svenska och västerländska litteraturen som de i första hand förhåller sig till, även om de på sina ställen lyfter fram litteratur från andra delar av världen.

Jag definierar i enlighet med språkdidaktikern Ewa Bergh Nestlogs bidrag i detta temanummer ämnesspråk som ”det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina röster i ämnet hörda för att kommunicera *ämnesspråket* med *ämnesrelevanta strukturer förspråk- och andra resurser* [kursiveringar i originalet]” (Bergh

¹ Det finns ingen väletablerad svensk term som motsvarar ”litteraturvetenskap”. För att etablera en tydlig distinktion mellan barn- respektive ungdomslitteratur som estetiska konstarter å ena sidan och det vetenskapliga studiet av dessa konstarter å andra sidan kommer jag att använda begreppet ”barn- och ungdomslitteraturvetenskap”.

Nestlog 2019: 9). I ämnesspråket ingår ett antal *ämnesbegrepp*, vilka förmedlas av olika *ämnesröster*. Ämnesrösterna kan exempelvis bestå av experters eller lärares röster (Bergh Nestlog 2019: 19, 23). I den här artikeln utgör alla de forskare som läroboksförfattarna hänvisar till ämnesröster som kommunicerar ett ämnesinnehåll via sina publikationer. Samtidigt skapar författarna via författandet av läromedlet sin egen ämnesröst. Denna kan, men behöver inte, i stor eller liten utsträckning sammanfalla med den/de ämnesröst/er som de ger uttryck för i diverse vetenskapliga publikationer.

Att det akademiska studiet av barn- och ungdomslitteratur skiljer ut sig från den allmänna litteraturvetenskapen och utgör ett eget forskningsområde framgår tydligt vid en genomgång av dess publikationer och forskningsnätverk. Både i Sverige och internationellt bedrivs omfattande forskning om barn- och ungdomslitteratur. På högskolenivå finns det i Sverige ett stort utbud av kurser som är inriktade mot detta forskningsområde, både fristående kurser och sådana med inriktning mot lärarutbildningen, kreativt skrivande och informations- och biblioteksvetenskap. Medan studiet av barnlitteratur utgör ett eget ämne på en del universitet ingår kurser inom detta forskningsområde i det litteraturvetenskapliga utbudet samt i lärarutbildningen på andra universitet. Till skillnad från litteraturvetenskap som är ett etablerat ämne på högskolor och universitet etiketteras barn- och ungdomslitteraturvetenskap i många organisatoriska sammanhang som en underavdelning till litteraturvetenskap.

Antalet översiktsverk och handböcker om barn- och ungdomslitteratur är stort. Bara under år 2017 publicerades litteraturvetaren Karen Coats *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature* och *The Edinburgh Companion to Children's Literature* redigerad av litteraturvetarna Clémentine Beauvais och Maria Nikolajeva. Sedan tidigare finns exempelvis *The Cambridge Companion to Children's Literature* (2009) som litteraturvetaren och 1700-talsforskaren Matthew O. Grenby och litteraturvetaren Andrea Immel är redaktörer för, *Keywords for Children's Literature* (2011) som är redigerad av litteraturvetaren Philip Nel och Lissa Paul som är inriktad mot utbildningsvetenskap och *The Oxford Companion to Children's Literature* (andra utgåvan, 2015) av författaren och översättaren Daniel Hahn.

Utöver böcker som dessa publiceras årligen stora mängder vetenskapliga monografier, avhandlingar och artiklar, det finns många internationella och ett mindre antal nationella tidskrifter med ett barn- och/eller ungdomslitterärt fokus och både internationella och nationella konferenser med inriktning mot detta forskningsområde organiseras varje år.² Kunskaper som baseras på denna forskning förmedlas i sin tur till studenter på universitet och högskolor. I praktiken utgör således barn- och ungdomslitteraturvetenskap ett akademiskt forsknings- och undervisningsämne även om det inte alltid definieras som ett sådant på ett organisatoriskt plan.

Min läroboksanalys fokuserar på hur de tre läromedlen definierar *barnlitteratur* och *ungdomslitteratur*, vilka jag betraktar som de två mest centrala begreppen för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket, och de begrepp som aktualiseras i dessa definitionsdiskussioner. Anledningen till att jag fokuserar på definitioner av barn- respektive ungdomslitteratur är att det akademiska studiet av dessa litteraturformer har behövt framhålla

² Nikolajeva redogör för utvecklingen inom forskningsområdet sedan 1998, då den första upplagan av hennes lärobok *Barnbokens byggklossar* kom ut, i förordet till den tredje utgåvan som gavs ut 2017 (Nikolajeva 2017: 7–11). Hon konstaterar bland annat att "[i] dag är omfattningen av barn- och ungdomslitteraturstudier oöverskådlig" (Nikolajeva 2017: 8).

sin särart i förhållande till allmän litteraturvetenskap.³ Detta sker i läroböckerna genom att ett stort antal ämnesbegrepp aktualiseras i anslutning till deras diskussioner av hur barn- respektive ungdomslitteratur kan förstås och avgränsas. Begreppen bär i sin tur på ett ämnesinnehåll. De två aspekterna kan inte separeras från varandra. Därför behöver studenter ha tillgång till det akademiska ämnesspråket för att kunna bygga upp kunskaper inom ämnet. Mer specifikt räcker inte en vardagsspråklig förståelse av ämnesbegrepp som *barn*, *ungdom*, barnlitteratur och ungdomslitteratur för att studenterna ska kunna närma sig dessa fenomen inom en akademisk kontext, då de inom studiet av barn- och ungdomslitteratur får en mer specifik och vetenskaplig innebörd. Läroböckerna kommunicerar ett ämnesinnehåll via ämnesbegrepp, olika ämnesröster och lärobokskonventioner som har anpassats till den tänkta målgruppen studenter på högskolor och universitet.

I artikelns första avsnitt diskuteras tidigare forskning om ämnesspråk. Därefter introduceras de utvalda läromedlen. I nästföljande avsnitt presenteras läroboksanalysen, vilken synliggör hur läroboksförfattarna avgränsar sitt studieobjekt. Avsnittet ger exempel på att ett specifikt ämnesspråk existerar, vilket är uppbyggt av ett stort antal ämnesbegrepp. Det klargör vidare hur detta artikuleras i respektive läromedel, samt uppmärksammar likheter och skillnader mellan läromedlen. Därefter inventeras vilken roll som litteratur för barn och ungdomar tillskrivs i grund- och gymnasieskolans styrdokument för svenskämnet, för att synliggöra behovet av ämnesspråkliga kunskaper. Detta följs av en diskussion om det barn- och ungdomslitterära ämnesspråkets relevans för undervisningen i svenska på grund- och gymnasieskolan. Här lutar jag mig mot Bergh Nestlogs tydliggörande av att ett ämnesspråk kan ”ses som en resurs som ger elever och studenter möjligheter till ett fördjupat tänkande inom ämnet”, vilket innebär att ”[k]unskapsutvecklingen är [...] starkt relaterad till språkutvecklingen i ämnet” (Bergh Nestlog 2019: 9). Detta är också anledningen till varför det är relevant att granska det barn- och ungdomslitterära ämnesspråket närmare: utan de språkliga verktygen, i det här fallet ett antal centrala begrepp, kan varken studenter eller elever skapa akademisk kunskap om barn- och ungdomslitteratur som fenomen. Artikelns avslutas med att dess slutsatser sammanfattas och förslag på vidare forskning presenteras.

Tidigare forskning

Det finns gott om tidigare forskning om ämnesspråk i relation till flera av skolans ämnen.⁴ I sin avhandling *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (2015) konstaterar litteraturdidaktikern Maritha

3 För en diskussion av hur barn- och ungdomslitteraturens utmärkande drag har behandlats i forskningen och vad som utmärker just barn- och ungdomslitteraturforskning i förhållande till allmän litteraturvetenskap, se Westin (2002).

4 För en forskningsöversikt, se Johansson (2015: 172–178). Desirée Fristedt skiljer mellan ett vardagsspråk och ett skolspråk och definierar skolspråket utifrån att det ”bygger på ord och begrepp som forskare har utvecklat för att beskriva och förklara världen utifrån ett vetenskapligt perspektiv” (Fristedt 2016: 13). Monica Axelsson betraktar begreppen som polerna på ett kontinuum och betonar att eleverna behöver kunna röra sig mellan de olika polerna när de närmar sig ett skolämne (Axelsson 2016: 3). Katarina Lundin understryker att det är viktigt att inte undvika ämnesspecifika ord i undervisningen för svenska som andraspråkselever i en strävan efter att förenkla, då eleverna behöver dessa för att kunna ta till sig ämnets innehåll (Lundin 2007: 2). Istället rekommenderas att dessa ord förklaras (Lundin 2017: 6). För en redogörelse av framväxten av olika specialiserade ämnesspråk i USA under 1800- och 1900-talet, se Malmbjer (2017: 6–7).

Johansson dock att det finns få svenska studier som fokuserar på ett litteraturvetenskapligt ämnesspråk (Johansson 2015: 173).⁵ Hon undersöker hur svenska och franska studenter använder ett vardagsspråk respektive ett vetenskapligt språk när de skriver om en skönlitterär text och konstaterar att de svenska eleverna befinner sig närmare ett vardagsspråk, medan de franska eleverna ligger närmare ett vetenskapligt språk (Johansson 2015: 207). Johansson etablerar begreppet *skollitterär diskurs*, vilket betecknar den position mellan det vetenskapliga och det vardagliga språket som litteraturundervisningen i hennes empiriska material ger prov på (Ibid).

Gällande det barn- och ungdomslitterära ämnesspråket har jag inte hittat någon tidigare forskning som behandlar forskningsområdets språk inom ramen för ämnesspråk eller *disciplinary literacy* som översätts till *ämneslitteracitet* på svenska. Det senare begreppet används av pedagogikforskarna Timothy och Cynthia Shanahan för att beteckna literacyförmågor som är anpassade speciellt till olika ämnen såsom historia och naturvetenskap (Shanahan & Shanahan 2008: 44), eller i det här fallet barn- och ungdomslitteraturvetenskap. Via empiriska studier har Shanahan och Shanahan fastslagit att både metoder för läsning och vad som värderas i en disciplin skiljer sig åt och påverkar vilken sorts literacyförmågor elever på mellan- och högstadiet behöver för att kunna ta till sig och få djupgående förståelse för ett ämne och dess ämnesspråk (Shanahan & Shanahan 2008: 50). "[T]here are differences in how the disciplines create, disseminate, and evaluate knowledge, and these differences are instantiated in their use of language" (Shanahan & Shanahan 2008: 48). Jag utgår ifrån att detta resonemang även går att tillämpa på högskole- och universitetsstudenter. Via läroboksanalysen visar jag att barn- och ungdomslitteraturvetenskapen, trots ett nära släktskap med litteraturvetenskapen, har etablerat ett eget ämnesspråk som är anpassat till ämnets studieobjekt och utöver allmänlitteraturvetenskapliga begrepp innehåller ämnesbegrepp som är specifika för studiet av barn- och ungdomslitteratur. Detta ligger i linje med Shanahan och Shanahans slutsats om att olika ämnen har behov av olika språkliga verktyg för att förmedla kunskaper.

Ytterligare ett exempel på en studie som fokuserar på ämneslitteracitet är en utbildningsvetenskaplig artikel som Leslie Duhaylongsod med flera har författat, i vilken forskarna utarbetar ett lektionsupplägg i historia för skolans mellanår som har som mål att stötta utvecklandet av ämneslitteracitet (Duhaylongsod et. al. 2015: 589). De konstaterar att interaktion med både innehållet och andra individer är centralt för att eleverna ska kunna utveckla sin kompetens i disciplinens språk (Duhaylongsod et. al. 2015: 605). Detta bör vara fallet även när det gäller andra ämnen. Samtidigt visar resonemanget att ett ämnes innehåll är tätt sammanknutet med dess ämnesspråk, vilket utgör en central utgångspunkt för min läroboksanalys. Genom att analysera hur ämnesinnehållet artikuleras via olika ämnesbegrepp och hänvisningar till olika ämnesröster belyser jag i min analys några centrala beståndsdelar i barn- och ungdomslitteraturvetenskapens ämnesspråk.

5 Se dock Thorson (2009: 250) som konstaterar att lärarstudenter på lärarutbildningens första år behöver "litteraturvetenskapliga termer, begrepp och teoretiska förhållningssätt" för att kunna gå från en personlig läsning till en litteraturvetenskaplig sådan, samt Torell et. al. (2002: 19, 34) som har gjort en komparativ studie av den litterära kompetens som blivande lärare i Sverige, Ryssland och Finland uppvisar, i vilken författarna intresserar sig för om skolkulturen har gett de blivande lärarna förutsättningar att se vilka aspekter av en litterär text som de vill att deras framtida elever ska kunna ta till sig, vilket inkluderar litterär begreppsförståelse.

Presentation och urval av läroböcker

Till min läroboksanalys har jag valt ut tre läromedel från den svenska läroboksmarknaden som i dagsläget används frekvent både inom fristående kurser i barn- och ungdomslitteratur och på lärarutbildningen. Utöver frekvent användning på kurser har jag tillämpat ytterligare ett urvalskriterium: att böckerna har kommit ut efter det att den nya läroplanen för grundskolan och gymnasiet från 2011 verkställdes och att de därmed behöver ta hänsyn till dessa styrdokument. Efterfrågan på de aktuella böckerna synliggörs av att de alla har kommit ut i minst två upplagor.⁶ Samtliga läroboksförfattare har bedrivit forskning inom det barn- och ungdomslitterära forskningsområdet. Jag analyserar hur läromedlen framställer ett antal forskares teorier och begrepp, inte hur forskarna själva uttrycker sig i sina respektive vetenskapliga publikationer.

Lena Kårelands *Barnboken i samhället* (2013) är utgiven av Studentlitteratur. Boken har kommit ut i två upplagor, en från 2009 och en från 2013. I andra upplagan, som är den som analyseras i den här artikeln, har författaren uppdaterat boken för att den ska vara anpassad till läroplanerna för grund- och gymnasieskolan från 2011, fokuserat mer på läsfrämjande insatser och inkluderat nya inriktningar inom barnboksutgivningen (Kåreland 2013: 9). Kåreland är barnboksforskare och professor emerita i svenskämnets didaktik, samt har gett ut ett flertal läroböcker inom barn- och ungdomslitteratur.

Ann Boglind och Anna Nordenstams *Från fabler till många: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur* kom ut 2010 på Gleerups förlag och täcker in både barn- och ungdomslitteratur. Detta läromedel har under de senaste åren ersatts med en ny utgåva där det har delats upp i två läroböcker: *Från fabler till många 1: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur* (2015) och *Från fabler till många 2: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur* (2016). Medan den förra behandlar barnlitteratur tar den senare upp ungdomslitteratur.⁷ Det är dessa två relativt nyutkomna titlar som har inkluderats i mitt urval. Ann Boglind är universitetslektor i svenskämnets didaktik, har undervisat i svenskämnet på högstadiet och har författat läromedel för grundskolan, medan Anna Nordenstam är professor i svenska med didaktisk inriktning samt universitetslektor och docent i litteraturvetenskap.

Det tredje läromedlet i mitt urval är *Barnbokens byggklossar* av Maria Nikolajeva som ges ut av Studentlitteratur. Boken har kommit ut i tre olika upplagor från åren 1998, 2004 och 2017. Den senaste utgåvan har utökats genom att nya teorier och metoder för studiet av barn- och ungdomslitteratur genomgående har lagts till i de olika kapitlen (Nikolajeva 2017: 10–11).⁸ Nikolajeva har under ett flertal år varit verksam som professor i utbildningsvetenskap vid University of Cambridge och har utöver läroböcker författat många vetenskapliga monografier och artiklar om barn- och ungdomslitteratur, samt startat och under ett flertal år drivit en forskningsmiljö inom detta område i Cambridge. Dessförinnan bidrog hon till de barn- och

6 Jag har varit i kontakt med de aktuella läroboksförlagen med en förfrågan om försäljningssiffror, men tyvärr har jag inte fått tillgång till några sådana uppgifter. Utgivningen av nya utgåvor utgör dock en stark indikation på efterfrågan.

7 För en recension av Boglind och Nordenstams två läroböcker och hur de kan användas inom undervisning på lärarutbildningen i svenska, se Alkestrand (2017).

8 Till skillnad från Kåreland samt Boglind och Nordenstam behandlar Nikolajeva i denna bok varken bilderböcker eller illustrationer. Istället har hon författat boken *Bilderbokens pusselbitar* (2000) som belyser detta ämne utförligt.

ungdomslitterära forsknings- och undervisningsmiljöerna vid Stockholms universitet och Åbo Akademi.

I det kommande avsnittet analyserar jag läroböckernas definitioner, diskussioner och problematiseringar av begreppen barn- och ungdomslitteratur för att undersöka hur ett ämnesinnehåll centrerat kring hur studieobjektet ska avgränsas förmedlas via ett ämnesspråk. Jag fokuserar därmed på det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråkets begreppsnivå. Genom diskussionerna av definitionsfrågan aktualiserar läroböckerna flera olika ämnesbegrepp som kopplas samman med barn- och ungdomslitteratur. Dessutom bygger läroboksförfattarna upp sina texter via en presentation av andra ämnesrösters utsagor och anpassar dessa till läroboksformatet och dess målgrupp. Därmed aktualiserar min avgränsade begreppsanalys av definitioner av barn- och ungdomslitteratur både många centrala ämnesbegrepp inom ämnesspråket och långt fler ämnesröster än läroboksförfattarnas.

Läroböckernas avgränsningar och arbetsdefinitioner

I följande avsnitt synliggör jag hur det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket får sin specifika utformning via en dialog med och avgränsning gentemot den allmänna litteraturvetenskapens studieobjekt och terminologi. Läroboksförfattarna i mitt material aktualiserar redan när de klagör vilken sorts litteratur som de har inkluderat i sina läroböcker en diskussion om barn- respektive ungdomslitteraturens kännetecken och gränser, där de inkluderar begrepp såsom *produktionsled* och *konsumtionsled* i relation till sitt studieobjekt.

I samtliga läromedels avgränsningar och arbetsdefinitioner ställs *produktionsledet*, det vill säga författandet och tillkomsten av barnlitteratur, mot *konsumtionsledet*, det vill säga de unga läsarna och deras tolkningar av texter, men det är endast Kåreland som i *Barnboken i samhället* uttryckligen använder dessa begrepp (Kåreland 2013: 7). Kåreland undersöker vad som utmärker tryckta böcker för barn jämfört med andra medier (Ibid), och hon har lagt ”tonvikten på böcker som är skrivna, producerade och marknadsförda med tanke på en ung läsekrets” (Kåreland 2013: 13). Denna avgränsning prioriterar produktionsledet och de intentioner som en bok har författats utifrån. I avsnitten som undersöker barns faktiska läsvanor inkluderar hon dock all den litteratur som de unga läser och lägger därmed fokus på konsumtionsledet i de avsnitten (Ibid).

Att det är svårt att fastslå tydliga åldersspann för litterära verk, men att det görs av bokhandlare, förlag och bibliotek ”av praktiska och försäljningsmässiga skäl” framhålls av Ann Boglind och Anna Nordenstam i *Från fabler till manga 1* (Boglind & Nordenstam 2015: 7). Författarna klagör inledningsvis att de två olika böckerna bör betraktas som en helhet, vilka tillsammans ger en förståelse för både barn- och ungdomslitteraturen (Ibid). Medan del 1 behandlar litteratur för barn upp till 12 år är del 2 inriktad på litteratur från 12 år och uppåt (Ibid). Författarna framhåller att gränsdragningen utifrån ålder i deras två böcker är gjord med tanke på grundskolans olika stadier och lärarutbildningen (Boglind & Nordenstam 2015: 7). En lärarstudent som är inriktad mot de yngre åldrarna kan följaktligen läsa del 1 medan blivande lärare för de äldre åldrarna kan ta del av del 2. Det är således en pragmatisk distinktion som har gjorts, men författarna understryker att det inte finns några fasta och färdiga gränser mellan de olika sorternas litteratur. Denna syn på definitionsproblematiken delas av samtliga läroboksförfattare vars verk analyseras i den här artikeln.

Den avgränsning av materialet som Boglind och Nordenstam använder är ”litteratur som berättats, lästs eller skrivits i Sverige för barn- [sic!] och ungdomar” samt verk som har översatts till svenska och har haft betydelse för barnlitteraturens utveckling (Boglind & Nordenstam 2015: 8). Liksom Kåreland utgår de således från produktionsledet i sin avgränsning, men de nämner inte marknadsföringsaspekten som Kåreland synliggör. Boglind och Nordenstam förtydligar vidare att de ”tar upp skönlitteratur som skrivits eller berättats för barn eller som i dag anses som barnlitteratur” (Boglind & Nordenstam 2015: 9). Därmed understryker de att även ett litterärt verk som ursprungligen inte har varit avsett för en barnpublik kan komma att bli en del av en barnlitterär kanon i efterhand. Hur ett verk betraktas i en viss samhällelig kontext kan alltså komma att ändra dess målgrupp långt efter att verket producerades. De uppmärksammar i sin definition av barnlitteratur även maktförhållandet mellan de (så gott som alltid) vuxna författarna och de unga läsarna, vilket skiljer sig från vuxenlitteraturen: ”böcker utgivna speciellt för barn skrivna av vuxna” (Ibid). Denna definition finner de stöd för i litteraturvetaren Perry Nodelmans ståndpunkt i *The Pleasures of Children's Literature* (1996) om att barnlitteraturen är präglad av klyftan mellan böckernas författare och deras tänkta läsare (Boglind & Nordenstam 2015: 9).⁹ Denna klyfta återkommer jag till i ett senare avsnitt, då det är någonting som alla de analyserade läroböckerna tar upp.

Boglind och Nordenstams avsnitt om deras definition avslutas med ett citat av Grenby som i *Children's Literature* (2008) menar att böcker för barn inte ska behandlas annorlunda än de för vuxna, då båda sorternas litteratur kan analyseras utan att läsares tolkningar tas med i analysen (Boglind & Nordenstam 2015: 10). Då detta citat får stå okommenterat blir det oklart hur Boglind och Nordenstam själva förhåller sig till uttalandet. Grenby får sista ordet i avsnittet, och mot den bakgrunden kan citatet möjligtvis tolkas som ett rättfärdigande av författarnas fokus på produktionsledet och frånvaron av avsnitt som fokuserar på barns läsning. Detta är ett exempel på att relationen till andra ämnesröster kan se mycket olika ut i läromedel. Ibland bifalls de, ibland står de okommenterade och ibland kritiseras de.

Litteratur som är ”skriven och tänkt för ungdomar” (Boglind & Nordenstam 2015: 7), är ämnet för *Från fabler till manga 2*. Detta likställer författarna med ”ett ungefärligt åldersspann mellan 12 och uppåt som läsare av de böcker” som de tar upp (Boglind & Nordenstam 2016: 9). I övrigt är deras inledande avgränsningar grundade i samma utgångspunkter som del 1. Bland annat nämns att ungdomslitteratur inte är en sammanhållen *genre*, utan en litteraturkategori som innehåller litteratur från flera olika genrer (Boglind & Nordenstam 2016: 7). Författarna framhåller också att det finns *crossoverlitteratur* som rör sig från en tänkt åldersgrupp på läsarna till en annan, samt att det finns en klyfta mellan de (oftast) vuxna författarna och ungdomsläsarna som motsvarar den som de redogör för i förhållande till barnlitteratur (Boglind & Nordenstam 2016: 8–9). I denna diskussion används det allmänna litteraturvetenskapliga begreppet *genre*, samt *crossoverlitteratur* som är ett begrepp som är specifikt för barn- och ungdomslitteraturvetenskap. I det barn- och

⁹ De vetenskapliga titlar som tas upp i de olika läroböckerna finns samlade under en separat rubrik i referenslistan. Texternas titlar och utgivningsår nämns i den löpande texten. Anledningen till att jag uteslutande fokuserar på läroböckernas framställning av källorna är för att jag är intresserad av hur just läroboksförfattarna etablerar sig som ämnesröster via de specifika läroböckerna. Dessa författare har givetvis uttalat sig uteslutande som forskare i andra publikationer, men fokus ligger här på hur de bygger upp ämnesspråket som en väv av olika forskares framställningar av olika begrepp.

ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket ingår båda dessa typer av begrepp, men de allmänna litteraturvetenskapliga begreppen tillämpas i förhållande till barn- och ungdomslitteratur.

Med utgångspunkt i en definition av barn som individer upp till 18 år behandlar Nikolajeva både barn- och ungdomslitteratur under paraplybegreppet barnlitteratur i likhet med Kåreland (Nikolajeva 2017: 31–32). Nikolajeva konstaterar att denna breda definition kan kritiseras, men att syftet med hennes bok inte är att gå in mer djupgående i debatten om barnlitteraturens väsen, vilken hon har deltagit i via andra publikationer (Nikolajeva 2017: 32). Istället är syftet att undersöka barnlitteraturens utformning, samt att presentera verktyg och begrepp för denna analys (Nikolajeva 2017: 9). Hon avgränsar sig till den svenska barnlitterära kanon och tar endast upp romaner (Nikolajeva 2017: 10). I likhet med Boglind och Nordenstam betraktar Nikolajeva inte barnlitteratur som en genre, då det inte finns gemensamma genredrag för all barnlitteratur, utan olika genrer finns representerade inom den vida kategorin barnlitteratur (Nikolajeva 2017: 13).

Den arbetsdefinition som Nikolajeva använder lyder: ”litteratur skriven, publicerad, marknadsförd och behandlad av experter med barn som dess huvudsakliga publik” (Nikolajeva 2017: 31). Definitionen uppmärksammar liksom Kårelands och *Från fabler till manga 1:s* definitioner produktionsledet, det vill säga vilka tillverkarna och upphovsmännen bakom böckerna har haft som sin tänkta publik. Nikolajeva uppmärksammar även konsumtionsledet i och med att hon specificerar att de faktiska läsarna i första hand är barn. Det som tillkommer i den här definitionen är att litteraturen behandlas av experter. Det är något oklart vad som täcks in i detta begrepp, men en rimlig tolkning är att de barnlitterära forskare som har diskuterat barnlitteraturens kännetecken och gränser avses, inte minst då definitionen är placerad efter en utförlig diskussion av hur olika ämnesröster har avgränsat begreppet (Nikolajeva 2017: 31).

Sammantaget uppmärksammar läroböckernas arbetsdefinitioner att barnlitteratur är producerad för en ung publik. Begreppen produktionsled och konsumtionsled ges i Kårelands bok en betydelse som är anpassad till barn- och ungdomslitteratur, och dessa begrepp används därmed på ett ämnesspråksspecifikt sätt.

Barn, barndom, ungdom och litteratur

Begreppen barn, barndom, *ungdom* och litteratur har alla en vardagsspråklig innebörd, men i studiet av barn- och ungdomslitteratur ges de en betydelse som är specifik för denna vetenskaps ämnesspråk. Begreppsparet *essentialistisk* och *konstruktivistisk* aktualiseras när läroboksförfattarna klargör sin syn på barndom och ungdom.

Barnlitteratur kan enligt Kåreland ”inte studeras isolerat utan bör ses mot bakgrund av samhällets utveckling i stort” (Kåreland 2013: 11). Hennes syn på barnlitteratur, och därmed också hennes uppfattning om hur barnlitteratur kan definieras, är således beroende av det samhälle som den har tillkommit i, vilket även tydliggörs i titeln *Barnboken i samhället*. Samhällsutvecklingen framhålls ha bidragit till förändringar inom barn- och ungdomslitteratur: ”Beroende på samhällets uppfattning om barn har barnböcker ändrat inriktning under olika perioder. Detsamma gäller begreppet ungdom och ungdomslitteratur” (Kåreland 2013: 8). Kåreland understryker därmed att de två begreppen är nära sammankopplade med föreställningar om barn respektive ungdomar.

Att barn kan definieras på olika sätt redogörs utförligt för i Kårelands bok. Några alternativ som nämns är FN:s Barnkonvention som inkluderar alla individer upp till 18 år, en utvecklingspsykologisk modell där barndomen varar fram till adolescensen och de lagstadgade åldersgränser som finns i olika länder som klargör att olika sammanhang, exempelvis att köra bil och att gå på systemet, definierar vad som är en vuxen individ på olika sätt (Kåreland 2013: 16). Barn bör därför inte ses som en enhetlig och statisk kategori, utan som en grupp individer som har konceptualiserats på olika sätt vid olika tider (Ibid). Därmed finns det också olika uppfattningar om barndomen i olika historiska och kulturella kontexter (Kåreland 2013: 11), vilket gör att Kåreland definierar barndomen som ”en social och historisk konstruktion som förändras över tid” (Kåreland 2013: 16). Kåreland lutar sig mot historikern Philippe Ariès *Barndomens historia* (1982) som stöd för detta konstaterande (Kåreland 2013: 16–17).

Hur synen på barn har förändrats i olika tider understryks även i *Från fabler till manga 1*. Denna insikt leder över i en diskussion kring hur de två beståndsdelarna i begreppet barnlitteratur, *barn* respektive *litteratur*, måste förstås var för sig för att begreppet barnlitteratur ska bli begripligt. Författarna konstaterar att litteraturbegreppet har diskuterats tillräckligt tidigare och fokuserar helt på begreppet barn i sin diskussion (Boglund & Nordenstam 2015: 11). För den läsare som inte är bekant med teoretiska diskussioner kring begreppet litteratur erbjuder läromedlet därmed inget stöd. Boglund och Nordenstam utgår ifrån Nikolajevas distinktion mellan en *essentialistisk* och en *konstruktivistisk* syn på barn i 2004 års utgåva av *Barnbokens byggklossar* och går således tydligt i dialog med Nikolajeva (Boglund & Nordenstam 2015: 12). Medan essentialismen utgår ifrån ”att barndomen har helt väsensskilda, essentiella egenskaper” fastslår Boglund och Nordenstam att konstruktivismen istället förespråkar att ”barndomen är en historisk, social och kulturell konstruktion” (Ibid). De anammar det senare synsättet och synliggör med stöd i bland annat Ariès studie, vilken även Kåreland refererar till, hur synen på barndomen har förändrats över tid (Boglund & Nordenstam 2015: 12). Boglund och Nordenstam framhåller att all barnlitteratur därför bör behandlas i förhållande till den historiska och kulturella kontext som den har tillkommit i (Boglund & Nordenstam 2015: 16–17).

Begreppet barnlitteratur placeras in i ett större socialt sammanhang även i *Barnbokens byggklossar*. Begreppet bryts i likhet med i *Från fabler till manga 1* ned i beståndsdelarna barn och litteratur. Nikolajeva diskuterar dock inte endast begreppet barn, utan också vad hon avser med litteratur i den aktuella boken, samt hur uppfattningen om vad som ska inkluderas i denna kategori har förändrats över tid (Nikolajeva 2017: 14). Nikolajeva understryker att det är ”tydligt hur de senaste årens studier i barnlitteratur har problematiserat själva begreppet ’barn’ som en komponent i sammansättningen ’barnlitteratur’” (Nikolajeva 2017: 16), vilket synliggör att när ett led i ett sammansatt ämnesbegrepp får en ny innebörd påverkar det även förståelsen av det sammansatta ämnesbegreppet.

Synen på barn och barndom avspeglas i barnlitteraturen samtidigt som den påverkar förmedlings- och produktionsvillkoren för barnlitteratur i olika tider enligt Nikolajeva (Nikolajeva 2017: 14). För att synliggöra hur barn kan definieras på otaliga sätt, beroende på vilken kontext begreppet betraktas i, listar hon hur olika institutioner uppfattar barn, exempelvis skolan och juridiken (Nikolajeva 2017: 15). Diskussionen av begreppet barn sammanlänkas med en granskning av begreppet barndom, vilket också sker i *Barnboken i samhället* och i *Från fabler till manga 1*. Nikolajeva konstaterar att barnlitteraturen inte kunde

uppstå som fenomen innan barndomen etablerades som koncept och hon tar stöd i Ariés bok om synen på barndomen i olika tider – en ämnesröst som nämns i både Kårelands och Boglind och Nordenstams diskussion av begreppet (Nikolajeva 2017: 32). Nikolajeva anammar en konstruktivistisk syn, vilken uppmärksammar att barndom är ett begrepp som är ”historiskt och kulturellt betingat” (Nikolajeva 2017: 16). Hon anser att förståelsen av studieobjektet barnlitteratur hör ihop med hur vi uppfattar begreppet barndom (Nikolajeva 2017: 17), vilket därmed utgör ett centralt ämnesbegrepp inom det barn- och ungdomslitterära ämnesspråket.

Ungdomslitteratur måste liksom barnlitteratur betraktas i sitt historiska och kulturella sammanhang enligt Boglind och Nordenstam, då ungdom är ett föränderligt begrepp som har definierats på olika sätt i olika kontexter (Boglind & Nordenstam 2016: 11). Författarna utgår således ifrån en konstruktivistisk syn även i den här läroboken. Ungdomsperioden är ett modernt begrepp som uppstod när tiden mellan barndom och vuxenhet blev längre i samband med att den obligatoriska skoltiden ökade, framhåller författarna (Ibid). Nära sammankopplat med begreppet ungdom framhålls begreppet *tonåring* vara, vilket har använts sedan andra världskriget och uppstod i samband med att en tonårskultur kom att utvecklas, exempelvis inom musik och litteratur (Ibid). Boglind och Nordenstam understryker vidare att begreppet ungdomslitteratur inte används om äldre litteratur (Boglind & Nordenstam 2016: 13). De går igenom hur begrepp som *flickbok*, *pojkbok*, *äventyrsbok* och *familjeroman* har använts i olika tider (Boglind & Nordenstam 2016: 12). Medan de två första är specifika för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket har de två senare även en allmänlitteraturvetenskaplig innebörd. Boglind och Nordenstam klargör att ungdomslitteratur numera används istället för de omoderna beteckningarna *pojkbok* och *flickbok*, även om det fortfarande finns kvar drag av marknadsföring mot en tydlig kvinnlig respektive manlig målgrupp i samtida ungdomslitteratur (Boglind & Nordenstam 2016: 14). Därmed definieras begreppet ungdomslitteratur i förhållande till dess samhälleliga kontext, vilket motsvarar den syn på barnlitteratur som förmedlas av Kåreland, *Från fabler till manga 1* och Nikolajeva.

Det råder således konsensus om att begreppen barn- och ungdomslitteratur behöver brytas ned i sina beståndsdelar och sättas i relation till forskning om barndom och ungdom för att studenterna som läser läromedlet ska få en akademisk förståelse av fenomenen. Likaså är läroboksförfattarna överens om att begreppen barn och barndom bör förstås utifrån ett konstruktivistiskt synsätt.

Definitionskriterier för barnlitteratur

I diskussionerna kring hur barnlitteratur kan och bör avgränsas lyfts ett antal olika definitionskriterier fram som möjliga alternativ i de olika läroböckerna: en ung målgrupp, marknadsföringen, böckernas faktiska läsare, en ung protagonist, författarintentionen, barnlitteraturens poetik och form samt tilltalet. Allmänna litteraturvetenskapliga begrepp såsom protagonist och poetik får i läroböckerna en specifik barn- och ungdomslitterär innebörd, då de anpassas till studieobjektet. Därmed utgör de viktiga begrepp i det barn- och ungdomslitterära ämnesspråket. I alla de undersökta läroböckerna synliggörs hur svårt det är att dra upp strikta gränser mellan barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur.

Flera möjliga definitionsgrunder som en definition av barnlitteratur skulle kunna utgå ifrån diskuteras av Kåreland, men hon avfärdar de flesta av dessa förslag. Hon framhåller att en ung

målgrupp inte är en adekvat definitionsgrund, då målgruppen kan förändras över tid och när en bok översätts från ett språk till ett annat (Kåreland 2013: 13). Om förlagens och bokmarknadens marknadsföring används som utgångspunkt förläggs definitionen helt till produktionsledet (Ibid), men barn läser så mycket annat än det som är skrivet för dem, vilket gör detta till en bristfällig definitionsgrund enligt Kåreland (Ibid). Kåreland etablerar en distinktion mellan *barns läsning* och *barnlitteratur*. I barns läsning inkluderas allt som barn de facto läser, alltifrån barnlitteratur till skyltar till mjölkpaket till vuxenlitteratur (Kåreland 2013: 13). Det är således ett långt vidare begrepp än barnlitteratur, och fokus ligger helt på konsumenterna och vad de faktiskt läser. Via begreppet barns läsning avgränsas således innebörden av begreppet barnlitteratur. Det är först när de båda ställs mot varandra som det specifika med barnlitteratur i Kårelands begrepps användning framträder tydligt.

Samma begreppsförklaringsteknik använder Boglind och Nordenstam i *Från fabler till manga 1* (Boglind & Nordenstam 2015: 9). Här blir interaktionen mellan de olika ämnesrösterna extra tydlig, då Boglind och Nordenstam refererar till Kårelands uppdelning mellan barns läsning och barnlitteratur i den första upplagan av *Barnboken i samhället* från 2009 (Boglind & Nordenstam 2015: 9). Ytterligare exempel på denna praxis är när författarna framhåller att barnlitteratur inte är en sammanhållen genre, utan utgör en kategori av litteratur som består av olika genrer som kan kategoriseras utifrån sin stil och sitt innehåll, såsom *fantasy* och *sagor* (Boglind & Nordenstam 2015: 8). Det allmänlitteraturvetenskapliga begreppet genre används därmed för att klargöra vad barnlitteratur *inte* är. Till skillnad från Kåreland klargörs i *Från fabler till manga 1* att författarna inte kommer att gå in på barns skrivande och läsande i sin bok. Konsumtionsledet får därför en mindre framträdande roll i deras lärobok och aktualiseras främst i de didaktiska avsnitt med förslag på undervisningsupplägg utifrån olika genrer som återfinns vid slutet av alla genrekapitel, samt i det ämnesdidaktiska kapitel som avslutar boken. Produktions- och konsumtionsled är därmed begrepp från ämnesspråket som jag tillämpar för att undersöka vilket fokus respektive lärobok har i sin helhet och i olika kapitel.

Ämnesbegreppet barns läsning används även av Nikolajeva i hennes tydliggörande av sin barnlitteraturdefinition (Nikolajeva 2017: 13). Nikolajeva anser i likhet med Kåreland att det inte är lämpligt att utgå ifrån läsarna vid definitionen av barnlitteratur (Nikolajeva 2017: 13). Denna utgångspunkt råder det alltså konsensus om i de tre läroböcker som har barnlitteraturen som sitt studieobjekt.¹⁰ Sammanfattningsvis framstår upprättandet av en tydlig distinktion mellan å ena sidan barns läsning och å andra sidan barnlitteratur som en konvention för hur svenska läroböcker i barn- och ungdomslitteraturvetenskap går till väga när de avgränsar barnlitteratur. Huruvida detta är en konvention som används i fler läroböcker än de undersökta är en fråga för vidare forskning.

En annan definitionsgrund som Kåreland avfärdar är protagonistens ålder. Huvudpersoner som är barn förekommer frekvent inom vuxenlitterära verk som inte alls anses vara lämpliga för barn (Ibid). Denna ståndpunkt delas av Nikolajeva som dessutom understryker att författarens egna uttalanden om vilken åldersgrupp de skriver för inte heller är lämpliga att utgå ifrån, då det finns många verk som i dag ingår i den barnlitterära kanon, men där författaren uttryckligen har slagit fast att hen inte skriver för barn (Nikolajeva 2017: 14).

¹⁰ *Från fabler till manga 2* som behandlar ungdomslitteratur aktualiserar inte dessa begrepp.

Kårelands och Nikolajevas genomgångar klargör närmast hur barnlitteratur *inte* bör definieras, vilket precis som användningen av begreppet barns läsning skapar en förståelse för barnlitteraturen via en beskrivning och problematisering av vad den inte är. Detta ser jag som en styrka i framställningarna, då diskussionerna av möjliga definitionskriterier klargör att det inte finns ett enkelt sätt att definiera barnlitteratur, utan att det är en komplex fråga där flera olika aspekter behöver vägas in.

I Nikolajevas lärobok slår hon fast att barnlitteraturen har en specifik *poetik*, det vill säga en speciell form och utformning, som skiljer sig från övriga sorters litteratur (Nikolajeva 2017: 24). Det är denna poetik som hon undersöker och presenterar i *Barnbokens byggklossar*.¹¹ Därmed utgår Nikolajeva ifrån att poetik är en lämplig definitionsgrund för barnlitteratur. Ur ett ämnesspråkperspektiv är det centralt att även barn- och ungdomslitteraturens form lyfts fram som en definitionsfaktor och att det allmänlitteraturvetenskapliga begreppet poetik även ingår i det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket.

En faktor som kan användas som en definitionsgrund för barnlitteratur, vilken Kåreland framhåller som mer lämplig än att förlita sig på protagonistens ålder eller marknadsföringen, är att undersöka vem som tilltalas i böckerna. Med utgångspunkt hos litteraturvetaren Barbara Wall, vars *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction* (1991) är en frekvent citerad studie inom barnlitterär forskning, redogör hon för hur *tilltalet* kan användas som en definitionsgrund (Kåreland 2013: 20). Barnlitteraturen kan enligt Wall ha ett *dubbelt tilltal* där både barn och vuxna tilltalas, men där det sker över barnets huvud och inte sällan på dess bekostnad, ett *samtidigt tilltal*, där barn och vuxna tilltalas inom samma verk med samma respekt eller ett *enkelt tilltal*, där endast barnet tilltalas, understryker Kåreland (Kåreland 2013: 20). Det senaste uppstod först under 1900-talets mitt (Kåreland 2013: 22). Walls begrepp är specifika för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket, då de inte har någon motsvarighet i studiet av vuxenlitteratur. De har tillkommit för att sätta ord på barn- och ungdomslitteraturens specifika produktionsvillkor, där en vuxen publik skriver och producerar litteratur för unga.¹²

Avgränsningen mellan barn- och vuxenlitteratur diskuteras och problematiseras även av Boglind och Nordenstam. I denna diskussion nämner de flera begrepp som är specifika för det barn- och ungdomslitterära ämnesspråket, såsom *crossover* och *allålderslitteratur* (Boglind & Nordenstam 2015: 7), liksom Walls olika sorters tilltal i barnlitteratur (Boglind & Nordenstam 2015: 16). Boglind och Nordenstam diskuterar också semiotikern och kulturvetaren Zohar Shavits begrepp *ambivalenta texter*, presenterat i *Poetics of Children's Literature* (1986), vilket avser de texter som tilltalar både barn och vuxna, exempelvis Lewis Carrolls *Alice i Underlandet* som först utkom på engelska år 1865 (Boglind & Nordenstam 2015: 16). Även detta begrepp är specifikt för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket och har ingen motsvarighet i det allmänna litteraturvetenskapliga ämnesspråket. Detsamma gäller för begreppet *gränsvakter* (*gatekeepers* på engelska) som specificeras enligt följande: ”Särskilt

11 Det finns inte utrymme för att ge en beskrivning av barnlitteraturens poetik i den här artikeln, utan läsare som vill få en bild av denna hänvisas till Nikolajevas bok.

12 Nikolajeva nämner Walls begrepp samt fastslår att dessa har utökats med ett fjärde av senare forskare, *mångfaldigt tilltal*, vilket är Nikolajevas översättning av *diverse address*. Detta begrepp klargör att ”skiljelinjen inte enbart går mellan unga och vuxna läsare” (Nikolajeva 2017: 46). Se Han (2018: 147) för en argumentation kring detta begrepps användbarhet.

böcker för mindre barn väljs, köps och lånas av vuxna, och förlag, föräldrar, bibliotekarier och lärare fungerar som gränsvakter” (Ibid). De vuxna vaktar alltså barnlitteraturens gränser genom att vara med och påverka vilka barnlitterära verk som barn får tillgång till, vilket i sin tur får följdverkningar för vilken sorts litteratur som produceras som barnlitteratur framöver. Således belyser också detta begrepp barnlitteraturens specifika produktionsvillkor.

Definitionskriterier för ungdomslitteratur

Grunden för gränsdragningen mellan barn- och ungdomslitteratur belyses endast explicit i *Från fabler till manga 2*, vilken uteslutande behandlar ungdomslitteratur. Boglind och Nordenstam går igenom ett antal olika definitionskriterier som kan användas: ton, stil, motiv, tema, berättarperspektiv och fokalisering. Alla dessa fokuserar på ungdomslitteraturens poetik. De inleder dock sin bok med att fastslå att böckerna är skrivna med tanke på en ung målgrupp även om det i praktiken är många vuxna som läser ungdomslitteratur (Boglind & Nordenstam 2016: 7). De uppmärksammar därmed både produktions- och konsumtionsledet.

Tonen och *språket* med exempelvis slang och ett ungdomligt språk nämns som några kännetecken för ungdomslitteraturen (Boglind & Nordenstam 2016: 10). En forskare som har behandlat tonen i ungdomslitteratur är litteraturvetaren Svein Slettan. Boglind och Nordenstam lyfter fram hans resonemang från introduktionen till *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2014), där han argumenterar för att ungdomslitteratur befinner sig nära de unga och förmedlar deras perspektiv, medan vuxenlitteratur som handlar om ungdomar har ett mer distanserat förhållningssätt som ofta består av ett tillbakablickande till ungdomstiden (Boglind & Nordenstam 2016: 10). Dessutom ger Boglind och Nordenstam exempel på *teman* och *motiv* som brukar återkomma, såsom identitetssökande, frågan om livets mening, sexualitet, kärlek, död, sjukdom och ett etiskt perspektiv som berör vad som är gott respektive ont (Ibid). De allmänlitterära begreppen ton, språk, motiv och tema appliceras därmed på ungdomslitteratur som fenomen för att diskutera några utmärkande drag. Boglind och Nordenstam framhåller också att relationen till vuxna förändras vid inträdet i ungdomen, och understryker att fokus i modern ungdomslitteratur ofta ligger på de unga karaktärerna, medan de vuxna får mindre utrymme i gestaltningen (Ibid). Här aktualiseras indirekt de allmänlitteraturvetenskapliga begreppen *berättarperspektiv* och *fokalisering* (utifrån vilken/vilka karaktärs/ers perspektiv händelserna skildras), dock utan att dessa begrepp nämns. Istället används det bredare begreppet *uttryckssätt* (Ibid), vilket jag anser täcker in både berättarperspektivet och fokaliseringen.

Att ungdomslitteratur i likhet med barnlitteratur inte ska betraktas som en genre framhålls i *Från fabler till manga 2* (Boglind & Nordenstam 2016: 7). Det finns inom denna litteraturtyp olika genrer, såsom *crossoverbilderböcker* och *lyrik*, och komplexiteten och stilen varierar dessutom mellan olika verk (Boglind & Nordenstam 2016: 7–8). Återigen definieras därmed ett begrepp utifrån vad det *inte* är med hjälp av ett allmänlitteraturvetenskapligt begrepp: genre, samtidigt som diskussionen klargör att distinktionen mellan barn- och ungdomslitteratur behöver göras på ett nyanserat sätt. Metoderna för avgränsningar av studieobjektet liknar i hög grad de för att definiera barnlitteratur som både Boglind och Nordenstam själva och de övriga läroboksförfattarna använder för att definiera barnlitteratur. Genomgången av definitionskriterier för ungdomslitteratur visar också när den ställs mot övriga läroböcker att

det är en komplex process att upprätta gränser till både barn- och till vuxenlitteraturen. När Kåreland och Nikolajeva undviker att göra en tydlig distinktion mellan barn- och ungdomslitteratur kan detta visserligen betraktas som en pragmatisk avgränsning, men det medför onekligen en förenkling av begreppen barn- och ungdomslitteratur.

Diffusa gränser: Barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur

Att det är svårt att dra upp gränser mellan barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur kan ses som en drivkraft bakom och en förklaring till hur studiet av barn- och ungdomslitteratur har behövt utveckla en egen begreppsapparat för att tydliggöra vad som utmärker ämnets studieobjekt.

I Kårelands lärobok finns en uttalad glidning mellan barn och ungdomar: ”[N]är jag talar om barn [talar jag] inte sällan även [om] ungdomar” (Kåreland 2013: 9). Hon framhåller att det har blivit ett ideal att vara ungdomlig och att det därför är svårt att dra upp en tydlig gräns mot vuxna (Kåreland 2013: 29). Samtidigt som ungdomen utgör en biologisk livsfas som både förknippas med sorglöshet och svåra identitetskval betraktas ungdomar som en problematisk kategori som sammankopplas med föreställningar om upprorslystna individer (Ibid). Ungdomar kan ses som en hotbild, men de utgör samtidigt morgondagens vuxna som ska ta hand om samhället (Ibid). Denna diskussion klargör att det finns många olika föreställningar om ungdomen, precis som om barndomen.

Att varken Kåreland eller Nikolajeva etablerar en tydlig distinktion mellan barn- och ungdomslitteratur bidrar till en annan förståelse av begreppet barnlitteratur än i den tydliga uppdelning som Boglind och Nordenstam gör via sina två läroböcker, där en bok tillägnas respektive litteraturtyp. I *Från fabler till manga 1* diskuteras inte begreppet ungdomslitteratur, utan den diskussionen sparas till del 2. Det innebär att en läsare som endast läser del 1 inte får någon ingående förståelse för begreppet ungdomslitteratur, samt att den pedagogiska vinsten i att ställa de båda litteraturtyperna mot varandra går förlorad.

Litteraturvetaren Heather Scutters syn på ungdomslitteratur i *Displaced Fictions: Contemporary Australian Fiction for Teenagers and Young Adults* (1999) som ”en osäker plats, mellan de två säkra områdena barnlitteratur och vuxenlitteratur” presenteras i *Från fabler till manga 2* (Boglind & Nordenstam 2016: 9). Detta visar sig vara en mycket lämplig beskrivning då Boglind och Nordenstams korta genomgång av olika möjliga gränsdragningar för ungdomslitteraturen visar att det inte finns någon konsensus kring vilken ålder ungdomslitteraturen riktar sig mot (Ibid). Litteraturvetaren Cat Yambells ”Judging a Book by Its Covers: Publishing Trends in Young Adult Literature” (2005) som kommer med några olika förslag citeras; åldersförslagen är 12–18 år, 13–19 år, 12–15 år samt 14 år och uppåt (Boglind & Nordenstam 2016: 9). Boglind och Nordenstam konstaterar att vad som avses med kategorin varierar beroende på tid och plats (Boglind & Nordenstam 2016: 11). Frågan kompliceras av att liknande begrepp som *unga vuxna*, *15+* och *nästan vuxen*, samt det engelska *young adult* också används parallellt med ungdomslitteratur vid bland annat marknadsföring (Boglind & Nordenstam 2016: 9). I sin egen undersökning har Boglind och Nordenstam behandlat verk som riktar sig mot den ungefärliga åldern 12–18 år, men de understryker att de faktiska läsarnas ålder varierar utifrån individens inställning till läsning samt läsförmåga (Ibid). Bland läsarna av ungdomslitteratur finns även vuxna (Boglind & Nordenstam 2016: 7).

Slutsatsen av denna definitionsdiskussion är att det inte endast är svårt, utan kanske till och med omöjligt, att etablera skarpa gränser mellan barn- och ungdomslitteratur respektive ungdoms- och vuxenlitteratur. Begreppen allålderslitteratur och crossoverlitteratur aktualiseras och understryker de vaga gränserna ytterligare (Boglund & Nordenstam 2016: 7). Även Shavits begrepp ambivalenta texter omnämns i relation till ungdomslitteratur (Boglund & Nordenstam 2016: 13). Sammantaget framgår det tydligt att begreppet ungdomslitteratur är svårt att avgränsa och att författarnas arbetsdefinition – litteratur för åldrarna 12 år och uppåt – är just en pragmatisk och ungefärlig avgränsning.

Från fabler till manga 2 fokuserar uteslutande på ungdomslitteratur, men begreppet barnlitteratur finns hela tiden närvarande som en jämförelsepunkt. Detsamma gäller för begreppet vuxenlitteratur som används för att synliggöra vad som är speciellt för ungdomslitteraturen, exempelvis gällande dess sätt att förhålla sig till de unga karaktärerna. Återigen blir det således tydligt att ett ämnesspråks begrepp får sin innebörd i förhållande till varandra och i förhållande till vad de inte innefattar. Detta synliggör i sin tur att begreppsförståelse inom det barn- och ungdomslitterära forskningsområdet kräver förståelse av andra begrepp utöver det som för tillfället står i fokus. I en inläringssituation kan klargörandet av relationen mellan de olika ämnesbegreppen bidra till att fördjupa förståelsen och förtydliga ett begrepps gränser. Begreppen kan aldrig förstås till fullo när de isoleras, utan de utgör tillsammans en helhet som upprättar ett barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk. Varken i Kårelands bok eller i *Från fabler till manga 1* är begreppet ungdomslitteratur tillräckligt närvarande för att utförligt kunna stötta förståelsen av begreppet barnlitteratur. Detsamma gäller för Nikolajevas bok.

Även Nikolajeva lyfter fram begreppen crossoverlitteratur och allålderslitteratur. Därmed råder det konsensus i alla de läroböcker som har analyserats kring att begrepp som dessa klargör att gränsen mellan barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur på inget sätt är fixerad. Denna insikt framstår som central för förståelsen av barn- och ungdomslitteraturens väsen (Nikolajeva 2017: 24–26). De övriga likheter som jag har uppmärksammat i framställningarna gällande vilka ämnesröster som läroboksförfattarna hänvisar till, vilka begrepp de bryter ned de helt centrala ämnesbegreppen barn- respektive ungdomslitteratur i och hur de synliggör att det är komplicerat att exakt avgränsa ämnets studieobjekt visar också på en övergripande konsensus, även om ämnesrösterna betonar olika aspekter och har valt att presentera diskussionen på olika sätt.

Estetik och pedagogik/didaktik

Ett begreppspår som har fått en specifik tillämpning inom det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket är *estetik* och *pedagogik/didaktik*. Kåreland understryker att barnlitteratur i alla tider har ”befunnit sig i spänningsfältet mellan pedagogik och estetik, något som blir av betydelse även för hur barnboken har bedömts och fortfarande bedöms” (Kåreland 2013: 8). Samtidigt som vuxna författare har gett *estetiska* upplevelser har de ofta också förmedlat *pedagogiska* lärdomar. Detta har bidragit till att barnlitteraturens estetiska kvaliteter ibland har kommit i skymundan, vilket i sin tur har lett till att litteraturtypen har haft en lägre status än vuxenlitteratur. Inslagen av fostranssträvanden i barnlitteraturen har därmed även påverkat dess status. (Kåreland 2013: 8)

Begreppsparat estetik och *didaktik* aktualiseras istället för estetik och pedagogik av Boglind och Nordenstam, men de diskuterar samma spänning mellan konstnärliga och undervisande inslag i barnlitteraturen som Kåreland. De nämner barnlitteraturhistorikern Harvey Dartons definition av barnlitteratur, citerad i Nodelman (1996), som verk som strävar efter att ge barn njutningsfulla upplevelser och inte i första hand att lära ut någonting (Boglind & Nordenstam 2015: 10). Boglind och Nordenstam kritiserar definitionen, då den bygger på en tidigare föreställning om att barnlitteraturens historiska utveckling kan beskrivas som en rörelse från didaktisk och undervisande litteratur med moraliska pekpinna till konstnärliga böcker där fokus ligger på att ge barn njutning (Ibid). Författarna slår fast att båda dessa inriktningar finns representerade inom barnlitteratur i alla tider (Ibid). Därmed synliggör de hur centrala dessa begrepp är för att skapa en vetenskaplig och historiskt förankrad förståelse av barnlitteratur.

Att pedagogik/didaktik och estetik har aktualiserats som två poler i beskrivningen av barnlitteraturens väsen redogör även Nikolajeva för. Den så kallade *didaktiska-litterära klyftan* omnämns (Nikolajeva 2017: 18–19), vilket är ett begrepp som är specifikt för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga forskningsområdet. Det har använts för att klargöra hur en del individer betraktar barnlitteratur som ett pedagogiskt verktyg och därför anser att den ska bedömas utifrån om den lyckas förmedla lärdomar, medan andra individer menar att barnlitteratur har en egen estetik och främst bör sträva efter att underhålla barn (Ibid). Nikolajeva använder både begreppet pedagogik och didaktik när hon diskuterar motpolen till estetik.

Att begreppen estetik och pedagogik/didaktik aktualiseras i alla de tre diskussionerna kring definitioner signalerar att dessa utgör ämnesbegrepp som olika barnlitterära verk genom historiens gång har diskuterats i relation till. Begreppen används dessutom i dag för att ifrågasätta en numera förlegad syn på barnlitteraturens utveckling, vilket indikerar att de är viktiga för förståelsen av barn- och ungdomslitteraturforskningens historiska utveckling. De är därmed även centrala för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket.

Maktrelationen mellan barn/ungdomar och vuxna i barn- och ungdomslitteratur

Något som utmärker barnlitteratur jämfört med litteratur för vuxna är enligt Kåreland att det är vuxna som skriver för barn, det vill säga för en annan målgrupp än den som de själva tillhör (Kåreland 2013: 14). Denna ståndpunkt delas av övriga läroboksförfattare. De uppmärksammar alla hur det finns en maktrelation inbyggd i barnlitteraturens produktionsvillkor som skiljer sig från vuxenlitteraturens. Detta har i sin tur gett upphov till ett antal begrepp som är specifika för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket: *det kolonialiserade barnet*, *aetonormativitet/aetonormalitet* och *the hidden adult*. ”Barnet och barnlitteraturen är”, enligt Kåreland, ”den andra’, den som befinner sig i den vuxnes skugga” (Kåreland 2013: 14). I detta resonemang tar Kåreland stöd i Nodelmans frekvent citerade teori om att barn blir *kolonialiserade* av vuxna i barnlitteraturen, presenterad i *The Hidden Adult: Defining Children’s Literature* (2008) (Kåreland 2013: 14). Som Kåreland understryker finns det enligt Nodelman ett tydligt maktförhållande inbyggt i barnlitteraturen, då vuxna författare kan använda denna sorts litteratur för att fostra barn (Kåreland 2013: 14). Nodelman betonar därmed barnlitteraturens didaktiska syfte och använder begreppet kolonialiserad för att

beskriva denna litteraturforms särart, vilket får en specifik, överförd betydelse i det undersökta ämnesspråket där ordet inte längre syftar på länders kolonialisering av andra länder, utan används som en beskrivning av relationen mellan barn och vuxna.

Maktförhållandet mellan barn och vuxna uppmärksammas redan i *Från fabler till manga I:s* arbetsdefinition när författarna slår fast att det är de vuxna som författar barnlitteraturen som i sin tur riktar sig mot gruppen barn (Boglund & Nordenstam 2015: 9). De lyfter fram hur litteraturvetaren Beverly Lyon Clark i *Kiddie Lit: The Cultural Construction of Children's Literature in America* (2003) diskuterar hur vuxna säger sig kunna skriva ur barns perspektiv på grund av att de en gång själva har varit barn (Boglund & Nordenstam 2015: 13). De vuxna författarna framhålls i Boglund och Nordenstams redogörelse ha mer makt än de unga läsarna (Boglund & Nordenstam 2015: 14). Nodelmans resonemang om att barnlitteraturen kolonialiseras barn används även i denna lärobok som stöd för läroboksförfattarnas resonemang (Boglund & Nordenstam 2015: 14).

De allra flesta ungdomsböcker är författade av vuxna för ungdomar, vilket innebär att det finns en maktskillnad utifrån ålder som enligt Boglund och Nordenstam (2016) liknar den som författarna lyfter fram som ett av de utmärkande dragen för barnlitteratur i *Från fabler till manga I* (Boglund & Nordenstam 2016: 7). Boglund och Nordenstam hänvisar till Nikolajevas begrepp *aetonormativitet*, vilket avser att vuxna definieras som normativa och därmed har mer makt både i verkligheten och i majoriteten av de barn- och ungdomslitterära verken (Boglund & Nordenstam 2016: 10). Detta är ett begrepp som endast finns inom det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket och som har myntats för att teoretisera det maktförhållande som präglar barnlitteraturen. Författarna anser att den klyfta mellan författarna och läsarna som Nodelman talar om i relation till barnlitteratur är relevant även för ungdomslitteratur: I ungdomslitteratur förmedlar vuxna författare sina idéer om vad som utmärker ungdomars beteende, vilket betyder att vuxna, precis som när det gäller barnlitteratur, inte endast är med och avgör vilken litteratur som är lämplig för ungdomar, utan också bidrar till att förmedla föreställningar om vad det innebär att vara ung, eller i det här fallet ungdom (Boglund & Nordenstam 2016: 9).

Att den ojämna maktrelationen mellan vuxna författare och barnläsare uppmärksammas av Nikolajeva är inte förvånande med tanke på hennes forskningsinsatser på detta område. Hon diskuterar huruvida barnlitteratur kan vara subversiv och ifrågasätta maktfördelningen mellan barn och vuxna i samhället när det trots allt är de vuxna författarna som i så fall måste ifrågasätta sitt eget maktinnehav inom barnlitteraturen (Nikolajeva 2017: 27). Nikolajeva refererar till litteraturvetaren och författaren Alison Luries *Don't Tell the Grown-Ups: Subversive Children's Literature* (1990) som menar att de bästa barnböckerna är subversiva (Nikolajeva 2017: 26–27). Detta ställer hon mot Nodelman som är av motsatt uppfattning: Han anser att det finns en *hidden adult*, en dold vuxen, i all barnlitteratur och att den därför aldrig kan vara subversiv i förhållande till maktkategorin ålder (Nikolajeva 2017: 27). The hidden adult är ytterligare ett begrepp som är specifikt för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket. Det har tillkommit för att belysa relationen mellan de vuxna författarna, barnpubliken och de barnlitterära texterna.

Att *alteritetsteori*, det vill säga teorier om ”det andra”, samt *queerteori* kan tillämpas på barnlitteratur, framhålls av Nikolajeva (Nikolajeva 2017: 27–28). Begreppet *aetonormalitet*, vilket är Nikolajevas egen översättning från engelskan av det begrepp som i *Från fabler till*

manga 2 omnämns som aetonormativitet, introduceras som ett sätt att beskriva vad som utmärker barnlitteratur: en sorts litteratur ”som bygger på ojämlika förhållanden mellan barn och vuxna, och som potentiellt kan vara subversiv” (Nikolajeva 2017: 31). Nikolajeva understryker dock att majoriteten av böckerna bekräftar rådande normer om maktfördelningen utifrån ålder och att de avvikanden från åldersnormer som finns inom fiktionen med få undantag är tidsbegränsade (Nikolajeva 2017: 29). Medan exempelvis Harry Potter i Harry Potter-serien av J. K. Rowling (1997–2007) tillfälligt får mer makt när han befinner sig på magiskolan Hogwarts, men blir av med denna makt när han varje sommar tvingas återvända till familjen Dursley och återigen behandlas illa, utgör Pippi Långstrump-böckerna (1945–1948) av Astrid Lindgren ett av mycket få exempel på barnlitteratur som utmanar maktfördelningen mellan barn och vuxna på ett permanent sätt (Nikolajeva 2009: 17, 22).

Att alla läroböckerna tar upp maktförhållandet mellan läsarna och författarna i sina diskussioner kring vad som utmärker barnlitteratur klargör vilken stor vikt detta ojämlika maktförhållande tillskrivs. Ämnesbegrepp såsom aetonormativitet/aetonormalitet och the hidden adult används för att artikulera produktionsvillkor som både har en stor inverkan på produktionen av barn- och ungdomslitteratur och skiljer ut den här sortens litteraturs villkor från vuxenlitteraturens. Ämnesbegreppen har tillkommit specifikt för studiet av barn- och ungdomslitteratur. De utgör därmed ett svar på behovet av att artikulera ett barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk som innehåller ämnesbegrepp som saknas inom den allmänna litteraturvetenskapen.

Sammantaget klargör läroboksanalysen att ett ämnesspråk som skiljer sig från det allmänlitteraturvetenskapliga existerar, samt att detta ämnesspråk aktualiseras och nyttjas när ämnets/studiens studieobjekt ska avgränsas. Begrepp såsom aetonormativitet, crossover, tilltal, barndom och den didaktisk-litterära klyftan – för att endast nämna några få – är så nära kopplade till innehållet i ämnesbegreppen att de både blir ett sätt att beskriva den forskning som bedrivs inom barn- och ungdomslitteraturvetenskap och ett verktyg för att conceptualisera och begripliggöra aspekter av studieobjektet som i sin tur resulterar i uppkomsten av nya begrepp samt ersättandet av äldre begrepp med nyare. Ämnesbegrepp kan därmed sägas uppstå för att ge verktyg för att tänka om studieobjektet, och när de väl är etablerade blir de sätt att beskriva och förmedla de forskningsinsikter som har gjorts för olika målgrupper. I vidare forskning på området kan ämnesspråkets historiska utveckling synliggöras via en analys av vilka begrepp som fortfarande är aktuella, vilka som har ersatts med nyare begrepp och vilka som har fallit bort i takt med att synen på studieobjektet har förändrats.

Barn- och ungdomslitteraturen i skolans styrdokument: En didaktisk utblick

Artikelns läroboksanalys är avgränsad till läroböcker för högskolor och universitet, men dess klargörande av att det existerar ett specifikt ämnesspråk för barn- och ungdomslitteraturvetenskap synliggör att det finns ett didaktiskt behov av att undervisa om och behandla de utmärkande dragen för barn- och ungdomslitteratur i grund- och gymnasieskolan. Jag kommer därför att presentera en inventering av styrdokumentens skrivningar om barn- och ungdomslitteraturens roll i grund- och gymnasieskolans svenskämne, med målet att

uppmärksamma den utvecklingspotential som finns i att använda barn- och ungdomslitteraturvetenskapens ämnesspråk i undervisningen inom dessa skolformer.

I grundskolans kursplan i svenska, vilken ingår i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)*, lyfts skönlitterära böcker för barn och ungdomar fram som ett område som ska studeras och som eleverna ska inhämta kunskaper om. I skrivningarna för olika årskurser skrivs en tydlig progression fram, både avseende vilka genrer som ska tas upp i undervisningen och om det är litteratur för barn, ungdomar eller vuxna som ska belysas. Dock finns det som en kort analys av styrdokumentet kommer att visa inte goda förutsättningar för att eleverna ska få en möjlighet att bemästra det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket. Detta är problematiskt då undervisningen i alla ämnen behöver explicitgöra ämnesspråket med de tre ämnesaspekterna [...] för eleverna” (Bergh Nestlog 2019: 19), för att de ska kunna fördjupa sina kunskaper inom ämnet.

I årskurs 1–3 ska ”berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen” behandlas (Skolverket 2018: 253). De olika sorters litteratur som nämns är *sånger, bilderböcker, rim, ramsor, kapitelböcker, sagor, myter, dramatik* och lyrik (Ibid). ”Några skönlitterära barnboks-författare och illustratörer” ska också lyftas fram (Skolverket 2018: 254), vilket klargör att upphovsmakarna, det vill säga produktionsledet, bakom de litterära produkterna ska uppmärksammas i undervisningen – författare såväl som illustratörer.

I årskurs 4–6 är formuleringen om vilken sorts texter som ska läsas snarlik den för de tidigare årskurserna, men med en specificering av vilka geografiska områden som litteraturen ska komma ifrån samt ett tillägg av ”unga”, vilket öppnar upp mot gruppen ungdomar: ”Berättande texter och poetiska texter för barn och unga [min kursivering] från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen” (Skolverket 2018: 255). Listan över genrer eller texttyper som ska tas upp i undervisningen är mer kortfattad än för föregående årskurser och avgränsas till lyrik, dramatik, skönlitteratur, sagor och myter (Ibid). Användningen av begreppet ”skönlitteratur” öppnar visserligen upp för att inkludera vilken sorts skönlitteratur som helst i undervisningen, men det är signifikant att rim, ramsor, sånger och bilderböcker inte omnämns. Alla dessa texttyper får betraktas som nära associerade till yngre barn. Att elever i årskurs 4–6 inte specifikt uppmanas ta del av dessa antyder att de inte längre betraktas som centrala för läsutvecklingen för denna åldersgrupp. Att inte heller kapitelböcker omnämns framstår däremot som mer förvånande, i och med att många kapitelböcker marknadsförs för åldrarna 9–12 år. En rimlig tolkning är att begreppet ”skönlitteratur” används för årskurserna 4–6 för att fånga in bredden i var elever i denna ålder befinner sig i sin läsutveckling och vilken sorts litteratur som de läser. Jämförelsen med föregående årskursspann klargör oavsett vilken av dessa tolkningar som tillämpas att en del sorters litteratur skrivs fram som mer relevanta för de allra yngsta åldrarna på grundskolan än för eleverna på mellanstadiet.

I skrivningarna för årskurs 7–9 blir den här progressionen från litteratur som associeras med de yngre åldrarna till sådan som förknippas med de äldre ännu tydligare. Eleverna ska ta del av ”[s]könlitteratur för *ungdomar och vuxna* [min kursivering] från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen” (Skolverket 2018: 257). Litteratur för barn omnämns inte längre, utan nu är det ungdoms- och vuxenlitteratur som ska studeras. De genrer som räknas upp är samma som för föregående årskursspann, men med tanke på att det är litteratur för äldre åldrar som ska behandlas blir urvalet med nödvändighet ett annat. ”Några skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboks-författare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk,

samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i” ska granskas (Ibid), vilket precis som motsvarande formulering för årskurs 1–3 riktar fokus mot upphovsmakarna. Utöver detta lyfts även den kontext i vilken deras verk har författats fram i formuleringarna, vilket tydliggör en progressionstanke där inte endast verken utan även deras tillkomsttid samt geografiska och kulturella sammanhang ska uppmärksammas.

Genomgången av skrivningarna kring vilken sorts skönlitteratur som ska behandlas i de olika årskurserna klargör att barnlitteratur endast anses vara aktuellt att studera upp till och med årskurs 6. Därefter tar ungdoms- och vuxenlitteraturen över. En granskning av gymnasiekurserna Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3 samt Litteratur, vilken är en kurs för ett fördjupat litteraturvetenskapligt studium av texter, klargör att litteratur för barn och ungdomar inte omnämns i gymnasieskolans ämnesplan för ämnet svenska (Skolverket 2017). Tendensen mot att gradvis låta eleverna läsa litteratur för äldre läsare består alltså även i denna skolform, vilket kan förstås som en naturlig konsekvens av den tydligt framskrivna progressionstanken i läsutvecklingen som går ut på att eleverna efter hand som de utvecklar sin läsförmåga bör ta till sig texter som riktar sig till en äldre målgrupp. Det återspeglar dock också hur barn- och ungdomslitteraturen enligt mina egna och andra barn- och ungdomslitteraturforskarens erfarenheter har en lägre status i samhället än litteratur för vuxna.¹³ Barnlitteratur betraktas ofta som ett verktyg för att unga ska insocialiseras i att läsa vuxenlitteratur snarare än som estetiska uttrycksformer som har ett konstnärligt värde i sig.

Det finns flera vinster med att aktualisera barn- och ungdomslitteratur med hjälp av delar av det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket på grund- och gymnasieskolan. En av dem är att barn- och ungdomslitteratur tillkommer under produktionsvillkor som skiljer sig från vuxenlitteraturens. En annan att den här sortens litteratur tar upp motiv och teman som får en annorlunda utformning än i vuxenlitteraturen både stil- och innehållsmässigt. Dessutom finns det som min läroboksanalys har visat en hel begreppsapparat som har utvecklats för att analysera dessa sorters litteratur.¹⁴ Att eleverna inte längre föreskrivs studera barnlitteratur när de börjar i årskurs 7 och att motsvarande studium av ungdomslitteratur inte finns omnämnt i gymnasieskolans läroplaner gör att det finns en risk för att eleverna aldrig får studera dessa sorters litteratur efter att de förväntas ha rört sig vidare till litteratur för en äldre målgrupp. Detta upplägg förstärker en syn på dessa litteraturformer som en transportsträcka mot vuxenlitteratur, vilket i sin tur riskerar att befästa barn- och ungdomslitteraturens påstått lägre konstnärliga status, samt att inte förse elever med verktyg för att analysera dessa litteraturformer på deras egna villkor. Det specifika ämnesspråk som har utvecklats för barn- och ungdomslitteraturvetenskap ges inte utrymme i styrdokumentet, och därmed riskerar

13 Se exempelvis Nikolajevas avslutande kapitel ”Varför är barnlitteratur viktigt?” i *Barnbokens byggklossar*, i vilket hon konstaterar att ”barnlitteraturforskare och -förmedlare [behöver] vara beredda på misstänksamt bemötande när vårt ämne ifrågasätts som ett legitimt forskningsfält” och att både barnboksforskare och -författare ofta bemöts av frågor som när det egentligen är dags att ägna sig ”åt riktig litteratur” eller skriva ”riktiga böcker” (Nikolajeva 2017: 359), samt Åkerström (2012) (numera Haglund).

14 Det tidigare nämnda uppslagverket *Keywords for Children's Literature* utgör också ett tydligt exempel på verk som lyfter fram och synliggör att barn- och ungdomslitteraturforskningen innefattar ett antal begrepp som är specifikt framtagna för att analysera litteratur för unga läsare. I vidare forskning kan be begrepp som används i en svensk kontext jämföras med engelskspråkiga läromedel, antologier och/eller uppslagsverk. I en sådan studie utgör detta verk ett lämpligt studieobjekt.

elever i svenska skolan att gå miste om möjligheter att lära sig detta och få en årskursanpassad men likväl akademisk förståelse för barn- och ungdomslitteratur som estetiska uttrycksformer.

Om barn- och ungdomslitteratur hade inkluderats på både på högstadiet och gymnasiet och om de mest centrala resonemangen om exempelvis barn och barndom hade aktualiserats med eleverna hade detta inte bara gett eleverna tillgång till ämnesspråkliga verktyg för att kunna ta till sig ett barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesinnehåll. En sådan reform hade också stöttat den uppvärdering av barn- och ungdomslitteraturens status som forskare inom detta forskningsområde strävar efter. ”En förutsättning för lärande inom skolans ämnesundervisning [är] att elever får tillgång till och kontroll över det specialiserade språk genom vilket kunskaper kan bli meningsfulla sammanhang”, framhåller språkdidaktikern Pia Visén i sitt bidrag i denna volym (Visén 2019: 11). I och med att det barn- och ungdomslitterära ämnesspråket inte har en given plats i grund- och gymnasieskolans svenskämne försvåras följaktligen även meningsskapandet utifrån barn- och ungdomslitterära texter för eleverna i de årskurser som dessa litteraturformer ska studeras.

Avslutning

De fyra läroböcker som har analyserats i den här artikeln använder alla ett ämnesspråk som består av flertalet centrala ämnesbegrepp, vilka aktualiseras när de avgränsar studieobjektet barn- och/eller ungdomslitteratur. Medan begrepp som genre, motiv och tema även ingår i det allmänlitteraturvetenskapliga ämnesspråket (jfr Thyberg 2019), utgör begrepp såsom barns läsning, gränsvakter, aetonormalitet/aetonormativitet och ambivalenta texter exempel på begrepp som är specifika för det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket. Att samma begrepp i många fall aktualiseras i de olika läromedlens diskussioner visar på deras relevans för att ge högskole- och universitetsstudenterna som tar del av läromedlen språkliga verktyg för att förstå ett ämnesinnehåll, i det här fallet hur barn- och ungdomslitteratur kan definieras inom en akademisk kontext. Dessutom refererar och citerar läroboksförfattarna i hög grad samma ämnesröster. De interagerar också direkt med varandra, när de refererar till resonemang från de övriga analyserade läroböckerna. Sammantaget är likheterna fler än skillnaderna i hur de olika läroböckerna presenterar barn- respektive ungdomslitteratur trots att böckerna har olika syften, fokus, dispositioner och omfång.

En väv av begrepp och ämnesröster etableras därmed både i de enskilda läroböckerna och när de betraktas i förhållande till varandra. Både begreppen och ämnesrösterna framträder således som centrala för att förmedla ett ämnesinnehåll. Det ämnesspråk som används och presenteras har en tydlig och nära relation till forskningen inom ämnet. Det blir det verktyg med vilket studenter på högskolan förväntas närma sig det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga forskningsområdet. Som min analys har visat blir det utan de språkliga verktygen närmast omöjligt att få en fördjupad förståelse för studieobjektets kärna och gränser. Denna ståndpunkt delas av språkdidaktikern Suzanne Parmenius Swärd: ”Att kunna förklara, utreda och förhålla sig till, och i praktiken använda, ord och begrepp inom det specifika ämnet är grunden för kunskapsinhämtningen” (2016: 2). Hon förtydligar detta ytterligare genom att framhålla att ”[b]egreppen bär kunskapen om ett ämnesområde” (Parmenius Swärd 2016: 1). Av denna anledning blir det problematiskt att elever på grund- och gymnasieskolan inte får ta del av det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket

och att elever på högstadiet och gymnasiet inte förväntas studera barn- och ungdomslitteratur som specifika litterära fenomen.

I den här artikeln har jag valt att undersöka ämnesspråket via några exempel från det svenskspråkiga läroboksutbudet. Andra möjligheter för vidare forskning är att granska engelskspråkiga läromedel eller att behandla vetenskapliga artiklar och/eller monografier. En jämförelse mellan hur ämnesspråket ser ut och tillämpas i läromedel respektive forskning skulle kunna bidra med ett klagörande av hur förmedlingen av ett ämnesinnehåll kan anpassas till olika kontexter, syften och målgrupper. Detta hade i sin tur kunnat ge lärdomar om hur artikuleringen av ämnesspråket kan anpassas till olika didaktiska kontexter. Även en komparativ studie av likheter och skillnader mellan det allmänlitteraturvetenskapliga och det barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga ämnesspråket i läromedel och/eller vetenskapliga publikationer hade bidragit till att vidareutveckla diskussionen om vilka ämnesbegrepp som är specifika för studiet av barn- och ungdomslitteratur.

Ett annat angeläget ämne för vidare forskning är en mer omfattande läroboksanalys som riktar in sig på att klargöra hur den barn- och ungdomslitteraturvetenskapliga kanon av ämnesröster ser ut gällande definitioner av barn- och ungdomslitteratur. Olika forskare är olika väletablerade och har därmed olika stor auktoritet som ämnesröster. Vilka ämnesröster som citeras är också delvis beroende av vilken geografisk kontext ett läromedel är publicerat i. En sådan undersökning kan också bidra med en kritisk granskning av i hur hög grad kanon är avgränsad till västerländska forskare som uttalar sig om västerländsk barn- och ungdomslitteratur, samt uppmärksamma andra mångfaldsperspektiv, såsom ämnesrösternas kön/genus, nationalitet och etnicitet.

Referenser

- Alkestrand, Malin (2017), "Aktuell kurslitteratur för högskolan: *Från fabler till manga, Lärande genom skönlitteratur och Skönlitteratur för barn och unga*", *Barnboken* 40: 1–5. DOI: 10.14811/clr.v40i0.282.
- Axelsson, Monica (2016), "Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen". Ingår i modulen "Från vardagsspråk till ämnesspråk". Tillgänglig på: larportalen.skolverket.se/
- Bergh Nestlog, Ewa (2019), "Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter", *HumaNetten* 42: 9-30.
- Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2010), *Från fabler till manga: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2015), *Från fabler till manga 1: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2016), *Från fabler till manga 2: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Coats, Karen (2017), *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Duhaylongsod, Leslie et. al. (2015), "Toward Disciplinary Literacy: Dilemmas and Challenges in Designing History Curriculum to Support Middle School Students", *Harvard Educational Review* 85: 4: 587–608. DOI: 10.17763/0017-8055.85.4.587.
- Fristedt, Desirée (2016), "Språk och genrer i skolan", i Ewa Bergh Nestlog & Desirée Fristedt (red), *Språk i alla ämnen för alla elever – forskning och beprövad erfarenhet*, Andra upplagan. Växjö: Linnaeus University Press, s. 13–20. Tillgänglig på: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1022230/FULLTEXT01.pdf

- Han, Carrie Sickmann (2018), "Co-Narrating Like a Child: Adding the 'Blots' and 'Interesting Bits' to Peter Pan", *Children's Literature Association Quarterly* 43: 2: 145-163. DOI: 10.1353/chq.2018.0016.
- Hahn, David (2015), *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Johansson, Maritha (2015), *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping Studies in Pedagogic Practices no. 25, Linköping: Liu tryck. Tillgänglig på: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf
- Keywords for Children's Literature* (2011), Philip Nel & Lissa Paul (red). New York & London: New York University Press.
- Kåreland, Lena (2013), *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, Katarina (2017). "Att fördjupa ämnes- och språkkunskaperna (generell text)". Rubrik: "Nyanländas lärande – Grundskola åk 7–9 och Gymnasieskola". Ingår i modulen "Språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden". Tillgänglig på: larportalen.skolverket.se
- Malmbjör, Anna (2017), "Skrivdidaktik i akademisk grundutbildning", i Anna Malmbjör (red), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 5–11. Tillgänglig på: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1098523/FULLTEXT01.pdf
- Nikolajeva, Maria (2017), *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2016). "Arbete med ämnesspecifika begrepp". Ingår i modulen "Att läsa och skriva texter av vetenskaplig karaktär". Tillgänglig på: larportalen.skolverket.se
- Shanahan, Timothy och Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review* 78: 1: 40–59. Tillgänglig via Nesacenter: www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HER_2008.pdf
- Skolverket (2018), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*. Reviderad 2018. Tillgänglig på Skolverkets hemsida: www.skolverket.se
- Skolverket (2017), *Ämnesplan i svenska för gymnasiet*. Reviderad med skrivningar om digitalisering 2017. Tillgänglig på Skolverkets hemsida: www.skolverket.se
- The Cambridge Companion to Children's Literature* (2009), Matthew O. Grenby & Andrea Immel (red). Cambridge: Cambridge University Press.
- The Edinburgh Companion to Children's Literature* (2017), Clémentine Beauvais & Maria Nikolajeva (red). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thorson, Staffan (2009), "Att följa den röda tråden...: Om studenters interaktion med prosafiktin", i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg, Daidalos, s. 149–260.
- Thyberg, Anna (2019), "Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå", *HumaNetten* 42: 78-112.
- Torell, Örjan (red) et. al. (2002), *Hur gör man en litteraturläsare?: Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Inst. för humaniora vid Mitthögskolan.
- Visén, Pia (2019), "Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik", *HumaNetten* 42: 60-77.
- Westin, Boel (2002), "Vad är barnlitteraturforskning?", i Staffan Bergsten (red), *Litteraturvetenskap: En inledning*. Lund: Studentlitteratur, s. 125–137.

Åkerström, Tuva (2012), ”Värdet av att värdera barnlitteratur”, i Sara Kärrholm & Paul Tenngart (red), *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Lund: Studentlitteratur, s. 75–82.

Litteratur som läroboksförfattarna hänvisar till och som nämns i artikeln

Ariès, Philippe (1982), *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlund.

Clark, Beverly Lyon (2003), *Kiddie Lit: The Cultural Construction of Children's Literature in America*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Grenby, Matthew O. (2008), *Children's Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lurie, Alison (1990), *Don't Tell the Grown-Ups: Subversive Children's Literature*. Boston: Little, Brown.

Nodelman, Perry (2008), *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Nodelman, Perry (1996), *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.

Scutter, Heather (1999), *Displaced Fictions: Contemporary Australian Fiction for Teenagers and Young Adults*. Melbourn: Melbourn University Press.

Shavit, Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*. Aten & London: University of Georgia Press.

Slettan, Svein (2014), ”Introduksjon. Om ungdomslitteratur”, i Svein Slettan (red), *Ungdomslitteratur–ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 9–27.

Wall, Barbara (1991), *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. London: Macmillan.

Yambell, Cat (2005), ”Judging a Book by Its Covers: Publishing Trends in Young Adult Literature”, *The Lion and the Unicorn* 29: 3: 349–372.